

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

БФУ БАЛТИЙСКИЙ
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ИММАНУИЛА КАНТА

IKBFU IMMANUEL KANT
BALTIC FEDERAL
UNIVERSITY

ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОГО
ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. И. КАНТА

Серия
Филология, педагогика,
психология

№ 2

Калининград
Издательство Балтийского федерального университета
им. Иммануила Канта
2026

Редакционная коллегия

И. Н. Симеева, 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. Будрина*, 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.

Дата выхода в свет 29.05.2026 г.



СОДЕРЖАНИЕ

Языкознание

<i>Петешова О. В.</i> К вопросу о классификации переименований географических объектов	5
<i>Леонов Т. В.</i> Метафора как средство популяризации лексического подхода к изучению английского языка	14
<i>Филиппова Е. Н.</i> Степень корреляции биномиалов в военно-морской терминологии	34
<i>Прасова Э. Е.</i> Метапрозаические стратегии в романе Д. Кельмана «Слава» и особенности их передачи в переводе	47

Литературоведение

<i>Лушников Г. И., Осадчая Т. Ю.</i> Катастрофы в рассказах С. Кинга: фантазия, воплощающаяся в реальность	59
<i>Макаров Н. В.</i> «Диалоги Медведя с Богом» Наварра Скотта Момадея как отражение национальной картины мира коренных североамериканцев...	70
<i>Каменева А. И.</i> Комплекс реминисценций в романе Кейт Бернхаймер «Полное собрание сказок Мерри Гольд»	80

Педагогика и психология

<i>Саратова Е. Т.</i> Концепция доказательной педагогики: направления и этапы применения при персонифицированном сопровождении в учебном процессе	89
<i>Намсинк Е. В.</i> Профессиональные дефициты у педагогов детей раннего возраста: состояние и компенсация в условиях неформального образования	98
<i>Бугреева Е. А.</i> Сценарная методика в реализации клинического подхода к профессиональной подготовке переводчика	113
<i>Федорцева И. А.</i> Классификация стимулов по уровню эмотивности на основе анализа вегетативных и эмоциональных реакций у мультитингвов	127

CONTENTS

Linguistics

<i>Peteshova O. V.</i> On classifying the renaming of geographical features	5
<i>Leonov T. V.</i> Metaphor as a tool for promoting the lexical approach in foreign language learning.....	14
<i>Filippova E. N.</i> Extent of binomials' correlation in naval terminology	34
<i>Prasova E. E.</i> Metafictional strategies in D. Kehlmann's novel "Fame" and the peculiarities of their rendition in translation	47

Literary studies

<i>Lushnikova G. I., Osadchaia T. Yu.</i> Disasters in S. King's short stories: Fantasy becoming reality	59
<i>Makarov N. V.</i> "The Bear-God dialogues" by Navarre Scott Momaday as a reflection of the national worldview of Native Americans	70
<i>Kameneva A. I.</i> The complex of reminiscences in Kate Bernheimer's novel "The Complete Tales of Merry Gold"	80

Pedagogy and psychology

<i>Saratova T. E.</i> The concept of evidence-based pedagogy: Directions and stages of application with personalized support in the educational process.....	89
<i>Namsink E. V.</i> Professional deficits among teachers raising young children: Status and compensation in non-formal education.....	98
<i>Bugreeva E. A.</i> Scenario-based methods within a clinical approach to translator training.....	113
<i>Fedortseva I. A.</i> Classification of stimuli by level of emotiveness based on the analysis of vegetative and emotional reactions in multilinguals.....	127

УДК 81-112

О. В. Петешова

К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ПЕРЕИМЕНОВАНИЙ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ

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

Поступила в редакцию 03.09.2025 г.

Принята к публикации 12.01.2026 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-1

5

Для цитирования: *Петешова О. В.* К вопросу о классификации переименований географических объектов // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канга. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №2. С. 5 – 13. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-1.

Представлен обзор возможных критериев для классификации переименований населенных пунктов, улиц и различных природных объектов. Все соответствующие классификации разделены автором на три группы: базовые, обусловленные лингвистическими причинами и основанные на экстралингвистических факторах. Описания сопровождаются примерами реализации конкретных типов переименований на практике. Многие типологии, в частности по классу топонима, кратности переименований, историко-политическим причинам, функции, месту и времени проведения, по лингвистическим причинам и по количеству задействованных языков, упоминаются в научных источниках вскользь, роль этих факторов как критериев для классификации в них не эксплицируется. Введены собственные авторские классификации: 1) подразделение реноминаций по масштабу переименований на единичные, массовые и сплошные; 2) вычленение по степени учета исходных топонимов таких классов, как независимые переименования, формально согласованные, семантически согласованные и условно согласованные.

Ключевые слова: переименование, реноминация, согласованное переименование, ойконим, урбаноним

Введение

Переименованием в лингвистике называется разновидность искусственной номинации, которая заключается в замене одного названия другим под влиянием экстралингвистических факторов. В более широком смысле переименование предполагает смену имен референтов с привнесением незначительных дополнительных коннотаций, как правило, сопряженных с модностью или престижностью слова [18, с. 17].



В случае с переименованием географических объектов речь идет о замене топонимов в результате принятия органом исполнительной или законодательной власти специального нормативного акта [16, с. 168].

Переименования активно изучаются на материале различных регионов и языков во многих современных науках, от географии и истории до политологии и лингвистики. Авторы соответствующих работ вскользь упоминают о различных типах переименований, однако ни в одном исследовании до сих пор не рассматривалась вся совокупность возможных критериев для классификации данного феномена. По этой причине целью настоящей статьи стал обзор многоаспектных классификаций переименований географических объектов, представленных в уже опубликованных трудах по теме, который дополнен нашими собственными предложениями, выдвинутыми в ходе анализа переименований географических объектов Калининградской области, осуществленных в 40-е гг. XX в. сразу после включения части территорий Восточной Пруссии в состав Советского Союза.

Все эти классификации мы делим на три большие группы:

- классификации, основанные на экстралингвистических причинах переименования;
- классификации, основанные на языковых факторах проведения переименования;
- базовые классификации, не имеющие отношения к причинной обусловленности переименования.

Рассмотрим каждую из этих групп в отдельности.

Базовые классификации

Первой возможной базовой классификацией переименований в топонимике является их подразделение в зависимости от **класса топонимов**, которые подлежат замене. В этом контексте возможно переименование населенных пунктов, городских объектов (улиц, площадей, проспектов и т.п.) и природных объектов (водоемов, лесов, различных форм рельефа и урочищ), причем урбанонимы и ойконимы исторически более подвержены изменениям, чем относительно стабильные гидронимы, дримонимы или оронимы [19, с. 139].

В соответствии с критерием **кратности** можно разграничивать три типа переименований географических объектов, каждый из которых обычно изучается в лингвистике как отдельное явление, не выступая в качестве элементов какой-то единой классификации:

- первичное переименование как однократная замена одного топонима другим (город *Кёнигсберг* носил такое название с 1255 по 1946 г., после чего был издан указ о его переименовании в город *Калининград*);
- повторное переименование, реализованное по отношению к географическому объекту, который ранее уже был переименован, причем, вероятно, даже неоднократно (например, волгоградская *улица Желябова* еще в 1914 г. называлась *улицей Ольгинской*, а в 1925 г. уже стала *улицей Желябовской* [1, с. 203]);



— возвращение названия, ранее замененного на другое в ходе акта переименования (Л. А. Климкова называет целый ряд «цепочек» из изменяющихся имен одного и того же города, среднее звено которых использовалось в советское время, в частности *Екатеринбург – Свердловск – Екатеринбург, Самара – Куйбышев – Самара* или *Нижний Новгород – Горький – Нижний Новгород* [9, с. 128]).

Первые два типа переименований в классификации по критерию кратности в научной литературе также называются реноминациями, а третий тип — контрреноминацией [10, с. 19].

Последняя из предлагаемых нами базовых классификаций исходит из **масштаба переименований**. Размышляя в подобном русле, В. Н. Калуцков делит все реноминации на страновые, региональные и локальные [7, с. 102]. Однако мы считаем, что такого подразделения недостаточно для того, чтобы показать все многообразие реальных процессов переименования в XX—XXI вв., и параллельно необходимо делить переименования на единичные, массовые и сплошные. В отличие от классификации В. Н. Калуцкова, речь в этом случае идет не об уровне осуществления переименования, которое может иметь как местное, так и всероссийское значение, а об охвате одним актом или одной серией взаимосвязанных актов реноминации определенного количества географических объектов. Так, переименования центральных улиц в различных городах нашей страны в честь выдающихся советских политических деятелей должны считаться массовыми, поскольку ни в одном городе они все же не затронули всю совокупность наличных урбанонимов, но были осуществлены на страновом уровне. Вместе с тем переименования, которые в научных источниках иногда называют «топонимическими войнами» [2], например в Калининградской области, на Карельском перешейке (в бывшей части Финской Карелии) и на юге Сахалина, ранее находившемся под управлением Японии [21, с. 86], мы предлагаем называть сплошными, подчеркивая тот факт, что они касаются всех без исключения топонимов на соответствующих территориях (при этом в рамках классификации В. Н. Калуцкова такие переименования являются региональными).

Экстралингвистические классификации

Перейдем к рассмотрению тех существующих классификаций переименований в сфере топонимики, в которых так или иначе отражается обусловленность реноминации действием внеязыковых факторов.

Чаще всего при изучении переименований представители различных наук группируют их в соответствии с **историко-политическими причинами** проведения соответствующих кампаний. Примером может послужить типология М. Лангенфельда:

— переименования в связи с изменением признаков географического объекта (в частности, из-за высыхания части водоема или вырубке лесного массива);



– переименования по причине изменения языкового состава местного населения как следствие миграций, завоеваний или природных катастроф;

– замена исходных названий на более престижные после значимых политических или религиозных изменений на государственном уровне [13, с. 160].

В покоем ключе выстроено подразделение переименований в работе О. Н. Кузьменко, которая отталкивается от **функций** каждой конкретной реноминации. Если учитывать только внеязыковые функции из этой классификации, то можно назвать следующие виды переименований:

– переименования в функции заклинаний, которые обеспечивают долговечность идеологических понятий через многократное повторение топонимов, в которых они закреплены;

– переименования в функции табуирования, отражающие стремление общества избегать неприятных понятий, связанных с болезнями или смертью;

– идеологические переименования;

– коммеморативные переименования [12, с. 68].

Реализация через переименование двух последних и важнейших функций из перечня описывается также и в других исследованиях. Например, когда С. А. Никитин в своей работе разделяет вновь присвоенные названия на общественно-политические и нейтральные в зависимости от того, являются ли они «политически коннотирующими», он, по сути, излагает смысл выше обозначенной идеологической функции переименований [14, с. 11]. Что касается коммеморативных реноминаций, то они имеют место при присвоении географическому объекту нового имени для увековечивания выдающихся деятелей той или иной культуры или для разувекочивания как вычеркивания имени человека из социальной памяти [20, с. 11].

Говоря о переименованиях, обусловленных экстралингвистическими причинами, нельзя обойти вниманием два значимых фактора их анализа: **место и время** реноминации. Разумеется, инициаторы переименований из различных стран, федеральных округов, городов и более мелких населенных пунктов демонстрируют при отборе новых топонимов собственный ономастический вкус. При этом в разные эпохи складывались свои условия осуществления переименований, серьезно влияющие на их характер. Доказательством последнего обстоятельства служит уже одна только классификация переименований советских поселений К. В. Демьянова, в рамках которой выделяются такие этапы реноминации, как:

– топонимическая революция 1917–1927 годов, задающая тенденцию к замене старых топонимов на единицы, отражающие революционный дух эпохи;

– этап культовой топонимики (1927–1957), в течение которого географические объекты переименовывались быстро и массово в полном соответствии с политической конъюнктурой;



– период присвоения мемориальной топонимики (1957–1991), в который впервые на законодательном уровне был закреплен отказ от присвоения улицам и населенным пунктам фамилий ныне живущих людей [4, с. 221].

Лингвистические классификации

Поскольку при переименовании происходит замена одного имени собственного другим, неизбежным становится выделение отдельных типов переименований на основании чисто языковых критериев. Кратко охарактеризуем возможные классификации подобного рода.

Одна из них базируется на **лингвистических причинах** реноминации. Суммируя примеры, представленные в разных научных источниках, перечислим наиболее типичные из таких причин:

– устранение одноименности различных географических объектов, предопределяемое сложностями в функционировании онимических систем, которые содержат совпадающие или похожие по звучанию названия (урбаноним *ул. Кирова* в городе Белгороде, являющийся тезоименным, сменился уникальным урбанонимом *ул. Белгородского полка*) [17, с. 201];

– предпочтение инициаторами реноминации словообразовательной модели, имеющей более типичный характер с точки зрения местной топонимической системы (*станция Устинская* стала называться *Усть-Бузулукской* по типу других населенных пунктов региона вроде *Усть-Грязнухи* и *Усть-Хоперской*, в номинациях которых содержится указание не только на устье, но и на название реки) [6, с. 66];

– избегание фонетического неудобства или неблагозвучия исходных топонимов, которое делает оправданной, в частности, замену таких хакасских географических названий, как *Калы* или *Бруцеллэзный* [5, с. 240].

Реальные переименования могут быть также классифицированы по критерию **количества задействованных языков**. В этом смысле реноминации бывают внутриязыковыми (когда на место русскоязычного урбанонима *площадь Героев* в Калининграде приходит русскоязычный урбаноним *ул. Университетская*) и межъязыковыми (например, при использовании чешских апеллятивов в ходе формирования новой ойконимии Чехии, на территориях которой в годы Второй мировой войны фигурировали немецкоязычные названия населенных пунктов [22]).

Межъязыковые переименования отличаются высоким многообразием по связи с конкретным национальным языком, в котором употребляются или исходные, или новые топонимы, входящие в рассматриваемый акт реноминации. В эту классификацию вписываются случаи реполонизации и релитуанизации топонимии на бывших восточнопрусских землях, ставших в 1945 г. частями Польши и Литвы соответственно [11, с. 17], или дерусификации в бывших республиках СССР после его распада [3, с. 35].



Наконец, итогом нашего собственного анализа межъязыковых калининградских переименований стала классификация реноминаций **по степени учета формы или семантики** исходных топонимических единиц при отборе новых топонимов. В наших работах мы делим переименования на независимые, при которых исходные названия не учитываются, и согласованные, при которых подобный учет в той или иной мере производится [15, с. 38].

Для согласованных переименований, на наш взгляд, возможно более детальное подразделение на следующие подтипы:

– формально согласованные переименования, например заимствование единицы (восточно-прусская река *Pissa* → *Писса*) или ее переосмысление на основании внешнего сходства с лексемой принимающего языка (гидроним с этимологически неясной основой *Solke* → *река Зольная*);

– семантически согласованные переименования, к которым относятся перевод (*Runder Berg* ‘круглая гора’ → *гора Круглая*), ассоциативное название (ороним *Funkenberg* буквально переводится на русский язык как ‘искристая гора’, однако на советских картах его аналогом становится ороним *гора Костер*, поскольку костры могут ассоциироваться у носителей русского языка с искрами), семантическая антонимия (в акте переименования *Groß Grobienen* → *пос. Малая Климовка* первый компонент исходного ойконима переводится как ‘большой’, то есть очевидно противопоставление по размеру) и метонимическая соотнесенность (*Degeser Wald* → *лес Бабушкин*, где первый компонент исходного дримонима соотносится с немецким поселком, который после включения данной территории в состав СССР получил название *пос. Бабушкино*);

– условно согласованные переименования, либо носящие случайный характер, как, например, одинаковая тематическая соотнесенность (исходное и новое названия урочищ в паре *Fichtenbruch* → *урочище Большое Дубовое* восходят к названиям деревьев, но эти деревья принадлежат к разным видам: сосна и дуб соответственно), либо нацеленные на устранение идеологической окраски исходного названия путем использования топонима с идеологической окраской, уместной с позиций изменившегося политического режима (в нашей терминологии – идеологическая антонимия, которую можно проиллюстрировать примером переименования урбанонима *Dorotheenstraße* → *ул. Лескова*, когда посвящение прусской герцогине заменяется отсылкой к русскому писателю).

Некоторые из перечисленных подтипов согласованных переименований упоминаются также в статьях других авторов, в частности при описании процессов в топонимической системе Калмыкии [8, с. 19].

Заключение

Таким образом, для классификации переименований географических объектов могут привлекаться по меньшей мере 10 различных критериев, часть которых обусловлена лингвистическими, а часть – экстралингвистическими факторами, причем большинство классификаций



допускает дальнейшее членение на более мелкие подтипы переименований. Несмотря на то что данная проблематика до сих пор не получила системного рассмотрения в научной литературе, обобщение отдельных замечаний, которые были сделаны представителями различных областей знания при исследовании конкретных переименований, дополненное двумя нашими классификациями (по масштабности переименований и по степени учета формы и семантики исходных топонимов), позволяет в должной мере ощутить всю сложность и многоаспектность рассматриваемого междисциплинарного феномена.

Список литературы

11

1. Антоненко Н. С., Ильин Д. Ю. Годонимы Царицына, Сталинграда, Волгограда как отражение исторических процессов XX века // Вестник Костромского государственного университета. 2023. Т. 29, №3. С. 200–206.
2. Ворошилин С. И. Топонимические войны в мире – насильственная смена топонимов вследствие войн, революций и колонизации // Запад, Восток и Россия: Вопросы всеобщей истории. 2011. №13. С. 80–98.
3. Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Стратегии переименования городских объектов на постсоветском пространстве // Политическая лингвистика. 2019. №1. С. 34–41.
4. Демьянов К. В. Процессы переименований городов и улиц в СССР: к вопросу о периодизации и локальной специфике // Молодежь третьего тысячелетия. Омск, 2019. С. 219–223.
5. Жевлов М. А. Топонимия Хакасско-Минусинской котловины (лингвистический анализ): дис. ... канд. филол. наук. Алма-Ата, 1984.
6. Ильин Д. Ю. Трансформация ойконимических наименований в топонимике региона // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. №10. С. 63–68.
7. Калущков В. Н. Изменение геокультурного пространства стран Ближнего Зарубежья в XX–XXI вв. (на материале переименования городов) // Псковский регионологический журнал. 2021. №2. С. 99–116.
8. Кичикова Н. А. Топонимия республики Калмыкии как составная часть ономастического пространства Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2011.
9. Климова Л. А. Общие проблемы топонимики // Теория и практика ономастических и дериватологических исследований. Майкоп, 2017. С. 111–138.
10. Козлова Т. С. Проблема переименований: что пришло на смену христианской символике (на материале самарской топонимики) // Волжский вестник науки. 2017. №3. С. 19–21.
11. Костяшов Ю. В. Кампания по переименованию в Вармии и Мазурах после Второй мировой войны // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Гуманитарные и общественные науки. 2016. №3. С. 13–25.
12. Кузьменко О. Н. О функциях переименования топонимов (на примере урбанонимов Парижа) // Studia Linguistica. 2014. №23. С. 63–70.
13. Лангенфельд М. Процесс переименований в Калининградской области // Калининградские архивы. Калининград, 2011. Вып. 9. С. 158–171.
14. Никитин С. А. Лингвистические аспекты переименований географических объектов в России: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2003.
15. Петешова О. В. Переименование географических объектов в Калининградской области: лингвистический аспект. Калининград, 2025.



16. Разумов Р. В. Проблемы переименования топографических городских объектов // Городская топонимия: современная политика и практика именованья. Екатеринбург, 2023. С. 168–178.

17. Разумов Р. В. Процесс переименования объектов в Российской Федерации в 1990–2000-е гг. как особая социокультурная практика // Верхневолжский филологический вестник. 2020. №4 (23). С. 196–204.

18. Шемчук Ю. М. Переименование в лексике современного немецкого языка // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2005. №2. С. 16–19.

19. Шишкина Д. Ю. Из истории переименования населенных пунктов в области войска Донского // Известия Российской академии наук. Сер. географическая. 2010. №3. С. 139–144.

20. Шмелева Т. В. Словесная составляющая увековечения как культурной практики // Ученые записки Новгородского государственного университета. 2015. №4. С. 11.

21. Шулгина О. В. Историко-географический подход в изучении топонимики российских регионов // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. Естественные науки. 2016. №2 (22). С. 84–93.

22. Lehmann F. Der Wandel der Ortsnamen in den ehemals deutsch besiedelten Gebieten der Tschechoslowakei. Marburg, 1999.

Об авторе

Ольга Викторовна Петешова — канд. филол. наук, доц., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия.

E-mail: OPeteshova@kantiana.ru

AuthorID: 622718

ORCID: 0000-0002-2902-5135

O. V. Peteshova

ON CLASSIFYING THE RENAMING OF GEOGRAPHICAL FEATURES

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 03 September 2025

Accepted 12 January 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-1

To cite this article: Peteshova O.V. 2026, On classifying the renaming of geographical features, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 5–13. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-1.

An overview of possible criteria for the classification of the renaming of settlements, streets, and various natural objects is presented. All relevant classifications are divided by the author into three groups: basic, those determined by linguistic reasons, and those based on extralinguistic factors. The descriptions are accompanied by examples of the implementation of specific types of renaming in practice. Many typologies, in particular those based on the class of toponym, the frequency of renaming, historical and political reasons, function, place and time of implementation, linguistic reasons, and the number of languages involved, are



only briefly mentioned in scholarly sources, and the role of these factors as classification criteria is not made explicit. The author introduces original classifications: 1) a division of renaming by scale into individual, mass, and comprehensive; 2) a distinction, according to the degree of consideration of original toponyms, between independent renaming, formally coordinated, semantically coordinated, and conditionally coordinated.

Keywords: renaming, renomination, concorded renaming, oikonym, urbanonym

The author

Dr Olga V. Peteshova, Associate Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: OPeteshova@kantiana.ru

AuthorID: 622718

ORCID: 0000-0002-2902-5135

Т. В. Леонов

**МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО
ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА
К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Москва, Россия

Поступила в редакцию 20.05.2025 г.

Принята к публикации 26.02.2026 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-2

14

Для цитирования: Леонов Т. В. Метафора как средство популяризации лексического подхода к изучению английского языка // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №2. С. 14 – 33. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-2.

На материале пяти пособий, продвигающих лексический подход к изучению и преподаванию английского языка, проведен анализ концептуальных метафор в лингводидактическом дискурсе. Показано, какие метафоры используют авторы пособий (М. Льюис, Л. Селиван, Х. Деллар, Э. Уолкли), описывая свой опыт и стремясь убедить читателей в эффективности развиваемого ими подхода, более естественного, по их мнению, нежели используемые в традиционной системе образования. С помощью методов сплошной выборки, контент-анализа, концептуального анализа, обобщения и описания данных выявлены наиболее распространенные концептуальные метафоры, которые представляют лексический подход в позитивном ключе (в их числе наиболее популярная метафора путешествия), а традиционные подходы – в негативном ключе, что формирует в дискурсе отчетливое смысловое противопоставление (конфликт интерпретаций).

Ключевые слова: метафора, концептуальная метафора, лингводидактический дискурс, лексический подход

Введение

В современной лингвистике в рамках динамично развивающейся метафорологии особую актуальность приобретает исследование функционирования метафор в различных видах дискурса. Такие исследования проводятся в русле когнитивно-дискурсивной парадигмы, включающей в себя методологию когнитивной лингвистики и дискурс-анализа. Ключевыми аспектами данного направления являются функциональный анализ метафоры, а именно выявление и систематизация ее функций в определенном типе дискурса; анализ ее суггестивного воздействия на адресата, включая процессы интерпретации, убеждения и эмоционального вовлечения; а также социальные последствия использования той или иной метафоры.



Исследования метафор в образовательном дискурсе, особенно труды Линн Кэмерон [6], демонстрируют, что метафоры функционируют как медиаторы когнитивных процессов в обучении. Л. Кэмерон подчеркивает их роль в формировании концептуальных мостов между абстрактными лингвистическими понятиями и опытом учащихся. Работы в области педагогического дискурса (см.: [5; 16]) выявляют двойственную природу метафор в педагогике: они служат как инструментами объяснения, так и средствами убеждения. Современные работы, посвященные дидактическому дискурсу, подчеркивают, что намеренное использование концептуальных метафор особенно полезно для содействия пониманию нового материала [21; 22], для формирования позитивного отношения студентов к предмету и отдельным его элементам, например к грамматике [4; 17], а также для структурирования тем и создания текстовой связности новой информации [9].

Тем не менее одним из малоизученных видов дискурса является лингводидактический. Он представляет собой разновидность дидактического дискурса, направленную на формирование иноязычных и инокультурных компетенций в процессе обучения языкам [3]. Для данного типа дискурса характерны институциональность, так как он функционирует в рамках образовательной системы с иерархией «инструктор» — «обучающийся»; когнитивно-номинативная направленность, так как он включает отбор и передачу концептов, значимых для освоения языка (грамматика, культурные реалии); полифункциональность ввиду наличия дидактической, мотивационной и аксиологической (ценностной) функций. Он представляет собой сложное лингво-семиотическое образование, объединяющее вербальные и невербальные знаковые системы, транслируемые от инструктора (преподавателя) к обучаемому.

Однако в связи с полифункциональностью лингводидактического дискурса адресаты подобных текстов (обучающиеся специалисты) могут фокусироваться не только на эксплицитном содержании текста, на пошаговых инструкциях или описании процессов, но и на имплицитных смыслах, которые формируют глубинный семантический пласт дискурса. Одним из инструментов передачи имплицитного смысла является метафора, которая используется, например, для выражения нужных в общении понятий с помощью известной лексики повседневного общения [2]. Она может функционировать как в качестве когнитивного инструмента, представляя сложные абстрактные явления через более конкретные образные модели, так и в качестве социокультурного транслятора, передавая этноспецифичные концепты и субъективную точку зрения на процесс обучения иностранным языкам.

Кроме того, проблема лингводидактического дискурса заключается в чрезмерной когнитивной нагрузке на читателя [1]. Зачастую текст, написанный на иностранном языке и содержащий рекомендации о подаче грамматики и лексики, затрудненно воспринимается читателем. Метафоры же могут, с одной стороны, способствовать пониманию текста, конкретизируя абстрактные понятия, а с другой — деструктивно



влиять на читателя в условиях несовпадения лингвокультур. Например, если для англоязычной лингвокультуры многие репрезентации концептуальной метафоры ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА — ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ будут иметь смысл (*journeying through language; take baby steps*), то в русскоязычной лингвокультуре не всегда может быть подобран адекватный эквивалент или перевод.

В связи с этим возникает вопрос о наиболее распространенных концептуальных метафорах в лингводидактическом дискурсе и их функциях.

Цель данной работы заключается в выявлении концептуальных метафор в методической литературе, посвященной лексическому подходу, для того, чтобы оценить степень их значимости, рассмотреть возможность их модификации, определить, какие из них суть доминирующие и какие находятся на периферии, то есть выполняют вспомогательную функцию. Такой анализ внесет вклад в развитие метафорологии, так как он заполнит соответствующую нишу. Методами исследования выступают анализ содержания текстовых массивов на предмет наличия метафорических единиц, концептуальный анализ, обобщение и описание полученных результатов для создания единого корпуса. Исследование проведено на материале пяти книг, которые объясняют принципы лексического подхода к преподаванию английского языка. Корпус метафор набирался методом сплошной выборки. Настоящее исследование ставит перед собой следующие ключевые задачи: выявить и систематизировать базовые концептуальные метафоры в лингводидактическом дискурсе, используемые авторами для описания лексического подхода, с определением их частотности и функциональной нагрузки в текстах; выявить их когнитивные основания и лингвистические особенности реализации; установить иерархию значимости выявленных метафор путем анализа их концептуальной емкости и роли в аргументативной структуре текста; провести сравнительный анализ оппозиционных метафорических моделей, противопоставляющих лексический подход традиционным методам обучения, с акцентом на их оценочно-идеологическую функцию; исследовать дидактический потенциал метафорических моделей, конкретизировав механизмы их влияния на восприятие методики преподавателями и определив возможности практического применения в образовательном процессе.

Теоретические основания исследования

Теоретическую основу данного исследования составляет теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона [13]. По мнению лингвистов, метафора является когнитивным процессом, который заключается во взаимодействии между структурами знаний двух концептуальных областей. Область источника — это область, откуда коммуникант заимствует знания для осмысления нового опыта. Область цели — это более абстрактная и сложная для понимания концептуальная область, которую коммуникант пытается осознать. Элементы области источника структурируют элементы области цели в результате од-



нонаправленной метафорической проекции, они формируются в результате телесного или культурного опыта взаимодействия коммуниканта с окружающим его миром. По утверждению Лакоффа и Джонсона, метафоры могут спроектировать реальность. Когда новая метафора становится частью понятийной системы, которая служит основанием человеческой деятельности, она изменяет эту систему вместе с порожденными ею представлениями и действиями [13, р. 175]. Согласно предложенной лингвистами модели, анализ использованных субъектом метафор дает исследователям возможность понять глубинные когнитивные процессы, позволяющие осмыслить и вербализовать его опыт. Такой подход к метафоре представляет ее в качестве базовой ментальной операции, способа осмысления и вербализации опыта [13].

В настоящее время считается, что метафоры также могут быть использованы преднамеренно [10; 23], то есть с определенной целью, например убедить, повлиять, объяснить свою позицию [18] или даже высмеять кого-либо [19]. Они одновременно способны оптимизировать взаимодействие участников образовательного процесса, смоделировать представление об образовании и сформировать педагогическое мировоззрение.

Как показывают работы, в которых анализируются метафоры в речи преподавателей, концептуальная метафора может служить средством выявления позитивных и негативных установок и скрытых убеждений [24]. Такие установки и убеждения являются совокупностью личностных особенностей и профессионального опыта. Значительное влияние на деятельность преподавателя оказывают современные книги по методике преподавания иностранного языка. Ознакомление с новыми подходами к преподаванию становится одним из условий профессионального роста специалиста. С одной стороны, это расширяет его методический кругозор, помогает ему адаптироваться к меняющимся парадигмам образования. С другой стороны, во время чтения профессиональной литературы происходит имплицитное усвоение концептуальных метафор. Это напрямую влияет на эффективность образовательного процесса, так как преподаватели перенимают использованные метафоры у авторов книг, формируя свое мировоззрение, а затем используют их в своей профессиональной деятельности.

Таким образом, метафоры структурируют познавательную деятельность обучающегося. Они, проецируя домен источника, к примеру «путешествие», на домен цели «изучение языка», способствуют формированию когнитивных схем, которые обеспечивают понимание абстрактных процессов через конкретные сенсорно-моторные образы [11]. Онтологическая функция метафоры заключается в способности категоризации, то есть упорядочивания эмоционального опыта ученика через пространственные параметры и реификации, то есть наделение абстрактных понятий физическими свойствами [9, р. 29]. Физические ощущения зачастую проецируются на эмоциональное состояние человека.

Совокупность вышеперечисленных функций концептуальной метафоры подчеркивает ее ключевую роль в лингводидактическом дис-



курсе. Необходимо выявить конкретные функции концептуальной метафоры, которую используют авторы пособий по лексическому подходу к преподаванию английского языка.

Материал исследования

Одним из наиболее результативных и в то же время противоречивых методов преподавания английского языка является лексический подход как ответвление коммуникативного метода обучения. Он возник на фоне назревшей к концу XX в. проблемы, актуальной как для учителей, так и для учеников: недостаточной практикоориентированности учебных пособий. Как подчеркивают авторы этого подхода, в основе учебников всегда лежит грамматический материал, каждый урок посвящен определенной грамматической теме, и тексты для чтения или аудирования создаются с целью отработки данного материала, а потому звучат неестественно. Майкл Льюис, один из создателей лексического подхода, заявляет, что примеры для отработки грамматики зачастую далеки от повседневных ситуаций, а преподаватели заставляют своих студентов тренировать однотипные малоупотребимые в жизни предложения [10]. Когда одна тема считается пройденной, учителя навечно полагают, что студенты ее навсегда усвоили. Критикуя принципы коммуникативной методики, грамматико-переводного и аудиолингвального подходов, автор называет их «традиционными», предлагая в противопоставление им свой «новый» и более естественный подход.

В соответствии с принципами лексического подхода, фокус внимания акторов образовательного процесса (методистов, преподавателей и учеников) направлен на освоение, практику и многократное воспроизведение лексики. Авторы-разработчики этого подхода не выделяют грамматику как отдельный аспект, встраивая ее в лексическую парадигму. Вместо изучения свода правил и исключений, авторы настаивают на встраивании грамматики в контекст или реальную ситуацию, где грамматика и лексика работают вместе. Они предлагают обучать английскому языку «лексически» с помощью запоминания и использования речевых образцов-«чанков» (от англ. chunk – кусок, большая часть), что сравнивается с усвоением родного языка [14].

Новизна данного подхода заключается не только в новой технологии преподавания, но и в общей риторике, с помощью которой он продвигается. Если обратить внимание на дискурсивное конструирование образовательного процесса через систему концептуальных метафор, то можно сделать выводы о процессуальном подходе: ученика настраивают на длительную плодотворную работу, сопряженную с определенным элементом удовольствия, дают ему агентивность, ставя его в центральную позицию в этом процессе, предоставляя ему возможность совершения действий. Студент помещается в позицию путешественника, а его учебные действия (например, сдача экзаменов или повышение уровня) представляются как этапы пути, что обеспечивает когерент-



ность восприятия опыта. Однако метафорика путешествия — это отнюдь не единственное проявление концептуальной метафоры в лексическом подходе.

В данной статье рассматриваются посвященные лексическому подходу работы Майкла Льюиса, Лео Селивана, Хью Деллара и Эндрю Уолкли. Анализу подвергаются как основополагающие работы авторов, так и статьи, содержащие наиболее интересные и насыщенные метафорами очерки о преимуществах лексического подхода и недостатках учебных планов, построенных по принципу прохождения одной грамматической темы за другой. Базовым материалом работы являются основополагающая для лексического подхода книга Майкла Льюиса «Lexical Approach» [14], его следующая книга «Implementing Lexical Approach», направленная на объяснение и практическое применение данного подхода [15], а также пособия сторонников подхода — «Lexical Grammar» Лео Селивана [20], «Teaching Lexically» Хью Деллара и Эндрю Уолкли [7] и сборник их очерков «Grammar Nonsense» [8]. Вышеперечисленные пособия имеют ключевое значение для понимания лексического подхода, а также содержат большое количество репрезентаций концептуальных метафор.

Рассмотрим основные из них.

ТРАДИЦИОННОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА — ЭТО КОНФЛИКТ или ЗДАНИЕ

Под «традиционным» изучением языка авторы книг подразумевают принципы коммуникативной методики, грамматико-переводного и аудиолингвального подходов, которые отражены в дидактических материалах. Эти материалы изучаются преподавателями, а затем преподаются студентам в виде образовательных планов, учебных пособий, упражнений и дополнительных материалов.

Во всех пяти работах прослеживается противопоставление лексического подхода традиционным методам обучения. Педагоги занимают только две стороны: «за» или «против» данного подхода. Первая группа дает студентам положительное ощущение успешного прохождения пути, в то время как вторая группа мешает, создает препятствия, условия, ограничивает грамматикой, сужая возможности и свободу студентов, учителей и методистов.

Данный вывод вытекает из рассуждений авторов о расширении сознания учеников («broaden the focus to larger chunks») [7, p. 95] при использовании первого и узких целях уроков в рамках второго («narrow aims of the tight lesson plan») [7, p. 142]. Практикующие специалисты, которые используют коммуникативный подход, являются его сторонниками, защитниками образовательных программ, процесса обучения и диктатов («advocated syllabus») [7, p. 11], («advocate a process... diktats») [7, p. 13]. Некоторые специалисты буквально атакуют коммуникативную методику, называя ее «монолитной», тогда как лексический подход не создает «догмы», а дает ускорение на старте преподавания иностранного языка («Swan attacked the “monolith” of the communicative



approach... it (the lexical approach) was neither monolith nor dogmatic, but a departure point») [14, p. 23]. М. Льюис неоднократно сравнивает лексический подход с разнообразием и свободой, а другие подходы — с догмами и доктринами («doctrinaire approach... dogmatic adherence») [15, p. 86] («purist, dogmatic way») [15, p. 141].

При объяснении неэффективности общепринятого обучения говорится о рамках, в которые загоняют друг друга грамматика и лексика («grammar and lexis impose constraints on one another») [8, p. 6], так что учителя и методисты чувствуют себя в ловушке («trapped») [8, p. 10]. Последние же сравниваются с повелителями грамматики («undermine grammar lords») [8, p. 26], которых нужно победить, так как из-за них, в частности, схема «грамматика, лексика и навыки» прочно укоренилась («it takes a strong hold») [7, p. 133] в современных учебниках, и затем она же проверяется в опасном мире тестов («high stakes world of testing») [7, p. 140]. Поэтому систему нужно кардинально менять («beat the system») [7, p. 140] и быть более настороженными к последствиям использования неэффективных учебников и подходов («it alerts you to the fact that...») [7, p. 70]. При использовании этой логики лексика будет «спасена» от подхода, схожего с бихевиоризмом («as it rescues lexis from a behaviorist methodology») [15, p. 42], где уроки английского языка основываются на изучении правильной грамматики, а за неверное ее использование студентов наказывают.

По мнению Лео Селивана, цель лексического подхода — объединить аспекты языка. Автор настаивает на том, что можно «усидеть на двух стульях» («straddle the border between vocabulary and grammar») [20, p. 1] и сократить разрыв между лексикой и грамматикой («bridge the gap») [20, p. 7]. Таким образом, получается, что конфликт проявляется только в оппозиции «традиционные подходы против лексического подхода», тогда как дихотомия «лексика или грамматика» в рамках данной логики становится одним целым: «лексика и грамматика».

Концептуальная метафора ТРАДИЦИОННОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА — ЭТО ЗДАНИЕ создает фундамент для противопоставления нового и старого. Новый, высвобождающий, ускоряющий изучение языка подход вступает в оппозицию с «контейнирующим», загоняющим в рамки, последовательным, логичным «построением» навыков, грамматики и лексики.

Все обучение языку описывается как линейный процесс, заключающийся в накладывании одного блока на другой («linear building block approach») [7, p. 9; 8, p. 68], «building brick» [14, p. 6], «one-brick-at-a-time approach» [15, p. 47]), когда преподаватели заставляют студентов учить составные части языка («bits of language») [7, p. 110], повторять их, оттачивая навыки («drill them» [Ibid.]), и иногда переделывать («remodel» [Ibid.]). Это означает, что все новые знания преподаватель дает, основываясь на вере в последовательность («base some decisions on beliefs») [7, p. 6], в закладывание фундамента («foundations in place») [7, p. 66], прежде чем строить «дом» языка по блокам («build up an adequate stock of... words») [7, p. 6], конструировать предложения («construct sentences») [7, p. 11], чтобы наложить еще один слой теории («another layer»)



[7, p. 9]. Однако вся теория, как и все принципы, в конечном итоге рушится, как башня игры «Дженга» («Jenga-style towers... collapse») [8, p. 70]. Это объясняется тем, что грамматика не осваивается по мини-блокам («grammar is not acquired block by block») [7, p. 12]. Она запоминается как единое целое, как последовательность слов, которая влечет за собой определенный смысл. Авторы настаивают на том, что фразы, содержащие грамматику и лексику, не конструируются в момент речи, а вспоминаются совместно («speakers do not construct these items, but simply recall them, direct from the memory, as learned wholes») [15, p. 15].

Следовательно, легче запомнить значение определенной грамматической структуры и использовать ее правильно в подходящей ситуации, чем конструировать части данной структуры в момент речи, анализируя их правильность и последовательность. В термин «чанк» и закладывается смысл «набор грамматики и лексики», где обе части языка взаимодействуют, сохраняются в одном месте и используются в синергии, а не конструируются по отдельности («chunks stored and recorded as wholes rather than constructed») [7, p. 10].

ГРАММАТИКА – ЭТО КОНТЕЙНЕР

Данная концептуальная метафора имеет общие черты «контейнирования» с предыдущей концептуальной метафорой. Это логичное продолжение концептуализации традиционного подхода в обучении английскому языку, где вместо путешествия студенты находятся в ловушке экзаменационной грамматики («trapped by exam grammar») [8, p. 10], оказываются в круговороте бесполезных правил («rather circular, pointless version of grammar rules») [8, p. 30]. Таким же образом материалы уроков должны быть плотно упакованы, чтобы не было свободного времени («classroom material must be densely-packed») [8, p. 36], и «втиснуты» («crammed into») [8, p. 36] в головы учеников. Грамматические правила и лексика, включая глаголы, должны усваиваться по порядку, как бы раскладываясь по коробкам («sort a list of verbs into the boxes of verbs followed by to and verbs followed by -ing») [8, p. 92]. Все эти указания создают ощущение несвободы, когда все участники образовательного процесса находятся в тесных рамках грамматики, которая должна быть основной частью языка. Ограничения такого метода осуждаются между строк и явно противопоставляются другому методу, при котором грамматика и лексика не противостоят друг другу и не ограничивают друг друга.

ГРАММАТИКА – ЭТО БОЛЕЗНЬ

Стоит отметить также использование единичных концептуальных метафор. Метафора ГРАММАТИКА – ЭТО БОЛЕЗНЬ прослеживается в работах «Grammar Nonsense» Х. Деллара и Э. Уолкли и «Implementing Lexical Approach» М. Льюиса. Авторы предлагают в качестве «антидота» («antidote to World Grammar Day») [15, p. 26] продвигать идеи лексического подхода, что может подорвать идеи «властелинов граммати-



ки» («promote more blogs and blog posts undermining the “grammar lords”») [15, p. 26]. Способы преподавать грамматику на основе предугадывания потенциальных ошибок студентов, которым учат современных специалистов, также критикуются как вызывающие невроз («a kind of neurosis») [8, p. 101], который может парализовать обучающегося («it can paralyse us») [8, p. 101]. Обучение педагогов сравнивается с агонией («CELTA agonise of lesson planning») [8, p. 101], а последующее преподавание по общепринятым методам — с травмой («trauma of teaching grammar») [8, p. 108]. Адепты «власти грамматики» стараются «продезинфицировать» учебники от естественного языка, насыщая их грамматическими упражнениями («the language of EFL coursebooks has long been sanitised») [15, p. 193].

Функции данных концептуальных метафор

Данный материал позволяет сделать следующий вывод. Создатели лексического подхода с помощью элементов персуазивного языка хотят убедить читателей в том, что традиционные способы изучения и преподавания языка устарели. Старые способы ограничивают свободу акторов образовательного процесса, прививают не креативный, а прескриптивный подход к языку, с установлением четких правил, законов и логики. В отличие от такого типа мышления, лексический подход представлен метафорами, указывающими на «свободный» путь к изучению английского языка.

Следует также сделать вывод о функциях данных концептуальных метафор. Во-первых, метафоры формируют оппозиционные концептуальные модели, помогая осмыслить различия между подходами: «лексический против традиционных», «свобода против ограничения», «естественный путь против войны / борьбы», «объединение лексики и грамматики против их разделения и противостояния». Во-вторых, они реализуют оценочно-идеологическую функцию, передавая критическую позицию авторов: «гармония и освобождение против догм и угроз». В-третьих, метафоры превращают абстрактные идеи в конкретные сущности: коммуникативный подход — «монолит» («monolith of communicative approach»), а лексический подход — «отправная точка» («departure point»). Онтологическая функция материализует грамматику через домен источника болезни, контейнера, хлама. В-четвертых, обнаруживается дидактико-мотивационная функция при убеждении читателей авторами в преимуществе лексического подхода. Они используют метафору, чтобы обосновать необходимость изменений в образовательной системе («beat the system»), создавая ощущение тревоги и опасности, в которой находятся студенты («high-stakes world of testing»).

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА — ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ

Наиболее частотной метафорой, с помощью которой концептуализируется лексический подход, является метафора путешествия.



Отметим распространенность метафоры путешествия в западной культуре. С помощью нее обозначаются различные аспекты опыта. Специфика данного вида опыта заключается в его ддящемся характере. Изучение иностранного языка — длительный процесс. Так как язык — это динамичная, развивающаяся система, выучить его раз и навсегда не представляется возможным. В современной методике широкое распространение получила метафора ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА — ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ. Она важна, чтобы настроить учеников на длительный процесс работы с иностранным языком. Она снимает психологическую напряженность от ощущения непосильной задачи, диктует принципы изучения языка, показывая, что существует возможность рассмотреть новую реальность, побывать в новой среде, двигаться по направлению к цели, которой может быть высокий языковой уровень, при этом человек всегда может как остановиться, так и возобновить путешествие.

Эта характерная для западных пособий концептуальная метафора накладывает свой отпечаток и на лексический подход. Она по-новому обыгрывается в работах М. Льюиса, Л. Селивана, Х. Деллара и Э. Уолкли: в их текстах отчетливо прослеживается концептуальная метафора ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД — ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ.

В данной метафоре можно вычленить несколько основных концептуальных узлов. Процесс изучения языка предстает как путешествие, движение по дороге в другую страну или другой мир. Когда ученики отправляются в данное путешествие («set out to learn a language») [7, p. 14], хорошим началом («a good starting point») [7, p. 40] для них будет понимание важности изучения лексики, так как это поможет ускорить процесс освоения языка («speed up the journey») [8, p. 38]. Им советуют исследовать целые фразы вместо отдельных слов («look beyond single words») [7, p. 31], а также обращать внимание на логику построения целого дискурса или коммуникативной ситуации («link ideas within and across sentences») [7, p. 114] и не заикливаться на базовой грамматике («explore beyond basic grammar») [7, p. 142]).

У каждого элемента данной метафоры есть своя роль. Ученик представлен в виде самого путешественника, актора движения («students should go further, explore») [7, p. 44], что благодаря использованию глаголов движения формирует установку на активное познание, а образ исследователя перепрограммирует пассивное восприятие на активное изучение языка. Учебник чаще всего представляется как дорожная карта («this book is a roadmap») [7, p. 142], которая подсказывает маршрут и конечный пункт движения. Он становится инструментом ориентации в «ландшафте» языка. Роль учителя сопоставима с ролью гида, всезнающего проводника, который может помочь, указать путь и рассказать о нем («provide guidance» [7, p. 96], «help students on their journey» [8, p. 38]).

Поскольку у процесса обучения английскому языку есть скорость («speed of the learning progress») [14, p. 8], это актуализирует в концептуальной метафоре параметр временной динамики: физическая скорость перемещения в пространстве (домен источника) проецируется на когнитивный процесс освоения языка (домен цели). Представление о том, что слова следует «посещать», а также периодически к ним «воз-



вращаться» («words should be visited and revisited») [7, p. 14], создает персонификацию лексических единиц как достопримечательностей и демонстрирует циклическую модель усвоения материала. Несмотря на то что у данного путешествия есть конечный результат («progress towards the goal») [7, p. 17], акцент ставится на аспектах самого пути как бесконечного пошагового освоения языка. Такие элементы языка, как коллокации и слова, являются основными этапами пути, которые нужно исследовать, тогда как трудности перевода, неоднозначность слов или полисемия — препятствия на пути («ambiguity gets in the way») [8, p. 78].

Опираясь на идею о том, что язык — это мир, а его изучение представляет собой путешествие, авторы методики чаще всего прибегают именно к данной концептуальной метафоре, чтобы объяснить сложные понятия. ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА — ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ создает альтернативную эпистемологию языкового обучения. Авторы намеренно заменяют абстрактные термины на образные схемы, облегчающие восприятие теории. Использование данной метафоры формирует четкую временную ось обучения, визуализирует этапы, объясняет рециркуляцию знаний, снижает тревожность. Утверждение концепции постепенного продвижения коррелирует с теорией аффективного фильтра Крашена (см.: [12]) и позитивно влияет на изучение иностранного языка.

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА — ЭТО ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

Исходя из логики авторов пособий, посвященных лексическому подходу, язык представляет собой динамичную, изменяющуюся систему, которую не стоит ограничивать жесткими рамками. Однако с этой системой можно совладать или покорить ее, если насытиться и «переварить» ее части, а именно лексику во всем ее многообразии. Преподавателю тоже нужно совладать с языком и использовать его, образовав с ним симбиотические отношения, чтобы максимально помочь студентам.

Концептуальная метафора ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА — ЭТО ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ представлена многочисленными примерами в теоретических частях пособий М. Льюиса. Автор утверждает, что необходимо провести параллель между отношениями людей и отношениями между словами, чтобы понять систему. Отношения между людьми могут быть близкими, с некоторыми людьми можно встречаться очень часто, а некоторых — никогда не увидеть. Слова часто встречаются в одном и том же текстовом окружении. Такие совпадения могут быть частыми или редкими, сильно или слабо связанными. Следовательно, между словами существует партнерство («word partnership») [15, p. 27]. Изучение партнерств между словами является основой для изучения языка. Автор советует изучать силу связи между словами, а не частотность их совместного употребления. Он приводит сравнение с людьми в общественном транспорте: несмотря на то что можно ездить с ними до работы каждый день, связь с ними слабая, не требующая изучения, тогда как связь с семьей, с которой человек тоже может видеться ежедневно, — сильная и требует изучения [15, p. 27]. Такие прочные связи между словами должны «соблазнять» студентов («seduce») [15, p. 13], так



как именно их нужно анализировать, учить и практиковать. Ученикам следует «войти в отношения» с новой информацией («enter into a relationship with the input») [14, p. 28] и понять поведение слов в среде иностранного языка («how words really behave in the environments») [15, p. 32]. Мы видим, что данная метафора акцентирует системность языка через аналогии с социальными взаимодействиями.

Лео Селиван использует концептуальную метафору М. Льюиса, чтобы объяснить учителям свои идеи. Пройденная лексика должна встречаться на уроках с радостью, как будто мы видимся со старыми друзьями («bump into an old friend») [20, p. 4]. Студентам необходимо подобрать слова, а потом глубоко в них «покопаться», как шахтерам, чтобы их осмыслить, понять и правильно употребить («pick out words») [20, p. 85], «mine texts for language» [20, p. 92]. В результате этой практики у студентов развиваются и совершенствуются навыки поиска слов и формируется привычка глубоко вдумываться в их значения («deepen connections») [20, p. 93], а связь «преподаватель – ученик – учебный материал» становится успешным и неразрывным симбиозом («symbiotic relationships») [20, p. 131].

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА – ЭТО НАДЕЛЕНИЕ СИЛОЙ

Концептуальная метафора ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА – ЭТО НАДЕЛЕНИЕ СИЛОЙ чаще всего бывает представлена в описании того, как студенты учат английский язык и как преподаватели с ним работают. Она реструктурирует традиционную иерархию «преподаватель – студент», переосмысливая процесс овладения языком через призму автономии и агентивности. Существует традиционная логика учебника, которая находится под влиянием «гуру грамматики» («grammar guru») [8, p. 92], то есть издателей и методистов. Она предполагает обязательное освоение одной области языка перед тем, как направиться к другой («master one area before moving to another») [8, p. 68]. Критика «грамматических гуру» [8, p. 92] отражает децентрализацию власти в образовании, где эксперты (methodologists, publishers) теряют монополию на «истину», а студенты получают право на ошибку и автономный выбор стратегий. Чтобы студенты умели общаться с иностранцами, нужно овладеть азами и базовыми структурами («mastering the tense system» [14, p. 3], «mastery of basics» [14, p. 14], «master more basic structures» [8, p. 9]), с чем сторонники лексического подхода согласны. Однако они убеждены, что общаться можно и без освоенной грамматики («unmastered grammar») [7, p. 143], что весь принцип освоения языка – это «столкновение» («encounter») с новыми словами. Чем чаще ученик с ними сталкивается, тем мощнее и крепче становятся его знания («reinforced») [7, p. 59]. Благодаря многократному использованию слов их значения в памяти укрепляются («consolidate knowledge») [7, p. 96]. Этот базовый принцип и должен быть краеугольным камнем в изучении языка.

Данная концептуальная метафора подчеркивает перераспределение ролей в образовательном процессе. Роль преподавателя – определять необходимую лексику и давать обратную связь, которую должны



«эксплуатировать» студенты («exploit feedback» [7, p. 72], «exploit lexis» [7, p. 93]), чтобы укрепить знания английского языка и освоить навык коммуникации на нем («increase learners' communicative power») [15, p. 177]. Исходя из такого сценария, благодаря агентивности студенты чувствуют прилив сил и собственную значимость, так как преподаватель дает им инструменты для «автономии». Будучи фасилитатором, эксперт вместо постоянного контроля учит стратегиям самоподготовки. Таким образом, мотивация формируется на базе чувства контроля над языком, что противопоставляется беспомощности обучаемого в «традиционной» парадигме. Обучение представлено как передача силы благодаря использованию глаголов с семантикой усиления «reinforce», «consolidate», «increase power», которые проецируют идею кумулятивного роста компетенции, когда каждая новая лексическая единица усиливает «коммуникативную мощь» (communicative power).

Таким образом, данная концептуальная метафора деконструирует авторитарную модель образования, заменяя ее симметричным взаимодействием, легитимирует лексический подход через нарратив освобождения от «грамматических гуру», структурирует педагогический процесс как динамичную систему, где успех зависит от агентности студента.

ЯЗЫК – ЭТО ЕДА

Анализ корпуса текстов выявляет два ключевых поддомена в рамках этой метафоры: «искусственная / фабричная еда» (традиционные методы) и «натуральная / органическая еда» (лексический подход). Употребляя эту метафору, авторы усиливают ощущение конфликта между естественным изучением английского языка и навязанными образовательными программами. В частности, обратим внимание на следующие примеры. Грамматика не может быть порезана на кусочки, переработана и подана в виде наггетса («grammar can't be cut up into the kind of nugget») [7, p. 13]. Образ «наггетсов» отсылает к фастфуду – символу искусственности, который противопоставляется «органической пище» (organic), олицетворяющей естественный (лексический) подход к представлению языка. Многие учебники заполнены такими «наггетсами», за которыми следуют сложные, неестественные упражнения. Это положение сравнивается с ситуацией, когда человек хочет принять пищу, держа ложку между пальцев ноги («spoon held between your toes») [8, p. 36]. Столь же неестественно и изучать язык, выполняя грамматические упражнения, чтобы запомнить правило, которое не работает в реальной жизни. Неестественность грамматических упражнений уподобляется дисфункциональному приему пищи, что усиливает критику апелляцией к телесному дискомфорту. Бессмысленны и тщетны («fruitless») [8, p. 63] попытки исправить каждую грамматическую ошибку; такие темы, как State verbs или Reported speech, можно назвать заплесневелым печеньем («grammar mouldy biscuit») [8, p. 106] – вредной для здоровья,



неперевариваемой пищей, которую следует выкинуть. Подобные обороты речи маркируют предмет как непригодный для употребления, актуализируя семантику фрагментарности, неестественности и низкой питательной ценности материала, подчеркивая его бесполезность и даже вред для «языкового здоровья» изучающих английский язык.

Авторы утверждают, что если понять бесполезность запоминания правил о глаголах состояния, употребляемых в теории с окончанием *-ing*, то этот наггетс уже не покажется таким мясистым («meaty») [8, p. 105] и от него придется избавиться. Все подобные правила сравниваются с рецептами («recipes») [14, p. 34], которые не оказывают реальную помощь, а лишь указывают на то, что нужно делать, и запрещают любые другие действия. Это похоже на строгую диету («thin diet») [15, p. 139], которая препятствует креативности и получению удовольствия как от пищи, так и от иностранного языка.

В другом контексте авторы предлагают представить грамматику в виде оливки («grammar olive») [8, p. 40]. Это маленький фрагмент языка, сочетающий в себе грамматику и лексику, который может быть слаще (sweeter), аппетитнее (snacky) и полезнее в освоении языка, чем искусственно изолированные грамматические правила («наггетсы»). Оливки, которые концептуализируются в этом случае как полезный минимум грамматики, встроенной в лексику, ассоциируются со средиземноморской диетой — эталоном пользы, подчеркивая естественность лексического подхода. Вместо преподавания всех правил и исключений учителям предлагается сосредоточить свое внимание на тщательном выборе лексики, которой они хотят «накормить» учеников («feed language») [7, p. 81], и проверке этой лексики, чтобы убедиться, что она действительно может быть использована в типичных коммуникативных ситуациях: на улице, в банке, ресторане или в телефонном разговоре. Тогда «языковая диета» учеников станет полезней и богаче («rich diet of language chunks») [14, p. 11]. Акцент на частотных речевых образцах создает образ сбалансированного питания, обеспечивающего «коммуникативную сытость». Лео Селиван предлагает ученикам вместо запоминания многочисленных правил заучивать «чанки», а учителям — «кормить» своих студентов новыми фразами каждое занятие в большом объеме («feed in any vocabulary») [14, p. 98]. Индуктивное обучение уподобляется физиологически естественному процессу усвоения пищи, где учитель выступает в роли «повара», отбирающего качественные ингредиенты. Следуя данному принципу, ученики индуктивным методом придут к формированию правил («chunks exhibiting the same pattern will feed into the grammatical system») [14, p. 8]. Только тогда они действительно смогут наслаждаться процессом путешествия в мир иностранного языка, а учителя увидят плоды своих стараний («fruit of your labour») [7, p. 133].

Когнитивная роль данной метафоры проявляется в материализации абстрактных понятий с опорой на телесный опыт (embodiment) для усиления убедительности, а именно на пищевые привычки и рацион



питания. Домен «пищевого поведения» проецируется на домен «языкового обучения», что позволяет авторам конкретизировать абстрактные методические концепции посредством отсылки к сенсорно-моторному опыту, а также сформировать ценностные суждения путем противопоставления «полезного» и «вредного». Это активизирует эмоционально-оценочные реакции (отвращение к «нагетсам», желание «органической» пищи).

ЯЗЫК – ЭТО ПРИРОДА

28

Концептуальная метафора ЯЗЫК – ЭТО ПРИРОДА показывает, как авторы описывают синтагматические и парадигматические связи между словами. Она используется в рассматриваемых пособиях реже, чем метафоры, описанные ранее, но не менее важна, так как предлагает альтернативную модель понимания языковых процессов с использованием образов органического роста, экосистемных взаимодействий и естественной эволюции. Слова в языке сосуществуют в определенной среде («environment in which certain words occur») [15, p. 3]. Семейства слов представляют собой каплю в океане лексики («word families are a drop in the ocean») [7, p. 139], однако лучше обратить внимание на них, чем на изучение грамматических правил. Преподавателям следует привить ученикам желание развивать креативность по принципу «каскада» («cascade») [15, p. 82], когда задание заключается в том, чтобы придумать несколько продолжений одного события или предложения. Это поможет студентам мыслить креативно, развивать продуктивные навыки и использовать выученную лексику. Автор намеренно использует метафору вегетации: язык похож на живое растение, так как он органично растет, а не на здание, построенное из кирпичей («language... is a living plant, growing organically, rather than a building constructed brick-by-brick») [15, p. 207]. Таким образом выражается представление о спонтанности и нелинейности усвоения языка, противопоставляемое механистичной метафоре ЯЗЫК – ЭТО ЗДАНИЕ или ГРАММАТИКА – ЭТО ЗДАНИЕ.

Особая роль принадлежит концептуальной метафоре ЯЗЫК – ЭТО ПРИРОДА при объяснении разных типов аудирования, которое можно проводить в классе, а также разных типов понимания на слух в реальной жизни. Здесь авторы используют в качестве терминов слова «теплица», «сад», «джунгли» (greenhouse, garden, jungle) [7, p. 101]. Первое означает понимание на слух в искусственных («тепличных») условиях, то есть при адаптации учебного материала под определенный уровень освоения языка. Второй термин применяется, когда речь идет об упорядоченном разговоре носителей языка («strings of speech», «stream of speech») [7, p. 101]. Третий репрезентирует естественную речь носителей языка с сокращениями слов, прерываниями друг друга в разговоре, с расстановкой различных акцентов («crushed soundshapes») [7, p. 101]. Данная терминология используется для концептуализации понимания



иностранного языка на слух и работы над улучшением понимания. Аудитивные навыки материализуются через пространственные образы (закрытость / открытость среды), а континуум «greenhouse → jungle» визуализирует постепенную адаптацию к лингвистической «дикости».

Преподавателям необходимо чувствовать разницу между тремя видами аудирования и уметь их комбинировать. Авторы пособий дают классификацию типов аудирования, представляя их через интуитивно понятные образы. Соответственно, метафора используется ими для упрощения передачи информации и ее усвоения читателями.

Функции данных концептуальных метафор

29

На основании проведенного анализа можно выделить следующие ключевые функции концептуальных метафор в рассмотренном лингводидактическом дискурсе. Метафоры выполняют когнитивно-структурирующую функцию, так как они организуют знание: метафора ПУТЕШЕСТВИЯ создает целостную модель понимания процесса изучения языка; метафоры ВЗАИМООТНОШЕНИЙ предлагают систему представления о языковых связях; метафора ЕДЫ структурирует критику традиционных методов обучения, противопоставляя им лексический метод, придавая им эмоциональную окраску «невкусного и бесполезного», а лексическому методу — окраску «вкусного и полезного». Оценочно-идеологическая функция формирует отношение адресатов к конкурирующим методическим подходам: например, позитивную оценку лексического подхода через метафору ПУТЕШЕСТВИЯ и негативную оценку традиционных методов через метафору БОЛЕЗНИ.

Более того, система концептуальных метафор имеет в рассмотренном дискурсе мотивационно-дидактическую функцию. Метафора ПУТЕШЕСТВИЯ снижает тревожность, создает установку на длительный процесс, метафора СИЛЫ побуждает к активному овладению языком. Следует также указать на эмотивно-гедонистическую функцию: при использовании метафор, связанных с удовольствием и открытием, например метафоры ПУТЕШЕСТВИЯ, студенты переживают стимулирующие положительные эмоции, что коррелирует с теорией аффективного фильтра [12]. Это повышает эффективность образовательного процесса и улучшает восприятие информации адресатом. Также выявлена идентификационная функция метафор. Авторы пособий, позиционируя обучающегося как активного агента-путешественника, а учителя — как активного агента-гида, формируют их субъектность и снижают когнитивную нагрузку за счет опоры на знакомые ментальные модели.

Метафора ПУТЕШЕСТВИЯ является центральной, интегрирующей другие метафоры. Природные и гастрономические метафоры конструируют согласованную систему. Представленные концептуальные метафоры формируют целостную когнитивную модель, которая структурирует понимание языкового обучения, формирует положительное отношение к лексическому подходу, мотивирует участников образовательного процесса, обосновывает необходимость методических изменений в образовательном процессе.



Заключение

Создателям пособий, посвященных лексическому подходу, пришлось поставить перед собой и реализовать ряд задач: описать свой опыт обучения английскому языку по устаревшим принципам в негативном ключе, предложить альтернативу, а также убедить читателей в том, что данный подход эффективен, что благодаря ему ученики усваивают язык в более естественной среде, так же, как и родной язык. Одновременно объясняя, как изучаются языки, как обучать языку, авторы используют метафору, чтобы концептуализировать свой опыт, донести сложные идеи простыми для понимания концептуально-языковыми средствами, добавив элементы персуазивности с целью убедить преподавателей в правильности своего подхода. Потребность в использовании метафорических проекций объясняется субъективными переживаниями авторов, желанием популяризировать собственный подход к изучению английского языка и убедить читателей в эффективности и естественности своего метода.

В результате сплошной выборки и концептуального анализа были выявлены и систематизированы ключевые метафоры, используемые создателями лексического подхода. Установлено, что метафора ПУТЕШЕСТВИЯ является доминантной, составляя концептуальное ядро дискурса. С опорой на механизмы когнитивной проекции она структурирует понимание процесса овладения языком как динамического перемещения в лингвистическом пространстве, тогда как метафоры ЕДЫ, ПРИРОДЫ и СИЛЫ выполняют вспомогательную роль, дополняя и конкретизируя основные положения. Иерархический анализ подтвердил особую значимость метафоры ПУТЕШЕСТВИЯ как наиболее концептуально емкой модели, организующей весь методический дискурс. Периферийные метафоры хотя и менее частотны, но важны для формирования целостного образа методики. Исследование показало, что метафоры создают сложную систему концептуальных соответствий между элементами путешествия и компонентами учебного процесса; пищевыми практиками и способами усвоения языка; природными процессами и механизмами языкового развития.

Выводы настоящего исследования коррелируют с работами Линн Кэмерон [6]: метафора ПУТЕШЕСТВИЯ не только объясняет этапы обучения, но и опосредует эмоциональные реакции, снижая тревожность путем обращения к идее естественного темпа; пищевые метафоры особенно эффективны для популяризации инноваций, так как апеллируют к повседневному опыту, а частотные метафоры становятся терминологическими клише (например, *chunks*), упрощая внедрение методов.

Противопоставление лексического подхода традиционным методам преподавания иностранного языка является одним из двух основных нарративных форматов текстовых материалов и представлено с помощью концептуальных метафор ТРАДИЦИОННОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА – ЭТО КОНФЛИКТ, ТРАДИЦИОННОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА – ЭТО ЗДА-



НИЕ и ГРАММАТИКА – ЭТО КОНТЕЙНЕР. Эти оппозиции выполняют важную идеологическую функцию, формируя негативное восприятие традиционных методов с опорой на такие маркеры, как «ограниченность», «искусственность», «догматизм». Создатели лексического подхода настаивают на правильности, эффективности и естественности своей методики преподавания. Именно поэтому они затрагивают более обширную тему освоения иностранных языков как такового, используя концептуальные метафоры ЯЗЫК – ЭТО ВЗАИМООТНОШЕНИЯ, ЯЗЫК – ЭТО СИЛА, ЯЗЫК – ЭТО ЕДА.

Концептуальные метафоры в данном лингводидактическом дискурсе в основном имеют когнитивно-структурирующую, оценочно-идеологическую, мотивационно-дидактическую и онтологическую функции. Разработанная классификация функций метафор подтвердила их системное воздействие на восприятие подхода. Полученные результаты имеют значительный практический потенциал для современной лингвистики и педагогики. Лингвистическая значимость работы заключается в описании механизмов метафорического моделирования профессионального дискурса, выявлении специфики концептуализации лингводидактических понятий, анализе вербальных средств реализации когнитивных метафор в специальном дискурсе. Рассмотренные метафорические модели могут быть сознательно использованы: 1) при проектировании учебных программ для создания запоминающихся концептуальных схем; 2) в преподавательской практике для снижения когнитивной нагрузки учащихся; 3) в методической подготовке учителей как инструмент объяснения сложных лингводидактических концепций.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение кросс-культурных различий в восприятии данных метафор в различных образовательных контекстах. Научный интерес представляет изучение концептуализации опыта преподавателей английского языка, использующих методы лексического подхода.

Список литературы

1. Вишнякова О.Д., Климанова М.В. Лингводидактический дискурс как область реализации культурно значимых концептов // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. №3. С. 50–61. doi: 10.18287/2542-0445-2018-24-3-147-155.
2. Мишиланова С.Л., Морозова Е.В., Шабалина О.В. Лингводидактические аспекты исследования метафоры // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. науч. тр. Пермь, 2016. С. 230–250.
3. Олянич А.В., Копылова В.В. Лингводидактический дискурс // Дискурс-Пи. 2015. №12 (3-4) С. 155–157.
4. Afifi N. Exploring the use of grammatical metaphor in Indonesian EFL learners' academic writing // Indonesian Journal of Applied Linguistics. 2021. №10 (3). P. 719–731. doi: 10.17509/ijal.v10i3.31759.
5. Boers F. Expanding learners' vocabulary through metaphor awareness: What expansion, what learners, what vocabulary // Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching. Berlin ; N. Y., 2004. P. 211–232.



6. Cameron L. Metaphor in educational discourse. Advances in applied linguistics. London ; N. Y., 2003.
7. Dellar H., Walkley A. Teaching lexically. Principles and practices. Delta Publishing, 2016.
8. Dellar H., Walkley A. Grammar Nonsense and What to do about it. Wayzgoose Press, 2020.
9. Gutiérrez Pérez R. The development of a metaphoric competence. A didactic proposal of educational innovation // Innovation in Language Learning and Teaching. 2019. №13 (4). P. 331 – 357. doi: 10.1080/17501229.2018.1466891.
10. Kövecses Z. Extended Conceptual Metaphor Theory. Cambridge University Press, 2020. doi: 10.1017/9781108859127.
11. Kövecses Z. Metaphor: A Practical Introduction. Oxford University Press, 2002. doi: 10.1017/S0047404503254051.
12. Krashen S. Principles and practice in second language acquisition. University of Southern California, 1982.
13. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. University of Chicago Press, 1980.
14. Lewis M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. LTP, 1993.
15. Lewis M. Implementing the Lexical Approach. LTP, 1997.
16. Littlemore J. Metaphor use in educational contexts: functions and variations // The Routledge handbook of metaphor and language. Routledge, 2016. P. 301 – 313.
17. Marr J.W. Making the mechanics of paraphrasing more explicit through Grammatical Metaphor // Journal of English for Academic Purposes. Elsevier BV, 2019. doi: <https://doi.org/10.1016/J.JEAP.2019.100783>.
18. Michelli G. Intentions behind Metaphor Use. Institute for Logic, Language and Computation, 2023.
19. Musolff A. Metaphor, Irony and Sarcasm in Public Discourse // Journal of Pragmatics. 2017. Vol. 109. P. 95 – 104. doi: 10.1016/j.pragma.2016.12.010.
20. Selivan L. Lexical Grammar. Cambridge University Press, 2018.
21. Silvestre-López A. J. Conceptual metaphor in meditation discourse: An analysis of the spiritual perspective // GEMA Online Journal of Language Studies. 2020. №20 (1). P. 35 – 53.
22. Silvestre-López A. J. Uses and functions of conceptual metaphor in pedagogical meditation discourse // ELUA: Estudios De Lingüística. Universidad De Alicante. 2022. №38. P. 47 – 72. doi: <https://doi.org/10.14198/ELUA.22349>.
23. Steen G.J. The Contemporary Theory of Metaphor – Now New and Improved! // Review of Cognitive Linguistics. 2011. Vol. 9, №1. P. 26 – 64. doi: 10.1075/ml.9.1.03ste.
24. Wallace S. Guardian angels and teachers from hell: Using metaphor as a measure of schools' experiences and expectations of General National Vocational Qualification // International Journal of Qualitative Studies in Education. 2001. №14 (6). P. 727 – 739. doi: 10.1080/09518390110078404.

Об авторе

Тимофей Витальевич Леонов – преп., Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Россия.

E-mail: tleonov@hse.ru

AuthorID: 1253047

ORCID: 0009-0008-8992-3296



T. V. Leonov

**METAPHOR AS A TOOL FOR PROMOTING
THE LEXICAL APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Received 20 May 2025

Accepted 26 February 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-2

To cite this article: Leonov T. V. 2026, Metaphor as a tool for promoting the lexical approach in foreign language learning, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 14–33. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-2.

33

Based on the material of five manuals promoting the lexical approach to learning and teaching English, an analysis of conceptual metaphors in linguodidactic discourse is conducted. The study demonstrates which metaphors are used by the authors of the manuals (M. Lewis, L. Selivan, H. Dellar, E. Walkley) when describing their experience and seeking to convince readers of the effectiveness of the approach they develop, which they consider more natural than those used in the traditional education system. Using methods of continuous sampling, content analysis, conceptual analysis, generalization, and data description, the most common conceptual metaphors are identified, presenting the lexical approach in a positive light (among them the most prominent is the journey metaphor), while traditional approaches are framed negatively, thereby forming a clear semantic opposition (a conflict of interpretations) within the discourse.

Keywords: metaphor, conceptual metaphor, linguodidactic discourse, lexical approach

The author

Timofey V. Leonov, lecturer, National Research University Higher School of Economics, Russia.

E-mail: tleonov@hse.ru

AuthorID: 1253047

ORCID: 0009-0008-8992-3296

Е. Н. Филиппова

СТЕПЕНЬ КОРРЕЛЯЦИИ БИНОМИАЛОВ В ВОЕННО-МОРСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Смоленский государственный университет, Смоленск, Россия;
Балтийское высшее военно-морское училище им. Ф. Ф. Ушакова,
Калининград, Россия

Поступила в редакцию 22.07.2025 г.

Принята к публикации 26.02.2026 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-3

34

Для цитирования: *Филиппова Е. Н.* Степень корреляции биномиалов в военно-морской терминологии // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №2. С. 34–46. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-3.

Статья посвящена проблеме выявления структурно-семантических характеристик военно-морской терминологии. Целью работы стало изучение объективных и субъективных способов определения степени корреляции компонентов военно-морских биномиалов. Материалом для анализа послужили биномиальные единицы, выявленные в учебно-научной и справочной литературе, используемой в военно-морских вузах, а также в текстах лекций преподавателей-практиков. В качестве критериев отбора биномиальных единиц рассматривались тематическая принадлежность и сочетательная ценность. Для решения поставленных задач применялись текстологический метод (с извлечением необходимых лексем по заданным идентификаторам), метод дис-трибутивного анализа, опрос респондентов и др. Результаты экспериментальной части исследования (опроса билингвов, изучающих язык специальности) подтверждают высокую степень информативности субъективного метода, поскольку называемые респондентами компоненты военно-морских биномиалов в родном языке, как правило, семантически эквивалентны членам русских терминологических номинаций. Исследование военно-морских коллокаций, выявляющее устойчивые лексические связи в анализируемой терминологии, не только раскрывает особенности профессиональной лексики военных моряков, но и актуализирует методы освоения языка специальности.

Ключевые слова: термин, терминология, коллокации, биномиалы, язык для специальных целей, корпус, частотность

Введение

Известно, что лексические единицы не существуют в языке автономно, а входят в разного рода системные объединения: парадигматические отношения (объединяющие слова по сходству или противоположности признаков), синтагматические (обусловленные сочетаемостью слов), деривационные (связанные со словообразовательной мотивированностью) и др.



Исследование синтагматических отношений предполагает анализ сочетаемости лексических единиц, закономерностей их объединения в речи. «Семантика любого сочетания слов проявляется в контексте или в сочетаниях с другими словами», — отмечает исследователь комбинаторной лингвистики М. В. Влавацкая [4, с. 43]. Она также подчеркивает, что «круг слов, с которым способно сочетаться конкретное слово, может иметь различный диапазон: от свободного и широкого употребления до группового и единичного. Большим диапазоном сочетаемости обычно обладают слова с широкой семантикой; узким диапазоном обладают слова, в составе которых имеется достаточно большое количество семконкретизаторов, которые жестко ограничивают сочетаемость данных слов» [4, с. 47].

Приведем некоторые примеры: «оказать влияние», «внести изменения», «муж и жена». Порядок следования лексем в таких примерах определен носителями языка, для которых не вызывает сомнений выстраивание их очередности. В зарубежной и отечественной лингвистике такие «спаянные» слова называют коллокациями. Согласно позиции одного из первых теоретиков изучения данного явления Дж. Ферса, под коллокациями понимаются наиболее часто встречающиеся сочетания слов, «появление которых задается не грамматически, а семантически» [18, р. 97].

Коллокации рассматриваются зарубежными и отечественными исследователями в рамках комбинаторной лингвистики, корпусной лингвистики и фразеологии, что предусматривает разные подходы к изучению коллокаций и методы их исследования. Значение изучения данного явления существенно в рамках не только общей, но и профессиональной лексики.

На сегодняшний день коллокации в русском языке изучены недостаточно: отсутствует их единое определение; нет точного понимания, на каком языковом уровне — лексическом или синтаксическом — это явление может рассматриваться. Нет общепринятого мнения о природе комбинации компонентов коллокаций и их функциональных особенностях; отсутствуют исследования особенностей терминологических коллокаций с точки зрения их функционирования в языке специальности как части учебного дискурса.

В связи с развитием оборонной промышленности с 2022 г. произошло резкое увеличение производства новых видов боевой техники и современного вооружения. Результатом данных процессов в языковом выражении стало увеличение количества новых терминов и их комбинаций.

Определение таксономии новых лексем языка для специальных целей (ЯСЦ) и структурирование тех, которые существовали ранее, анализ порядка следования компонентов терминологических коллокаций составляют цель данного исследования. Она обусловлена потребностью создания новой справочной литературы, в которую должны быть включены новообразованные термины.

В настоящее время картотека словарей военно-морской терминологии не отражает изменений последних лет (см. «Англо-русский и рус-



ско-английский словарь военно-морских команд» [20], «Военный энциклопедический словарь» (ВЭС) [21], «Военно-морской словарь для юношества» [22], «Военно-морской словарь» [23], «Военно-морской энциклопедический словарь» [24], «Словарь специальной лексики по довузовской подготовке с переводом на английский, португальский, арабский, вьетнамский, французский языки» [25] и др.).

Ранее мы уже подчеркивали необходимость изучения и применения конкретных способов таксономии военно-морской терминологии [11]. Новизна настоящего исследования заключается в рассмотрении особенностей корреляции биномиальных образований военно-морской терминологии как одного из типов коллокаций.

Первым начал исследовать коллокации и их классификацию Г. Палмер [17], представитель Лондонской лингвистической школы. Как утверждает И. Н. Молодцова, в 1930-е гг. Г. Палмер первым предложил называть коллокациями сочетания «двух или более слов, которые должны изучаться как единое целое» [7, с. 8]. Далее исследование коллокаций было продолжено учеными в разных направлениях. Среди зарубежных работ интерес представляют труды Дж. Ферса (синтагматический анализ коллокаций) [18], М. Халидея (изучение ключевых слов в коллокативных комбинациях) [19].

Исследование биномиалов началось в 1950-е гг. и продолжается до сих пор. В большинстве научных работ приводится определение, которое сформулировал американский языковед Я. Малкиель: «Биномиал — это последовательность двух слов, относящихся к одному формальному классу, находящихся на одном уровне синтаксической иерархии и соединенных каким-либо лексическим средством» [15, р. 113].

Среди основных теоретических вопросов исследователи выделяли следующие: характеристика способов упорядочения компонентов биномиала; изучение фонологических, семантических и частотных особенностей «спаянности» компонентов; возможность или невозможность «переворачивания» биномиалов. Наиболее важной характеристикой биномиалов некоторые отечественные исследователи считают союзную связь компонентов. В. А. Петрова отмечает наличие союзов *and, or* и *but* [9, с. 1]. В русском языке такими связками могут выступать союзы *и, или, но*. Учитывать союзную связь и очередность компонентов биномиалов — важный коммуникативный навык. В этой связи А. С. Буб и Е. Д. Артеменко говорят о так называемой «коллокационной компетенции» [2, с. 33].

Проблеме биномиалов в русском языке уделялось недостаточное внимание. Основная часть исследований касается изучения биномиалов английского языка. Существуют единичные работы по анализу данного явления в других языках, например в испанском (А. Pérez) и немецком (К. Lumbrecht) [1, с. 5].

Помимо термина «биномиал» встречаются и другие варианты наименования данного явления: «биномиальные образования», «фризы», «бинарные пары», «биномы», «словарные пары», «синкретсемия», «фраземы». По поводу последних интересны наблюдения Н. Б. Мечковской. Следуя идеям александрийских эллинистических грамматиков, а



затем и лингвистов Пражской лингвистической школы, она рассматривает все единицы языка с уровневой позиции, пытаясь определить место в этой иерархии для «фразем». У Н.Б. Мечковской они находятся на одном уровне с лексемами. Однако подсчитать точное количество «фразем», в отличие от лексем, затруднительно, поскольку они являются единицами речи, а лексем — единицами языка: «...говорящие непосредственно осознают единицы не языка (то есть не модели, по которым построены высказывания и словосочетания), но единицы речи — высказывания и словосочетания (по школьному — предложения и словосочетания)» [6, с. 115]. С учетом возможности множественной комбинации компонентов фразем их количество, как следует из работ Н.Б. Мечковской, превышает число лексем. Это значит, что природу образования и комбинирования компонентов биномиалов необходимо изучать более подробно, например рассматривая процесс их появления и трансформации в историческом развитии.

Этим вопросам посвящена работа М. Вас. Пименовой «Семантический синкретизм как регулятор динамической устойчивости лексической системы языка» [10]. Одной из первых в России она рассматривает «нерасчлененность значений» лексем с точки зрения семантики [10, с. 111]. М. Вас. Пименова исследует истоки появления коллокаций с древнейшего периода развития русского языка и приходит к выводу, что коллокативные триады, а не отдельные компоненты, начали «закрепляться» в языке с XIV—XV вв. «Происходит постепенное «растяжение» древнерусских синкретем, приводящее к трансформации «формальной» синкретсемии. Так, синкретемы с эквиолентными парными именованиями преобразуются («растягиваются») в иерархические градуальные триады. Например: душа и тѣло (и духъ), солнце и луна (и звѣзды), слово и дѣло (и помысль)» [10, с. 116].

По нашему мнению, изучение биномиалов в русском языке, помимо прочего, имеет практическое значение с точки зрения их правильного перевода. Ведь, как отмечает А.О. Черноусова, «именно проблемы сочетаемости слов представляют сложность для переводчика-носителя языка» [12, с. 135]. Не всегда перевод коллокаций оказывается корректным.

Интерес нашего исследования сконцентрирован на специфике организации внешней формы биномиалов (обратимости/ необратимости образований), синтаксической связи компонентов и семантических особенностях, которые, по И.Н. Молодцовой, «реализуются через парадигматические отношения между знаменательными компонентами (основанными на антонимии, синонимии, метонимии, иерархии понятий, ситуативной встречаемости понятий)» [7, с. 9].

Проведение настоящего исследования базируется на эксперименте с применением психолингвистической методологии, методе «субъективных оценок» (см., например, эксперименты в работах [3; 13]). В рамках данных исследований носителям русского языка и билингам, для которых русский язык не является родным, предлагалось определить наиболее предпочтительные варианты порядка следования компонен-



тов в коллокациях общеупотребительной лексики. Гипотеза, положенная в основу нашего эксперимента, заключается в том, что указанная методика может быть релевантной для исследования синтагматических отношений узкоспециальных терминов.

Методология

Для отбора биномиалов в военно-морской терминологии были сформированы следующие критерии: 1) наиболее часто встречаются в анализируемых текстах; 2) имеют семантическую связь; 3) должны относиться к одному родовому слову, ограничивающему их контекст, или одному формальному классу; 4) построены на антонимии или дополнении.

Источником послужили тексты учебных пособий по судостроению, корабельному вооружению и мореплаванию¹ [5], обновленные лекции профессорско-педагогического состава, лексический материал основного корпуса НКРЯ [8], а также периодические издания ВМФ, в которых описываются характеристики оснащения современных военно-морских кораблей и иные особенности, влияющие на уровень боевой готовности России («Страж Балтики», «Морской флот», «Красная звезда» и др.). Всего было отобрано 250 биномиалов.

При проведении настоящего исследования применялись следующие методы: текстологический и дистрибутивный анализ; метод корпусной лингвистики с использованием данных НКРЯ; для определения предсказуемости второго компонента биномиала был применен метод математической статистики; метод беседы с респондентами, наблюдение и анкетирование.

Результаты

Основным результатом исследования стали полученные данные о возможности применения *объективных* (определение частотности биномиалов) и *субъективных* (опросы респондентов) методов оценки форм биномиалов в узкоспециальной (в нашем случае – военно-морской) лексике.

В корпусной лингвистике объективная частотность биномиалов рассчитывается на основе данных НКРЯ [8] по принятой в аналогичных исследованиях формуле: число словоупотреблений биномиала «х» делится на общее количество словоупотреблений и умножается на 1 млн. Например, биномиал «черное и белое» упоминается в НКРЯ 96 раз, общее количество лексем в основном корпусе на 05.07.2025 г. составило 389 млн. Подставляем числа в формулу: 96 разделить на 389 млн и умножить на 1 млн = 0,24 ipm.

¹ Данная учебная литература используется на факультете радиосвязи, артиллерийского и зенитного вооружения надводных кораблей БВВМУ им. Ф.Ф. Ушакова.



В таблице 1 представлены результаты расчета для некоторых военно-морских биномиалов.

Таблица 1

Объективная частотность биномиалов по данным НКРЯ на 05.07.2025 г.

Пример коллокации	Частотность 1-го биномиального компонента, ipm	Частотность 2-го биномиального компонента, ipm
Корабли или соединения	34	0,12
Вооружение и орудие	71,71	24,32
Атака или контратака	43,86	3,52
Бак или ют	2,08	1,2
Бимс и пиллерс	0,27	0,01
Морской или береговой	0,03	0,01
Контактный или дистанционный	3,35	3,35
Всплытие или погружение	9,06	7,11
Дежурство и вахта	11,2	0,9
Дифферент и крен	3,14	2,56
Сухой или плавучий	0,05	0,02
Задраить или отдраить	0,15	0,15
Зарядить или разрядить	0,01	0,01

Однако при определении частотности военно-морских биномиалов данным способом мы столкнулись с проблемой недостаточности материала по заданным комбинациям. К примеру, на сегодняшний день в НКРЯ отсутствуют такие биномиалы, как «фордевинд и бейдевинд», «корма и нос», «дифферент и крен» и др. Тем не менее в военно-морском деле они активно используются. Кроме того, мы пришли к выводу, что при отборе военно-морских биномиалов в учебных целях в некоторых коллокациях необходимо добавление родового слова, к которому относятся компоненты биномиала, поскольку в таком случае оно конкретизирует их семантику и ограничивает сочетаемость с другими лексемами. Например: (механизмы) главные и вспомогательные; (рейд) внутренний или внешний; (мины) якорные или плавающие; (док) плавучий или сухой; (балласт) жидкий или твердый. В случае отсутствия родовой лексемы правильная интерпретация значения выделенных биномиалов может оказаться затруднительной как для носителей языка, так и для иностранных военнослужащих. Таким образом, коллокации в военно-морской терминологии зачастую представляют собой четырехвершинные образования.

Следовательно, применение данного метода для узкоспециальных военно-морских биномиальных единиц не позволяет получить точный и информативный результат.

Кроме того, при анализе терминологической лексики на основе НКРЯ невозможно применение и широко известной методики расчета коэффициента (не)фиксированности частей биномиала, или «(ir)reversibility score», С. Моллин [16], поскольку данная методика основана на значениях ipm.



Как отмечают американские лингвисты С. Бенор и Р. Леви, рассуждая о применении математических способов оценки устойчивости биномиалов, «иногда трудно определить, фиксирован ли конкретный биномиал» [14, р. 234]. Исследователи подчеркивают, что на порядок компонентов биномиала влияют и когнитивные особенности восприятия индивидов. Ученые приводят некоторые свои наблюдения, например утверждают, что левое положение в биномиале чаще «занимает более положительный или важный компонент» [14, р. 239]: «мать и отец» (первая обычно играет более важную роль в воспитании ребенка), «день и ночь», «семья и друзья», «правда и ложь» и т.д. При использовании же биномиалов пространственно-временного значения предпочтение отдается первому компоненту по степени более раннего действия или приближенности. В дополнение к этим семантическим ограничениям биномы могут быть упорядочены с помощью того, что исследователи называют «множеством открытых конструкций», где первый элемент А может существовать вместе со многими различными элементами В [14].

Идею для использования субъективного метода оценки устойчивости военно-морских биномиалов дали исследования нейролингвистов из Национального исследовательского университета Высшая школа экономики, проведенные в 2022 г. [13]. Опрашивая студентов-билингвов, ученые выяснили, что у них есть общий лексикон из слов обоих языков. Поскольку многие русские военно-морские термины-биномиалы имеют переводческие эквиваленты в родном языке реципиентов, то можно предположить (гипотеза экспериментальной части исследования), что их значение влияет на скорость воспроизведения второй части биномиала на русском языке.

Экспериментальная часть исследования включала следующие этапы:

– с помощью генератора случайных чисел из общего состава военно-морских биномиалов числом 250 единиц было отобрано 30 единиц, которые в дальнейшем будут представлены для анализа респондентам на русском языке;

– формирование анкеты 1:15 форм биномиалов в той последовательности, которая наиболее часто встречалась в анализируемых источниках;

– формирование анкеты 2:15 форм биномиалов, расположенных в обратном порядке («перевернутых»);

– составление инструкции для респондентов;

– проведение анкетирования;

– перевод полученных результатов, сравнение их с русскими вариантами биномиалов;

– подведение итогов опроса, обобщение результатов.

Суть эксперимента заключалась в следующем: респондентам-билингвам предлагалось продолжить начало русского биномиала на родном языке с целью выявить наличие или отсутствие терминологического эквивалента, а также аналогичного биномиала в родном языке. На основе анализа скорости реакции на предложенные в анкетах элементы биномиалов оценивалась степень их устойчивости.



Опрос проводился на базе Балтийского высшего военно-морского училища им. Ф. Ф. Ушакова. Группа респондентов включила 20 иностранных курсантов третьего года обучения из стран Африканского континента и Вьетнама, проходящих подготовку по программам высшего образования 11.05.04 «Инфокоммуникационные технологии и системы специальной связи» и 26.05.04 «Применение и эксплуатация технических систем надводных кораблей и подводных лодок». Возраст респондентов составлял от 20 до 25 лет, уровень владения русским языком — не ниже В2. Все они являются билингвами, основной (родной) язык — французский и вьетнамский. Предложенная для анализа лексика встречается в рамках изученных курсантами дисциплин и предположительно должна быть хорошо им знакома.

Интерпретация и анализ полученных данных привели к следующим выводам:

1. В ходе опроса анализируемые респондентами биномиалы были поняты верно, коммуникативные проблемы не выявлены. Об этом свидетельствует логично подобранное продолжение биномиальной структуры.

2. Почти все русские компоненты биномиалов имеют переводческие эквиваленты в родных языках испытуемых.

3. Билингвы в случае отсутствия эквивалентов, понимая значение компонентов русских биномиалов, могут находить синонимы в родном языке. Например, для номинации «буксировка» (перемещение судна к какому-либо объекту, например причалу) вьетнамские курсанты привели термин «притяжение».

4. Предложенные единицы (биномиалы) действительно воспринимаются респондентами как неделимые словосочетания, поскольку иных вариантов компонентов для указанных частей биномиалов ими предложено не было.

5. Хотя некоторые элементы биномиалов были логичным продолжением русских биномиалов, отмечаются некоторые семантические вариации. К примеру, «крен» в морском деле обозначает отклонение горизонтального положения корпуса судна относительно условного горизонта морской поверхности; вьетнамские же респонденты указывали номинацию «наклон», которая не соответствует в полной мере требованию терминологической точности, поскольку в русском языке наклоном судна может считаться как дифферент, так и крен.

6. Отмечая устойчивость компонентов биномиалов, можно сделать вывод, что на этот показатель действительно влияет порядок следования компонентов. Так, респондентам потребовалось в среднем 7 минут на заполнение первой анкеты, порядок элементов биномиалов в которой был привычен для них (соответствовал используемой учебной литературе), в то время как на вторую анкету, где биномиалы были специально «перевернуты», испытуемые затратили 12 минут. По замечанию самих респондентов, на временной показатель, вероятно, повлиял когнитивный фактор, поскольку именно в такой последовательности, как в анкете 1, они усваивали компоненты биномиалов, встречая их в учебной литературе.



Результаты опросов представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

Результаты опроса по анкете 1

Русский, часть А	Вьетнамский, часть В	Французский, часть В	Русский, часть В
Ахтерштевень или...	thân tàu (задняя часть корпуса)	étrave (форштевень)	форштевень
Бак или...	boong lái (рубка)	arrière du bateau (ют)	ют
Всплытие или...	(sự) chìm xuống, lặn xuống (погружение)	immersion (погружение)	погружение
Дифферент или...	(độ) nghiêng (наклон)	inclinaison (наклон)	крен
(Док) плавучий или...	khô (сухой)	sec (сухой)	сухой
Корма или...	mũi (нос)	avant du bateau (нос)	нос
(Корабль) боевой или...	(thuộc về) học tập (учебный)	scolaire (учебный)	учебный
Широта и...	kinh độ (долгота)	longitude (долгота)	долгота
Штиль или...	(trận) bão biển (морской шторм)	tempête (шторм)	шторм
Прилив или...	thủy triều xuống (уменьшение прилива)	marée basse (отлив)	отлив
Прибывать или...	giảm (убывать)	décroître (уменьшаться)	убывать
(Ракета) зенитная или...	tên lửa đạn đạo (баллистическая)	(missile) balistique (баллистическая)	баллистическая
Задраить или...	mở (thứ gì đó đóng chặt) (открыть)	ouvrir (открыть)	отдраить
Наступление или...	(sự) rút lui (отступление)	dérogation (отступление)	отступление
Передачик или...	(cái) máy thu (приемник)	récepteur (приемник)	приемник

Таблица 3

Результаты опроса по анкете 2

Русский, часть А	Вьетнамский, часть В	Французский, часть В	Русский, часть В
Флотилия или...	hạm đội (флот)	flotte (флот)	флот
Мачты и...	ăng-ten (антенны)	antennes (антенны)	антенны
Кантовка и...	(sự) kéo (притяжение)	remorquage (буксировка)	буксировка



Русский, часть А	Вьетнамский, часть В	Французский, часть В	Русский, часть В
Зарядить оружие или...	xà (vũ khí) (разрядить)	désamorcer (arme) (разрядить)	разрядить
Флот и...	quân đội (военные)	armée (армия)	армия
Нос (корабля) или...	mũ sau cúa contour (задняя часть корабля)	fourrage (корма)	корма
Оборона и...	bảo vệ (защита)	protection (защита)	защита
Отшвартовать или...	moor nó (пришвартовать)	amarrer (пришвартовать)	пришвартовать
Гидролокаторы и...	ra-đa (радары)	radars (радары)	радары
Маскировка и...	dịch vụ tình báo (разведывательные службы)	exploration (разведка)	разведка
Арьергард или...	đội tiền phong (первый ряд)	avant-garde (авангард)	авангард
(Корабль) учебный или...	chiến đấu (военный)	martial (боевой)	военный
(Палуба) нижняя или...	ở (phía) trên, trên cao (верхняя)	supérieure (верхняя)	верхняя
Юг и...	bắc (север)	nord (север)	север
Декомпрессия или...	(sự) nén (сжатие)	compression (компрессия)	компрессия

Заключение

Таким образом, анализ военно-морских биномиалов позволил сделать следующие выводы:

- выделение и рассмотрение военно-морских коллокаций должно быть ограничено контекстом (или родовым словом);
- применения НКРЯ для оценки устойчивости узкоспециальных биномиалов невозможно в силу недостаточной представленности в НКРЯ специальной лексики;
- существование эквивалентных узкоспециальных биномиалов в разных языках подразумевает возможность использования этого факта при планировании работы по обучению военно-морской терминологии и конструированию национально ориентированных учебных словарей.

При исследовании терминологических биномиалов и проблем их усвоения в процессе обучения будущих специалистов военно-морского флота может быть эффективным использование отдельных методов когнитивистики, некоторые элементы которой были апробированы в настоящей работе.



Список литературы

1. Буб А. С. Когнитивная обработка коллокаций-биномиалов русского языка (экспериментальное исследование) // Вестник Томского государственного университета. 2019. №442. С. 5–13.
2. Буб А. С., Артеменко Е. Д. Когнитивная обработка биномиалов русского языка тюркско-русскими билингвами // Язык и культура. 2019. №48. С. 32–45.
3. Буб А. С., Резанова З. И. Степень устойчивости биномиалов русского языка в соотношении с параметрами частотности и предсказуемости элементов // Вестник Томского государственного университета. 2018. №437. С. 15–22.
4. Влавацкая М. В. Классификация типов сочетаемости по количеству сочетающихся слов // Филологические науки: Вопросы теории и практики. 2013. №1. С. 43–47.
5. Кипер А. В., Вольский А. В. Корабельное вооружение. Ч. 1–4. Калининград, 2017.
6. Мечковская Н. Б. Лексемы и фраземы в уровневой структуре языка: количественное соотношение двух классов воспроизводимых единиц // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. 2022. №1 (130). С. 114–122.
7. Молодцова И. Н. Английские биномиалы: статус, сущность, функции : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2002.
8. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 05.07.2025).
9. Петрова В. А. Структурно-семантические особенности биномиальных образований в английском языке // Ученые записки Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2018. №3 (15). С. 1–3.
10. Пименова М. Вас. Семантический синкретизм как регулятор динамической устойчивости лексической системы языка // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2: Языкознание. 2024. Т. 23, №6. С. 109–124.
11. Филиппова Е. Н. Структурно-семантические особенности биномиалов в военно-морской терминологии // Современный ученый. 2025. №7. С. 174–181.
12. Черноусова А. О. Исследование письменного перевода коллокации с русского языка на английский с применением корпусов английского языка // Филология и культура. 2018. №2 (52). С. 134–139.
13. Bermúdez-Margaretto B., Gallo F., Novitskiy N. et al. Ultra-rapid and automatic interplay between L1 and L2 semantics in late bilinguals: EEG evidence // Cortex. 2022. Vol. 151. P. 147–161.
14. Benor S. B., Levy R. The chicken or the egg? A probabilistic analysis of English binomials // Language. 2006. №82 (2). P. 233–277.
15. Malkiel Y. Studies in irreversible binomials // Lingua. 1959. №8. P. 113–160.
16. Mollin S. The (Ir)reversibility of English Binomials: Corpus, constraints, developments. John Benjamins B. V., 2014.
17. Palmer H. E. Second Interim Report on English Col locations. Tokyo, 1933.
18. Firth J. R. Papers in linguistics 1934–1951. Oxford University Press, 1957.
19. Halliday M. A. K. An Introduction to Functional Grammar. Arnold, 1985.

Словари

20. *Англо-русский и русско-английский словарь военно-морских команд* / сост. Д. И. Эльянов ; ред. Н. Г. Морозовский. М., 1960.



21. *Военный энциклопедический словарь*. 2-е изд. / Ин-т воен. истории. М., 1986.
22. *Военно-морской словарь для юношества* : в 2 т. / под общ. ред. П. А. Грищука. М., 1985.
23. *Военно-морской словарь* / редкол. В. Н. Чернавин [и др.] ; М-во обороны СССР, ВМФ. М., 1990.
24. *Военно-морской энциклопедический словарь*. 2-е изд., испр. и доп. М., 2003.
25. *Монгина Ф. М.* Словарь специальной лексики для предвузовской подготовки (с переводом на английский, португальский, арабский, французский и вьетнамский языки). Калининград, 2011.

Об авторе

Елизавета Николаевна Филиппова — соиск., Смоленский государственный университет, Россия; преп., Балтийское высшее военно-морское училище им. Ф. Ф. Ушакова, Россия.

E-mail: filippovaelizaveta93@yandex.ru

AuthorID: 1303316

ORCID: 0009-0004-5141-0445

E. N. Filippova

EXTENT OF BINOMIALS' CORRELATION IN NAVAL TERMINOLOGY

Smolensk State University, Smolensk, Russia;

Baltic Higher Naval College named after admiral F. F. Ushakov, Kaliningrad, Russia

Received 22 July 2025

Accepted 26 February 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-3

To cite this article: Filippova E. N. 2026 Extent of binomials' correlation in naval terminology, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 34 — 46. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-3.

The article addresses the issue of identifying the structural and semantic characteristics of naval terminology. The aim of the study is to examine objective and subjective methods for determining the degree of correlation between the components of naval binomials. The material for analysis consists of binomial units identified in educational, scientific, and reference literature used in naval higher education institutions, as well as in lecture texts by practitioner instructors. The criteria for selecting binomial units include thematic relevance and combinatorial value. To achieve the stated objectives, the study employs the textological method (with extraction of the required lexemes based on specified identifiers), the method of distributional analysis, respondent surveys, and other approaches. The results of the experimental part of the study (a survey of bilinguals studying a language for specific purposes) confirm the high informative value of the subjective method, since the components of naval binomials named by respondents in their native language are, as a rule, semantically equivalent to the elements of Russian terminological units. The study of naval collocations, revealing stable lexical connec-



tions within the analyzed terminology, not only highlights the features of the professional vocabulary of naval personnel but also brings into focus methods for mastering a language for specific purposes.

Keywords: term, terminology, collocations, binomials, language for special purposes, corpus, frequency

The author

Elizaveta N. Filippova – PhD applicant, Smolensk State University; lecturer, Baltic Higher Naval College named after admiral F.F. Ushakov, Russia.

E-mail: filippovaelizaveta93@yandex.ru

AuthorID: 1303316

ORCID: 0009-0004-5141-0445

Э. Е. Прасова

**МЕТАПРОЗАИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ
В РОМАНЕ Д. КЕЛЬМАНА «СЛАВА»
И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕДАЧИ В ПЕРЕВОДЕ**

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

Поступила в редакцию 29.05.2025 г.

Принята к публикации 16.03.2026 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-4

47

Для цитирования: Прасова Э.Е. Метапрозаические стратегии в романе Д. Кельмана «Слава» и особенности их передачи в переводе // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канга. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №2. С. 47–58. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-4.

Рассматриваются категории метапрозы и метаповествования, выявляются особенности перевода метапрозы. Определяются основные метапрозаические стратегии в романе Д. Кельмана «Слава» и способы их передачи на русский и английский языки. Среди метапрозаических стратегий, используемых писателем, основными являются металептическое повествование, введение метафикциональных и метаповествовательных комментариев. Контекстуальный и сравнительно-сопоставительный анализ фрагментов оригинального текста романа Д. Кельмана «Слава» и его переводов на английский и русский языки показал большую свободу и выразительность русского перевода по сравнению с английским. Экспрессивность в русском переводе достигается с помощью лексических добавлений, риторических вопросов и восклицательных предложений.

Ключевые слова: метапроза, метаповествование, металепсис, переводческие трансформации, Д. Кельман

Понятие «метапроза» в последние десятилетия все больше привлекает внимание отечественных и зарубежных литературоведов и лингвистов, что указывает на сложность и противоречивость этого явления. В. Вольф справедливо отмечает, что у термина «метапроза» (Metafiction) не существует четкой дефиниции, которая охватывала бы все феномены, обозначаемые данным понятием. Под метапрозой понимают повествовательный жанр (преимущественно роман), феномен, встречающийся в нескольких жанрах, и метафикциональные элементы [19, S. 221; 223]. Впервые термин «метапроза» (metafiction) использовал У. Гэсс [16, p. 346]. Согласно Гэссу, по аналогии с метатеоремами в математике и логике существуют и произведения, где различные жанры художественной литературы служат материалом для введения в литературную практику новых жанров [12, p. 25].



Существует несколько подходов в определении метапрозы, согласно которым понятия «метапроза» и «метаповествование» осмысляются как синонимичные либо разграничиваются. Так, например, В. Б. Зусева рассматривает «метапрозу» как синоним к термину «метаповествование» и в широком смысле понимает под ним обобщенное обозначение эпических произведений, принадлежащих к разным жанрам и включающих метарефлексию, а в узком и более точном значении — изложение повествователем (рассказчиком) некоторого события или ряда событий, которое подвергает рефлексии само себя и подразумевает нарушение границы между «внутренним миром произведения» (действительностью героев) и миром литературного творчества. Метапроза во втором значении скорее соответствует термину «метаповествование» [1, с. 35].

Патрисия Во в работе «Метапроза: теория и практика самосознающей литературы» («Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction») рассматривает метапрозу в контексте соотношения вымысла и реальности, как вид художественной литературы, в котором постоянно и сознательно привлекается внимание к тому, что является продуктом вымысла [18, р. 2]. Канадский теоретик литературы Линда Хатчеон, первой предпринявшая попытку разработки теории метапрозы, обозначает этим термином художественное произведение, которое включает в себя комментарии о собственном повествовании и/или языковой личности текста [13, р. 1]. Под лингвистической личностью самого текста («linguistic identity») исследовательница понимает тематизацию языкового оформления текста [13, р. 104].

Немецкие литературоведы М. Флудерник и А. Нюннинг критикуют тенденцию смешения терминов метапроза и метаповествование английскими нарратологами и предлагают разделить эти понятия [11, р. 1; 17, S. 129].

Согласно Нюннингу, метаповествование (Metanarration) — это рефлексивные комментарии рассказчика об акте / процессе повествования, его построении, а метапроза / метафикция (Metafiktion) — комментарии о вымышленной природе / «конструированности» нарратива. Рассказчик, как отмечает Нюннинг, может рассуждать о построении начала и конца повествования, об отношении между временем истории и временем повествования (Erzählte Zeit vs Erzählzeit), а также комментировать разные аспекты повествования: выбор элементов повествования, их последующее распределение, обоснование собственного повествовательного стиля [17, S. 137].

А. Нюннинг не только разделил понятия метапрозы / метафикции и метаповествования, но и разработал классификацию метаповествования, взяв за основу типологию метапрозы немецкого литературоведа Вернера Вольфа. Нюннинг использует следующие критерии для анализа метапрозы: по формальному, структурному, содержательному и рецептивно-ориентированному компонентам [19, S. 134 — 135]. В данной



работе мы обратимся к некоторым положениям типологии А. Нюннинга, а именно к разделению метанарративов по формальному критерию на металептические и неметалептические. По утверждению М.Л. Райан, при металепсисе происходит полный или частичный переход границы на онтологическом уровне, когда добавляется новая реальность и герои переходят из одной реальности в другую (цит. по: [9, р. 4]). В металепсисе стирается граница между миром повествователя и повествуемым миром, повествователь вторгается в повествование [5, с. 33].

В данном исследовании мы будем использовать термины «метапроза» и «метаповествование» и вслед за немецкими нарратологами проводить разграничение между метапрозой / метафикциональными комментариями (о вымышленной природе нарратива) и метаповествованием / метанарративными комментариями (о построении нарратива и средствах его лингвистического оформления), которые входят в нарративные стратегии жанра метапрозаических произведений.

В метапрозе и метаповествовании возрастает роль читателя и усиливается его когнитивная нагрузка. Как отмечает О.В. Лымарь, «возрастание роли читателя» становится одним из проявлений категории автора в метанарративном тексте постмодернизма [3, с. 140]. В метапрозе и метаповествовании рассказчик активно взаимодействует с читателем. По мнению А. Нюннинга, в повествовательном процессе рассказчик общается с читателем и обращение к фиктивному читателю является частью метаповествовательного процесса [17, S. 150].

Метапроза затрудняет выбор переводческих решений, поскольку представляет собой сложный конструкт, включающий различные элементы художественного содержания. Сложность для перевода составляют полифония повествователя, автора и протагониста, различие их голосов на стилистическом уровне (например, формальные и неформальные регистры повествователя и протагониста), передача особенностей ненадежного повествования (фокализации повествования), перевод метафикциональных и метанарративных комментариев (в том числе понимание жанровой принадлежности произведения при передаче метанарративных и метафикциональных элементов), сохранение обрамляющей композиции повествования оригинала и передача стилистических, грамматических и лексических особенностей главного и вставных текстов (когда вставной текст переплетается с повествованием и только лексический состав сигнализирует о принадлежности нарратива к вставному или рамочному), что влияет на интерпретацию читателя и передачу в переводе метафикциональной тематики [6; 10]. В связи с этим наше исследование направлено на анализ метафикциональных, метанарративных, металептических элементов в романе Д. Кельмана и выявление способов их передачи в оригинале и переводах на английский и русский языки. Разделение метапрозы и метаповествования представляется важным при анализе метапрозаических стратегий



и особенностей их передачи в переводе, так как определение вида метафикционального и метанарративного комментария помогает отразить авторский замысел в тексте перевода и выбрать подходящие переводческие стратегии для его передачи.

Роман Даниэля Кельмана «Слава», по замечанию А. Барайс, мог бы получить титул самого метапрозаического романа 2009 г., если бы такой существовал. Это неудивительно, ведь основа поэтики Кельмана — авторская рефлексия, игра с вымыслом и реальностью (с чем связано использование антииллюзионистских стратегий), введение в повествование ненадежного рассказчика и применение метафикциональных, метанарративных и металептических стратегий [8, S. 244–245]. Произведение Кельмана представляет собой «роман в девяти историях», на первый взгляд не связанных между собой, но объединенных общей тематикой — влиянием информационных технологий на личность и их ролью в создании гиперреальности. В рассказе «Розалия отправляется умирать» пожилая женщина Розалия узнает, что смертельно больна, и просит писателя, создавшего ее Лео Рихтера, изменить ее судьбу, переписав конец истории. Этот рассказ — один из наиболее метапрозаичных в романе. Его сюжет построен на тематизации процесса творчества, выраженной в метафикциональных, метанарративных комментариях и металептических фрагментах. Писатель Лео Рихтер, протагонист романа «Слава», признаётся, что Розалия является «самой умной из его персонажей». По справедливому замечанию М.С. Потеминной, «повествовательные перспективы и пласты повествования постепенно переплетаются до такой степени, что уже невозможно различить, где реальность, а где вымысел, где персонаж, а где автор» [4, с. 96]. Лео Рихтер, экстрадиегетический гетеродиегетический рассказчик (в терминологии Ж. Женнета), «врывается» в ход повествования, где происходит смешение повествовательных уровней и переход от экстрадиегетического уровня (уровня фиктивного автора) к интрадиегетическому (уровню персонажей). Участие фиктивного автора Лео Рихтера в судьбе героини, взаимодействие автора-повествователя и героини выражено средствами металепсиса: Розалия просит автора о том, чтобы он изменил историю, сделал ее молодой и здоровой, автор, в свою очередь, откликается на просьбу Розалии и предотвращает ее самоубийство.

Далее мы проанализируем переводческие стратегии передачи метапрозы (металептические фрагменты, метафикциональные комментарии о вымышленности героев и сюжета и метанарративные комментарии о построении повествования) с языка оригинала (немецкого) на языки перевода (английский и русский) на примере фрагментов из рассказов «Розалия отправляется умирать» и «Ответ настоятельнице», в которых тематизируется вымышленность героев в метафикциональных комментариях, процесс творчества в метанарративных комментариях и наблюдается смещение повествовательных пластов (металепсис) (табл. 1–3).



Фрагмент 1

Оригинал (Даниэль Кельман)	Перевод Кэрол Браун Джейнвэй	Перевод Татьяны Зборовской
«Ruhm. Ein Roman in neun Geschichten», 2009	«Fame: a novel in nine episodes», 2011	«Слава», 2018
Rosalie, das liegt nicht in meiner Macht. Das kann ich nicht. Natürlich kannst du! Das ist deine Geschichte. Aber sie handelt von deinem letzten Weg. Täte sie es nicht, hätte ich nichts über dich zu erzählen. Die Geschichte könnte eine andere Wendung nehmen! Ich weiß nichts anderes. Nicht für dich [15, S. 54].	Rosalie, it's not within my power. I can't. Of course you can! It's your story. But it's about your last journey. If it wasn't, there'd be nothing for me to tell about you. The story – Could take a different turn! It's the only one I know. There is nothing else for you [14, p. 45].	– Но, Розалия, это не в моей власти. Я не могу. – Разумеется, можешь! Ведь это твой рассказ. – Но это рассказ, в котором ты пускаешься в последний путь! Если бы не это обстоятельство, мне нечего о тебе было бы сказать. Этот сюжет... – Мог бы принять иной оборот! – Ничего другого мне в голову не приходит. Не в твоём случае [2].

Комментарий к переводам фрагмента 1.

В отличие от немецкого и английского вариантов, в которых реплики фиктивного автора и Розалии выделены только абзачным отступом, в русском варианте они оформлены как диалог, что отделяет металептический фрагмент диалога автора-рассказчика Лео Рихтера и его протагониста от остального повествования. В обоих переводах металептического фрагмента и метанарративного комментария сохраняется модальность повествования (сослагательное наклонение) и парцелляция предложений, характерная для экспрессивного синтаксиса: «Ich weiß nichts anderes. Nichts für dich» / «It's the only one I know. There is nothing else for you» / «Ничего другого мне в голову не приходит. Не в твоём случае». В русском переводе простое предложение преобразуется в сложное: в придаточном предложении за счет глагола передается динамика: «...это рассказ, в котором ты пускаешься в последний путь!» В русском переводе метанарративного комментария указана жанровая принадлежность текста о Розалии («это рассказ...»), в то время как в оригинале и в английском переводе жанрового определения нет. В русском переводе подобрано контекстуальное соответствие die Geschichte — «сюжет», что сигнализирует о передаче метанарративного комментария.



Таблица 2

Фрагмент 2

Оригинал (Даниэль Кельман)	Перевод Кэрол Браун Джейнвэй	Перевод Татьяны Зборовской
«Ruhm. Ein Roman in neun Geschichten», 2009	«Fame: a novel in nine episodes», 2011	«Слава», 2018
<p>Tu doch endlich etwas, sagst sie zu mir. Verdirb deine Geschichte. Wen interessiert die schon, es gibt so viele Geschichten, auf die eine kommt es doch nicht an. Du könntest mich heilen, du könntest mich sogar wieder jung machen. Es würde dich nichts kosten!</p> <p>Fast hätte sie mich aus der Reserve gelockt. Aber im Moment beschäftigen mich andere Dinge; es beunruhigt mich sehr, daß ich keine Ahnung habe, wer der Kerl am Steuer ist, wer ihn erfunden hat und wie er in meine Geschichte kommt. Mein Plan hatte mit einem kleinen Jungen und einem Fahrrad zu tun, einer Motorradbande und einem pensionierten Sargtischler aus Kolumbien. Einem kleinen Hund wäre eine auch symbolisch wichtige Rolle zugefallen. Zwanzig Seiten Entwürfe, vieles davon wirklich gut, die ich jetzt wegwerfen kann [15, S. 64].</p>	<p>Get on and do something, she says to me. Spoil your story. Who's going to care, there are so many stories, it's not all about just one. You could make me better again, you could even make me young. It wouldn't cost you a thing. She almost managed to coax me out of my reserve, but right now I'm preoccupied with other things: I'm really bothered that I have no idea who the guy behind the wheel is, who invented him, and how he got into my story. My plan involved a little boy and a bike, a motorcycle gang and a retired Colombian coffin maker. A little dog was also to be given a major role, largely symbolic. Twenty pages of drafts, a lot of them really good, that I can just as well throw away now [14, p. 55].</p>	<p>Сделай же что-нибудь, – обратилась она ко мне. – Ну же, давай, испорти свой рассказ – кому он вообще нужен? На свете столько всяких историй, одной больше, одной меньше – какая разница! Ты мог бы сделать так, чтобы я выздоровела, мог бы даже вернуть мне молодость – и тебе бы это ничегошеньки не стоило!»</p> <p>Ай да старушка – чуть было не заставила меня расчувствоваться! Но на данный момент меня куда больше беспокоит другое, а именно – что я не имею ни малейшего представления о том, что это за человек ведет сейчас автомобиль, кто его придумал и каким образом он попал в мой рассказ. В моих планах был маленький мальчик, велосипед, орава байкеров и колумбийский гробовщик глубоко пенсионного возраста. И маленькая собачонка, которой отводилась весьма немаловажная роль на символическом уровне – да и на прочих уровнях тоже. И что теперь? Получается, что двадцать страниц набросков, часть из которых, кстати сказать, была довольно удачной, можно отправить в мусорную корзину? [2].</p>



В данном металегитимическом фрагменте наблюдается сочетание метафигуральных и метанарративных комментариев. Розалия осознаёт свою вымышленность, понимает, что она — часть выдуманной истории и что ее судьба находится в руках автора-создателя. Она «диктует» герою-повествователю, как построить сюжет: «Ты мог бы сделать так, чтобы я выздоровела, мог бы даже вернуть мне молодость — и тебе бы это ничегошеньки не стоило!» Фиктивный автор теряет контроль над повествованием: «...меня куда больше беспокоит другое, а именно — что я не имею ни малейшего представления о том, что это за человек ведет сейчас автомобиль, кто его придумал и каким образом он попал в мой рассказ» (потеря контроля героя-автора над повествованием вообще типична для метапрозаических произведений). В метанарративных комментариях герой-рассказчик говорит о своем видении сюжета.

Комментарий к переводам фрагмента 2.

Т. Зборовская в своем переводе использует прием лексического добавления. В императиве «Сделай же что-нибудь» добавляется частица и междометие для большего усиления эффекта побуждения к действию: «Ну же, давай...». В английском языке немецкая сема *endlich* передана фразовым глаголом *get on*, причем в переводах прагматический эффект метапрозаического фрагмента, в котором выражается побуждение протагонистом автора к действию, сохраняется.

В русском переводе также добавляется ироничное обращение «Ай да старушка» (в оригинале «Fast hätte sie mich aus der Reserve gelockt»), что придает тексту выраженную оценочность и экспрессивность. В этом предложении также применяется прием конкретизации, замены фразеологического сочетания «aus der Reserve locken» с общим значением «вызывать эмоцию» глаголом с более узким значением «расчувствоваться», что акцентирует мотив потери контроля над повествованием. Здесь также произведена замена вида предложения по интонации (восклицательное вместо повествовательного). В переводе на русский и английский язык ненадежность рассказчика передана с помощью средств упорядочивания мыслей и детализации, а также с помощью тематизации потери контроля над повествованием: «...es beunruhigt mich sehr, daß ich keine Ahnung habe...» / «...I'm really bothered that I have no idea...» / «...меня куда больше беспокоит другое, а именно — что я не имею ни малейшего представления...» В обоих переводах использованы вводные слова, упорядочивающие мысли нарратора: «получается», «кстати сказать», «just as well». В обоих переводах сохранена детальность перечислительного ряда: «...ich keine Ahnung habe, wer der Kerl am Steuer ist, wer ihn erfunden hat und wie er in meine Geschichte kommt» / «...I have no idea who the guy behind the wheel is, who invented him, and how he got into my story» / «...я не имею ни малейшего представления о том, что это за человек ведет сейчас автомобиль, кто его придумал и каким образом он попал в мой рассказ». Русский переводчик далее еще раз воспользовался заменой повествовательной интонации, добавив риторический вопрос: «И что теперь?» Данная замена связана с диалогичностью русского перевода. Отмеченные лексические добавления обусловлены стилистическими соображениями: русский перевод является более экспрессивным, чем оригинал и перевод на ан-



глийский язык. Это позволяет сделать вывод о более явной экспликации метанарративного и метафикционального комментария в передаче метапрозаических фрагментов на русский язык.

В романе «Слава» тематизируется роль автора, а также потенциал и возможности вымысла. Рассмотрим фрагмент из главы «Ответ настоятельнице» («Antwort an der Äbtissin»), в которой в роли фиктивного автора выступает некто Мигель Ауристос Бланкус — создатель популярных книг философского содержания. Кельман иронически описывает Бланкуса, образ жизни которого (квартира в «пентхаузе высоко над сверкающим побережьем Рио-де-Жанейро» [1]) не соответствует пропагандируемой им программе единения с природой. В главе «Ответ настоятельнице» тематизируется процесс создания произведения, что выражено в метанарративных комментариях: «Мигель Ауристос Бланкус ничего не выдумывал. Озарение сниходило на него само собой, а мысли, казалось, проникали в рукопись без всякого его вспомоществования — а сам он сидел и со сдержанным любопытством наблюдал, как под пальцами его на сверкающем белизной экране строчка за строчкой прирастает текст» [2]. Произведение и автор выступают в случае с Бланкусом «выразителями воли Бога, фикция или выдумка, как ни парадоксально, становится проводником истины» [7].

Таблица 3

Фрагмент 3

Оригинал (Даниэль Кельман)	Перевод Кэрол Браун Джейнвэй	Перевод Татьяны Зборовской
«Ruhm. Ein Roman in neun Geschichten», 2009	«Fame: a novel in nine episodes», 2011	«Слава», 2018
Miguel Auristos Blancos dachte sich diese Dinge nicht aus, sie kamen von selbst und fanden scheinbar ohne sein Zutun den Weg ins Manuskript, während er dasaß und mit verhaltener Neugierde zusah, wie seine Finger tippend Zeile um Zeile auf dem schimmernden Weiß des Bildschirms entstehen ließen, und wenn er am Ende eines Arbeitstags aufstand und, wie eben jetzt, in den Sonnenuntergang blinzelte, war er nicht weniger erhoben und belehrt, als es jeder einzelne seiner etwa sieben Millionen Leser sein würde [15, S. 122].	Miguel Auristos Blanco didn't invent these things, they came of their own volition and found their way into the manuscript without any help from him while he sat there watching with restrained curiosity as his typing fingers put line after line up onto the shimmering white screen, and when he stood at the end of a working day, and — like now, for instance — blinked as he watched the sun go down, he was no less exalted and edified than all of his seven millions readers were about to be [14, p. 103].	Мигель Ауристос Бланкус ничего не выдумывал. Озарение сниходило на него само собой, а мысли, казалось, проникали в рукопись без всякого его вспомоществования — а сам он сидел и со сдержанным любопытством наблюдал, как под пальцами его на сверкающем белизной экране строчка за строчкой прирастает текст. И когда в конце рабочего дня Бланкус вставал из-за стола и, вот как сейчас, глядел на заходящее солнце, он чувствовал себя не менее одухотворенным и просветленным, чем вскоре окажется каждый из его почти что семи миллионов читателей [2].



Комментарии к переводам фрагмента 3.

Имя собственное Miguel Auristos Blancos в английском языке передается как Miguel Auristos Blanco, что по форме напоминает английское прилагательное blank и испанское blanco — «пустой», тем самым в тексте перевода сохраняется ирония оригинала и метафоричность образа. Говорящая фамилия Бланкуса иллюстрирует его поверхностность и стремление к славе. В русском переводе используется прием модуляции и членения предложений. Лексемы «озарение» и «мысли» логически связаны с лексемой diese Dinge, референтом которой является sie в контексте творчества, при этом в переводе используется пример конкретизации в метанарративном комментарии. Предложение «sie kamen von selbst» на английский язык переводится как «they came of their own volition», метафоричность образа сохраняется, а также используется лексическое добавление «of their own volition», более эксплицитно передающее сему «волеизъявление», чем в оригинале и в переводе на русский язык. В русском переводе в метанарративном фрагменте «озарение сниходило на него само собой» используется синонимическая замена и добавляется стилистическая сема: глагол «сниходить» относится к книжному стилю; также на рецептивном уровне в значении глагола актуализированы его устаревшее значение «охватить кого-н., овладеть кем-н.» и сема вертикального движения. При переводе конструкции «ohne sein Zutun» в английском тексте используется синонимичная конструкция «without any help from him», в русском же тексте существительное Zutun переводится неполным синонимом «вспомоществование», при этом вновь добавляется стилистическая сема, так как данное существительное считается устаревшим. Переводческое решение, скорее всего, обусловлено желанием передать иронический тон оригинала в метанарративном фрагменте. В тексте русского перевода тире отделяет главное предложение «он сидел и со сдержанным любопытством наблюдал» от придаточных «озарение сниходило...», «мысли, казалось, проникали...» с целью показать самостоятельность главного предложения и усилить экспрессивность перевода. Т. Зборовская также прибегла к лексическому добавлению: «прирастает текст», которое метонимически связано с лексемой Zeile по модели «часть — целое», и к смысловому развитию: глагол entstehen заменяется контекстуальным синонимом «прирастает» в его метафорическом значении. В переводе фрагмента на английский язык мы видим другую образность: «...his typing fingers put line after line upon to the shimmering white screen», страдательный залог оригинала в конструкции «entstehen ließen» преобразуется в действительный: «put line after line».

В переводах на английский и русский язык данного метанарративного фрагмента, тематирующего творческий процесс, сохраняется ироничность и пассивность образа писателя, в рукопись которого «мысли казалось, проникали... без всякого его вспомоществования». В обоих переводах сохранена ненадежность повествования, переданы метафигурационные и метанарративные комментарии, металептические фраг-



менты, характерные для метапрозы. Однако в русском переводе метапрозаические элементы эксплицированы более явно, чем в оригинале и в переводе на английский язык, что достигается благодаря конкретизации, лексическим добавлениям, усилению экспрессивности в полифонии повествователя и протагониста.

Таким образом, роман Д. Кельмана «Слава» с используемыми в нем антииллюзионистскими приемами, нарушениями логических повествовательных уровней (металепсисом), эффектом «литературной матрешки» (текст в тексте, рамочные новеллы), сюжетом, построенном на тематизации процесса творчества, представляет специфическую задачу для переводчика. Транслатологический анализ трех фрагментов романа в переводе на английский и русский языки показал, что перевод «Славы» Т. Зборовской представляется более вольным, чем английский перевод. Это объясняется наличием сходных лексико-грамматических структур в английском и немецком языках в отличие от русского, а также своеобразием индивидуального стиля переводчика. В переводах на английский и русский языки при передаче метатекстуальных фрагментов прагматический потенциал и ироничность текста сохраняются. Графически металептическое повествование оформлено в английском тексте так же, как в тексте оригинала, в переводе на русский язык металептический фрагмент оформлен как диалог и тем самым отделен от основного повествования.

Список литературы

1. Зуева В.Б. Инвариантная структура и типология метаромана // Вестник РГУ. Сер.: Литература. Фольклористика. 2007. №7. С. 35–44.
2. Кельман Д. Слава / пер. с нем. Т. Зборовской. URL: https://loveread.ec/read_book.php?id=78260&p=13 (дата обращения: 12.03.2024).
3. Лымарь О.В. Категория автора в метанарративном тексте: сравнительно-исторический анализ // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2010. №123. С. 135–142.
4. Потёмкина М.С. Метаповествование в романе Даниэля Кельмана «Слава» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2015. Вып. 2. С. 91–99.
5. Фокин С.Л. Металепсис, или новые приключения неуловимых фигур нарратологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2006. №2. С. 32–38.
6. Alvstad C., Johnsen Å. Continuity of Texts. Metafiction in a Cortazar Short Story and its Swedish Translation // Слово.ру. Балтийский акцент. 2022. № 1. P. 99–114.
7. Balinth I. Hyperfiktion, Simulation Medien (technologien) und die Architektonik des Erzählens in Daniel Kehlmanns *Ruhm*. Ein Roman in neun Geschichten // Jahrbuch des ungarischen Germanistik. URL: https://jug.hu/pdf/archiv/JUG_2010.pdf (дата обращения: 12.02.2024).
8. Bareis J. 'Beschädigte Prosa' und 'autobiographischer Narzißmus' – metafiktionales und metaleptisches Erzählen in Daniel Kehlmanns "*Ruhm*" // Metafiktion. Analysen zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Berlin, 2010. S. 243–268.



9. *Barth F.* Annotation Guideline for Narrative Levels and Narrative Acts // *Journal of Cultural Analytics*. 2019. №10. P. 12.
10. *Buckingham S.* "Lost in the Funhouse". A Translation of Metafiction Thesis Translation Studies (Master's Thesis) // *Utrecht University Repository*. URL: <https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/23675> (дата обращения: 12.03.2024).
11. *Fludernik M.* Metanarrative and metafictional Commentary: From Metadiscursivity to Metanarration and Metafiction // *Poetica*. 2003. №1. P. 1–39.
12. *Gass W.H.* Fiction and the Figures of Life. N. Y., 1971.
13. *Hutcheon L.* Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox // *Dissertation Abstracts International*. 1977. №38.
14. *Kehlmann D.* Fame. A novel in Nine Episodes translated by Carol Brown Janeway. N. Y., 2011.
15. *Kehlmann D.* Ruhm. Ein Roman in neun Geschichten. Hamburg, 2009.
16. *Nünning A., Neuman B.* Metanarration and Metafiction // *Handbook of Narratology*. N. Y., 2014. Vol. 1. P. 344–353.
17. *Nünning A.* Metanarration als Lakune der Erzähltheorie: Definition, Typologie und Grundriss einer Funktionsgeschichte metanarrativer Erzähleräußerungen // *AAA: Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik*. 2001. №2. S. 125–164.
18. *Waugh P.* Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction. L., 1984.
19. *Wolf W.* Ästhetische Illusion und Illusionsdurchbrechung in der Erzählkunst: Theorie und Geschichte mit Schwerpunkt auf englischem illusionstörendem Erzählen. Tübingen, 1993.

Об авторе

Элина Евгеньевна Прасова — асп., ассист., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.
 E-mail: elinaprasova@mail.ru
 AuthorID: 1298470
 ORCID: 0009-0001-8150-3894

E. E. Prasova

METAFICTIONAL STRATEGIES IN D. KEHLMANN'S NOVEL "FAME" AND THE PECULIARITIES OF THEIR RENDITION IN TRANSLATION

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 29 May 2025

Accepted 16 March 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-4

To cite this article: Prasova E. E. 2026, Metafictional strategies in D. Kehlmann's novel "Fame" and the peculiarities of their rendition in translation, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 47–58. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-4.

The article examines the categories of metafiction and metanarration, identifies the specific features of translating metafiction, and the main metafictional strategies in D. Kehlmann's novel "Fame", along with the ways of rendering them into Russian and English. The



principal metafictional strategies employed by D. Kehlmann include metaleptic narration and the introduction of metafictional and metanarrative commentary. Using contextual and comparative analysis of selected fragments from the novel "Fame", the study finds that the Russian translation is more liberal and expressive than the English one. Expressiveness in the Russian translation is achieved through lexical additions, rhetorical questions, and exclamatory sentences.

Keywords: metafiction, metanarrative, metalepsis, translation transformations, D. Kehlmann

The author

58

Elina E. Prasova, PhD Student, Assistant Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: elinaprasova@mail.ru

AuthorID: 1298470

ORCID: 0009-0001-8150-3894

УДК 821.111(73).09

Г. И. Лушникова¹, Т. Ю. Осадчая²

**КАТАСТРОФЫ В РАСКАЗАХ С. КИНГА:
ФАНТАЗИЯ, ВОПЛОЩАЮЩАЯСЯ В РЕАЛЬНОСТЬ**

59

¹Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского,
Симферополь, Россия

²Севастопольский государственный университет, Севастополь, Россия

Поступила в редакцию 11.08.2025 г.

Принята к публикации 16.01.2026 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-5

Для цитирования: Лушникова Г.И., Осадчая Т.Ю. Катастрофы в рассказах С. Кинга: фантазия, воплощающаяся в реальность // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №2. С. 59 – 69. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-5.

Статья посвящена изучению проявлений катастрофического сознания в художественном рассказе. Методологической базой исследования послужили научные работы в области литературоведения, а также философии, социологии и искусствоведения, в которых представлены дефиниции, описывается сущность понятий «катастрофическое сознание», «катастрофа», предложена типология катастроф. Представлен краткий обзор произведений современной англоязычной литературы, репрезентирующих данную проблему, выделены основные темы и направления ее реализации. Практическим материалом избраны рассказы из сборника «Ночная смена» современного американского писателя Стивена Кинга, в которых изображены как проявления катастрофического сознания, так и сами катастрофы – реальные либо вымышленные, но возможные. Некоторые из них были предугаданы писателем с достаточно высокой степенью точности. Результаты интерпретационного анализа рассказов показали, что в них описаны разные типы катастроф, указаны причины их возникновения и опасные социальные, культурные, психологические и этические последствия для человечества.

Ключевые слова: катастрофическое сознание, катастрофа, литература катастроф, рассказ, фантастика, Стивен Кинг, «Ночная смена»

Введение

По справедливому замечанию А. Венковой, «ничто так не занимает современное искусство, как реконструкция различного рода катастроф, данных в опыте мира» [1, с. 39]. Эту тенденцию можно объяснить рядом



причин. Во-первых, прогресс сам по себе является катастрофическим процессом, перманентной катастрофой, когда любой порядок, то есть все то, что в определенный момент времени оказывается старым порядком, распадается для установления нового. В этом смысле даже отход от классических ценностей и идеалов может считаться катастрофой: «...катастрофическое чувство жизни у создателей художественных произведений нашло свое отражение в их творческом катастрофизме, выраженном в невозможности возврата к классическим идеалам культуры» [6, с. 39]. Именно поэтому можно сказать, что, если художник изображает окружающую его действительность, он неизбежно изображает ту или иную катастрофу, на фоне которой разворачиваются ключевые события произведения.

Во-вторых, художники с давних времен предпринимают попытки показать и осмыслить влияние разрушительных стихий на человечество: «На протяжении веков разрушительные стихийные бедствия оказывали огромное влияние на человеческое общество, об этом мы узнаем благодаря лучшим литературным произведениям, отражающим эти события. <...> Литературное повествование неизменно служит эффективным средством напоминания читателю о природных явлениях, показывает широкий спектр эмоций людей по отношению к стихии» [12, р. 10]. То же можно сказать об изображении истории с присущим ей трагизмом. Особенно это касается истории XX в., характеризующейся войнами, гуманитарными катастрофами и другими потрясениями. Можно сказать, что литература «придает смысл» катастрофам, пытаясь, с одной стороны, их объяснить, с другой — воссоздать их образы и определенным образом встроить в культурный контекст: «Литература придает смысл катастрофам либо посредством научных объяснений и религиозных, этических или политических интерпретаций, либо путем преобразования событий в искусно созданные образы и тропы, тем самым интегрируя их в культурный дискурс» [13, р. 3].

В-третьих, литература и искусство пытаются выразить страх людей перед политическими и социальными проблемами современного мира, кризисами и угрозами локального и мирового масштаба, а также катастрофами, к которым нерешенность этих проблем может привести в будущем: «...литература служит одновременно зеркалом общественных проблем и инструментом для представления возможных вариантов будущего» [16, р. 130]. Кроме того, литература позволяет представить глобальные проблемы в доступных образах, взглянуть угрозам и страхам в лицо, что может стать для читателей источником некоторого утешения перед лицом катастроф. Особо нужно сказать о страхе перед неизвестными стихийными силами, с которыми человечество еще не сталкивалось и против которых не существует средств защиты. Литература пытается их предвидеть, изображая вымышленные катастрофы.

В-четвертых, именно литература позволяет рассмотреть и проанализировать социальные, психологические и этические последствия катастроф: «...литература выходит за рамки реальности и предлагает уникальный взгляд на глубину человеческой природы, создает мета-



форы катастроф и исследует их влияние на общество, что невозможно заменить ни научным прогнозированием, ни другими видами искусства» [13, р. 4].

Ученые говорят о возникновении у современных людей определенного типа сознания – катастрофического, которое можно описать следующим образом: «Если чувство страха становится постоянной характеристикой сознания, оно “застревает” в этом состоянии на длительное время, в этом случае можно говорить о начальном этапе формирования катастрофического сознания» [2, с. 160]. По словам Н. Новикова, «проблема катастрофического сознания тесно связана со стремлением человечества к гармоническому состоянию общества на каждом этапе его существования. <...> Все стороны взаимодействия человека с реальностью связаны с поисками оптимального решения различных задач, которые часто видятся как путь к наибольшей гармонии всех сторон бытия» [9, с. 86–87].

Катастрофическое можно описать как универсальное понимание людьми, с одной стороны, опасности действия стихийных и необъяснимых сил природы, с другой – последствий деятельности самого человечества: «Наиболее глубинным в историко-культурном смысле является “дремлющее” в сознании любого человека представление о беспомощности, невозможности противостоять действию слепых, разрушительных сил природы, истоки которого мы находим в первобытном ужасе перед стихийными бедствиями. Другой тип катастрофической картины мира формируется в современную эпоху и основывается на понимании того, что именно деятельность человека может привести к катастрофическим последствиям» [10, с. 6].

Термин «катастрофа» имеет ряд определений, акцентирующих тот или иной аспект феномена. Вслед за Т. В. Захаровой мы говорим о катастрофическом «как об ожидании, предчувствии катастрофы, беды, несчастья и, как следствие, о возможных путях ее предотвращения, так и о преодолении последствий катастрофы (мнимой или реальной)» [4, с. 185]. При этом понятие «катастрофа» может быть определено как «разрушительное изменение в жизни отдельных людей, групп, обществ, всего человечества, ухудшающее положение данного субъекта, вплоть до гибельных для него последствий» [8, с. 62]. В следующем определении подчеркивается такой аспект катастрофы, как неспособность общности людей или всего человечества справиться с последствиями стихийной разрушительной силы: «Стихийное бедствие – это внезапное катастрофическое событие, которое серьезно нарушает функционирование сообщества или общества и приводит к человеческим, материальным, экономическим или экологическим последствиям, которые сообщество или общество не может устранить, используя собственные ресурсы» [15, р. 289–290]. По справедливому замечанию Т. П. Швеца, «любые определения катастрофы указывают на ее общезначимость, подчеркивают чрезвычайный гносеологический, аксиологический, онтологический потенциал масштабного негативного события и непосредственное участие человека в его переживании» [11, с. 9].



Изображение катастроф в художественной литературе

Изображение катастроф в художественном произведении характеризуется рядом специфических элементов. Во-первых, подобным произведениям нередко присущ трагический пафос, а ключевым их мотивом можно назвать поиск смысла жизни, а также ужас и благоговение перед стихийными силами: «Поиск смысла жизни перед лицом катастрофы, борьба между покорностью и сопротивлением стихии, смешанные чувства страха и благоговения перед мощью природы — это повторяющиеся мотивы, выходящие за рамки культурных и временных границ» [16, р. 129]. Во-вторых, по словам исследователей, «как правило, сюжет такого художественного текста воспроизводит отношения людей на фоне экологических бедствий, тотальных эпидемий, ядерных войн, космических нашествий» [3, с. 19]. То есть на первый план выходят именно взаимоотношения людей, подобные произведения характеризует глубокий психологизм. В-третьих, в «катастрофической» литературе можно выделить три типа хронотопа: до, во время и после катастрофы. Катастрофа при этом может иметь всемирный, локальный и — иногда — личный, индивидуальный характер. В-четвертых, можно говорить о присутствии в произведениях, посвященных катастрофам, жанровых признаков социально-психологического романа, поскольку ситуация катастрофы неизбежно приводит к социальным конфликтам и неожиданным психологическим последствиям для больших или малых групп людей.

Изображение катастроф в художественной литературе может быть представлено следующими темами: 1) страх перед необъяснимыми стихийными силами любого происхождения, затрагивающими жизнь и благополучие малых или больших групп людей; 2) попытки предотвращения и борьба с проявлениями этих сил; 3) преодоление последствий действия этих сил, в том числе последствий социальных, культурных, психологических.

Тематику произведений, посвященных катастрофам, можно также представить следующим образом: 1) война и гуманитарные катастрофы прошлого; 2) реальные угрозы для современного общества; 3) вымышленные угрозы человечеству.

В современной англоязычной литературе изображение катастрофического представлено разных жанрах и тематических направлениях.

В произведениях о войне писатели предпринимают попытку определить влияние этой глобальной катастрофы на судьбы людей. Данная тема поднимается в романах «И пели птицы...» С. Фолкса, «Абсолютист» Дж. Бойна, «Стрела времени, или Природа преступления» и «Зона интересов» М. Эмиса, «Полная иллюминация» Дж. С. Фоеера, «На солнце и в тени» М. Хелприна, «Узкая дорога на дальний север» Р. Флэнагана. Современная литература, посвященная теме Холокоста, использует особую форму повествования: рассказы очевидцев, жертв,



палачей. В качестве примера можно назвать романы «Список Шиндлера» Т. Кенилли, «Мальчик в полосатой пижаме» Дж. Бойна, «Два брата» Б. Элтона.

Тематика реальных угроз для современного общества представлена в произведениях англоязычных авторов довольно широко. Угроза терроризма изображена в таких романах, как «Флоренс Аравийская» К. Бакли, «Неделя в декабре» С. Фолкса, «Железный век» Дж. Кутзее; угроза ядерной катастрофы — в романах «Белый шум» Д. Делилло, «Сожженные тени» К. Шамси; угроза пандемии — в романах «Эта смертельная спираль» Э. Сувады, «Пандемия» А. Дж. Риддла, «Станция Одиннадцать» Э. Сент-Джон Мандел; угроза экологической катастрофы — в романах «Облачный атлас» Д. Митчелла, «Последнее предупреждение» Д. Паттерсона; угроза техногенных катастроф — в «Море ржавчины» К.Р. Каргилла.

Вымышленные катастрофы также становятся предметом изображения в творчестве англоязычных писателей, например, в таких произведениях, как «Солнечная» И. Макьюэна, «Птичий короб» Дж. Малермана, «Смертельные машины» Ф. Рива, «Послезавтра» У. Страйбера, «Пятая волна» Р. Янси, «Рванный край» и «Долгая зима» Дж. Кристофера, «Дорога» К. Маккарти, «Фрагменты» Д. Уэллса, «Не отпускай меня» К. Исигуро, «Трилогия Безумного Аддама» М. Этвуд.

Проявлениям катастрофического сознания и изображению катастроф в литературе посвящены работы многих исследователей [2; 4; 6; 9; 10; 12–16], однако данная проблема требует дальнейшего изучения, поскольку в современном обществе регулярно возникают новые и новые вызовы, угрозы и, соответственно, страхи людей и продолжают создаваться произведения, в которых подобная тематика и проблематика находит самобытное воплощение.

Цель статьи — рассмотреть рассказы С. Кинга из сборника «Ночная смена» [5], в которых тема катастроф становится центральной; выявить описанные автором катастрофы, впоследствии воплотившиеся в реальности, и катастрофы, возможные, по мысли С. Кинга, в будущем; показать переплетение мистического и достоверного, что является характерным для идиостиля писателя приемом. В данном аспекте названный сборник ранее не рассматривался.

Угрозы реальных и возможных катастроф в рассказах С. Кинга

В рассказах современного американского писателя Стивена Кинга из сборника «Ночная смена» (1978) синтезированы жанровые элементы литературы катастроф и хоррора, что не одно и то же: катастрофа обычно бывает вызвана реальной причиной, «в то время как хоррор имеет дело с вмешательством сверхъестественных демонических сил» [7, с. 157].

В Предисловии к сборнику, озаглавленном «К читателю» [5, с. 10], Стивен Кинг особое внимание уделяет теме страха, его причинам, при-



роде, влиянию на человека. Первая строка предисловия, выделенная в отдельный абзац, звучит так: «Давайте поговорим. Давайте поговорим с вами о страхе» (пер. Н. Рейн) [5, с. 10]. И позже он продолжает тему: «Нет нужды доказывать очевидное — жизнь полна страхов, больших и маленьких» [5, с. 17]. Среди разных страхов, испытываемых человеком, писатель выделяет страх, возникающий в результате возможных катастроф. По его мнению, иногда тревога по поводу вероятных катастроф продиктована реальными событиями политической, экономической, общественной жизни.

В исследуемом сборнике рассказов в несколько гиперболизированном виде описываются угрозы разного рода реальных и возможных катастроф, которые могут обрушиться на человечество: пандемия, вышедшие из-под контроля машины, обладающие искусственным интеллектом, загрязнение окружающей среды, жестокие действия фанатиков разных сект, возрастающее число нераскрытых преступлений, среди которых значительное место занимают распространенные в наше время преступления мошенников-манипуляторов.

Задолго до пандемии XXI в. в рассказе «Ночной прибой» (пер. Н. Рейн), написанном в 1969 г., Кинг показал ситуацию, очень похожую на реальные события, которым мы были свидетелями. Группа молодых людей, бывших студентов, стремясь изолироваться, убежать от свирепствующей инфекции, приехала на далекое безлюдное побережье океана: «Произошло это, когда мы еще учились в университете, примерно за неделю до того, как заведение закрылось навсегда, и за месяц до того, как на грузовиках стали вывозить тела и хоронить их в братских могилах» [5, с. 109]. Все мы помним, как переходили на дистанционный режим работы во время недавней пандемии COVID-19 школы, университеты и другие учреждения, что хотя и не равноценно закрытию, но по атмосфере достаточно близко к тому, о чем пишет С. Кинг. Страхи, овладевавшие людьми, как они переданы писателем, похожи на испытанные нами и нашими современниками: «Возможно, к Рождеству все мы помрем. <...> Видение было настолько реальным, что я содрогнулся» [5, с. 110]. Пессимистические настроения также схожи с реальными: «Итак, что называется, приехали. Вся человеческая раса стерта с лица Земли, и не от атомного взрыва, биологического оружия, массового загрязнения среды или еще чего, столь же *значительного*. Нет, вовсе нет. Просто от гриппа». И далее выделенная курсивом фраза повторяется прописным буквами как воображаемая предупреждающая надпись для инопланетян: «ПРОСТО ОТ ГРИППА» [5, с. 113].

Несколько других рассказов сборника повествуют о катастрофах, которые могут возникнуть вследствие бурного развития новых технологий, в частности появления «умных машин», обладающих искусственным интеллектом. В рассказе «Мясорубка» (пер. Н. Рейн), написанном Кингом в 1972 г., когда искусственный интеллект не был настолько развит, как сегодня, стиральная машина на одной из фабрик-прачечных «оживает» и начинает убивать людей. Причина, по которой она начала действовать по своему усмотрению, не подчиняясь



управлению, даже при выключенном электропитании, неизвестна: то ли в нее вселились злые духи, то ли она превратилась в приведение, то ли ее кто-то заколдовал (таковы предположения персонажей). Полицейский и его друг, профессор английской литературы, ищут средства борьбы с таким поведением машины в старых книгах по колдовству и мистическим верованиям, в руководствах по изгнанию дьявола, сказках о друидах, английском фольклоре. Руководствуясь найденными рецептами, они проводят «очищение» машины при чтении строк из Ветхого Завета, то есть прибегают к ритуалам разных, противоречащих друг другу религий. Но их усилия оказываются напрасными, они понимают, что «машина приняла их вызов и что она... сильнее» [5, с. 158]. Финал рассказа трагичен: профессор погибает, а полицейский едва спасается бегством, но видит, что его гибель, как и гибель всего города, неизбежна.

В рассказе «Грузовики» (пер. В. Вебер) также описана ужасающая ситуация, когда грузовые автомобили выходят из-под контроля человека и действуют по своей прихоти, властвуя над ним и буквально порабощая его. «Ожившие» грузовики превращаются в жестоких хозяев людей, нещадно их эксплуатирующих. Люди вынуждены подчиниться и выполнять тяжелую работу по заправке машин практически без отдыха, а в случае сопротивления их убивают. Непонятно, что движет машинами: «Грузовиками никто не управлял. Солнечные лучи отражались от стекол пустых кабин, колеса поворачивались сами по себе» [5, с. 210]. Перебирая возможные причины происходящего, персонажи подбирают и рациональные варианты: «Электрическая буря? Ядерные испытания?» [5, с. 212], и иррациональные «Может, они взбесились?» [5, с. 210], которые кажутся более убедительными. Но победить бунт машин не удастся, и происшествие перерастает в полномасштабную катастрофу: «И мало-помалу они [машины] изменят мир, как им того захочется» [5, с. 226].

Сходным образом построен рассказ «Газонокосильщик» (пер. В. Вебер), в котором газонокосилка действует без какого-либо управления: «Красная газонокосилка... двигалась сама по себе. Никто ее не толкал, не направлял» [5, с. 309]. Она становится грозной силой, убивающей все живое, будь то человек или животное, оказавшееся на ее пути. Но, в отличие от автомашин из предыдущего рассказа, она действует совместно с неким монстром, получеловеком-полуживотным — газонокосильщиком, который представляет собой придаток машины, слепое орудие в ее руках.

Еще одна катастрофическая угроза, о которой говорит С. Кинг, — загрязнение окружающей среды. Экологическая проблематика аллегорически представлена в рассказе «Серая дрянь» (пер. Н. Рейн). В некой местности появляется странное отвратительное вещество, похожее на плесень или слизь; оно быстро распространяется и скоро превращается в гигантскую волну, поглощающую, уродующую, а впоследствии убивающую человека. Вещество пытаются уничтожить, стреляя в него из



ружья, но безуспешно. В итоге эта «серая дрянь» — вещество или существо — становится глобальным бедствием, грозя истребить весь город, страну, человечество.

В рассказе «Дети кукурузы» (пер. Т. Покидаевой) катастрофа имеет социальный источник. Фактором угрозы становятся фанатики-сектанты, слепо верящие в свои доктрины и жестоко расправляющиеся с инакомыслящими. Особый ужас вызывает тот факт, что членами секты являются дети. Известно, что именно подростки легче всего поддаются тлетворному влиянию разного рода фанатиков. Поэтому вымышленная катастрофа в этом случае воспринимается как пугающе вероятная.

Еще одна социальная проблема — это преступность и рост числа нераскрытых тяжких преступлений. В рассказах «Земляничная весна» и «Мужчина, который любил цветы» (пер. В. Вебер) писатель заставляет увидеть в этом нарастающий катастрофический процесс: несмотря на профессионализм полиции, вездесущие камеры наблюдения, видеозаписи, колоссальные базы данных и пр., преступники остаются ненайденными. Кинг находит этому мистическое объяснение. Но оно не снимает, а усиливает тревогу, так как оставляет ощущение бессилия перед лицом социального зла. Человек неспособен подавить панику, подозрительность в отношении каждого, не исключая друзей и близких, а в некоторых случаях, как ни парадоксально, и самого себя.

Угроза психологического воздействия и манипулирования человеком или группами людей, становящихся игрушкой в руках манипулятора, обсуждается в рассказе «Я знаю, чего тебе хочется» (пер. В. Антонова). В 1976 г. Кинг как будто предвидит развитие возможностей сети Интернет, сделавшей сегодня «прозрачной» жизнь каждого человека. Герой рассказа преследует девушку, в которую влюблен. Собрав информацию о ней, он начинает умело влиять на ее чувства, внедряя в ее сознание определенные мысли, навевать сны и кошмары. Постепенно девушка, ранее равнодушная, влюбляется в героя и становится зависимой от него. Объективный взгляд на ситуацию сохраняет подруга девушки, которая начинает подозревать, что молодому человеку помогает вовсе не эмпатия, а особая информация. Ее источником оказываются, по одной версии, экстрасенсорные способности героя, его дар предвидения, по другой — колдовские обряды и заговоры, которые помогают ему предугадывать ход событий и даже управлять ими. В любом случае угрозы вполне узнаваемы для современного человека. Этот «мальчик, желавший превратить людей в игрушечных солдатиков, а потом безжалостно их давивший» [5, с. 312], напоминает сегодняшних популярных экстрасенсов, обещающих исцеление доверчивым людям, телефонных и интернет-мошенников, владеющих навыками НЛП и гипноза, — тех преступников, которые действительно манипулируют сознанием людей, лишая их денег, имущества, жилья. В рассказе Кинга знакомые и близкие не в силах убедить жертв том, что им грозит опасность. Так, подруга героини, желая ей помочь, наводит справки о жизни ее возлюбленного, проводит частное расследование, но отчеты сы-



щиков и ее доводы оказываются бесполезными, лишь слегка поколебав уверенность жертвы. В отличие от всех предыдущих, этот рассказ имеет относительно счастливый конец — девушке все-таки удается освободиться от чар молодого человека.

Заключение

Таким образом, изучение ряда рассказов С. Кинга из сборника «Ночная смена» позволяет утверждать, что они отражают различные проявления катастрофического сознания современных людей: тревоги и страхи по поводу реальных и возможных катастроф, которые могут произойти или уже происходят в современной действительности. В аллегорической форме и гиперболизированных образах писатель моделирует бедствия, грозящие человечеству. Художественный мир рассказов С. Кинга формируется в сложном переплетении мистического и достоверного, что позволяет говорить о создании фантастической реальности как о специфической черте его сборника. Представляется продуктивным в дальнейшем исследовать другие рассказы, а также романы катастроф С. Кинга в аспекте проявлений катастрофического сознания. Небезынтересным также будет изучение произведений других писателей, обращающихся к тематике и проблематике катастроф.

67

Список литературы

1. Венкова А. В. «Катастрофическое сознание» в культурном опыте современности (к характеристике межпарадигмальной ситуации культуры «после постмодерна») // Диалог культур 2005: горизонты гуманитарного знания : материалы науч.-практ. конф. СПб., 2005. С. 39–42.
2. Епифанова А. Ю. Катастрофическое сознание как фактор формирования жизненных сценариев современной российской молодежи // Социально-экономические явления и процессы. 2013. №8 (054). С. 160–163.
3. Желобцова С. Ф., Барашкова С. Н. Жанровые маркеры романа-катастрофы в прозе Андрея Геласимова и Сакё Комацу // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, №10. С. 19–22. doi: 10.30853/filnauki.2019.10.4.
4. Захарова Т. В. Катастрофизм как явление европейской и русской культуры первой трети XX в. // Вестник Тамбовского государственного университета. 2012. №1 (105). С. 184–189.
5. Кинг С. Ночная смена. М., 2015.
6. Консон Г. Р. Катастрофическое ощущение личности // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2015. №3 (43). С. 37–45.
7. Куликова Д. Л. Апокалиптические мотивы в свете поэтики ужасного (на материале прозы А. В. Иванова) // Филология: научные исследования. 2020. №12. С. 156–167. doi: 10.7256/2454-0749.2020.12.34419.
8. Матвеева С. Я., Шляпентох В. Э. Страхи в России: в прошлом и настоящем. Новосибирск, 2000.
9. Новиков Н. С. Катастрофическое сознание: краткий обзор проблемы // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2023. Т. 23, №5. С. 85–94. doi: 10.37482/2687-1505-V296.



10. Положенцева Е. В. Культурные ориентиры катастрофического сознания : дис. ... канд. филос. наук. Ростов н/Д, 2003.
11. Швец Т. П. Катастрофа как тема и образ в истории изобразительного искусства (на материале живописи и графики немецкого экспрессионизма) : автореф. дис. ... канд. искусствоведения. СПб., 2012.
12. Classen A. Human-Made and Natural Catastrophes Reflected in Western Literature: From Antiquity to the Present // International Journal of Research in Humanities and Social Studies. 2024. Vol. 11, №2. P. 9–18. doi: 10.62557/2394-6296.110202.
13. Dürbeck G. Writing Catastrophes: Interdisciplinary Perspectives on the Semantics of Natural and Anthropogenic Disasters // European Journal of Literature, Culture and Environment. 2012. Vol. 3, №1. P. 1–9. doi: 10.37536/ECOZONA.2012.3.1.
14. Hou Y. How does Disaster Impress Literature: a Primary Analysis of the Literary Turn in the Post-Pandemic in the Context of “Disaster Culture” // International Conference on Language and Cultural Communication. 2023. Vol. 159. P. 1–5. doi: 10.1051/shsconf/202315901007.
15. Joseph J. G., Ragam S. P., Rajitha R. A Critical Study of Disaster as Reflected in Literature // International Journal of Chemical Sciences. 2016. №14 (1). P. 289–294.
16. Makhmudova N. A. Representation of Natural Disasters in Literature: from Mythological Tales to Modern Narratives // Нижневартковский филологический вестник. 2024. №2. С. 125–131. doi: 10.36906/2500-1795/24-2/11.

Об авторах

Галина Игоревна Лушникова – д-р филол. наук, проф., Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, Симферополь, Россия.

E-mail: lushgal@mail.ru

AuthorID: 502598

ORCID: 0000-0003-1080-3184

Татьяна Юрьевна Осадчая – канд. пед. наук, доц., Севастопольский государственный университет, Севастополь, Россия.

E-mail: osadchaya_ta@mail.ru

AuthorID: 888832

ORCID: 0000-0001-8566-2529

G. I. Lushnikova¹, T. Yu. Osadchaia²

DISASTERS IN S. KING'S SHORT STORIES: FANTASY BECOMING REALITY

¹V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia

²Sevastopol State University, Sevastopol, Russia

Received 11 August 2025

Accepted 16 January 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-5

To cite this article: Lushnikova G. I., Osadchaia T. Yu. 2026, Disasters in S. King's short stories: Fantasy becoming reality, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 59–69. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-5.



The article is devoted to the study of manifestations of catastrophic consciousness in the short story. The methodological basis of the research consists of scholarly works in literary studies, as well as in philosophy, sociology, and art studies, which provide definitions, describe the essence of the concepts of “catastrophic consciousness” and “catastrophe,” and propose a typology of catastrophes. A brief overview of works of contemporary English-language literature representing this problem is presented, and the main themes and directions of its development are identified. The practical material consists of stories from the collection “Night Shift” by contemporary American writer Stephen King, which depict both manifestations of catastrophic consciousness and catastrophes themselves – real or fictional but possible. Some of these were predicted by the writer with a relatively high degree of accuracy. The results of the interpretative analysis of the stories show that they describe different types of catastrophes, identify their causes, and reveal dangerous social, cultural, psychological, and ethical consequences for humanity.

Keywords: catastrophic consciousness, catastrophe, disaster literature, short story, speculative fiction, Stephen King, “Night Shift”

The authors

Prof. Galina I. Lushnikova, V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Russia.
E-mail: lushgal@mail.ru
AuthorID: 502598
ORCID: 0000-0003-1080-3184

Dr Tatiana Yu. Osadchaia, Associate Professor, Sevastopol State University, Russia.
E-mail: osadchaya_ta@mail.ru
AuthorID: 888832
ORCID: 0000-0001-8566-2529

Н. В. Макаров

**«ДИАЛОГИ МЕДВЕДЯ С БОГОМ» НАВАРРА СКОТТА МОМАДЕЯ
КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА
КОРЕННЫХ СЕВЕРОАМЕРИКАНЦЕВ**

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

Поступила в редакцию 16.06.2025 г.

Принята к публикации 10.03.2026 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-6

70

Для цитирования: Макаров Н. В. «Диалоги Медведя с Богом» Наварра Скотта Момадея как отражение национальной картины мира коренных североамериканцев // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канга. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №2. С. 70–79. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-6.

Статья посвящена анализу художественной модели мира в произведении «Диалоги Медведя с Богом» американского автора индейского происхождения Наварра Скотта Момадея. Рассматривается влияние верований коренного населения Северной Америки на авторское представление о таких аспектах сознания и бытия, как религия, язык, время, пространство, искусство и мышление. Отмечаются особенности национальной картины мира индейцев, в которой концептуальное значение имеют образы Бога, человека, животного, а также понятие души. Показано взаимодействие индейской и западноевропейской картин мира в авторском сознании Наварра Скотта Момадея.

Ключевые слова: индейская литература, Наварр Скотт Момадей, мышление, религия, художественный образ мира

Современные процессы деглобализации побуждают обратиться к культурам, которые ранее оставались в тени или подвергались мифологизации. Желание представителей этих культур понять себя, определить свою идентичность закономерно вызывает интерес у исследователей. Это относится и к нашему научному объекту — литературе коренных народов Северной Америки и, в частности, к произведениям наиболее яркого ее представителя — Наварра Скотта Момадея. По мнению В. С. Елистратова, «XXI век станет веком настоящего “индейского ренессанса”. В том числе литературного» [5]. А Е. В. Староверова утверждает, что возрождение литературы североамериканских индейцев началось именно с выхода в 1968 г. романа Н. С. Момадея «Дом, из рассвета сотворенный» («House Made of Dawn»), после чего «этническое самосознание коренных американцев принесло исключительно обильные плоды» в американской литературе [9].



Стереотипное представление о североамериканских индейцах, ставшее результатом колонизации, определяет проблематику нашего исследования. По утверждению Дж. Тримбла, за годы сосуществования представителей западной и индейской цивилизаций последняя подверглась сильной стереотипизации, причем преимущественно с негативной окраской. Исследователь отмечает, что многие из стереотипов являются «пережитками ранних отношений между индейцами и белыми; они варьируются от благожелательного замечания о том, что индейцы — нецивилизованны, невинны и искренне любят природу, до более язвительного описания индейцев как дикарей, животных и убийц. В последнее время тон несколько смягчился, но сами же стереотипы сохраняются» [15, р. 188]. Наша работа, в свою очередь, стремится продемонстрировать фрагмент картины мира коренных жителей Северной Америки обособленно от колонизаторских предрассудков.

Выбор в качестве анализируемого произведения «Диалоги Медведя с Богом» («The Bear-God Dialogues») обусловлен тем, что данный текст занимает важное место в литературном наследии Момадея. В. С. Елистратов видит в нем «итоговое произведение писателя, в котором индейская культура ищет диалога с мировой цивилизацией. И находит его» [5]. А А. В. Ващенко отмечает, что в лице главных героев — Медведя и Бога — Момадей «противопоставляет Восток Западу, индейцев — европейцам, цивилизацию — традиционной культуре» [2, с. 75]. Но вместе с тем автор стремится «соединить образной мыслью все лучшее, что содержится в традиционной индейской культуре и человеческой цивилизации» [2, с. 75].

По мнению Б. Кигана, именно особая религиозная система выступает основой идентичности североамериканских индейцев. Тем не менее, как утверждает Киган, научные исследования прошлых веков (особенно периода колониальной политики Европы, а затем и ранних Соединенных Штатов) в отношении Северной Америки характеризуются «искажением фактов и антикоренными настроениями» [12, р. 3]. На сегодняшний день Б. Киган считает многообещающим междисциплинарный подход, рассматривающий религию коренных народов Северной Америки в совокупности с их искусством, образованием, медициной, политикой, экономикой и правами, что признаётся нами справедливым и резонным.

В соответствии с межкультурными тенденциями современного литературоведения мы проведем анализ национально-этнического мировосприятия в избранном нами произведении во взаимосвязи с его художественной спецификой. Как утверждает Д. И. Полубояров, художественная картина мира «выступает своеобразным посредником между искусством и мировоззрением, обуславливая многие черты представления человека о мире, влияя на его знания и убеждения, особенности познания» [7, с. 7]. А Ф. П. Фёдоров говорит, что художественный мир произведения во многом идентичен картине мира в ее художественном, в частности литературном, воплощении [11, с. 8–12]. В этой связи, как справедливо отмечает А. В. Ващенко, «произведения индейских ав-



торов интересны тем, что обозначают глубинный процесс выживания индейской культуры» [3, с. 869]. Более того, становление автохтонной литературы Северной Америки «не повторяет общего эволюционного ритма национальной литературы, проявляя собственную закономерность» [3, с. 870], что приводит к формированию уникальной, национально обусловленной проблематики, а также отражает собственные ориентиры дискурса.

Образ медведя занимает центральное место в рассматриваемом сборнике неслучайно. По утверждению самого Момадея, медведь для индейцев, в особенности для кайова, родного племени писателя, — это олицетворение естественной дикости (*wilderness*) как одной из составляющих мироздания [13, р. 9–11]. Именно поэтому лексема «медведь» употребляется автором с большой буквы и без определенного артикля — *Bear*. Так подчеркивается его божественная сущность и вместе с тем абстрактность как божества — аналогично в английском языке употребляется слово «Бог» (*God*). Точно так же в тексте упоминаются и другие животные: Пёс, Рыба — *Dog, Fish*.

Такое почитание действительно свойственно коренным народам Северной Америки. Преобладающее большинство племен обожествляло животных, особенно родового представителя — определенного первопредка того или иного индейского рода: это мог быть Медведь, Олень, Орёл и т. д. Дж. М. Уайт утверждает, что «многие индейские божества принимали обличье птиц, животных, пресмыкающихся... Почти любое живое существо дикой природы на территории Америки и Канады считалось священным у того или иного сообщества» [10, с. 139–140]. Также животные в представлении коренных североамериканцев иерархически располагались выше самого индейца, так как имели более тесную связь с дикой природой, чем человек, и превосходили его во всех физических качествах.

Обращает на себя внимание имя Медведя в произведении Момадея — *Urset* (Урсет). Оно имеет трехкомпонентную структуру, включающую морфемы латинского языка и языка кайова: латинский префикс *ur* — *pra-* и корень *set*, что на кайова обозначает медведя; кроме того, на стыке лексем угадывается корень *urs* от латинского *ursus*, также обозначающего медведя. То есть мы имеем дело с «Прамедведем», причем смысловое удвоение (*urs* и *set*) едва ли можно считать случайным. Таким повтором Момадей, выросший в мультикультурной американской среде и усвоивший как национальную (этническую), так и западную (американо-европейскую) картины мира, подчеркивает всеобщий и универсальный характер Медведя-божества — духа дикой природы.

В разговоре об образе Медведя как божества у Момадея необходимо обратиться к роману отечественного писателя Еремея Айпина «Ханты, или Звезда Утренней Зари». Такая параллель неслучайна: Айпин — давний друг Момадея, с которым они познакомились во время одного из многочисленных визитов американского писателя в Россию. Во время первой поездки в Сибирь в 1994 г., посетить которую Момадей мечтал долгие годы [14], он попал под впечатление культа медведя хантов —



Медвежьих игрish, описанных в том числе в одной из глав романа Айпина [1, с. 234–248]. К тому же, по утверждению товарища Момадея и переводчика его работ А. В. Ващенко, Момадей читал эту главу, после чего и написал «Диалоги...» [4, с. 23–24]. Необходимо заметить, что в произведении Айпина каждый хант относит себя к конкретному роду, определяемому по животному, например Медведю, Оленю. Момадей, в свою очередь, также пишет в предисловии о принадлежности к роду Медведя. Важно, что в «Диалогах» автор характеризует Урсета как медведя исконного: «I am a bear, an old bear, the original bear» (*Я медведь, старый медведь, первоначальный медведь*¹) [13, р. 23], где *original* от *origin* — «начало, первопричина».

Айпин описывает как обязательное действующее лицо Праздника Медведя певца, который исполняет песни мифологического содержания о медведе на протяжении всего празднества. Поэтому можно предположить, что «Диалоги...» — сборник легенд о медведе как божестве вообще, без соотношения с каким-либо народом (будь то кайова или ханты), рассказываемых на Медвежьих игрishах.

Бог в произведении Момадея — высшее существо, творец всего сущего, в том числе и Медведя: «How could I not know you, Urset? I created you» («Как я могу не знать тебя, Урсет? Я создал тебя») [13, р. 15]. Однако Бог признаёт, что что-то существовало и до него, например История (в оригинале *Story* — в значении 'Повествование', 'Сюжет'): YAHWEH: *Well, there is only one story, after all. But there are many stories in the one. <...> It is older than I, for I am contained in it. It has neither beginning nor end in time* (ЯХВЕ: *Ну, в конце концов, есть лишь одна история. Но в одной истории много других историй. <...> Она старше меня, потому что я содержусь в ней. У нее нет ни начала, ни конца во времени*) [13, р. 35].

Здесь также можно говорить о скрытой метафоре «История — мать, а Бог — ее ребенок»: Бог, словно ребенок, находится в чреве матери-Истории. Кроме того, мать (История) старше сына (Бога), о чем также говорится в тексте. Более того, изначальное *historia* в латинском языке — женского рода. А учитывая языковую игру, сокрытую в имени медведя — Урсет, знание Момадеем латинского языка не вызывает сомнений.

Как свойственно любой религии, коммуникация между творцом и творением в индейской картине мира осуществляется посредством молитвы. Бог в тексте «Диалогов...» определяет молитву как разговор с самим Богом, и даже самый простой разговор уже является молитвой: URSET: *Am I praying now, Great Mystery?* / YAHWEH: *Even as we speak* (УРСЕТ: *Молюсь ли я сейчас, Великая Тайна?* / ЯХВЕ: *Даже сейчас, когда мы разговариваем*) [13, р. 26]. В этом смысле весь сборник предстаёт молитвой Медведя. Также интересен и тот момент, что молитва не всегда должна обладать вербальным воплощением: YAHWEH: *And it [prayer] is the silence from which your words proceed* (ЯХВЕ: *И это [молитва] — тишина, из которой происходят твои слова*) [13, р. 26]. Более того, молитва необходима не только смертным и сущностям, приближенным к божественным, кем Медведь и является, но и самому Богу: URSET: *Do you pray, may I ask?* /

¹ Здесь и далее перевод мой. — Н.М.



YANWEN: *Devoutly, unceasingly. It is what I do; it is what I am* (УРСЕТ: *Могли ли я спросить, – а ты молишься? / ЯХВЕ: Преданно, непрестанно. Это то, что я делаю. Это то, что я есть*) [13, p. 26].

Сам образ Бога абстрактен и собирателен, можно даже сказать, что это экуменический Бог. Мы находим отсылки и к Новому Завету: YANWEN: *In the beginning was the word, you know, and I was there. I was the word* (ЯХВЕ: *Вначале было Слово, ты знаешь, и я был там. Я был Словом*), и к Ветхому: YANWEN: *I Am is my name, and Jehovah and God and the Supreme Being and the Great Mystery* (ЯХВЕ: «Я Есмь» – мое имя. И Иегова, и Бог, и Верховное Существо, и Великая Тайна) [13, p. 17]; в конце молитвы оба героя используют частицу «Аминь». Более того, Момадей дает Богу иудейское имя Yahweh (Яхве), считающееся табуированным для произношения в иудаизме. Однако едва ли можно усмотреть в этом попытку соотносить образ Бога с иудаизмом или иной религией. Как нам представляется, Момадей таким образом создает абсолютный образ единого Творца – отсылая к разным религиям и нарекая Бога самым древним из Его имен. Интересно, что Урсет называет Бога «Яхве» лишь дважды – в конце первой главы и в конце последней. Причем второй случай встречается только во втором издании, 2010 г., куда вошли две дополнительные главы, которые в некотором смысле контрастируют с изначальными восемью главами оригинального издания 1999 г. в плане авторского стиля и философской мысли. Другими словами, в первом издании Медведь только единожды позволяет себе обратиться к Богу по имени, причем делает это, повторяя предшествующую фразу Бога: YANWEN: *You are, Urset. I am, Yahweh.* / URSET: *In my words and in my heart I am Urset. You are Yahweh* (ЯХВЕ: *Ты есть Урсет. Я есмь Яхве.* / УРСЕТ: *В моих словах и в моем сердце я есмь Урсет. Ты есть Яхве*) [13, p. 18]. Более того, сам Бог также называет свое имя один раз на протяжении всех диалогов именно в этом фрагменте. Библейскому имени Медведь предпочитает аутентичное обращение к Богу – Great Mystery (Великая Тайна). Согласно А.В. Ващенко, теоним «Великая Тайна» достаточно распространен среди индейских племен Северной Америки и определяет «высшую божественную жизнотворную силу, разлитую в мире» [2, с. 65].

Помимо религии, Момадей в «Диалогах...» затрагивает иные аспекты бытия, содержание которых имеет больше национально-специфичное, чем западноевропейское наполнение. Так, например, автор представляет язык как одну из первооснов мира – наравне с землей, воздухом, огнем, водой и тишиной: YANWEN: *With these hands I placed you [Urset] in the elements of earth, air, fire, water, and language and silence* (ЯХВЕ: *Этими руками я поместил тебя [Урсета] среди элементов земли, воздуха, огня, воды и языка с тишиной*) [13, p. 18]. Тем не менее Момадей описывает его как порождение детской игры, что к тому же перекликается с библейским сюжетом о том, как Адам давал имена животным: YANWEN: *Oh, the children made it [language] one day. Poor Man, he had been trying so hard to talk, for such a long time. Then the children went out and played together. At the end of the day they had possession of language* (ЯХВЕ: *О-о, ego*



[язык] как-то раз создали дети. Бедный Человек – с таким трудом он долго пытался заговорить. И как-то вышли дети вместе поиграть. К концу дня они уже овладели языком) [13, р. 40].

Мыслящее посредством языка сознание автор сравнивает со звездами и галактиками: YANWEN: *Thought is made of language – a sky full of glittering words, if you like. There are galaxies of words in the mind, you know. Just think, Urset, if you close your eyes, you can see the Milky Way writ large, as it were, in language – in letters and alphabets and words, in glyphs and ciphers, in paragraphs and passages and pages – a broadside of the universe, if you will. Celestial graffiti* (ЯХВЕ: *Мысль сотворена из языка. Это как небо, полное сияющих слов, если хочешь. Знаешь, там, в сознании, – галактики слов. Представь, Урсет: если закрыть глаза, то можно увидеть Млечный Путь, крупно начертанный посредством языка – буквами, алфавитами и словами, иероглифами и шифрами, параграфами, пассажами и страницами – плакат вселенной, если пожелаешь. Небесное граффити*) [13, р. 43]. Но вместе с тем Момадей в этом сравнении видит и наибольшую опасность – «темную как космос и глубокую как океан пучину», где легко потеряться мыслью. Что важно, страх перед таким внутренним блужданием выражает именно Бог, причем об этих глубинах ему известно, но они не постигаемы даже Им, в то время как Медведю недоступна сама идея о бесконечности разума.

Стоит упомянуть, что антрополог Л. Спенс не верил в возможность возникновения сложной концепции бесконечности в примитивном, по его мнению, сознании североамериканского индейца [8, с. 110]. Даже несмотря на то, что работа этого шотландского ученого «Мифы североамериканских индейцев» («The Myths of the North American Indians», 1914) является достаточно давней и отражает европоцентристскую культурную картину мира колониальной эпохи, тезис Л. Спенса о примитивном мышлении индейцев в определенной мере подтверждается исследуемым эпизодом «Диалогов...».

Познание мира североамериканским индейцем в «Диалогах...» осуществляется посредством «грез» (Dreams), понятых как сновидение и игра воображения. Грезы в восприятии автора «Диалогов...» – это и творческий замысел, и сам акт сотворения мира Богом: YANWEN: *[I dreamed] all of them [animals, nature, etc.], from the single cell to the blue whale. I dreamed Creation into being, all of it. You are a dream in my mind, Urset, and your dreams I have dreamed into your long sleep* (ЯХВЕ: *[Я грезил] всеми ими [животными, природой и т.д.], от одной-единственной клетки до огромного синего кита. С помощью грез я превратил Творение в реальность, всё целиком. Ты – греза моего ума, Урсет, а твои грезы пригрезились мне в твоём долгом сне*) [13, р. 30]. Кроме того, грезы – это способ восприятия реальности, о чем свидетельствуют слова Бога Урсету: YANWEN: *Dreaming is surely a way of seeing, of seeing with the mind's eye. More than that; it is the soul's perception of the world* (ЯХВЕ: *Грезы – способ видеть мир внутренним взором. Более того, это восприятие мира душой*) [13, р. 29], а также это формула реальности самого мыслящего субъекта: YANWEN: *You dream, therefore you are* (ЯХВЕ: *Ты грезишь, следовательно, ты существуешь*) [13, р. 31], которая отсылает к известному изречению Рене Декарта.



Интересно, что подобная интерпретация видений и сновидений встречается и в культуре индейцев майя. Г.Г. Ершова утверждает, что у майя любое видение считалось хотя и специфическим, но все же достоверным источником информации о реальности, а также способом спрогнозировать будущее. Свои выводы она подкрепляет воспоминаниями писателя майя Хорхе Кокома о том, как его дедушка, деревенский шаман, объяснял мироустройство: «Во Вселенной всё является сновидением, и все мы видим сны. Но не все помнят о своих снах. <...> Человек, рождаясь на земле, попадает на пространство спящих существ. Можно сказать, что человек живет во сне. Когда же ты видишь сны и вспоминаешь их, ты можешь восстановить картину твоего изначально происхождения — и вернуться к жизни...» [6, с. 35].

Именно такое восприятие грез и в произведении Момадея не является случайным совпадением с приведенным культурологическим фактом. По словам А. В. Ващенко, философия Момадея частично совпадает с «философией ацтеков и майя, а также мировосприятием племен пуэбло, среди которых Момадей и вырос» [2, с. 78].

Время — еще один выразительный концепт мировосприятия индейцев, описанный Момадеем. Автор представляет время как обособленную силу: *YAHWEH: There is no passage of time, Urset. There is only passage through time (ЯХВЕ: Нет движения времени, Урсет. Есть только движение сквозь время)* [13, р. 48].

К тому же в индейской картине мира во времени не выделяется ни прошлое, ни будущее — есть только настоящее: *YAHWEH: Time is neither long nor short. It does not draw near, nor does it recede into the distance. It is present, that is all (ЯХВЕ: Нет времени долгого или короткого. Оно не приближается и не отдаляется. Есть настоящее, и всё)* [13, р. 47]. А будущее и прошлое, которые можно вспоминать и представлять, — это, согласно автору, искусственная грамматическая категория времени, не имеющая отношения к времени реальному и являющаяся лишь «продолжением настоящего»: так, на недоверие Урсета и его слова о свидетельствовании части прошлого Бог отвечает: *Artificial tenses, the past and future of which you speak, mere extensions of the present. I am. You are. Time is (Искусственность грамматического времени, то прошедшее и будущее, о которых ты говоришь, — это просто расширение настоящего. Я емь. Ты еси. Время есть)* [13, р. 48]. Он замечает: *My creatures have made of time a difficult concept, especially Man (Мои создания создали сложное представление о времени, особенно Человек)* [13, р. 49].

Однако это не означает, что время признается у индейцев статичным. У него есть собственное развитие. Так, Бог упоминает рождение настоящего времени, а также его конец — вечность, то, к чему Время закономерно придет. А человек в представлении коренных американцев не отстранен от времени, а находится в нем и как бы движим временем сквозь само себя, причем связь человека и Времени предельно тесна.

Время внутри произведения также не предполагает ни прошлого, ни будущего — все диалоги Урсета и Бога не имеют линейной связно-



сти, их разговоры начинаются и заканчиваются независимо друг от друга. О неоднозначности времени свидетельствует множество отсылок как к искусству Античности (упоминается Гомер и его строки о Троянской войне, статуя некоего «греческого философа или атлета») и писателям эпохи Возрождения (Шекспир, Данте, Сервантес), так и к творцам последних столетий (Людвиг ван Бетховен, Эмили Дикинсон, Герман Мелвин, Джеймс Джойс, Огюст Роден, Чарльз Лафтон). Момадей не обошел стороной и американских спортсменов, упомянув бейсболиста Эрни Бэнкса, легкоатлета Эдвина Мозеса и баскетболиста Майкла Джордана. Примечательно, что писатель отсылает исключительно к европейским и американским деятелям. В читательском восприятии временная размытость «Диалогов...» усиливается в эпизоде, где главные герои пьют кофе (этот напиток, как известно, был привезен в Северную Америку в XVII в.). Аналогичное впечатление создает использование Урсетом выражения «во время прайм-тайма» — таким термином с середины XX в. в США стали описывать время радио- и телепередач, собирающих наибольшую аудиторию. Важно отметить, что данные темпоральные маркеры, в том числе персоналии, встречаются преимущественно в двух последних главах, включенных только во второе издание книги. Иными словами, оригинальное произведение, как в ранней, так и в поздней редакции, не имеет временной конкретизации.

В отличие от времени, которое писатель представляет как крайне неопределенное, «вечное», пространство в сборнике конкретно и автобиографично. Упомянутые Момадеем географические ориентиры многочисленны, но дают ясное представление, что действие происходит на территории современного Нью-Мексико недалеко от Санта-Фе — города, где автор провел большую часть своей жизни. В частности, в произведении называются католическая святыня Чимайо, а также ручей Фрихолес, вдоль которого иногда гуляет Урсет.

Концептуальное значение для индейцев имеет также понятие Души. Душа в представлении коренных американцев не абстрактна, она имеет физическое воплощение: *YANWEN: The telling involves the voice, the human voice, the breath of the soul* (ЯХВЕ: *Повествование включает голос, человеческий голос — дыхание души*) [13, р. 43]. К тому же у нее есть определенная функция — постижение реальности, истинной реальности, не той, что видна глазами, о чем было сказано нами ранее: «Грезы — восприятие мира душой». При этом душа бессмертна, что находит соответствие и в европейской традиции ее восприятия. Состояние же души после физической смерти сравнивается автором с тенью: *URSET: In the caves are the bones of my children, Great Mystery. <...> I don't want to touch the shadows of their having been. I have no more need of their shadows or their souls than I have of my own* (УРСЕТ: *В пещерах лежат кости моих детей, Великая Тайна. <...> Я не хочу трогать одни только тени, что от них остались. Я нуждаюсь в их тенях или душах не более, чем в своих собственных*) [13, р. 45].

Таким образом, специфика мировосприятия североамериканских индейцев представляется многослойной, в нем происходит контамина-



ция элементов национально-этнической, автохтонной картины мира и западной, американо-европейской. Наварру Скотту Момадею удалось передать в «Диалогах Медведя с Богом» уникальность индейской культуры, которая вступает в диалог с мировоззрением западного человека, сохраняя свою самобытность.

Наиболее репрезентативными в этом отношении послужили аспекты бытия, затрагивающие религию и верования, а также первоосновы мироустройства. Несмотря на сильное влияние западной культуры и христианской религии колонизаторов, индейцы Северной Америки смогли сберечь этнически обусловленные фрагменты национальной картины мира даже с учетом последующей их ассимиляции и интеграции в американскую космополитичную цивилизацию.

Список литературы

1. *Айтин Е. Д.* Ханты, или Звезда Утренней Зари. М., 1990.
2. *Ващенко А. В.* Откровения природы и духа // Момадей Скотт Н. Диалоги медведя с Богом / пер., сост., коммент. А. В. Ващенко. М., 2005. С. 72–79.
3. *Ващенко А. В.* Индейская литература // История литературы США : в 5 т. М., 1997–2009. Т. 5. М., 2009. С. 869–885.
4. *Ващенко А. В.* Вечное там – вечное здесь // Мир Севера. 2013. №1. С. 23–29.
5. *Елистратов В. С.* «Здравствуй, Великая Тайна...» // Знамя. 2006. №4. URL: <https://znanlit.ru/publication.php?id=2947> (дата обращения: 31.03.2025).
6. *Ершова Г. Г.* Мифы мая. От жертвоприношений и священного какао до книги «Пополь-Вух» и подземного царства Шибальбы. М., 2025.
7. *Полубояров Д. И.* Художественная картина мира // Культура. Духовность. Общество. 2016. №22. С. 6–10.
8. *Спенс Л.* Мифы североамериканских индейцев. М., 2006.
9. *Староверова Е. В.* Американская литература. СПб., 2005. URL: <http://american-lit.niv.ru/american-lit/staroverova-amerikanskaya-literatura/indejskoe-vozrozhdenie.htm> (дата обращения: 31.03.2025).
10. *Уайт Дж. М.* Индейцы Северной Америки. Быт, религия, культура. М., 2006.
11. *Фёдоров Ф. П.* Художественный мир немецкого романтизма: Структура и семантика. М., 2004.
12. *Keegan B.* Contemporary Native American and Indigenous Religions: State of the field // Religion Compass. 2022. №16 (9). <https://doi.org/10.1111/rec3.12448>.
13. *Momaday N. S.* In the bear's house. University of New Mexico Press, 2010.
14. *Momaday N. S.* On Common Ground in Siberia // The New York Times. 1997. URL: <https://www.nytimes.com/1997/09/14/t-magazine/on-common-ground-in-siberia.html> (дата обращения: 31.03.2025).
15. *Trimble J. E.* Stereotypical Images, American Indians, and Prejudice // Eliminating Racism. Perspectives in Social Psychology. Springer, 1988. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0818-6_9.

Об авторе

Никита Витальевич Макаров – асп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: nimakarov@stud.kantiana.ru

AuthorID: 1117209



N. V. Makarov

**“THE BEAR-GOD DIALOGUES” BY NAVARRE SCOTT MOMADAY
AS A REFLECTION OF THE NATIONAL WORLDVIEW
OF NATIVE AMERICANS**

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 16 June 2025

Accepted 10 March 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-6

To cite this article: Makarov N.V. 2026, “The Bear-God dialogues” by Navarre Scott Momaday as a reflection of the national worldview of Native Americans, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 70–79. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-6.

79

The article analyzes the artistic model of the world in “The Bear-God Dialogues” (specifically the collection “In the Bear’s House”, 1999) by the Native American author N. Scott Momaday. It examines the influence of the beliefs of the indigenous peoples of North America on the author’s understanding of such aspects of consciousness and being as religion, language, time, space, art, and thought. The study highlights features of the Native American worldview, in which the images of God, the human being, and the animal, as well as the concept of the soul, have key conceptual significance. It also considers the interaction between Native American and Western European worldviews in the authorial consciousness of N. Scott Momaday.

Keywords: Native American literature, Navarre Scott Momaday, mindset, religion, artistic world-picture

The author

Nikita V. Makarov, PhD Student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: nimakarov@stud.kantiana.ru

AuthorID: 1117209

А. И. Каменева

**КОМПЛЕКС РЕМИНИСЦЕНЦИЙ В РОМАНЕ
КЕЙТ БЕРНХАЙМЕР «ПОЛНОЕ СОБРАНИЕ СКАЗОК
МЕРРИ ГОЛЬД»**

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

Поступила в редакцию 06.11.2025 г.

Принята к публикации 14.04.2026 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-7

80

Для цитирования: *Каменева А. И. Комплекс реминисценций в романе Кейт Бернхаймер «Полное собрание сказок Мерри Гольд» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №2. С. 80 – 88. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-7.*

Рассматриваются сказочные мотивы второго романа трилогии о сестрах Гольд «Полное собрание сказок Мерри Гольд» современной американской писательницы Кейт Бернхаймер. Методологической основой исследования являются мотивный и интертекстуальный анализ. Роман содержит целый комплекс сказочных реминисценций. Многократно появляющиеся в тексте романа сюжеты сказочных претекстов, связанные с водной стихией, и образы сказочно-мифологических персонажей (шелки, «Водяница» из собрания братьев Гримм, «Русалочка» Г. Х. Андерсена, «Вазуза и Волга» из собрания сказок А. Н. Афанасьева) указывают на два главных скрытых мотива в жизни Мерри Гольд, проистекающих из детской травмы: трансформацию и исчезновение. В психике старшей из сестер Гольд заложена явная амбивалентность, из-за чего мотивы одновременно усиливают друг друга и вступают между собой в конфликт: трансформация подчеркивает проблему самоидентификации героини, сложности в понимании себя и окружающих, с которыми Мерри Гольд не может справиться, прибегая к саморазрушительному поведению, выражающемуся в алкоголизме и самоповреждении, в то время как мотив исчезновения, связываемый в тексте с таянием и пересеканием с сюжетом сказки о Снегурочке, акцентирует внимание читателя на страхе смерти.

Ключевые слова: К. Бернхаймер, американская литература, современный американский роман, сказки, сказочные реминисценции

Трилогия о сестрах Гольд современной американской писательницы, исследовательницы и популяризатора сказочного жанра К. Бернхаймер (род. 1966) состоит из романов «Полное собрание сказок Кетции Гольд» («The Complete Tales of Ketzia Gold», 2001), «Полное собрание сказок Мерри Гольд» («The Complete Tales of Merry Gold», 2006) и «Полное собрание сказок Люси Гольд» («The Complete Tales of Lucy Gold», 2011). Авторский энтузиазм, касающийся сказок, способствовал разработке особого творческого метода Бернхаймер — трансформации сказочных сюжетов в романах сестер Гольд, американок еврейского происхождения, чьи судьбы объединяет не только родство и совместно пере-



житый опыт, но также общая и не до конца вербализованная травма. Каждый роман трилогии открывается актуальным для его героини переплетением немецких сказок из собрания братьев Гримм [11], русских сказок из собрания А. Н. Афанасьева [5] и еврейских сказок, выпущенных в собрании под редакцией Б. С. Вайнрайх [17].

Однако, анализируя лишь перечисленные сказочные претексты и их трансформации, невозможно полностью понять поведение, характеры и проблемы сестер Гольд, важно выявить также отсылки к сказкам, не заявленным в открывающих романы списках. В предшествующих исследованиях мы выяснили, что для Кетции, средней из сестер Гольд, такими сказками становятся «Синяя Борода» и «Красная Шапочка», реконтекстуализированные эпизоды из которых высвечивают сложные отношения Кетции с ее мужем [3]. В случае Люси, младшей из сестер, чей способ сосуществования с травмой заключается в вытеснении травматических воспоминаний, подмене их счастливыми ложными, жизнь предстает как «зачарованный сон», а ключевой сказкой для нее становится «Спящая красавица» [4]. Ключом к пониманию Мерри, старшего ребенка в семье Гольд, является целый комплекс сказочных мотивов и образов, связанных с водной стихией / льдом / жидкостью (алкоголь). Среди не заявленных в начале романа сказочных претекстов выделяются легенды о шелки, «Русалочка» Г. Х. Андерсена и русская сказка о Снегурочке. В совокупности с заявленными в открывающем роман списке претекстами («Водяница» из собрания сказок братьев Гримм, «Вазуза и Волга» из собрания сказок Афанасьева, «Шрейтеле, сделавший глоточек» из собрания еврейских сказок под редакцией Вайнрайх) проясняется отведенная Мерри роль «чужой» в своей семье, «злой» сестры, а также способ существования женщины с травмой — саморазрушительное поведение, алкоголизм. Целью исследования является анализ комплекса сказочных реминисценций в романе «Полное собрание сказок Мерри Гольд». Главными задачами становятся рассмотрение мифологических и сказочных образов и выявление репрезентаций психологического состояния Мерри Гольд путем обращения к сказочным мотивам. Для достижения поставленных цели и задач привлекаются такие методы исследования, как мотивный и интертекстуальный анализ.

В имени главной героини заложена дихотомия «земля — вода». На протяжении большей части трилогии старшую из сестер называют Мерри, и сочетание краткой формы ее имени с фамилией образует *Merry Gold*, созвучное *marigold* (календула, бархатцы). «Земное» значение имени героини обыгрывается Бернхаймер в трилогии многократно, однако на неявные сказочные реминисценции указывает полная форма имени, упоминаемая в романе лишь однажды. Имя Мередит (*Meredith*), данное девочке при рождении, имеет кельтское происхождение и означает «покровительница моря»¹ [13, р. 196], что во многом предопределяет связь между судьбой героини и «водными» сказками.

Связь эта прослеживается с детства. Так, образ одной из детских игрушек Мерри, огромного тюленя, оставляет глубокий отпечаток в па-

¹ Здесь и далее перевод цитат с английского языка принадлежит автору статьи.



мяти девочки: «Едва ли что-то во всей комнате могло вызвать у нее большую неприязнь, чем эта крупная терпеливая морда, принадлежавшая гигантскому тюленю с острыми пластиковыми усами, торчащими из носа. Он с грохотом проезжал на скрипящих железных колесах, он заполнял комнату своим мохнатым телом и запахом, и его добрые глаза пугали Мерри» [8, р. 18]. Намного позже, устроившись на работу в компанию, производившую детскую одежду, героиня сравнивает шум гигантских швейных машинок со звуками, которые издает стадо тюленей на камнях, из-за чего «было такое ощущение, будто все мы вместе взятые — машины и женщины — составляли некое гигантское животное» [8, р. 44].

Другая важная деталь, вероятно, связанная с той же детской игрушкой, — шуба из тюленьего меха, которая впервые появляется в 3-й главе романа и утверждает трансформацию как один из ведущих сказочных мотивов в этом произведении. Будучи взрослой женщиной, Мерри вспоминает тяжелые годы, наполненные одиночеством и алкоголем, и, находясь под весом своего мехового одеяния, осознаёт смертность всех животных. Тюленья шубка фигурирует в романе и дальше, в 20-й главе «Баллада Мерри» («Merry's Ballad»), представляющей собой трансформацию претекста, взятого из собрания еврейских сказок, — «Баллады о верной жене» («The Ballad of the Faithful Wife»). Сюжет претекста сконцентрирован вокруг эпизода из жизни семейной пары: муж, покинувший свою жену, спустя много лет возвращается к родному дому и, скрывая свою личность, искушает супругу. Женщина отказывается от предложенных «незнакомцем» кольца и фартука, тем самым доказывая свою преданность мужу. В главе романа сюжет реконтекстуализируется, парадигма «муж — жена» сменяется на «дочь — мать», также отличается финал, героиня не воссоединяется с матерью, что подчеркивает «чужеродность» женщины в своей семье. Важно, что Мерри является к матери, замаскированная в собственноручно сшитую тюленью шубку, что делает ее похожей на шелки — шотландского и ирландского фольклорного персонажа [16, р. 411], который предстает как тюлень в море и прекрасная девушка на суше. Тюленья шубка — волшебный предмет, позволяющий шелки трансформироваться. Как отмечает профессор Д. Хеддл, природа шелки такова, что «морская идентичность всегда превалирует, и, если предоставить им возможность, они непременно возвращаются к своим животным формам» [12, р. 2].

Мерри, подобно девушке-шелки, испытывает тягу к морской стихии. Это стремление раскрывается в 37-й главе романа, действие которой разворачивается в коттедже на побережье, где семейство Гольд отдыхало каждое лето. Стоя перед зеркалом, героиня саморефлексирует: «Мокрые косы Мерри — ей не хотелось мыть голову — липли к шее, словно водоросли, которыми она ранее ее обвивала. В море, в отличие от школы, синагоги, дома или салона машины, Мерри чувствовала себя лучше всего. Там она становилась прекрасной и загадочной, словно какое-то волшебное существо, способное резвиться и играть» [8, р. 128]. За главой следует перитекстуальный элемент — репродукция иллюстра-



ции знаменитого английского художника А. Рэкема к сказке «Русалочка» Андерсена¹ (рис.), сопровождаемая подписью: «In The Sea She Became as Beautiful and Mysterious as Some Magical Creature» («В море она становилась прекрасной и загадочной, словно какое-то волшебное существо»), дублирующей ранее приведенные в тексте слова. Завершая главу иллюстрацией к сказке знаменитого датского писателя, Бернхаймер, с одной стороны, демонстрирует тоску Мерри по морю и желание в него вернуться, схожие с испытываемыми шелки и русалками, что указывает на близость «водных» сказок и жизни героини, с другой — подчеркивает важность *трансформации* как мотива в жизни женщины, переживающей кризис идентичности, не чувствующей близость к людям и принадлежность к местам, которые ее окружают.

83



Рис. Иллюстрация А. Рэкема к «Русалочке» Г. Х. Андерсена

Интересно, что внешнее сходство Мерри с морской девой отмечалось еще в первом романе трилогии: «...волосы Мерри рассыпались в разные стороны, как у русалки, когда она их ополаскивала» [7, р. 38]. При этом отметим, что в истории героини также важен мотив голоса, однако если андерсеновская Русалочка обладает чудеснейшим из голосов и жертвует им ради любви принца и бессмертной души, то старшая из сестер Гольд признаётся: «Издавать звуки — не мой конек (возможно, по этой причине, когда я говорю, мои слова звучат злобно)» [8, р. 71]. Среди героев датской сказки Мерри намного ближе образ морской ведьмы, не только из-за сложного характера, но и по той причине, что у женщины есть дар видеть «недостающие части» людей.

В романе «Полное собрание сказок Мерри Гольд» присутствует и другая русалка, значительно отличающаяся от сказочной героини Андерсена. В 40-й главе романа «Водяница» [2, с. 394–395] (название дано в переводе К. М. Азадовского; в оригинале «Die Wassernixe») реконтекстуализируется сюжет сказки из собрания братьев Гримм. Здесь снова происходит гендерная перемена, брат и сестра из претекста сменяются двумя сестрами — Мерри и Кетцией. Сказка братьев Гримм начинается

¹ Впервые издание сказок Г. Х. Андерсена с иллюстрациями А. Рэкема было опубликовано в 1932 г., в дальнейшем многократно переиздавалось [6].



с того, что братец с сестрицей играют у колодца, после чего падают в него и попадают в плен к водянице. В наррации Мерри источнику воды уделяется большее внимание. Сестры играют у колодца, который, как они воображают, исполняет желания. Здесь процесс получения воды приобретает для детей волшебную силу, это важно потому, что отражает натуру старшей сестры и ее отношение к младшей: «...однажды, когда мы играли у колодца и притворялись, что набираем воду невидимым ведром, я загадала, чтобы с Кетцией случилось что-нибудь плохое» [8, р. 139]. Тревога о реакции родителей быстро сменяется радостью девочки от пропажи сестры. Далее, попав в колодец, как и дети из претекста, Мерри с Кетцией тяжело трудятся, а затем успешно сбегают от преследовательницы, однако в трансформированной сказке отсутствует счастливый финал. Разъяренная Мерри признается в ненависти к своей сестре, задавая вопросом, не имеющим для читателя прямого ответа: «Я хотела чего-то, что никогда не наступит... но чего?» [8, р. 141].

Впрочем, отношение Мерри к сестрам, как и ее собственный характер, нельзя интерпретировать однозначно. Подтверждение тому мы находим в 32-й главе романа, в которой через трансформацию еще одного «водного» претекста проявляется гораздо более снисходительное и доброе отношение Мерри к Кетции и Люси. Глава носит название «Три сестры» («The Three Sisters»), трансформируемым претекстом выступает сказка из собрания Афанасьева «Вазуза и Волга». В претексте две реки спорят о том, какая из них лучше и более достойна почета, после чего затевают соревнование: кто быстрее доберется до Хвалынского моря, та и победила. В трансформированном тексте места рек занимают три сестры Гольд, спорящие не только о том, кто из них умнее и сильнее, но и о том, какая более достойна любви матери. Интересно, что Бернхаймер в данном случае оставляет аллюзии к сказке Афанасьева на уровне описания темпа движения, при этом дополняя их деталями, показывающими характеры сестер через призму восприятия нарратора — Мерри (табл.).

**Реконтекстуализация текста сказки «Вазуза и Волга»
в романе «Полное собрание сказок Мерри Гольд»**

«Вазуза и Волга»	Трансформация претекста в «Полном собрании сказок Мерри Гольд»	
	Оригинал	Перевод
	<i>Кетция</i>	
Да ночью встала Вазуза потихоньку, убежала от Волги, выбрала себе дорогу и прямее и ближе, и потекла [1, с. 112].	In the middle of the night Ketzia rose quietly and ran away from us, choosing a short road to our mother's room down the hallway. There she became nervous and started to weep [8, p. 117].	Среди ночи встала Кетция потихоньку, убежала от нас, выбрав короткую дорогу к комнате матери по коридору. Там она занервничала и разрыдалась.



«Вазуза и Волга»	Трансформация претекста в «Полном собрании сказок Мерри Гольд»	
	Оригинал	Перевод
<i>Люси</i>		
Проснувшись, Волга пошла ни тихо, ни скоро, а как следует [1, с. 112].	Lucy, upon waking, walked toward our mother's room neither too slowly nor too fast, but just as a daughter should walk [8, p. 117].	Проснувшись, Люси пошла к комнате нашей матери ни тихо, ни скоро, а именно так, как следует идти дочери.
<i>Мерри</i>		
...В Зубцове догнала Вазузу, да так грозно, что Вазуза испугалась, назвалась меньшою сестрою и просила Волгу принять ее к себе на руки и снести в море Хвалыньское [1, с. 112].	And I? I overtook them both with such force in the hallway that they became frightened. They begged me and begged me to take them in my arms and carry them to our mother. What can I say? I did. I wasn't always so awful [8, p. 117].	А я? Я догнала их обеих в коридоре, да так грозно, что они испугались. Они умоляли меня снова и снова принять их к себе на руки и снести к нашей матери. Что сказать? Я так и сделала. Я не всегда была такой уж ужасной.

Другой тип неявных сказочных аллюзий связан с водой в ином ее агрегатном состоянии — в виде льда и снега. Историк искусств К. МакАра характеризует роман старшей из сестер как историю «ледяной королевы» (*ice-queen*): «Мерри — самая холодная и подлая из трех сестер. Доходит до того, что в какой-то момент она превращается в маленький кубик льда» [15, p. 178]. Упомянутая исследовательницей трансформация героини происходит в 3-й главе романа «Звездные никели», где реконтекстуализируется сказка из собрания братьев Гримм «Звездные талеры» («Die Sterntaler»). Однако это не единственное место в романе, в котором фигурирует лед, связываемый героиней с мотивом исчезновения.

В 24-й главе «Полного собрания сказок Мерри Гольд», героиня читает сказку о принцессе по имени Вода, высохшей во время летней засухи (здесь прослеживается параллель с сюжетом «Снегурочки»), проникаясь до слез ее историей. Мерри тревожит перспектива исчезновения, поэтому, сопоставляя себя с героиней любимой сказки, она объясняет значимость своего кропотливого швейного труда, тем самым утверждая свой труд как смысл жизни: «Другие люди заставляют меня исчезнуть. Вот почему я так скрупулезно работаю над созданием маленьких персонажей из сказок — девочки из воды, мальчика из воздуха. Им нужна одежда, чтобы их можно было увидеть. Им нужна я, чтобы сделать их реальными» [8, p. 92].

В следующей главе Мерри повествует о кратком эпизоде совместной жизни с Люси в лесу, который происходит после лечения Мерри в больнице. Женщины не ладят, и, чтобы сбежать от сестры, Мерри вы-



ходит на заснеженный двор и представляет себя огромной снежинкой¹ среди протоптанных кругов. Возникает мотив исчезновения: «Кроме того, если бы я была гигантской снежинкой, солнце непременно бы меня сожгло...» [8, р. 94]. В финале главы Люси прогоняет Мерри, что провоцирует фантазии нарратора о том, как снег погребает ее сестру, после чего и сама она исчезает.

Данный эпизод присутствует и в романе «Полное собрание сказок Люси Гольд». С точки зрения младшей сестры становится очевидно, что Мерри зла, она испытывает абстинентный синдром, бегая по заснеженному лесу, и требует таблетки и водку до того момента, пока не получает отказ. Тогда Мерри сворачивается в клубочек на снегу, и Люси говорит: «Прямо на моих глазах она превратилась в кубик льда» [9, р. 76], что явно пересекается с представлением Мерри себя снежинкой. В этой же главе, во время совместного кипячения банок под ледяное вино², Мерри ошпаривается, и Люси отмечает тягу старшей сестры к самоповреждению: «Да, единственный раз на моей памяти она выглядела счастливой — когда обожглась. Она с детства любила причинять себе вред» [9, р. 74]. Хотя Мерри и является «злой» сестрой, ее агрессия вовне уживается с аутоагрессией. Основным вид селфхарма, на котором сама Мерри акцентирует внимание чаще всего, связан с алкоголизмом.

В 16-й главе романа под названием «Мерри получает легкий шлепок» («Merry Takes a Little Slap») трансформируется еврейская сказка из собрания под редакцией Вайнрайх «Шрейтеле, сделавший глоточек» («The Shretele That Took a Little Nip») [17]. В претексте повествуется о шрейтеле (добрый домовый в фольклоре восточноевропейских евреев), успокоившем ребенка легким шлепком. Угломнив ребенка, домовый сделал несколько глотков бренди, и с тех пор сосуд, из которого пил шрейтеле, всегда оставался полным. В романе Мерри рассказывает о том, как в раннем детстве она испугалась, что ее оставили одну с бабушкой, которая успокаивала ее методом шрейтеле. Когда Мерри подросла, она стала свидетельницей бабушкиных тайных вылазок в гараж, где та пила спиртное из подаренной матери бутылки, после чего доливала в нее воду, чтобы уровень жидкости оставался прежним. Мерри взяла этот трюк на вооружение. С бабушкой связан и другой эпизод. Однажды перед отходом ко сну Мерри застала бабушку, одетую в комбинацию. Бабушка указывала на себя, повторяя, что готова умереть, что Господь должен забрать Мерри до того, как ей исполнится 80. Девочка побежала в свою комнату, убеждая себя: «Слезы — это слабость, они ослабят меня, они заставит мою кожу растаять, как у бабушки» [8, р. 63]. В данном эпизоде вновь проявляется отсылка к сюжету Снегурочки, усиливая связь между мотивами таяния и исчезновения, смерти.

¹ Как признавалась сама Бернхаймер, ее любимый вариант сюжета русской сказки о Снегурочке представлен в сборнике «Розовая книга сказок» [14], вышедшем под редакцией Э. Лэнга, в котором сказка озаглавлена как «Snowflake» («Снежинка») [10].

² Тип вина, изготавливаемого из замерзшего винограда. В контексте наполненности жизни Мерри ледяными и снежными образами выбор напитка символичен.



Жизнь «составительницы» и нарратора романа «Полное собрание сказок Мерри Гольд» во многих аспектах амбивалентна. Выбор мотивов трансформации и исчезновения, которые героиня внедряет в текст посредством реконтекстуализации «водных» сказочных претекстов, вероятно, диктуется детской травмой. Мотив трансформации призван подчеркнуть одновременно затянувшийся кризис идентичности героини, ощущение собственной чужеродности в окружающем мире и семье, что подталкивает ее к негативному девиантному поведению — алкоголизму, в то время как мотив исчезновения указывает на страх Мерри перед смертью, что формирует трагическое противоречие между ее аутоагрессией и жадой жизни.

Исследование поддержано из средств программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» БФУ им. И. Канта.

Список литературы

1. *Афанасьев А. Н.* Народные русские сказки А. Н. Афанасьева : в 3 т. Т. 1. М., 1985.
2. *Гримм Я., Гримм В.* Детские и домашние сказки : в 2 кн. Кн. 1. М., 2020.
3. *Каменева А. И.* Трилогия Кейт Бернхаймер о сестрах Гольд в контексте феминистской деконструкции сказочного дискурса // Литература двух Америк. 2025. №18. С. 314–333.
4. *Каменева А. И.* Умолчание и вытеснение в романе Кейт Бернхаймер «Полное собрание сказок Люси Гольд» // Новый филологический вестник. 2025. №1 (72). С. 237–247.
5. *Afanas'ev A.* Russian Fairy Tales. N. Y., 1945.
6. *Andersen H. C.* Fairy Tales. L., 1985.
7. *Bernheimer K.* The Complete Tales of Ketzia Gold. Tallahassee, 2001.
8. *Bernheimer K.* The Complete Tales of Merry Gold. Tuscaloosa, 2006.
9. *Bernheimer K.* The Complete Tales of Lucy Gold. Tuscaloosa, 2011.
10. *Bernheimer K., Bernheimer A.* Fairy Tale Architecture: Snowflake // Places Journal. 2012. URL: <https://placesjournal.org/article/fairy-tale-architecture-snowflake/> (дата обращения: 27.10.2025).
11. *Grimm J. L. K., Grimm W. K.* Grimms' Tales for Young and Old: The Complete Stories. N. Y., 1977.
12. *Heddle D.* Selkies, Sex and the Supernatural // Bottle Imp. 2016. №20. P. 1–3.
13. *Kolatch A. J.* The New Name Dictionary: Modern English and Hebrew Names. N. Y., 1989.
14. *Lang A.* The Pink Fairy Book. N. Y., 1897.
15. *McAra C.* Hope Chest. Demythologizing Girlhood in Kate Bernheimer's Trilogy // Girlhood Studies: An Interdisciplinary Journal. 2017. Vol. 10, №3. P. 168–183.
16. *Monaghan P.* The Encyclopedia of Celtic Mythology and Folklore. N. Y., 2004.
17. *Weinreich B. S.* Yiddish Folktales. N. Y., 1988.

Об авторе

Александра Игоревна Каменева — асп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: ksandra.kameneva@yandex.ru

AuthorID: 1124543

ORCID: 0009-0001-0732-9701



A. I. Kameneva

**THE COMPLEX OF REMINISCENCES
IN KATE BERNHEIMER'S NOVEL "THE COMPLETE TALES
OF MERRY GOLD"**

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 06 November 2025

Accepted 14 April 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-7

88

To cite this article: Kameneva A.I. 2026, The complex of reminiscences in Kate Bernheimer's novel "The Complete Tales of Merry Gold", *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 80–88. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-7.

The article examines fairy-tale motifs in the second novel of the Gold sisters trilogy, "The Complete Tales of Merry Gold", by contemporary American writer Kate Bernheimer. The methodological framework of the study is based on motif and intertextual analysis. The novel contains a complex system of fairy-tale reminiscences. Recurrent plots of fairy-tale pretexts associated with the water element, as well as images of mythological and fairy-tale characters (selkies, "The Water Nixie" from the collection of the Brothers Grimm, "The Little Mermaid" by H. C. Andersen, and "Vazusa and the Volga" from the collection of tales by A. N. Afanasyev), point to two central latent motifs in Merry Gold's life that stem from childhood trauma: transformation and disappearance. The psyche of the elder of the Gold sisters is characterized by pronounced ambivalence, as a result of which these motifs both reinforce each other and come into conflict: transformation emphasizes the heroine's problem of self-identification and her difficulties in understanding herself and others, which she fails to overcome and instead resorts to self-destructive behavior expressed in alcoholism and self-harm, while the motif of disappearance, associated in the text with melting and intersecting with the plot of the Snow Maiden tale, draws attention to the fear of death.

Keywords: K. Bernheimer, American literature, contemporary American novel, fairy tales, fairy-tale reminiscences

The author

Alexandra I. Kameneva, PhD Student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: ksandra.kameneva@yandex.ru

AuthorID: 1124543

ORCID: 0009-0001-0732-9701

УДК 378.14

Т. Е. Саратова

КОНЦЕПЦИЯ ДОКАЗАТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ: НАПРАВЛЕНИЯ И ЭТАПЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОМ СОПРОВОЖДЕНИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

89

МИРЭА – Российский технологический университет, Москва, Россия
Поступила в редакцию 29.11.2025 г.
Принята к публикации 22.01.2026 г.
doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-8

Для цитирования: *Саратова Е. Т.* Концепция доказательной педагогики: направления и этапы применения при персонифицированном сопровождении в учебном процессе // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канга. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №2. С. 89–97. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-8.

В условиях цифровизации образования особую значимость приобретает разработка и применение методологических подходов к оцениванию учебных достижений студентов, способных обеспечить их измеримость, воспроизводимость и валидность. Проведен анализ противоречий при взаимодействии категориальной пары «преподаватель – студент» в условиях потокового обучения в высших учебных заведениях. Рассмотрены компоненты концепции доказательной педагогики при оценивании результатов персонифицированного сопровождения: педагогический, аналитический, когнитивный и поведенческий. Цель исследования состоит в комплексном анализе инструментов и методов доказательной педагогики с обоснованием концепции по их применению в учебном процессе. Разработана схема концепции методов доказательной педагогики в условиях цифровизации и многопоточности. В заключение приводится анализ результатов применения компонентов доказательной педагогики на основе показателей из цифровой образовательной среды по следующим элементам: индекс активности, статистика, поведенческие данные. Перспективы дальнейших исследований связаны с применением персонифицированного сопровождения в учебном процессе и анализом результатов педагогических эффектов предложенными компонентами концепции доказательной педагогики.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, персонифицированное сопровождение, многоформатное цифровое оценивание, обратная связь, интеллектуальное сопровождение

Введение

Современная система образования сталкивается с необходимостью обоснованного выбора педагогических стратегий, методов и технологий оценивания, что особенно значимо в условиях многопоточности и



цифровизации. Методологическим обоснованием достоверности, воспроизводимости и проверяемости является доказательная педагогика [1]. Методы доказательной педагогики направлены на использование надежных эмпирических данных с реализацией в цифровой образовательной среде (ЦОС). ЦОС предоставляет широкие возможности для сбора, накопления, обработки и анализа данных, что позволяет обеспечить новые возможности по внедрению доказательных подходов [3; 12].

Анализ направлений применения и результатов методов доказательной педагогики позволяет выявить ряд вопросов, требующих детального рассмотрения и обсуждения. Это вопросы о методологической состоятельности подходов, вариантах интеграции цифровых данных в педагогический анализ, а также инструментах анализа в условиях потоковой формы обучения и ограниченных ресурсов [2; 14].

Гипотеза исследования заключается в том, что если в цифровой образовательной среде использовать персонифицированное оценивание с фиксацией процессуальных данных и обеспечением аналитической обработкой и достоверными моделями интерпретации, то показатели учебных достижений будут обладать большей надежностью, обоснованностью и воспроизводимостью в разных условиях по сравнению с традиционными формами оценивания.

Таким образом, цель исследования состоит в комплексном анализе инструментов и методов доказательной педагогики с обоснованием концепции по их применению в учебном процессе.

Материалы и методы

Анализ критериального и формирующего оценивания проведен в ЦОС. В качестве методов анализа результатов исследования были использованы корреляционный анализ со статистическими характеристиками, а также оценка цифровых следов участников образовательного процесса [6; 8; 12].

Этапы и инструменты исследования:

- формулировка проблемы с инструментами сбора входных данных;
- методы анализа данных;
- интеллектуальный анализ и интерпретация образовательных результатов.

Результаты

Применение структурированных данных о результатах обучения позволяет повысить эффективность реализации учебных курсов. Ключевыми для актуализации и корректировки являются адаптация и актуализация с оперативной обратной связью в процессе обучения, а не по завершении и не по усредненным показателям, а с учетом индивидуальных результатов обучающихся [11; 15].



Значимость оперативного взаимодействия с персонифицированным сопровождением каждого обучающегося определяется тем, что усредненные показатели (результаты) по одному учебному потоку могут быть неприменимы для другого (следующего) ввиду изменения по профилям подготовки, исходного уровня знаний студентов по результатам диагностического оценивания.

Также ключевым вопросом в оценивании является его системность, единый подход с использованием критериев оценивания для обеспечения возможности агрегации результатов по направлениям подготовки или дисциплинам.

Таким образом, каждый компонент и инструмент доказательной педагогики решает точечную задачу на каждом этапе учебного процесса. На сегодняшний день в условиях цифровой трансформации образования особенно остро рассматривается вопрос сохранения качества педагогического взаимодействия в условиях потокового обучения. Примером могут служить базовые дисциплины любого вуза вне зависимости от отраслевой принадлежности. Многопоточность характеризуется проведением лекций для различных профилей и направлений подготовки со значительным числом учебных групп на занятиях, и здесь традиционные формы взаимодействия и обратной связи становятся затруднительными (личные комментарии, пояснения, обсуждение, разборы заданий, учебных ситуаций). Тем не менее педагогическое взаимодействие «учитель — ученик» остается ключевым элементом обучения (передача знаний и реакция в ответ). В ЦОС реакция оцифровывается, то есть осуществляется ее перевод в данные и информацию о ходе обучения. Таким образом, мы наблюдаем реализацию взаимодействия через цифровые следы учебной активности, которые становятся новым источником педагогических данных.

Рассматривая взаимодействие «учитель — ученик», мы можем наблюдать рост объемов данных вне зависимости от того, происходит это в ЦОС или в традиционном формате. Одновременно растет время, затрачиваемое преподавателем на обработку, оценивание и анализ информации (результатов обучения по учебным элементам дисциплин). Преподаватель в условиях многопоточности не всегда «физически» способен обнаружить элементы генерации при ответах. Именно тут возникают противоречия:

- между многопоточностью и необходимостью индивидуализации обучения;
- между многообразием форм оценивания и потребностью в универсальном (едином) механизме его реализации;
- между объемом данных, которые способны собрать и проанализировать, и возможностью осмысленной педагогической интерпретации, то есть в ключе доказательной педагогики на основе конкретных методов, моделей и метрик (рис. 1).



Рис. 1. Анализ противоречий при взаимодействии категориальной пары «преподаватель — студент» в условиях потокового обучения в вузах

Оценивание должно не только отражать (фиксировать) результат, но быть динамическим, не ретроспективным, то есть осуществляться в процессе обучения, обеспечивая реализацию возможности изменения (актуализации) ситуации в процессе изучения (оперативная корректировка), а не по завершении. И здесь ключевую роль играет анализ индивидуального прогресса каждого студента, а не усредненный показатель — таково требование доказательной педагогики [4; 9; 13].

Так происходит смещение акцента с внешнего контроля на внутреннюю рефлексию обучающегося. Отметим, что доказательная педагогика — это не просто подход, а система методов, позволяющая не только фиксировать результаты обучения, но и объяснять их. Это не отдельные (фрагментарные) инструменты, а совокупность методов для выявления закономерностей и анализа эффективности педагогических решений. Предлагаемыми компонентами в доказательной педагогике являются в нашем исследовании педагогический, аналитический, когнитивный и поведенческий. Схема концепции методов доказательной педагогики представлена на рисунке 2.

Педагогический компонент доказательной педагогики включает традиционную форму: педагогический эксперимент и анкетирование с актуализацией по группам опрашиваемых участников и разделением вопросов на группы с последующим корреляционным анализом типов и групп результатов. Для формирования контрольной и экспертной групп из ЦОС формируем исходную выборку с равномерным распределением без смещения входных данных для достоверных результатов и анализа полученных значений. Таким образом, рассматриваются эмпирически подтвержденные результаты, обеспечивающие проверяемость и воспроизводимость педагогических выводов.

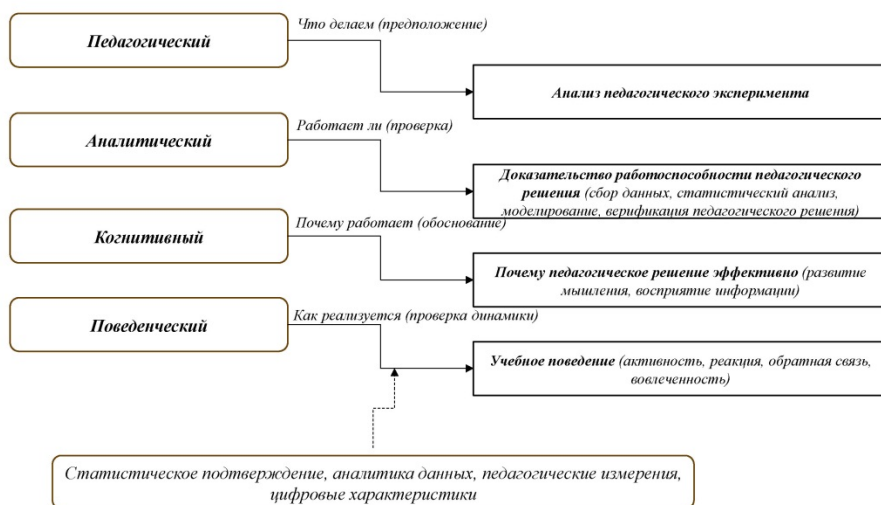


Рис. 2. Схема концепции методов доказательной педагогики в условиях цифровизации и многопоточности

Аналитический блок опирается на измеряемые данные из ЦОС (логи активности, поведенческие данные) и статистически значимые параметры. Методы аналитики позволяют выявлять зависимости между значениями результатов образовательного взаимодействия и педагогическими эффектами. Анализ цифровых данных в адаптивной обратной связи (АОС) отражает закономерности формирования мотивации, успешности и результатов обучения (примеры: активность — учебные результаты, обратная связь — успешность, педагогическая поддержка — мотивация). Чем активнее взаимодействие в системе (проверяется по логам), тем выше вероятность успешного освоения материала. Чем содержательнее и оперативнее обучающийся получает отклик, тем выше уровень успешности. Персонализированные рекомендации и отражение динамики влияют на внутреннюю учебную мотивацию и вовлеченность в процесс.

Когнитивный блок характеризуется интеллектуальным сопровождением с семантическим анализом по уровням заданий, адаптивной обратной связью по элементам учебной дисциплины и оценкой уровней (переход: воспроизведение — применение — анализ). При этом выбор уровня сложности заданий осуществляется как системой, с одной стороны, так и самим обучающимся — с другой.

Также необходимо учитывать иерархическую таксономию, которая исходит из того, что навык более высокого уровня базируется на предшествующих ему навыках, понимание требует знания, применение требует понимания и знания и т.д. И в АОС данный педагогический аспект, безусловно, учитывается. Методами оценки по уровням и разделам (темам) учебных дисциплин являются метрики оценки обработки естественного языка и интегральный показатель: точность и полно-



та. Для оценки сценариев в АОС при персонифицированном сопровождении использовали многокритериальную и стохастическую модели. Целевая функция многокритериальной модели (1):

$$Q_{ij} = w_1 s_{ij} + w_2 f_{ij} + w_3 e_{ij} + w_4 u_{ij}, \quad (1)$$

где

$$w_1 + w_2 + w_3 + w_4 = 1, w_k \in [0,1]; \quad (2)$$

s_{ij} — точность i -го обучающегося и j -го учебного элемента;

f_{ij} — полнота i -го обучающегося и j -го учебного элемента;

e_{ij} — экспертная оценка i -го обучающегося и j -го учебного элемента;

u_{ij} — неопределенность (энтропия) i -го обучающегося и j -го учебного элемента.

94

Стохастическая модель оценки сценария в АОС:

1. Выбранная стратегия.

2. $P_j^{(i)}(L) < P_{min}$ — серия продолжается с аналогичным сценарием.

3. $P_j^{(i)}(L) > P_{target}$ — серия завершается досрочно.

4. Если $i = N$, серия из сценария завершается (лимит вопросов) вне зависимости от результата.

5. Отсутствие прироста информации за определенное число шагов (плато): $|S_j^{(i)} - S_j^{(i-1)}| < \varepsilon$.

Еще одним компонентом доказательной педагогики в условиях цифровизации является поведенческий. Он позволяет актуализировать и получить достоверную информацию по активности обучающегося (время взаимодействия с учебными материалами, открытие учебных ресурсов, статистические данные по прямой и обратной связи с уровнем представлением результатов по учебным элементам).

Фрагмент реализации сценария при персонифицированном сопровождении приведен на рисунке 3.

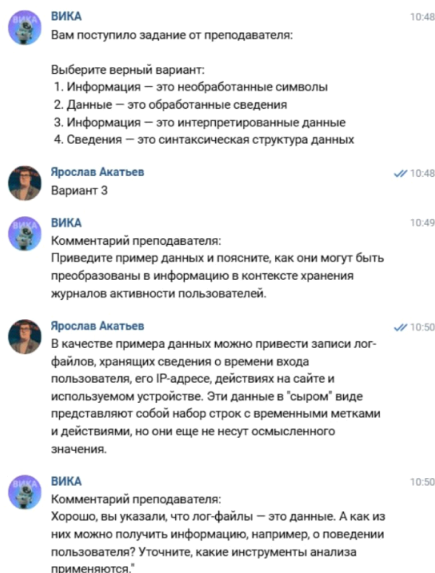


Рис. 3. Фрагмент реализации сценария при персонифицированном сопровождении в учебном процессе



Анализ результатов эффективности взаимодействия участников образовательного процесса с применением АОС осуществляли на основе опроса участников учебного процесса, данных по активности в ЦОС по направлениям: индекс активности студентов, дисперсия и стандартное отклонение (табл.). Входными данными для анализа критериев индекса активности и статистических данных являлась выгрузка из ЦОС.

Анализ результатов оценки эффективности взаимодействия участников ЦОС при реализации АОС

Показатель	Категория	
	Без АОС	С АОС
<i>Индекс активности</i>		
Среднее количество сообщений	2,1	6,5
Среднее число вопросов	0,9	3,1
Среднее количество откликов	1,8	5,2
Агрегированный показатель (среднее значение)	0,16	0,49
<i>Статистика</i>		
Средняя оценка	68	77,3
Дисперсия	62,5	32,4
Среднее количество откликов	7,9	5,7

Аналитические записи с пояснением критериев расчета приведены в столбце «Описание по расчетным показателям». Результаты полученных значений по индексу активности показывают разницу между контрольной и экспериментальной группами более чем в 3 раза, что подтверждает высокую вовлеченность студентов в ЦОС. Результаты статистики, в свою очередь, свидетельствуют о стабильности прироста успеваемости относительно критерия СКО: средний балл выше почти на 9, что также подтверждает положительный эффект от реализации обратной связи «преподаватель – студент» в ЦОС.

Выводы

Таким образом, для анализа результатов эффективности методов оценивания в ЦОС в условиях многопоточности нами предложены следующие компоненты доказательной педагогики: педагогический, аналитический, когнитивный и поведенческий. Установлено соответствие компонентов методов доказательной педагогики с педагогическими выводами по результатам учебного процесса.

В качестве подтверждения результатов предлагаемой концепции методов доказательной педагогики приведены результаты статистических данных на основе показателей учебного процесса на примере потоковой дисциплины из ЦОС.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются применение персонифицированного сопровождения в учебном процессе с анализом результатов педагогических эффектов рассмот-



ренными в исследовании компонентами концепции доказательной педагогики и апробация предложенных методов с компонентами ЦОС не только в условиях многопоточности вузов.

Список литературы

1. *Артамонова Е.И.* Становление субъектности студента в образовательном пространстве вуза // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. и материалов VI междунар. науч.-практ. конф. (Коломна, 27–28 мая 2019 г.). Коломна, 2019. С. 313–318.
2. *Белов А.Б.* Проблема обратной связи в общении: обзор психологических исследований // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5, №2. С. 81–90.
3. *Бутакова О.А.* Принципы организации единого пространства в образовательном учреждении // Гуманизация образования. 2009. №5. С. 62–65.
4. *Давлатзода С.Х.* Цифровизация университета как средство интеграции в мировое образовательное пространство // Education. Quality Assurance. 2022. №3 (28). С. 27–30. doi: 10.58319/26170493_2022_3_27.
5. *Збарский А.М., Гаранин М.А., Суляева О.А.* Сквозные цифровые технологии в образовании // Вопросы инновационной экономики. 2023. Т. 13, №3. С. 1663–1674. doi: 10.18334/vines.13.3.118580.
6. *Иванова С.В.* Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы. 2015. №6 (40). С. 23–28.
7. *Куркина Н.Р., Стародубцева Л.В.* Цифровая образовательная среда как инструмент повышения эффективности управления образовательной организацией // Современные наукоемкие технологии. 2019. №11-1. С. 220–224.
8. *Лях Ю.А.* Факторы, влияющие на формирование качества образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. №2. С. 8–16.
9. *Селюков Р.В.* Модель формирования оценочной компетенции будущих педагогов в процессе дуального обучения // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2019. №2. С. 66–74.
10. *Ситаров В.А., Смоленцева Т.Е.* Концептуальные и методологические основы оценивания знаний студентов в условиях цифровой образовательной среды // Современное педагогическое образование. 2025. №6. С. 128–132.
11. *Смирнова Л.Е.* Модель оценивания знаний как условия развития познавательной активности учащихся // Вестник Чувашского университета. 2006. №3. С. 350–354.
12. *Смоленцева Т.Е.* Модификация архитектуры цифровой образовательной среды с технологией организации системы управления базами данных // Научно-аналитический журнал «Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России». 2025. №3. С. 104–112.
13. *Токтарова В.И., Попова О.Г.* Анализ образовательных данных взаимосвязи успешности обучения и поведения студентов в цифровой образовательной среде вуза // Информатика и образование. 2022. Т. 37, №4. С. 54–63. doi: 10.32517/0234-0453-2022-37-4-54-63.
14. *Уваров А.Ю.* Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования. М., 2020.
15. *Фатрелл Р., Шафер Д.* Управление программными проектами. Достижение оптимального качества при минимуме затрат. М., 2003.
16. *Цибизова Е.Б.* Образовательная программа организации дополнительного образования: назначение, содержание, проблемы разработки // Образовательные технологии. 2022. №3. С. 25–33.



Об авторе

Татьяна Евгеньевна Саратова — д-р техн. наук, доц., МИРЭА — Российский технологический университет, Россия.

E-mail: saratova@mirea.ru

AuthorID: 527695

ORCID: 0000-0003-4810-8734

T. E. Saratova

**THE CONCEPT OF EVIDENCE-BASED PEDAGOGY:
DIRECTIONS AND STAGES OF APPLICATION
WITH PERSONALIZED SUPPORT IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

97

MIREA — Russian Technological University, Moscow, Russia

Received 29 November 2025

Accepted 22 January 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-8

To cite this article: Saratova T. E. 2026, The concept of evidence-based pedagogy: Directions and stages of application with personalized support in the educational process, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 89—97. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-8.

In the context of the digitalization of education, the development and application of methodological approaches to assessing students' academic achievements that can ensure their measurability, reproducibility, and validity becomes of particular importance. An analysis of contradictions in the interaction of the categorical pair "teacher – student" in conditions of stream-based instruction in higher education institutions is conducted. The components of the concept of evidence-based pedagogy in assessing the results of personalized support are examined: pedagogical, analytical, cognitive, and behavioral. The aim of the study is a comprehensive analysis of the tools and methods of evidence-based pedagogy with a substantiation of the concept of their application in the educational process. A framework of the concept of evidence-based pedagogy methods under conditions of digitalization and multi-stream instruction is developed. In conclusion, an analysis is provided of the results of applying the components of evidence-based pedagogy based on indicators from the digital educational environment, including activity index, statistics, and behavioral data. Prospects for further research are related to the use of personalized support in the educational process and the analysis of pedagogical effects resulting from the proposed components of the concept of evidence-based pedagogy.

Keywords: digital educational environment, personalized support, multi-format digital assessment, feedback, intelligent support

The author

Dr Tatyana E. Saratova, Associate Professor, MIREA — Russian Technological University, Russia.

E-mail: saratova@mirea.ru

AuthorID: 527695

ORCID: 0000-0003-4810-8734

Е. В. Намсинк

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФИЦИТЫ У ПЕДАГОГОВ
ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА: СОСТОЯНИЕ И КОМПЕНСАЦИЯ
В УСЛОВИЯХ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия

Поступила в редакцию 20.12.2025 г.

Принята к публикации 06.03.2026 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-9

98

Для цитирования: Намсинк Е. В. Профессиональные дефициты у педагогов детей раннего возраста: состояние и компенсация в условиях неформального образования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №2. С. 98–112. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-9.

Показаны возможности и необходимость организации обучения и консолидации ресурсов для профессиональной подготовки педагогов детей раннего возраста в обучающемся сообществе, соответствующем профилю их деятельности. Представлены результаты эмпирического исследования по выявлению и компенсации профессиональных дефицитов педагогов данной категории в условиях организованного неформального образования. На основе данных анкетирования и сфокусированного группового интервью, полученных путем самооценки педагогов и экспертной оценки, выявлены типичные профессиональные затруднения педагогов, в которых проявляются следующие дефициты: недостаточно развитые умения по осуществлению ранней коммуникации, недостаточное понимание запросов неговорящих детей, слабая вариативность и ситуативная неадекватность поведенческого репертуара, реализуемого воспитателями, неполнота сопровождения различных видов деятельности и обучения, несформированность умений по организации адаптационного периода, созданию «мягкой» развивающей среды, налаживанию доверительного контакта с родителями и т.д. Результаты исследования позволили структурировать, спроектировать и реализовать на практике специальную программу неформального образования педагогов детей раннего возраста. Приведены примеры кейсов из реальной практики неформального образования, отражающие процесс компенсации конкретных профессиональных затруднений педагогов.

Ключевые слова: профессиональные дефициты, педагоги, дети раннего возраста, неформальное образование, профессионализм, фокус-группы, профессиональное сообщество

Введение

В ряду ключевых проблем и перспективных задач дошкольного образования на современном этапе стоит развитие его кадрового потенциала [2; 3; 5; 10]. На уровне государственной политики Российской



Федерации актуализируется не только необходимость, но и насущная потребность в консолидированных усилиях профессионального сообщества педагогов дошкольного уровня образования, в том числе для реализации доступного и качественного образования детей в возрасте от 2 месяцев до 3 лет. Раннему детству как важнейшему этапу психосоциального развития личности в последние десятилетия уделяется важное внимание на уровне государства, общества, системы образования в Федеральной образовательной программе дошкольного образования [21], ФГОС дошкольного образования [19], профессиональных стандартах [17; 18], ФГОС среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 «Дошкольное образование» [20] и нормативных актах [15; 26].

В этих документах регламентированы трудовые функции, необходимые педагогам для обеспечения возрастного развития детей от 1 года до 3 лет в соответствии с научными воззрениями отечественных педагогов и психологов. В частности, определены действия, знания и умения [17; 18], позволяющие обеспечить целевые ориентиры возрастного развития [19]: социально-коммуникативные, физические, речевые, художественно-эстетические и познавательные, а также организации предметно-пространственной среды, предметной и игровой деятельности, экспериментирования.

В то же время профессиональная подготовка / переподготовка / непрерывное образование педагогов-воспитателей-нянь, работающих с детьми раннего возраста, представляется недостаточной, что обусловлено рядом факторов. Во-первых, отмечается дефицит целевых программ высшего и среднего профессионального образования, специализированных именно на работе с детьми младенческого и раннего возраста (0–3 года), в отличие от подготовки педагогов для работы с детьми дошкольного возраста (3–7 лет) [8; 9]. Во-вторых, курсы повышения квалификации часто носят общий характер и не учитывают специфику коммуникативных, методических и организационных задач, связанных с воспитанием детей раннего возраста, организацией адаптационного периода и построением партнерства с родителями воспитанников [1; 11; 22]. В-третьих, как показывают исследования, значительная часть практикующих педагогов данной категории (особенно младшие воспитатели, няни) не имеет профильного педагогического образования, а их подготовка осуществляется преимущественно в рамках краткосрочных внутриорганизационных семинаров, что не обеспечивает системного формирования необходимых компетенций [2; 5; 9].

В связи с вышеизложенным становится ясно, что важно своевременно выявлять и компенсировать у педагога детей раннего возраста профессиональные дефициты [5; 10; 23]. Под профессиональным дефицитом мы вслед за А.Н. Платоновой понимаем «профессиональное затруднение педагога — объективно возникшее противоречие между внешними условиями, обстоятельствами педагогической деятельности и характеристиками личности педагога, которое создает проблемную



ситуацию и переключает педагога с практической педагогической деятельности на поисковую» [19, с. 7]. К числу типичных дефицитов можно отнести, например, неумение «считывать» сигналы невербальной коммуникации младенца, недостаточное владение методами организации «мягкой» адаптации к условиям ДОО, трудности в подборе и реализации развивающего содержания, адекватного уровню развития детей 1–3 лет [12–14].

Перспективным в данном аспекте видится организованное неформальное образование педагогов, которому все развитые страны мира уделяют значительное внимание и рассматривают даже не столько как непрерывное образование, сколько как процесс, способствующий социальному, культурному и экономическому развитию страны и общества в целом [25; 27; 30; 35]. Организованное неформальное образование нацелено на удовлетворение конкретных образовательных потребностей и решение актуальных профессиональных задач вне рамок формальных программ и учреждений. Оно может включать в себя профессиональные сообщества, менторские программы, воркшопы, тренинги, проектные семинары, кейс-клубы и предполагает высокую степень гибкости, практико-ориентированности и добровольности участия [30; 34; 35]. Неформальное образование понимается как любая организованная образовательная деятельность, не ведущая к получению формальной квалификации, осуществляемая как внутри, так и вне образовательных институтов и направленная на развитие знаний, умений и отношений [6; 7; 27]. В отличие от формализованного (институционального) образования, оно не регламентировано жесткими учебными планами, стандартами и системами оценивания, часто возникает из запросов практики и строится на принципах сотрудничества, обмена опытом и совместного поиска решений. Формы неформального образования разнообразны: в странах Северной Европы и Канаде широко распространены профессиональные обучающиеся сообщества (Professional Learning Communities) [28; 30], в Германии и Австрии – сети обмена практикой (Praxisnetzwerke), в Великобритании и США – программы наставничества (mentoring) и педагогические клубы (teacher clubs) [30; 35].

На наш взгляд, эффективны практики неформального образования, которые уже получили широкое распространение среди воспитателей детей дошкольного возраста от 3 до 7 лет, что обусловлено творческим характером реализуемых в этих практиках подходов к работе с детьми, возможностью актуализации имеющихся знаний, навыков, способностей, пониманием и разделением воспитателями ответственности за результаты образования, высокой степенью эффективности получаемых результатов для профессионально-педагогического сообщества, возможностью достижения максимальной приближенности содержания, форм и интенсивности деятельности к реальным условиям образовательного процесса дошкольного учреждения [31–33]. Характерными чертами, позволяющими отнести данные практики к нефор-



мальному образованию, являются их добровольность и инициативность со стороны педагогов; отсутствие жесткой регламентации и обязательной отчетности; ориентация на решение конкретных практических проблем; преобладание горизонтальных, сетевых форм взаимодействия над вертикальными; акцент на рефлексии собственного опыта и совместном конструировании новых профессиональных знаний [24; 25; 27].

Представляется, что подобные практики неформального образования могут быть применимы и для профессиональной подготовки педагогов детей раннего возраста [11; 23]. В принятой отечественной наукой возрастной периодизации Д. Б. Эльконина ранний возраст имеет границы от 1 года до 3 лет [26]. Различные аспекты развития детей раннего возраста, кризисы и проблемы этого периода, а также значение ранних взаимоотношений и общения со значимым общественным взрослым достаточно широко освещены в исследованиях отечественных и зарубежных авторов [4; 26; 29; 31–33].

Практика показывает, что образовательные запросы педагогов детей раннего возраста весьма специфичны в связи с тем, что многие из них работают с еще не говорящими детьми, непосредственно участвуют в процессе их социальной адаптации, максимально вовлечены в жизнь и деятельность своих подопечных по причине их слабости, беспомощности, скудности жизненного опыта, недостаточной развитости когнитивных процессов, моторной неловкости и неумелости [12–14]. Необходимо освоение особого педагогического инструментария, выработка подходов и способов работы с современными детьми и их родителями.

Все это порождает потребность выявления и компенсации профессиональных дефицитов педагогов детей раннего возраста в условиях организованного неформального образования. В условиях неформального образования педагог, который занимается развитием детей раннего возраста, находясь в сообществе таких же, как и он, воспитателей, может достаточно быстро и эффективно включаться в практику, не только осваивать необходимые знания, инновационные методы и приемы в работе с детьми данной возрастной категории, но и погружаться в творческий событийный процесс.

Методы и организация исследования

Для диагностики профессиональных дефицитов использован метод сфокусированного группового интервью и экспертный опрос. Диагностические процедуры проводились нами в течение 2 лет начиная с 2022 г. Выборку составили 445 педагогов из Нижнего Новгорода, Омска, Омской области, Надыма, Ханты-Мансийска со стажем работы в сфере дошкольного образования от 1 года до 52 лет, из них в анкетировании приняли участие 282 педагога детей раннего возраста и 163 эксперта (из числа методистов, старших воспитателей, педагогов-психологов и воспитателей-наставников с высшим педагогическим или психологиче-



ским образованием). Среди опрошенных педагогов среднее профессиональное образование имели 40,9 %, высшее образование – 46,5 %, профессиональную переподготовку прошли 12,6 %.

В фокус-групповых сессиях приняло участие 183 педагога детей раннего возраста. Темами для обсуждения с респондентами во время интервью стали следующие: «Педагог детей раннего возраста в социомикром мире дошкольной образовательной организации», «Педагог детей раннего возраста в контексте современного дошкольного образования», «Раннее детство: от вызовов к решениям».

Каждая сессия готовилась и проводилась поэтапно. Так, на начальном этапе, на основе предварительно полученной информации, формировались группы респондентов. При отборе учитывалось, что участники одной из групп должны иметь опыт и профессиональный стаж работы с детьми раннего возраста не менее 1 года. Далее разрабатывался сценарий интервью, формулировались цели и задачи, рабочие гипотезы и вопросы для обсуждения. Работа группы предполагала прохождение ряда этапов: вхождение в тему, настрой на предстоящую групповую работу, дискуссионное обсуждение нескольких тематических групп вопросов и, наконец, оценивание и резюме модератора фокус-группы. На заключительном этапе полученные данные подвергались систематизации и углубленному анализу, формулировались выводы.

Все фокус-группы предполагали обсуждение вопросов, связанных с особенностями профессионализма и профессиональной позиции, а также с профессиональными дефицитами педагогов детей раннего возраста, с возможностью уточнения и конкретизации затруднений. В дискуссиях участвовали группы от 6 до 12 человек. Структура сценария каждой фокус-групповой сессии включила следующие смысловые блоки:

1. Информация о респондентах, их образовании и о том, как они пришли в профессию.

2. Темы, связанные с пониманием особенностей профессиональной позиции педагога, работающего с детьми младенческого и раннего возраста, а также профессиональной деятельности такого специалиста в целом.

3. Темы, связанные с психолого-педагогическими (методическими), дидактическими и организационно-педагогическими профессиональными дефицитами.

4. Рефлексия профессионального опыта (педагогам могло быть предложено вспомнить частные случаи из практики, когда та или иная ситуация вызывала затруднение).

Исходя из полученных ответов группа и модератор разбирали, оценивали и обсуждали конкретные ситуации с формулированием позиции отдельных участников и группы по данному вопросу.

Анкетирование предполагало самооценку респондентами и экспертную оценку трех групп профессиональных дефицитов (психолого-педагогических, дидактических и организационно-педагогических),



выявленных в ходе фокус-групповых интервью. В каждой группе дефицитов выделялись по 5 трудовых действий, которые подлежали оценке педагогами и экспертами по шкале от 0 до 10 баллов, в соответствии с которой оценка «0» означала отсутствие у педагога профессиональных затруднений в конкретном виде деятельности, а оценка «10» — максимально выраженные затруднения. Такие же анкеты заполняли эксперты, которым предлагалось оценить по степени выраженности дефициты педагогов детей раннего возраста, работающих в их учреждениях.

Результаты диагностического этапа исследования

103

Главные результаты работы фокус-групп:

1. Выработка общего понимания участниками профессиональной деятельности определения основных отличий трудовых действий воспитателя и педагога детей раннего возраста, выявление наиболее типичных трудностей в работе таких педагогов [12], конкретизация и ранжирование профессиональных дефицитов по степени выраженности.

2. Определение характеристик, описывающих профессиональную позицию педагога детей раннего возраста по отношению к воспитаннику: «близость к ребенку», «стабильность в отношениях с ребенком», «направленность на достижение ребенком благополучия», «доминантность» для ребенка и его родителей, «опосредованность» получения информации о ребенке.

3. Определение параметров профессионализма личности педагогов детей раннего возраста, который эксплицируют следующие профессиональные способности: 1) «педагогическая тактильность», 2) «педагогическая сензитивность», 3) «педагогическая мягкость», 4) «интимность общения педагога с ребенком»; 5) «материнская забота», 6) «родительское отношение к ребенку», 7) «привязанность педагога к ребенку».

4. Выявление особенностей профессионализма деятельности педагогов детей раннего возраста: а) «считывание» и «декодирование информации» в процессе коммуникации с неговорящими детьми; б) «родительская отзывчивость» и непосредственная «включенность в процессы жизнедеятельности детей», основанные на чувствительности к сигналам детей, взаимности, позитивном контроле за ребенком; в) «вживание» и «вчувствование» педагога в ситуацию адаптации и развития каждого ребенка; г) «совместные действия педагога с ребенком», «партнерские действия педагога с ребенком»; д) создание и проведение педагогических ритуалов, направленных на успешную социальную адаптацию ребенка раннего возраста.

В ходе анкетирования были выявлены профессиональные дефициты неодинаковой степени выраженности в различных областях профессиональной деятельности. Представим данные дефициты в усредненной оценке самих педагогов и экспертов и ранжируем по степени выраженности в таблице.



**Профессиональные дефициты педагогов детей раннего возраста
по степени выраженности в баллах
(среднее арифметическое значение оценок)**

Профессиональные дефициты педагогов детей раннего возраста	Самооценка	Экспертная оценка
<i>Психолого-педагогические (коммуникативные) дефициты</i>		
Осуществление ранней коммуникации с неговорящими детьми	5,5	5,4
Отслеживание и регулирование психоэмоционального состояния детей	5,5	5,7
Реализация разнообразного поведенческого репертуара	6,0	5,6
Общение с родителями воспитанников	5,5	5,6
Педагогическое просвещение родителей	6,5	5,6
<i>Методические профессиональные дефициты</i>		
Выбор и реализация методов, приемов и средств	6,9	5,5
Сопровождение предметной и игровой деятельности	6,9	5,2
Обучение детей самообслуживанию и элементарному бытовому труду	6,6	5,4
Отбор доступного детям содержания	6,5	5,7
Индивидуальная работа с детьми	6,9	5,2
<i>Организационно-педагогические профессиональные дефициты</i>		
Организация адаптационного периода	7,5	5,9
Организация взаимодействия между детьми	7,4	5,9
Распределение внимания на всех детей группы	7,5	5,7
Поддержание порядка в групповой комнате	7,5	6,1
Организация «мягкой» предметно-пространственной развивающей среды	7,5	5,8

Как видно из таблицы, согласно самооценке педагогов детей раннего возраста, наибольшие профессиональные затруднения связаны с группой коммуникативных профессиональных дефицитов и недостаточно глубоким пониманием характера коммуникации и взаимодействия с ребенком до 3 лет. Дефицитарной областью педагогов, особенно тех, кто работает с детьми менее 5 лет, оказался поведенческий репертуар (использование голосовых, мимических, пантомимических средств в общении и взаимодействии с детьми), отслеживание и понимание эмоциональных состояний детей, а также налаживание ранней коммуникации с детьми и построение доверительных отношений с их родителями. Наоборот, наиболее сильной ресурсной стороной своей деятельности педагоги считают организацию образовательного процесса, процесса адаптации детей к условиям учреждения, что расходится с мнением экспертов, которые видят гораздо больше проблем в этой части профессиональной деятельности коллег.



Оценка экспертов несколько ниже самооценки профессиональных дефицитов педагогами. На первое место в ряду дефицитов поставлены методические затруднения. Именно методика сопровождения и поддержки детской активности, проведения игр и занятий, ритуализация режимных моментов, по мнению экспертов, нуждается в совершенствовании. Другие дефициты имеют несколько более слабую степень выраженности, однако они также были отмечены педагогами и экспертами как требующие компенсации.

На наш взгляд, выявленные путем диагностики проблемы носят системный и междисциплинарный характер и требуют безотлагательно разрешения в условиях неформального образования. В этом отношении полезным является изучение опыта канадских педагогов, которые описывают, как они объединяются для решения кейсов и рефлексивного анализа опыта [28].

Организация и результаты формирующего этапа исследования

Формирующий этап исследования по результатам диагностики проводился на протяжении 2 лет начиная с 2023 г. и заключался в апробации программы неформального образования педагогов детей раннего возраста. В опытной работе были задействованы педагоги, психологи и педагоги-наставники (всего 183 человека).

С целью преодоления выявленных у педагогов дефицитов автором была организована менторская площадка, разработана и реализована инновационная программа неформального образования «Территория раннего детства – “мягкое” пространство самореализации ребенка». Работа предполагала партнерство профильной кафедры вуза, администрации и педагогов дошкольных образовательных организаций, родителей и социальных партнеров по проблемам раннего детства. Программа была направлена на компенсацию профессиональных дефицитов воспитателей групп детей раннего возраста, младших воспитателей, сотрудников Центров развития детей, специалистов центров игровой поддержки, педагогов Службы ранней помощи, педагогов-психологов, а также родителей в сфере ранней коммуникации и социализации, обучение их организации «мягкой» образовательной среды и освоение успешных практик педагогического сопровождения и развития детей раннего возраста.

Реализация неформального образования педагогов детей раннего возраста предполагала прохождение ряда последовательных этапов:

- 1) *мотивационный* (осознание педагогом целей и мотивов развития собственного профессионализма личности и деятельности);
- 2) *операциональный* (овладение техниками и средствами коммуникативного, интерактивного и перцептивного взаимодействия с детьми от 2 месяцев до 3 лет, способами сопровождения разных видов деятельности детей раннего возраста, методикой организации адаптационного



периода, методами налаживания доверительного контакта и делового сотрудничества с родителями воспитанников, способами организации «мягкой» предметно-пространственной развивающей среды);

3) *рефлексивно-результативный* (самооценка своей деятельности на основе рефлексии соответствия полученного результата задуманному образу).

Содержание программы неформального образования педагогов детей раннего возраста было представлено широким кругом тем, включая методы разрешения многогранных проблем адаптации детей к детскому учреждению и лично педагогу, профилактики и преодоления негативных психоэмоциональных состояний, сопровождающих адаптационный период, установления доверительного контакта и реализации ранней коммуникации с неговорящими детьми, регулирования психоэмоционального состояния детей, реализацию педагогами разнообразного поведенческого репертуара, общение с родителями воспитанников, использование «мягких» методов в работе с детьми, сопровождение предметной и игровой деятельности детей раннего возраста, проведение занятий и режимные моменты, обучение детей самообслуживанию и элементарному труду, организацию обучения детей на игровых занятиях и др.

Инновационными формами обучения педагогов данной категории в неформальном профессиональном сообществе стали педагогический театр взрослых (театр лицевой экспрессии, театр предметной деятельности и процессуальной игры, театр «малевания» картин, театр «сказывания» сказок, театр конструирования и т.д.), профессиональные педагогические игры, компетентностные соревнования по решению проблемных задач, кейс-игры, экскурсии, профессиональные пробы и т.д. Проиллюстрируем конкретными примерами практику неформального образования педагогов детей раннего возраста. Покажем, как в процессе неформального образования были компенсированы актуальные профессиональные дефициты каждой из трех названных групп, связанные с коммуникативными, интерактивными, перцептивными и другими умениями педагогов.

Кейс 1. А.Ш. – воспитатель, несколько лет работающий в группах детей раннего возраста. Педагог часто сталкивается с проблемами тревоги, страхов и других невротических состояний у малышей, тяжело переживающих адаптационный период.

Решение. В ходе диагностики у педагога были выявлены коммуникативные профессиональные дефициты, именно поэтому наиболее эффективными в данном случае оказались упражнения на развитие лицевой экспрессии, психологических жестов, движений, прикосновений, объятий, голосовой и интонационной модуляции; этюды и практики, воспроизводящие педагогические ритуалы и режимные моменты. Педагогу также было рекомендовано обучение методам построения доверительных отношений и партнерского взаимодействия с родителями воспитанников. Основными формами обучения педагога в данном случае стали театр лицевой экспрессии, пластический театр, коммуникативный тренинг, ролевая игра.



После обучения воспитатель отметил, что сложных случаев адаптации в его группе стало значительно меньше.

Кейс 2. С. Б., педагог, работающий с детьми раннего возраста в группе кратковременного пребывания, не имеет профильного образования и испытывает сложности в разработке технологических этапов игр-занятий, отборе доступного для детей содержания. Кроме того, наблюдения показали, что в процессе проведения занятий затруднения у С. Б. вызывают контроль и оценка результатов детской деятельности в соответствии с возрастом детей (2 года — 2 года 6 месяцев).

Решение. Педагогу были предложены занятия-тренажеры, этюды и профессиональные пробы, состоявшие в том, что он должен был вести занятие в соответствии со своей методической разработкой, а другие воспитатели выполняли при этом актерскую задачу, изображая детей. Педагог практически отработал приемы организованного приглашения детей к занятию, ритуалы приветствия и прощания, игры за столом, речевые игры, попевки и потешки, артикуляционную гимнастику, пальчиковую гимнастику, игры с предметами, инсценирование сказок, разминки. Каждое пробное занятие завершалось самоанализом и экспертной оценкой. Все это помогло педагогу проводить игры-занятия с детьми раннего возраста более результативно.

Кейс 3. Коллективу педагогов, работающих в Службе ранней помощи, необходимо организовать предметно-пространственную среду для детей раннего возраста. Выделены средства из областного бюджета, есть несколько помещений. Проектировщиками и дизайнерами среды должны выступить сами педагоги. Основная проблема состояла в том, что у педагогов отсутствовал достаточный опыт и не было ясных представлений о том, как должно быть устроено пространство для детей раннего возраста.

Решение. В неформальном образовании этих педагогов использовались метод проектов, семинары-практикумы по созданию рукотворной «мягкой» предметной среды с презентацией материалов и оборудования. Педагоги обучались не только способам организации пространства группового помещения, но и сопровождению адаптационного периода с использованием особых коммуникативных игр, материалов и пособий, направленных на поддержку коммуникации и взаимодействия между педагогами, детьми и родителями. Педагогическим коллективом были освоены технологии изготовления материалов для детей раннего возраста: «шифоновая радуга», «мягкий конструктор», вязаный пальчиковый театр, вязаные муляжи фруктов и овощей, тематические игровые наборы для дидактических и артикуляционных игр, подготовлены материалы для экспериментов, разработаны авторские дидактические игры и изготовлены атрибуты к ним. Полученные знания и навыки позволили педагогам грамотно спроектировать и организовать предметно-развивающую среду для детей раннего возраста, наполнить ее необходимыми материалами и пособиями.

Кейс 4. А. Н. — молодой педагог, работающий с детьми раннего возраста менее 1,5 лет. Основной проблемой является коммуникация с неговорящими детьми. Педагогу сложно устанавливать контакт, дети в его присутствии часто плачут, не слушают педагога, нередко возникают длительные истерические реакции, связанные с переживанием разлуки с близкими. Опрос показал, что педагог не владеет способами переключения внимания



детей, не умеет «считывать» информацию по поведению, мимике, жестам ребенка, не использует адаптационные игры и техники «мягкой педагогики» в своей работе.

Решение. Педагогу был назначен наставник, который проводил обучение на рабочем месте. В начале взаимодействия с наставником А.Н. наблюдала за ее работой, анализировала демонстрируемые наставником приемы и техники успокоения детей с помощью игрового персонажа или предмета, использования адаптационного фартука, пояса в ситуации необходимости переключения внимания ребенка на предметную деятельность. Путем профессиональных проб педагог научился устанавливать доверительный контакт с детьми, регулировать их эмоциональное состояние при помощи специальных педагогических коммуникативных, интерактивных, перцептивных средств, практически освоил базовые техники «мягкой педагогики».

Выводы

Выявление профессиональных дефицитов педагогов детей раннего возраста, а также компенсация названных групп дефицитов показывают свою результативность в условиях неформального образования с учетом специфичности, сложности и многоаспектности профессиональной деятельности таких педагогов. Разработанные и апробированные автором методы диагностики, сценарии фокус-групповых интервью являются относительно новыми для избранной области изучения профессиональной деятельности. Они позволили выявить специфические профессиональные дефициты, препятствующие педагогам выполнять трудовые функции по раннему развитию детей.

Подтверждение эффективности практики неформального образования, реализация которой шла на протяжении двух лет, нашло выражение в том, что, во-первых, возросло количество участников (от 25 педагогов в начале работы проекта и до 183 участников в настоящее время); во-вторых, сформировалось ядро профессионального сообщества, расширилась и стала более разветвленной его структура (от немногочисленных педагогов групп детей раннего возраста в начале работы до разных целевых групп, включающих в себя методистов, педагогов-психологов, воспитателей различных типов и видов учреждений); в-третьих, возникли новые формы обучения и представления инновационной практики педагогов детей раннего возраста. Кроме того, конкретные формулировки получили содержание, формы и этапы неформального образования педагогов.

Перспективами исследования, на наш взгляд, могут стать распространение и дальнейшее развитие вариативных моделей неформального образования педагогов дошкольного образования, развитие и совершенствование внутренней системы наставничества в профессиональных обучающихся сообществах, формирование различных типов обучающихся сообществ по профилю педагогов детей раннего возраста (няни, воспитатели, специалисты службы ранней помощи, педагоги Дома малютки), а также по организационным основаниям (малочис-



ленные, многочисленные, постоянные и временные сообщества), а также, возможно, и по личностной направленности, целям и интересам. Дальнейшее исследование проблемы будет способствовать совершенствованию содержания и конфигураций неформального дошкольного образования, минимизации профессиональных дефицитов специалистов, а также послужит основанием для повышения уровня профессионализма педагогов общественно значимого типа.

Список литературы

1. Боровикова Л. В. Педагогическая интерпретация феномена детства в профессиональной подготовке воспитателей детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2023.
2. Воловцев Т. В., Кириллов И. Л. Профессиональный стандарт «Няня»: проблемы и перспективы внедрения // Дошкольное воспитание. 2020. № 5. С. 4–12.
3. Гогоберидзе А. Г. Образовательная среда для детей раннего возраста: от теории к проектированию // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2018. №1 (83). С. 32–41.
4. Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Профессиональные компетенции и дефициты педагога дошкольного образования: теория и диагностика : монография. СПб., 2020.
5. Гогоберидзе А. Г., Езопова С. А., Калабина И. А. Петербургская модель подготовки педагога дошкольного образования. Модернизация длиною в век // Современное дошкольное образование. 2018. №7 (89). С. 38–49. doi: 10.24411/1997-9657-2018-10028.
6. Димухаметов Р. С. Ключевые идеи образования в XXI веке // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2017. №6 (82). С. 49–53.
7. Комаров Р. В., Ковалева Т. М. Персонализация образовательного процесса: 3D-пространство интерпретаций // Вестник МГПУ. Сер.: Педагогика и психология. 2021. №1 (55). С. 8–21.
8. Куделина Е. М. Подготовка студентов педагогического колледжа к работе с детьми раннего возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
9. Кудрявцева Е. В. Профессиональная подготовка нянь: социально-педагогический аспект // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Педагогика и психология. 2022. №55. С. 78–89.
10. Кузьмина Н. В. Акмеологические факторы продуктивности и профессионализма воспитателя детского сада. СПб., 2018.
11. Майер А. А., Микляева Н. В., Кириллова Л. И., Кривенко Е. Е. Портрет педагога раннего детства: особенности профессии. М., 2018.
12. Намсинк Е. В. Анализ ключевых особенностей и проблем профессиональной деятельности педагогов детей раннего возраста // Бизнес. Образование. Право. 2024. №1 (66). С. 240–244. doi: 10.25683/VOLBI.2024.66.867.
13. Намсинк Е. В. «Мягкая педагогика» в практике воспитателей детей раннего возраста: опыт исследования, проблемы, решения // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №81-2. С. 463–466.
14. Намсинк Е. В. Профессиональная деятельность педагогов раннего детства в системе методологического анализа // Бизнес. Образование. Право. 2025. №3 (72). С. 496–501. doi: 10.25683/VOLBI.2025.72.1373.



15. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года : указ Президента России от 7 мая 2018 г. №204 (ред. от 19.07.2018). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 18.01.2026).

16. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» : постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. №1642 (с изм. и доп. на 17 дек. 2025 г.). Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».

17. Об утверждении профессионального стандарта «Няня (работник по при-мотру и уходу за детьми)» : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 декабря 2018 г. №769н. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».

18. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. №544н. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».

19. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155 (в ред. приказов Минпросвещения России от 21.01.2019 г. №31, от 08.11.2022 г. №955) // Официальный интернет-портал правовой информации. 2013. 25 нояб. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=442993> (дата обращения: 18.01.2026).

20. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 «Дошкольное образование» : приказ Министерства просвещения РФ от 17 августа 2022 г. №743 (с изм. и доп. на 4 июля 2024 г.). Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».

21. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования : приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. №1028 (зарег. в Минюсте России 28.12.2022 г. №71847). URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-25112022-n-1028/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo-obrazovaniia> (дата обращения: 18.01.2026).

22. Платонова А.Н. Преодоление профессиональных затруднений учителя на основе использования научных и обыденных педагогических знаний : дис. ... канд. пед. наук. М., 2024.

23. Радионова О.Р. Взаимодействие педагогов раннего возраста с родителями: барьеры и ресурсы // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, №5. С. 85–97.

24. Шакурова М.В. К проблеме формирования целостной компетентности педагога как воспитателя // Вестник ПСТГУ. Сер. IV: Педагогика. Психология. 2020. Вып. 56. С. 18–29.

25. Щербаков А.В. Развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя в условиях формального и неформального образования // Казанский педагогический журнал. 2020. №2. С. 86–90.

26. Эльконин Д.Б. Игра: ее место и роль в жизни и развитии детей // Дошкольное воспитание. 2018. №3. С. 17–24.

27. Якушкина М.С. Неформальные образовательные практики в пространстве непрерывного образования педагогов // Человек и образование. 2020. Вып. 1 (62). С. 9–15.



28. Bernard J. Building a Professional Learning Community in Early Childhood Education: A Guide for Practitioners. Toronto, 2020.
29. Bruce T. Early Childhood Education. 5th ed. L., 2015.
30. European Commission / EACEA / Eurydice. Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications. Luxembourg, 2021.
31. Gandini L., Goldhaber J. Two Reflections: Documentation // Bambini: The Italian Approach to Infant/Toddler Care. N. Y., 2001. P. 124–145.
32. Heller K. A. The Importance of Physical Environment in Early Childhood Education and Care // International Journal of Early Childhood Environmental Education. 2017. Vol. 5 (1). P. 45–58.
33. Katz L. K. Talks with Teachers of Young Children: A Collection. N. Y., 2014.
34. Samuelsson P. I. Why we should begin early with ESD: The role of Early Childhood Education // International Journal of Early Childhood. 2019. Vol. 51. P. 11–21.
35. UNESCO. Recommendation on Adult Learning and Education. P., 2015.

Об авторе

Екатерина Викторовна Намсинк, канд. пед. наук, доц., Омский государственный педагогический университет, Россия.

E-mail: evr2006@list.ru

SPIN-код: 8228-2265

ORCID: 0000-0001-9705-3675

E. V. Namsink

PROFESSIONAL DEFICITS AMONG TEACHERS RAISING YOUNG CHILDREN: STATUS AND COMPENSATION IN NON-FORMAL EDUCATION

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

Received 20 December 2025

Accepted 06 March 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-9

To cite this article: Namsink E. V. 2026, Professional deficits among teachers raising young children: Status and compensation in non-formal education, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 98–112. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-9.

The article demonstrates the possibilities and necessity of organizing training and consolidating resources for the professional preparation of early childhood educators within a learning community corresponding to their field of activity. The results of an empirical study aimed at identifying and compensating for professional deficits of educators in this category under conditions of organized non-formal education are presented. Based on questionnaire data and focused group interviews obtained through teachers' self-assessment and expert evaluation, typical professional difficulties of educators were identified, in which the following deficits are manifested: insufficiently developed skills in early communication, insufficient understanding of the needs of non-verbal children, limited variability and situational inadequacy of the behavioral repertoire implemented by educators, incomplete support of various



types of activity and learning, underdeveloped skills in organizing the adaptation period, creating a 'soft' developmental environment, establishing trusting contact with parents, etc. The research results made it possible to structure, design, and implement in practice a special non-formal education program for early childhood educators. Examples of cases from real non-formal education practice are provided, reflecting the process of compensating for specific professional difficulties of educators.

Keywords: professional shortages, educators, early childhood, informal education, professionalism, focus groups, professional community

The author

112

Dr Ekaterina V. Namsink, Associate Professor, Omsk State Pedagogical University, Russia.

E-mail: evr2006@list.ru

SPIN code: 8228-2265

ORCID: 0000-0001-9705-3675

Е. А. Бугреева

**СЦЕНАРНАЯ МЕТОДИКА
В РЕАЛИЗАЦИИ КЛИНИЧЕСКОГО ПОДХОДА
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКА**

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

Поступила в редакцию 09.08.2025 г.

Принята к публикации 15.01.2026 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-10

113

Для цитирования: *Бугреева Е. А.* Сценарная методика в реализации клинического подхода к профессиональной подготовке переводчика // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №2. С. 113–126. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-10.

Исследование направлено на определение дидактических параметров сценарной методики в профессиональном образовании. Сценарная методика понимается как группа методов обучения и форм организации разных видов деятельности обучающихся для моделирования их будущей профессиональной деятельности. Последовательно рассмотрены особенности клинического подхода, контекст переводческой деятельности и пути реализации сценарной методики в организации клинической практики в процессе подготовки переводчика. Используются общенаучные аналитико-синтетические методы и эмпирические методы наблюдения за учебным процессом, анализа опыта обучения переводу, моделирования, экспериментальной проверки и эмпирической оценки. Результатом исследования стало описание методов и форм применения сценарной методики, условий и принципов, преимуществ и ограничений ее реализации в клиническом подходе к подготовке переводчиков. Исследование может представлять интерес для специалистов в области дидактики перевода, аспирантов, профессиональных переводчиков, которые занимаются преподавательской деятельностью.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, контекстуализация обучения, клинический подход, сценарная методика, учебная конференция, переводческий проект

Введение

Ключевыми тенденциями современного высшего профессионального образования являются персонализация и контекстуализация обучения, обусловленные необходимостью интеграции вузов и рынка труда с целью подготовки востребованных специалистов для современной экономики и такими изменениями в сфере работы, как возникновение новых профессий, перераспределение наборов компетенций в рамках профессии, возросшая роль надпрофессиональных навыков в профилях многих профессий, рекрутинг по навыкам (skills-based hiring) и др.



Изменчивость и зачастую противоречивость рынка труда делают обучение необходимым непрерывным процессом в жизни современного человека.

Персонализированное обучение подразумевает проектирование, организацию и оценку обучения самим обучающимся как субъектом обучения с учетом своих личностных качеств, возможностей и потребностей [21]. Оно основывается на идеях андрагогики, хьютагогики и концепции обучения на протяжении всей жизни (life-long learning), которая включает устойчивое профессиональное развитие (sustainable professional development) [5, с. 106].

Контекстуализация обучения призвана решить одну из основных проблем современного высшего профессионального образования, а именно то, что овладение профессиональной деятельностью обеспечивается посредством учебной деятельности, качественно отличающейся от профессиональной по целям, содержанию, формам, методам, средствам, процессу и результату [8, с. 259]. Опираясь на исследования А. А. Вербицкого [8, с. 127–128], представим основные противоречия институционального образования, в том числе профессиональной подготовки специалиста (табл. 1).

Таблица 1

**Основные противоречия между обучением
и производственной деятельностью специалиста**

Аспект	Обучение специалиста	Производственная деятельность специалиста
Мотивация	Познавательная	Профессиональная
Предмет	Абстрактная информация, отдельные практические задания	Реальные объекты (природные, технические, социальные)
Содержание	Распределено по учебным дисциплинам	Системно представлено в трудовых действиях
Задачи	Стандартные	Проблемные
Психофизические особенности	Ведущая роль процессов внимания, восприятия, памяти и моторики человека	Человек как целостная личность
Роль человека	Пассивная (воспринимающая) позиция обучающегося	Активность и инициативность специалиста на производстве
Информация	Статичность учебной информации	Динамичность информации на производстве
Формы организации	В основном классно-урочная система	Разнообразие форм и режимов (офисный, онлайн, смешанный, гибридный)
Принцип организации	Индивидуализация	Совместная деятельность (командная работа) всех участников производственного процесса
Соотношение обучения и воспитания	Воспитание часто отделено от обучения	Единство обучения и (само)воспитания



Одним из путей преодоления этих противоречий является организация клинических практик, реализуемых в образовательном и производственном режимах или в гибридной форме. *Клиническая практика (клиника) в профессиональном образовании* — это вид практики (наряду с учебной и производственной), направленной на формирование у студентов профессиональных компетенций, необходимых для будущей производственной деятельности, посредством выполнения полного цикла трудовых действий специалиста определенной квалификации. Теоретико-методологическими основами клинического подхода в образовании выступают деятельностный, междисциплинарный, экзистенциально-гуманистический подходы и персонализированное обучение [13, с. 30–39]. Деятельности обучающихся в рамках клинического подхода присущи следующие характеристики: 1) направленность на формирование востребованных профессиональных компетенций в рамках траектории обучения; 2) решение реальных практических задач, актуальных для их направления обучения и будущей профессиональной деятельности; 3) реализация полного цикла задач (от встречи с заказчиком до предоставления отчетной документации); 4) оценка результатов работы профессиональным сообществом (практикующими преподавателями, заказчиками и др.); 5) самостоятельное решение задач под руководством преподавателей и кураторов с учетом ограниченности ресурсов и компетенций обучающихся [13, с. 57–58].

Предметом данного исследования стала организация клинической практики в процессе профессиональной подготовки переводчиков. В качестве одного из основных способов организации рассматривается *сценарная методика* в контексте профессионального образования. Целесообразность применения сценарного подхода в подготовке переводчика не подлежит сомнению. И. С. Алексеева и А. М. Антонова позиционируют сценарный подход как основу обучения переводу в Высшей школе перевода [2–4]. В исследовательской литературе также используются понятия «дидактическое сценирование» (Н. С. Михайлова) [14], «игровое моделирование» (А. Н. Панова) [17], «сценарное мышление», которое А. С. Роботова рассматривает как ресурс профессиональной подготовки учителя и определяет как «способность действовать в ситуациях неопределенности, в условиях мысленного эксперимента, что предполагает умение предвидеть, прогнозировать возможный ход педагогических событий, процессов, ситуаций» [18, с. 36]. В данном исследовании *сценарная методика* понимается как *группа методов обучения и форм конструктивно согласованной организации учебной, исследовательской, практической и внеучебной деятельности обучающихся для моделирования их будущей профессиональной деятельности*.

Цель данного исследования — определить основные дидактические параметры и потенциал сценарной методики как способа реализации клинического подхода в образовательном режиме подготовки переводчиков. Задачи исследования: 1) уточнить круг методов и форм применения сценарной методики; 2) определить принципы и условия, огра-



ничения и риски ее применения в профессиональной подготовке переводчиков, исходя из специфики их профессиональной деятельности и клинического подхода к обучению.

Методы и материалы исследования

В исследовании применялись общенаучные методы: теоретико-методологический анализ научных трудов и нормативной документации был использован для обоснования целесообразности применения сценарной методики при организации клинической практики в обучении переводчиков. Для описания дидактических параметров сценарной методики в подготовке переводчика широко применялись эмпирические методы, такие как наблюдение за учебным процессом, анализ опыта обучения переводу, моделирование, экспериментальная проверка и эмпирическая оценка. Необходимо отметить ограниченные возможности количественных методов оценки эффективности сценарной методики, которые часто используются в современных гуманитарных исследованиях. Исследование выполнено на основе опыта разработки общеобразовательной программы магистратуры «Иностранные языки и перевод в медиа» и организации пилотного проекта «Модель ПМЭФ» на факультете иностранных языков СПбГУ.

Исследование и дискуссия

Интеграция клинического подхода в образовательный процесс может проходить путем включения клиники в основную часть обучения на старших курсах бакалавриата, специалитета и в вариативную на младших курсах магистратуры и аспирантуры [13, с. 60]. Выбор модели реализации клинического подхода в обучении зависит, во-первых, от особенностей будущей профессиональной деятельности студентов и, во-вторых, образовательного процесса на конкретном направлении обучения [13, с. 68].

Использование сценарной методики в реализации клинического подхода к подготовке переводчика обусловлено *спецификой переводческой деятельности и дидактики перевода*. Особенности профессиональной деятельности переводчика подробно описаны в научной и методической литературе, поэтому остановимся на наиболее значимых для нашего подхода аспектах.

Коммуникация – основа профессиональной переводческой деятельности. «Текст встроен в коммуникативную ситуацию, дополняющую материал, содержащийся внутри собственно текста, информацией о функциональных, прагматических, регистровых, дейктических, тематических, эмоционально-оценочных, жанровых, метатекстуальных, интертекстуальных и прочих аспектах коммуникативного акта» [9, с. 39]. Е. Ю. Мощанская определяет дискурсивную компетенцию устного переводчика как «готовность и способность воспринимать и пони-



мать устно-речевой дискурс в единстве всех его составляющих (информативно-речевой, невербальной, жанровой, событийной, индивидуально-личностной, коммуникативной, интерактивной), выделять главную мысль при опоре на контекст и транслировать ее в соответствии с ситуацией общения и национально-культурными особенностями ее оформления, структурирования, реализации (выбор соответствующих языковых и неязыковых средств в рамках жанра, функционального стиля и регистра общения) при условии необходимой адаптации к принимающей культуре» [15, с. 53]. Отметим особо неразрывное взаимодействие внутриязыковой, межъязыковой, межличностной и кросс-культурной коммуникации в профессиональной среде переводчика. Аспекты каждого из этих типов коммуникации определяют ситуацию перевода и влияют на его качество.

Многофакторность ситуации перевода. Перевод является сложным видом умственной деятельности, которая может преследовать разные цели, осуществляться в разных условиях, различными способами и под воздействием многих факторов [10, с. 323], которые включают временные рамки, требования заказчика, статус переводчика (штатный или фриланс), роль переводчика (руководитель команды переводчиков, редактор), характеристики реципиента, межкультурные различия и многие другие.

В реализации переводческой компетентности задействована *целостная языковая личность переводчика*, предполагающая наличие у него «всесторонних когнитивных, лингвистических познаний, широкой общекультурной эрудиции, необходимых психологических качеств и литературно-элоквентных способностей» [11, с. 18].

Мультикомпетентность переводчика. Кроме собственно перевода, «переводчику могут быть поручены многие виды “околопереводческой” деятельности: ведение переговоров, деловой переписки, прием и сопровождение делегаций, составление обзоров, протоколов бесед и иной документации, языковые и страноведческие консультации и т. п.» [10, с. 332]. Переводчик должен быть подготовлен к работе в самых разных производственных условиях и «знать, понимать и уметь очень многое. Значительно больше того, что отражено в перечне компетенций, с помощью которых образовательный стандарт описывает его профессию» [16, с. 48]. «Сегодня программы подготовки устных переводчиков должны быть направлены на подготовку переводчика с более широким набором навыков, чтобы он мог противостоять давлению профессионального мира и... удовлетворять новые, часто противоречивые, потребности текущей рабочей среды» [20, с. 26].

Возможность (само)оценки качества перевода. Принципиальная множественность вариантов перевода не отрицает *критическую оценку учебных переводов и отклонение неприемлемых вариантов*, основанное на сопоставительно-семантическом, контекстологическом, лингвокультурологическом и стилистическом анализе текстов оригинала и перевода [11, с. 19].



Сценарная методика является наиболее эффективным способом моделирования профессиональной среды переводчика (внешнего и внутреннего контекста) в процессе обучения с учетом этих аспектов. Потенциал сценарной методики в практике подготовки переводчика заключается в том, что она позволяет: 1) создать или актуализировать внешний (мультикультурная профессиональная среда) и внутренний (целостная личность специалиста) профессиональный контекст; 2) обеспечить безопасный перенос знаний, умений и навыков в практику (safe learning); 3) регулярно проводить рефакторинг проекта (корректировать содержание, процессы и алгоритмы действий студента). Обучающемуся данная методика дает возможность увидеть себя «в роли» специалиста (как некий MVP), оценить свой уровень и определить траекторию профессионального развития.

Моделирование профессиональной среды переводчика должно последовательно и согласованно происходить во всех *видах деятельности студента*: учебной, практической, исследовательской и внеучебной.

Сценарная методика предполагает синергетическое сочетание таких методов обучения, как проектное обучение (метод проектов), проблемный подход, метод конкретных ситуаций (case study), игровые методы обучения (деловая и ролевая игра), подробно описанные в методической литературе. Однако при применении их к контекстному профессиональному обучению требуются некоторые существенные комментарии.

Во-первых, в основе всех методов и форм применения сценария должна лежать проблемная ситуация «во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости» [8, с. 259]. Решая задачи в рамках своей роли в сценарии, обучающийся каждый раз действует по схеме: «Анализ проблемной ситуации → Осознание проблемы → Поиск недостающей информации → Выдвижение гипотезы → Проверка гипотезы и получение нового знания → Перевод проблемы в задачу (задачи) → Поиск способа решения → Решение → Проверка решения → Доказательство правильности решения задачи → Разрешение проблемы» [8, с. 134]. Таким образом формируется навык решения проблемно-вероятностных производственных задач и развивается критическое мышление. Нужно отметить, что любая ситуация перевода — это уже проблемная ситуация, осложненная ее вероятностным характером и часто отсутствием возможности исправить неверное решение.

Во-вторых, при использовании *метода конкретных ситуаций* (case study) важно проследить, чтобы ситуация не была «вырвана» из процесса, чтобы были известны предшествующие ситуации обстоятельства и личностные особенности участников ситуации, которые детерминируют ее возникновение и развитие [18, с. 37].

В-третьих, *игровые методы обучения* в подготовке переводчиков целесообразно рассматривать как симулятивно-психологическую практику (fake it until you make it) будущей профессиональной деятельности, а не как элемент эдотейнмента.



Особым типом деловой игры в подготовке переводчика является *учебная конференция* (mock conference, simulated conference, макетная конференция, пробная конференция, учебная, фиктивная, конференция-симуляция). Применение учебной конференции в подготовке переводчиков активно рассматривается в публикациях российских и зарубежных исследователей. «Учебная конференция представляет собой академический формат, в самом полном виде воплощающий принципы сценарного подхода для устных переводчиков. Слушатели под наблюдением переводчиков-профессионалов в симулятивно-игровом режиме осваивают последовательность всех действий профессионального переводчика: подготовка к переводу на конференции, сам перевод и взаимодействие с коллегами, последующий самоконтроль» [3, с. 109]. Учебная конференция может проводиться в формате *модели*. Модель — это учебная конференция (форум), построенная по сценарию широко известного, как правило, международного мероприятия. Модель ООН (Model United Nations) проводится во многих учебных заведениях мира. Пилотный проект «Модель ПМЭФ» был реализован на факультете иностранных языков СПбГУ в 2025 г.

Учебные конференции позволяют обучающимся приблизиться к реальной профессиональной среде [23], «приобрести собственный опыт переводческой деятельности и необходимый на данном этапе контроль и совет преподавателей перевода» [17], формировать профессиональные навыки, психологическую, стратегическую компетентность и другие неязыковые аспекты работы переводчика [22]. Добавим к этому списку знание профессиональной этики, которое может быть сформировано методом кейсов на занятиях, но истинное осознание и опыт обеспечивается только практической деятельностью, которая для многих студентов начинается на учебной конференции.

Рассмотрим методы и формы моделирования профессиональной среды с помощью сценарной методики в каждом виде работы студента.

При первом знакомстве с профессией важно определить круг компетенций, необходимых специалисту данной квалификации, в профессиограммах и карьерограммах, составленных на основе профессионального стандарта в сотрудничестве с экспертным сообществом и потенциальными работодателями. На этом же этапе составляется индивидуальный план профессионального развития будущего специалиста. Таким образом создается «сценарий» будущей профессиональной деятельности. Студент должен иметь возможность видеть до начала обучения всю траекторию своего профессионального развития, включая сценарий клинической практики и итоговой аттестации.

В учебной деятельности моделирование профессиональной среды может начинаться на самых ранних этапах обучения с такого сценарного приема, как *легендирование заданий к упражнениям*. Упражнения на перевод текста должны сопровождаться подробным описанием ситуации перевода: цель перевода, целевая аудитория, вид перевода, участники, условия, особенности коммуникативной ситуации [9]. Н.Л. Мельникова описывает моделирование монологических и диалогических



ситуаций на занятиях по устному переводу: перевод интервью, перевод в ресторане, перевод публичного выступления, перевод переговоров, конференция [12]. Уже на начальном этапе подготовки переводчика необходимо «симулятивное воспроизведение во время учебы всех возможных жанров профессионального переводческого труда» и «создание “густой” профессиональной среды» [3, с. 109].

Когда базовые навыки сформированы, можно приступать к отработке целостного цикла производственной деятельности переводчика путем моделирования в учебном процессе *переводческих проектов*. «Для письменного переводчика главным академическим форматом является переводческий проект, выполняемый под наблюдением преподавателя-профессионала. Он предназначен для формирования умения выбрать верную стратегию перевода. Достижение этой цели связано главным образом с навыком быстро и безошибочно выявлять ведущие предметные, жанровые, лексико-терминологические и синтаксические характеристики исходного текста, что обеспечивается в ВШП с помощью текстуально-типологического подхода. Кроме того, в ходе реализации переводческих проектов вырабатываются умения переводчика работать в команде, создавать терминологические списки (ср. систему Н. Н. Гавриленко), редактировать, постредитировать и корректировать текст перевода» [3, с. 109; 4]. П. С. Брук считает необходимым планировать коллективную работу группы переводчиков с текстом большого объема при формировании учебных программ: «В рамках магистратуры необходимо дать основы организации коллективного интеллектуального труда, включая планирование работ, распределение работы между членами творческого коллектива, редактирование разделов с целью единообразия стиля, терминологии и оформления, порядок оплаты и т. п.» [7, с. 41].

Переводческие практики всех видов также могут быть организованы в форме микро- и макропереводческих проектов. В. В. Сдобников описывает опыт организации учебной практики, имитирующей производственные процессы внутри переводческой компании [19, с. 47–49]. Д. М. Бузаджи предлагает модель переводческого агентства, заказчиками и клиентами которого являются организаторы и посетители внутренних и внешних мероприятий, проходящих на базе учебного заведения [6].

Система внеучебных мероприятий, в которых обучающиеся могут выполнять реальные (не учебные) задачи, также должна быть частью процесса формирования профессиональной среды. И. С. Алексеева видит суть этой работы в том, что «все преподаватели ВШП (а также практикующие переводчики, плановые и внеплановые гости, слушатели) приглашаются на мероприятия в формате конференций, клубов, совещаний, в которых участвуют профессиональные переводчики. Все это формирует как профессиональное мышление, так и профессиональную солидарность» [3, с. 109].

Методы и формы применения сценарного подхода в подготовке специалиста (от симулятивных к реальным) обобщены в таблице 2.



**Методы и формы применения сценарного подхода
в подготовке специалиста**

Вид деятельности обучающегося	Методы и формы применения сценарного подхода
Знакомство с профессией	Профессиограмма и карьерограмма. Индивидуальный план (сценарий) профессионального развития
Учебная деятельность	Легендирование заданий к упражнениям. Разбор конкретных производственных ситуаций (кейсов). Проектная работа, предполагающая действия студента в соответствии с заданной ролью и сценарием для решения проблемного задания. Деловая игра. Учебная (mock) конференция (форум)
Практики (учебная, производственная, клиническая)	Отдельные задания с описанием целевой аудитории, цели выполнения, последующего применения для решения проблемы. Проект, имитирующий реальный цикл трудовых действий. Реальная или учебная конференция (форум, хакатон, профессиональный конкурс)
Научно-исследовательская работа	Анализ актуальных трендов и проблем в области специализации (маркетинговое исследование, презентация нового продукта). Разработка нового решения для актуальной проблемы (бизнеса, производства, науки). Общение с экспертным сообществом в разных формах и режимах. Публикация промежуточных и конечных результатов исследования. Научная конференция, семинар (выступление с докладом)
Внеучебная деятельность (роли студента: участник, модератор, (co)организатор)	Тренинг, мастер-класс, мастерская, летняя школа, мастермайнд, бизнес-завтрак, клуб, творческая встреча, выставка, форум, хакатон, буткемп, тимбилдинг, волонтерская деятельность, сообщество, канал, собственный проект (стартап)

Принципы реализации сценарной методик в клинической практике: 1) принцип проблемности содержания; 2) принцип адекватности формы организации практики квалификационным требованиям выбранной специальности; 3) принцип практической направленности; 4) принцип межличностного взаимодействия и командной работы всех участников; 5) принцип интегративности (форм, методов, технологий, участников, формируемых компетенций, сторонних исполнителей); 6) принцип синергии обучения и воспитания целостной личности специалиста; 7) принцип автономности: максимально самостоятельная ра-



бота студента с условием возможности консультирования с наставником (scaffolding); 8) принцип итеративности (возможность поэтапно дорабатывать и совершенствовать проект); 9) принцип конструктивной согласованности: внутренней (согласованность целей, методов и результатов внутри сценария) и внешней (сценарное мероприятие должно быть оправданно интегрировано в учебный план).

Условиями реализации сценарного подхода в профессиональном образовании являются: 1) организация естественной или моделирование симулятивной профессиональной среды; 2) мотивированность и личностная вовлеченность обучающегося; 3) активное участие профессионального и академического сообщества; 4) соответствие сценария мероприятия содержанию и логике трудовой деятельности специалиста данной квалификации; 5) грамотное моделирование внешнего и внутреннего контекста, учитывающего бизнес-процессы и профессиональную коммуникацию в соответствующей индустрии; 6) соответствие уровня сложности задач реальному уровню подготовки обучающихся; 7) четкая траектория формирования знаний, умений, навыков; 8) мониторинг и координация опытного наставника (преподавателя, специалиста из отрасли); 9) конструктивная согласованность целей, методов обучения, форм организации, результатов и способов оценки учебной, исследовательской и практической работы студента в рамках освоения программы обучения (в учебном плане и курсах дисциплин); 10) создание профайлов каждой роли в рамках сценария; 11) формирующее оценивание (в сочетании с суммативным), включая разработку критериев и рубрик для оценки КРП каждого студента, а также качественный анализ видео-, аудиозаписей выполнения конкретных действий (выступлений, синхронного перевода и др.); 12) использование современных информационно-коммуникативных технологий и ресурсов.

Заключение

Клинический подход в подготовке специалиста позволяет разрешить противоречия институционального образования и способствует реализации актуальных задач современного высшего профессионального образования, обеспечивая безопасный перенос полученных знаний, умений и навыков в реальную (максимально приближенную к реальной) профессиональную деятельность; апробирование и/или совершенствование профессиональных и надпрофессиональных навыков; профессиональную мотивацию в практической деятельности; реальный объект как предмет труда; системное содержание трудовых действий специалиста; проблемный характер профессиональной деятельности в динамике; самореализацию специалиста как целостной личности в производственной деятельности; ситуации для проявления активности и инициативности специалиста в производственной деятельности; опыт командной работы всех участников производственного процесса.



Реализация клинического подхода к профессиональной подготовке переводчиков (и других специалистов) с помощью сценарной методики имеет следующие преимущества:

- междисциплинарность (студенты выступают в разных ролях (менеджеров, координаторов, докладчиков, устных и письменных переводчиков, экскурсоводов, медиаспециалистов), что требует использования и сочетания разных наборов компетенций;

- интегративность на уровне учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки (конструктивная согласованность и обеспечение синергетического взаимодействия форм организации учебной, практической, научно-исследовательской и профессиональной деятельности (при грамотном планировании)) и на организационном уровне (интеграция работы подразделений учебного заведения; организация клинических практик для студентов, магистрантов, аспирантов; развитие межпрограммного и межклинического взаимодействия (в одном сценарии могут принимать участие студенты разных программ и, соответственно, клиник, профессионально обогащая друг друга));

- личностная ориентированность обучающегося и реализация воспитательного ресурса обучения (воспитание целостной личности специалиста, владеющего профессиональной этикой);

- создание благоприятной («естественной») обстановки для развития деловых связей (нетворкинг) с потенциальными работодателями, будущими коллегами, что способствует трудоустройству и карьерному росту молодых специалистов;

- обеспечение преемственности обучения (пример траектории: изучение дисциплин учебного плана программы магистратуры – волонтерская работа магистрантов на ПМЭФ – участие в Модели ПМЭФ в рамках клинической практики – приглашение на реальные переводческие проекты – трудоустройство – участие в «Модели ПМЭФ» в роли эксперта);

- организация профориентационной работы: вовлечение старшеклассников и потенциальных абитуриентов в сценарий учебной конференции как составляющая их профориентации;

- возможность использования как формы промежуточной и итоговой аттестации (открытого экзамена по дисциплинам «Письменный перевод», «Последовательный перевод», «Синхронный перевод»);

- масштабируемость сценарных проектов – возможность сотрудничества с другими вузами, создания сетевых клинических практик.

Ограничения и риски применения сценарной методики включают ресурсозатратность методического и организационного обеспечения; уровень готовности обучающихся к выполнению производственных задач на разных этапах обучения; выбор метрик эффективности сценарной методики и клинической практики в целом; трудоемкость оценки уровня подготовки студента к профессиональной деятельности и его продуктивности в рамках сценария; способы мотивации участников и представителей профессионального и академического сообще-



ства; административное и техническое обеспечение, поддержка и логистика сценарного мероприятия. Отметим, что преимущества данного подхода более существенны, чем его ограничения. По сути, вся программа обучения специалиста должна быть организована как клиника и подчинена логике его будущей профессиональной деятельности.

Перспективными направлениями данного исследования являются описание методики организации переводческого проекта и учебной конференции для переводчиков как форм организации клинической практики, разработка критериев оценки применения сценарных методов в рамках клинической практики, а также описание процедуры обеспечения конструктивной согласованности сценарных мероприятий с образовательной программой при проектировании обучения.

Список литературы

1. Албегова Д. У. Контекстный подход в системе высшего профессионального образования // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. №5. С. 508.
2. Алексеева И. С. Сценарный подход в подготовке устных переводчиков: учебные конференции // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2020. Т. 9, №33. С. 12–26. doi: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.33.01.
3. Алексеева И. С., Антонова А. М. Структура динамической образовательной среды матричного типа (на примере Санкт-Петербургской высшей школы перевода при РГПУ им. А. И. Герцена) // *Вестник НГУ. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2021. Т. 19, №4. С. 103–116. doi: 10.25205/1818-7935-2021-19-4-103-116.
4. Алексеева И. С. Матрица методик подготовки переводчика. Секрет успеха ВШП. М., 2022.
5. Бугреева Е. А. Интеграция синхронного поточно-группового и асинхронного проектно-ориентированного обучения иностранному языку // *Языки и культуры* : сб. ст. СПб., 2024. С. 105–111.
6. Бузаджи Д. М. Опыт практикума по устному переводу в Монтерее // *Мосты. Журнал переводчиков*. 2017. №3 (55). С. 57–63.
7. Брук П. С. Подготовка переводчиков для реальной экономики страны // *Мосты. Журнал переводчиков*. 2016. №3 (51). С. 36–43.
8. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования : учеб. пособие. М., 2017.
9. Зубанова И. В., Матюшин И. М. «Выступите в роли переводчика» // *Мосты. Журнал переводчиков*. 2022. №1 (73). С. 37–43.
10. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособие. М., 2002.
11. Комиссаров В. Н. Теоретические основы методики обучения переводу. М., 1997.
12. Мельникова Н. Л. Переводческие игры, или Вся правда жизни в учебной аудитории // *Мосты. Журнал переводчиков*. 2012. №4 (36). С. 33–41.
13. *Методология и модели клинического подхода в обучении студентов: опыт Санкт-Петербургского университета*. СПб., 2023.
14. Михайлова Н. С. Дидактическое сценирование в химическом образовании: возможности и перспективы, влияние на самообразовательную деятельность обучающегося // *Новое в методике преподавания химических и экологических дисциплин* : сб. науч. ст. Брест, 2010. С. 113–118.



15. Моцанская Е. Ю. Дискурсивная компетенция устного переводчика // Подготовка переводчиков: анализ систем и подходов в странах мира : сб. тезисов Второй междунар. науч. конф. / отв. ред. Р. М. Шамилов. Н. Новгород, 2022. С. 51–54.

16. Петрова О. В., Сдобников В. В. Так чему же нужно учить переводчиков? // Мосты. Журнал переводчиков. 2019. №3 (63). С. 44–53.

17. Панова А. Н. Совершенствование профессиональной компетенции устного переводчика на завершающем этапе обучения средствами игрового моделирования // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2014. №1. С. 232–236.

18. Роботова А. С. Ресурсы улучшения профессиональной подготовки учителя // Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. №10. С. 31–38.

19. Сдобников В. В. Из опыта организации проектной деятельности студентов-переводчиков в рамках учебной практики // Мосты. Журнал переводчиков. 2022. №2 (74). С. 45–50.

20. Antonova A. M. Training the augmented interpreter today. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*. 2023. №4 (26). P. 25–37. doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-4-2.

21. Bugreeva E. A. Go further and beyond: Personification and Individualisation in Learning and Teaching Master's Students // Языки и культуры: междисциплинарные исследования : сб. ст. СПб., 2023. С. 80–94.

22. Li X. Mock conference as a situated learning activity in interpreter training: a case study of its design and effect as perceived by trainee interpreters // *The Interpreter and Translator Trainer*. 2015. №9 (3). doi: 10.1080/1750399X.2015.1100399.

23. Pérez P. S. Mock conferences in simultaneous interpreting training // *Transletters*. 2021. №5. P. 163–182.

Об авторе

Елена Александровна Бугреева — канд. пед. наук, доц., Санкт-Петербургский государственный университет, Россия.

E-mail: e.bugreeva@spbu.ru

AuthorID: 280999

ORCID: 0000-0001-7571-0961

E. A. Bugreeva

SCENARIO-BASED METHODS WITHIN A CLINICAL APPROACH TO TRANSLATOR TRAINING

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

Received 09 August 2025

Accepted 15 January 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-10

To cite this article: Bugreeva E. A. 2026, Scenario-based methods within a clinical approach to translator training. *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 113–126. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-10.

The study is aimed at identifying the didactic parameters of the scenario-based methodology in professional education. The scenario-based methodology is understood as a group of teaching methods and forms of organizing different types of learners' activities for modeling



their future professional activity. The features of the clinical approach, the context of translation activity, and the ways of implementing the scenario-based methodology in organizing clinical practice in the process of translator training are consistently examined. General scientific analytical-synthetic methods and empirical methods of observing the educational process, analyzing translation training experience, modeling, experimental verification, and empirical evaluation are used. The result of the study is a description of the methods and forms of applying the scenario-based methodology, as well as the conditions and principles, advantages and limitations of its implementation within the clinical approach to translator training. The study may be of interest to specialists in the field of translation didactics, postgraduate students, and professional translators engaged in teaching activities.

Keywords: professional higher education, contextualized learning, clinical approach, scenario-based methods, mock conference, translation project

The author

Dr Elena A. Bugreeva, Associate Professor, Saint Petersburg State University, Russia.

E-mail: e.bugreeva@spbu.ru

AuthorID: 280999

ORCID: 0000-0001-7571-0961

И. А. Федорцева

КЛАССИФИКАЦИЯ СТИМУЛОВ ПО УРОВНЮ ЭМОТИВНОСТИ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ВЕГЕТАТИВНЫХ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ РЕАКЦИЙ У МУЛЬТИЛИНГВОВ

Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия

Поступила в редакцию 06.12.2025 г.

Принята к публикации 02.02.2026 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-11

127

Для цитирования: Федорцева И. А. Классификация стимулов по уровню эмотивности на основе анализа вегетативных и эмоциональных реакций у мультилингвов // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №2. С. 127 – 142. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-11.

Разработка объективных методов оценки эмоционального восприятия важна для кросс-культурных исследований и лингвистических технологий. Полученные данные находят практическое применение в клинической психологии и в изучении мультилингвального сознания. В исследовании ставится цель выявить стимулы, вызывающие максимальную эмотивную нагрузку восприятия у мультилингвов, на основе объективного анализа их выраженных нейрофизиологических (ЭЭГ) и вегетативных (ЭКГ и КГР) реакций. Участники эксперимента – 54 студента 18 – 23 лет направления «Лечебное дело» 2-го года обучения из Индии, владеющие диалектами хинди, русским, английским, древнегреческим языками и латынью. Исследование выполнено на основе предъявления мультилингвам стимулов, принадлежащих к разным семиотическим системам, с использованием ПО «Эгоскоп», который считывал данные ЭЭГ, ЭКГ и КГР при демонстрации стимулов, после чего был проведен математический анализ для выявления тех стимулов, которые вызывали наиболее высокий процент возбуждения (эмотивности) как реакции на стимулы. Максимальные физиологические реакции у мультилингвов вызывали фотографии и предложения на английском языке, что проявлялось в усилении активности ЭЭГ, КГР и ЭКГ. Стимулы были отобраны из знакомых учебных материалов с применением принципа известности и относились к различным семиотическим системам, что обеспечивало их узнаваемость, определяло степень возбуждения и позволило использовать их как триггеры для активации ранее изученных понятий. Таким образом, впервые получены объективные мультимодальные данные с использованием ЭЭГ, ЭКГ и КГР-маркеров с применением ПМО «Эгоскоп», раскрывающие нейрофизиологические и вегетативные корреляты (маркеры) эмотивной сложности обработки предложенных стимулов у мультилингвов.

Ключевые слова: эмотивная сложность, мультилингв, стимульный материал, ЭЭГ, КГР, ЭКГ



Введение

В современной психолингвистике и психологии, несмотря на многочисленные исследования, фундаментальный вопрос о том, как именно мультилингвизм влияет на процессы возбуждения в центральной и вегетативной нервных системах, остается дискуссионным. Существующие поведенческие методы (время реакции, точность), используемые в исследованиях, не отражают скрытых процессов, поэтому данные о пользе или затратности мультилингвизма часто противоречивы. Таким образом, в науке существует потребность в получении объективных нейрофизиологических данных, которые позволили бы выйти за рамки поведенческих измерений и напрямую оценить интенсивность и специфику эмотивных усилий мультилингвов в процессе восприятия. Большинство исследований мультилингвов используют мономодальные подходы (только ЭЭГ или айтрекинг), игнорируя целостность физиологической деятельности, которая включает как центральные, так и вегетативные процессы. Мультиmodalный подход, синтезирующий данные об активности ЦНС и вегетативном возбуждении, является методологическим императивом современной психолингвистической науки, так как позволяет получить более полную и валидную картину психологического процесса, минимизируя погрешности каждого отдельного метода.

Мультилингвы – люди, владеющие более чем двумя языками, что обуславливает особенности их физиологических реакций по сравнению с монолингвами [1]. Это объясняется неосознанной эмотивной знаковой связностью при использовании нескольких языковых систем [4]. Под неосознанной знаковой связностью понимается феномен, когда у человека формируется глубокая, скрытая связь между эмоцией и знаком. Данная связь не осознается человеком, но влияет на поведение, реакции и состояние [6; 7]. Эмотивная знаковая связь мультилингва рассматривается через подачу стимульного материала в разных формах:

- 1) фотографии;
- 2) картинки;
- 3) схемы;
- 4) таблицы;
- 5) предложения на английском и русском языках;
- 6) слова на английском, древнегреческом и латинском языках.

Теоретическое обоснование

Исследование нейрофизиологии эмоций, начатое У. Джеймсом и К. Ланге, сегодня использует объективные методы (ЭЭГ, ЭКГ, КГР) для выявления специфических паттернов мозговой активности, связанных с эмоциональными состояниями [17].

В контексте мультилингвизма ключевой проблемой является проверка гипотезы эмоционального ослабления второго языка [20], кото-



рая, однако, редко подтверждается комплексными данными, одновременно учитывающими корковые (ЭЭГ-маркеры) и вегетативные (ЭКГ, КГР) реакции [10].

Несмотря на обширный арсенал методов объективной оценки, существующие исследования, как правило, ограничиваются анализом изолированных показателей, что не позволяет построить целостную модель эмотивности стимула [16]. Проблематика исследования заключается в методологическом разрыве между необходимостью выявления стимулов с максимальной эмоциональной нагрузкой у мультилингвов и отсутствием комплексных работ, использующих синхронную регистрацию ЭЭГ, ЭКГ и КГР для их валидной классификации, что определяет цель данной работы.

Выборка

Материалом для исследования послужила собранная картотека данных ЭЭГ, ЭКГ и КГР-показателей 54 мультилингвальных участников эксперимента, а также стимульный материал в количестве 8 единиц. Стимульный материал отбирался исходя из принципа известности материала для мультилингвов. Участники эксперимента – студенты в возрасте 18–23 лет направления «Лечебное дело» 2-го года обучения из Индии, владеющие диалектами хинди, русским, английским, древнегреческим языками и латынью. Условия эксперимента были максимально изолированы от внешних воздействий: исключался внешний шум, яркие визуальные стимулы и социальное влияние.

Методы

В исследовании приняли участие студенты-мультилингвы (34 женщины, 20 мужчин) в возрасте от 18 до 23 лет (средний возраст – $19,8 \pm 1,2$ года). Стимульный материал, состоящий из стимулов семиотических систем, предъявлялся в определенном порядке:

1. Предложения на английском языке.
2. Фотография.
3. Картинка.
4. Схема.
5. Предложения на русском языке.
6. Слово на английском языке.
7. Слово на латинском языке.
8. Слово на древнегреческом языке.

Синхронная регистрация ЭЭГ, ЭКГ и КГР проводилась на комплексе «Эгоскоп», включая фоновую запись и запись при предъявлении стимулов. Первичная обработка данных (фильтрация и удаление артефактов) выполнялась в штатном режиме системы ПО «Эгоскоп». В исследовании использовался описательный анализ. Поскольку раздельный анализ ЭЭГ и КГР обладает низкой диагностической валидно-



стью для оценки эмоциональной нагрузки у мультилингвов, был введен **интегративный показатель степени возбуждения F (%)**, обеспечивающий комплексную оценку вегетативного возбуждения в ответ на стимул, рассчитываемый по формуле

$$F (\%) = \frac{E+SC \times 100}{108},$$

где F (%) – интегральный показатель степени возбуждения в ответ на стимул (%); E – число положительных элементов ЭЭГ одного стимула (max 54); SC – число положительных элементов КГР одного стимула (max 54); 100 – общее процентное соотношение; 108 – комбинация максимального числа элементов от двух показателей (54 + 54).

130

Предложенный метод, основанный на принципах интегративной психофизиологии, агрегирует разнородные физиологические данные в единый диагностический критерий. Его применение обусловлено необходимостью преодоления ограничений изолированного анализа сигналов при классификации стимулов. Валидность метода подтверждена результатами настоящего исследования.

Результаты исследования

Проведенное исследование показало эффективность мультимодального нейрофизиологического подхода (ЭЭГ + КГР + ЭКГ) для эффективного выявления стимулов, вызывающих максимальный эмоциональный отклик у мультилингвов. Были выбраны разные типы стимулов: фотография, картинка, схема, текстовые единицы в виде предложений на русском и английском языках, слова на латинском, древнегреческом и английском языках.

Эмотивность стимулов определяется составляющими (степенью полноты) стимула, то есть на степень восприятия влияет информация, находящаяся внутри (синтаксис, декор, цвет). Также показатель возбуждения зависит от степени известности данного материала мультилингву и наличия эмоционального опыта. Сложными для восприятия по эмоциональной нагрузке стимулами оказались фотографии и предложения на английском языке, наименее эмоционально нагруженными являются слова на древнегреческом языке и схемы.

В исследовании не был обнаружен процент возбуждения, превышающий 80 %, что служило бы показателем практически полного отсутствия восприятия материала. Возможно, такой показатель демонстрирует гибкость и адаптивность эмотивных систем мультилингва на поступающие раздражители.

Обсуждение результатов

Стимульный материал выбирался по принципу известности материала для студентов медицинского направления, то есть данный материал уже просматривался ими в ходе процесса обучения и был взят из



материалов преподавателя. Такая выборка основана на том, что принцип известности направляет ресурсы не на распознавание самого стимула, а на активацию вегетативных и эмоциональных реакций [3]. К вегетативным реакциям относят первичные физиологические отклики организма на поступивший раздражитель. Это может быть потоотделение, что отчетливо фиксируется датчиками КГР, или повышение частоты сердечных сокращений (ЭКГ). Эмоциональные реакции записываются с помощью ЭЭГ-маркеров, так как данный метод обследования фиксирует сигналы мозговой активности индивида. Эмоция представляет собой целостную психофизиологическую реакцию, где эмотивность служит связующим звеном между вегетативными проявлениями и эмоциональным откликом на стимул. Эмотивность понимается как имманентное свойство языка, выражающее психофизиологические состояния и переживания человека [2, с. 125–126].

Эмотивы отражают национальную психологию языка через уникальность эмоциональных языковых конструкций. Мультилингвальный мозг интегрирует эмотивы из разных языков, воспринимая их эмоциональные составляющие [21].

Данные стимулы регулярно используются на занятиях у студентов-медиков из Индии. Они служат триггерами для активации знаний по анатомии, устанавливая эмоциональные связи между схемами сердца, латинскими терминами и личным опытом изучения темы. Стимулы из темы «Сердечно-сосудистая система» создают ассоциативные связи при восприятии. Их мультимодальность обеспечивается сочетанием визуальных и вербальных элементов, используемых в обучении мультилингвов.

Стимул, направленный на раздражение, заставляет мозг находить подходящие связи или даже может создавать новые, если они имеют дополнительный (новый эмотивный) характер для личности. Результаты реакции напрямую зависят от известности и употребительности стимулов в жизни индивидуума. Реакция может выражаться следующими способами:

- 1) вербально (текст, рисунок);
- 2) невербально (мимика, жесты);
- 3) физиологически активным эмоциональным всплеском активности КГР и ЭЭГ-показателей.

Физиологически активный эмоциональный всплеск показывает, где больше физиологических ресурсов понадобилось для понимания стимула и последующей реакции [24]. Данные показатели могут быть считаны через процедуры ЭЭГ и КГР.

ЭЭГ — метод прямой регистрации электрической активности мозга через электроды, размещаемые на поверхности головы [21]. Анализ проводится на основе оценки мощности амплитуд, то есть осцилляторной активности мозга [9]. Повышение амплитуды или увеличение латентности ЭЭГ-ответа свидетельствует о значительной эмотивной нагрузке стимула [9]. Сильная десинхронизация альфа-ритма отражает



интенсивную мобилизацию нейронных ресурсов для зрительного восприятия, семантического анализа и поддержания внимания [12]. Также эти изменения связывают как с обработкой стимула, так и с подготовкой реакции [13].

Кожно-гальваническая реакция (КГР) показывает активность вегетативной нервной системы, измеряя изменения электропроводности кожи из-за активности потовых желез. Она служит индикатором эмоционального возбуждения и ориентировочных реакций [11]. Рост амплитуды КГР и сокращение латентности реакции указывают на значимые или неожиданные стимулы. Данные изменения отражают мобилизацию ресурсов организма – активацию внимания и физиологических процессов, включая потоотделение [14]. КГР хорошо показывает скачки возбуждения в ответ на конкретные стимулы.

ЭКГ регистрирует изменения сердечного ритма, свидетельствующие об эмоциональном отношении индивидуума к предъявляемым стимулам через активность вегетативной нервной системы.

В исследовании использованы разные виды стимулов (всего 8) по теме «Сердечно-сосудистая система» для студентов-медиков 18–23 лет направления «Лечебное дело» 2-го года обучения из Индии. Эксперимент проводился при условиях обязательного ознакомления участников с особенностями оборудования и подписания ими информированного согласия, а также получения заключения об одобрении проведения эксперимента от Этической комиссии (протокол №4).

1. Участникам предлагалось 8 единиц стимульного материала, на ознакомление с каждым стимулом было дано 20 секунд. Стимульный материал состоял из фотографии сердца, рисунка, схемы, слова на английском, древнегреческом и латинском языках, предложения на русском и английском языках. Весь стимульный материал демонстрировался на планшете с использованием программной системы «Эгоскоп». Для текстового стимула применялся шрифт 18 (Times New Roman), изображения транслировались согласно размеру экрана планшета (422×285×24,5 мм). Данный материал предоставлялся последовательно, стимул сменялся каждые 20 секунд. Каждый из стимулов являлся отражением одного из типов семиотических систем [15]. Так, фотография относится к иконическим знакам, имеющим сильное сходство с обозначаемым. Картинка также относится к иконическим знакам, но степень сходства здесь будет ниже. Схема принадлежит к знакам-индексам, связанным с обозначаемым по смежности, то есть ассоциации вызываются путем приблизительного сходства с реальным объектом. Текст, слово, предложение относятся к символическим знакам, которые порождают связи по условному соглашению между означающим и означаемым [5]. Стимулы сменялись в последовательности, указанной в методах исследования.

2. После ознакомления со стимульным материалом у студентов было 5 минут для того, чтобы письменно зафиксировать то, что они запомнили.

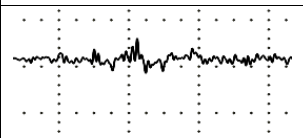
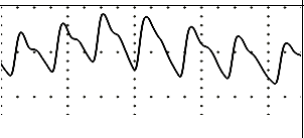
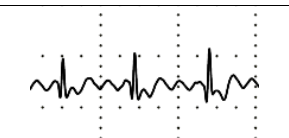
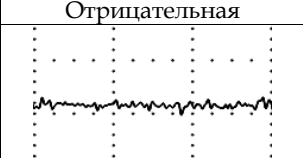




В ходе эксперимента данные ЭЭГ, ЭКГ и КГР регистрировались системой «Эгоскоп» на этапах предъявления стимулов и последующей рефлексии. Данная система реализует синтез методов инструментальной детекции лжи, психофизиологические исследования и проективные методики, используя для тестирования сенсорный планшет. При работе ПМО «Эгоскоп» используются универсальные программно-управляемые полиграфические каналы, которые регистрируют различные физиологические сигналы, отражающие функциональное состояние вегетативной нервной системы (ВНС), центральной нервной системы (ЦНС) и двигательной активности испытуемого. Для оценки состояния центральной нервной системы с помощью кабеля ЭЭГ (2 электрода), подключаемого к четвертому каналу блока пациента, снимается электроэнцефалограмма (ЭЭГ), при этом один электрод размещается на мастоиде (сосцевидном отростке), а другой – в париетальной (теменной) области головы. Для снятия данных КГР-реакций датчики устанавливались на зону запястья (2 шт.), указательного пальца (1 шт.) и предплечья (1 шт.). Для считывания изменения частоты сердечных сокращений на зоне сердца располагался ЭКГ-электрод.

Для исследования была разработана специализированная методика, регистрирующая реакцию на стимулы с одновременным снятием ЭЭГ, ЭКГ и КГР. Анализировались три компонента реакции: первичная ЭЭГ-активность (уровень возбуждения ЦНС), вторичный КГР-ответ и третичная ЭКГ-реакция, комплексно отражающие психическое состояние испытуемых. В связи с недостаточной изученностью темы ниже представлены результаты обработки только стимульного материала. Под положительной динамикой КГР, ЭКГ и ЭЭГ-показателей понимается всплеск волн как реакции на стимул, то есть резкое изменение показателей данных общей возбудимости ЦНС и вегетативной системы (табл. 1). Также оцениваются частотность пиков и их форма.

Таблица 1

Положительная и отрицательная динамика ЭЭГ, ЭКГ и КГР

Динамика ЭЭГ	Динамика КГР	Динамика ЭКГ
Положительная	Положительная	Положительная
		
Отрицательная	Отрицательная	Отрицательная
		

Согласно результатам исследования, разные типы стимулов порождают разные тональности физиологического восприятия через ЭЭГ, ЭКГ и КГР (табл. 2).

Таблица 2

Динамика волн ВНС и ЦНС в ответ на стимульный материал

Тип стимула	Пример стимульного материала	Положительная динамика ЦНС, %	Положительная динамика ВНС, %
Предложения на английском языке	The heart is surrounded by the pericardium on all sides. In front, it is adjacent to the sternum and the cartilages of the III – V ribs. Below, to the tendinous part of the diaphragm. On the side, to the mediastinal pleura and lungs. Behind, to the organs of the posterior mediastinum. Large pericardial vessels are located above.	62	62
Фотография		53	62
Картинка		44	46
Предложения на русском языке	Сердце (греч. καρδιά) – полый фиброзно-мышечный орган, обеспечивающий посредством повторных ритмичных сокращений ток крови по кровеносным сосудам. Присутствует у всех живых организмов с развитой кровеносной системой, включая всех позвоночных, в том числе и человека.	46	46
Схема		41	41

Тип стимула	Пример стимульного материала	Положительная динамика ЦНС, %	Положительная динамика ВНС, %
Слово на английском языке	Heart	46	46
Слово на латинском языке	Cord	42	46
Слово на древнегреческом языке	Kardia	42	42

На каждый стимул в абсолютном гипотетическом показателе приходятся 54 видимые электрические волны, равные количеству участников, что приравнивается к 100 %. Когнитивная активность участника эксперимента анализируется индивидуально, после чего данные вносятся в общую базу. Всплеск амплитуды КГР коррелировал с усилением потоотделения и повышением электропроводности кожных покровов, тогда как рост амплитуды ЭКГ отражал увеличение частоты сердечных сокращений [19]. В условиях контролируемого эксперимента подобное возбуждение может быть вызвано неожиданностью, эмоциональной валентностью, вследствие чего возникала необходимость в мобилизации физиологических ресурсов для обработки стимула и реакции на него [18]. Таким образом, устойчивое увеличение активности вегетативной нервной системы (КГР и ЭКГ) в ответ на определенные стимулы интерпретируется как объективный физиологический коррелят нагрузки [22].

При поступлении нового типа стимульного материала или очередной смене одного типа на другой во многих случаях была зарегистрирована повышенная электропроводимость, что релевантно для всех 54 участников эксперимента, которая выражается на рисунках 1, 2 в виде подъема и увеличения частоты и высоты волн.

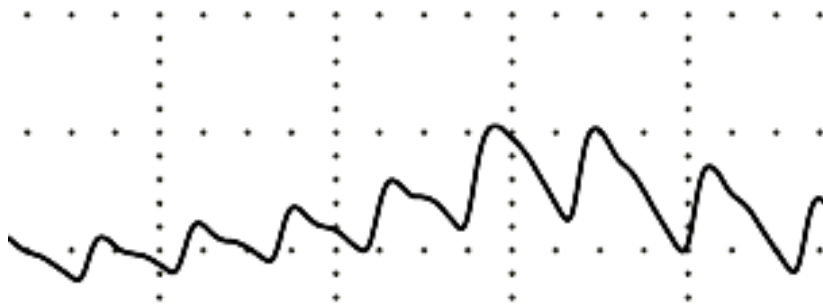


Рис. 1. Показатели КГР

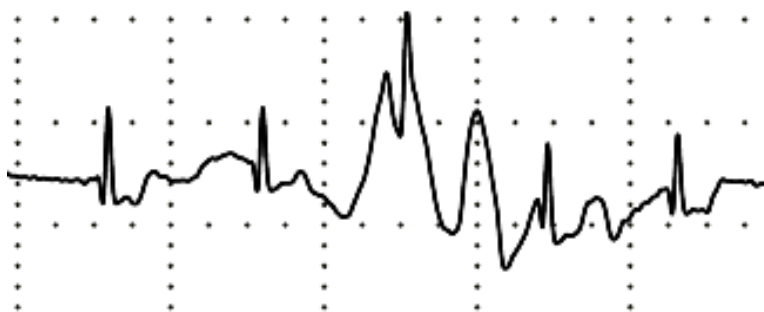


Рис. 2. Показатели ЭКГ

Согласно результатам, наиболее эмоционально значимыми являются фотографии и предложения на английском языке. Эта реакция обусловлена активацией существующих знаний и высокой эмотивностью символов [23]. Причиной появления положительной динамики ВНС также становится неожиданная смена символического знака в виде предложения на фотографию (иконический знак), что физиологически вызывает реакцию потоотделения и учащения пульса.

Под положительной динамикой ЭЭГ понимается явное выражение физиологических усилий на графике в виде высокой частотности и амплитуды волн (рис. 3).

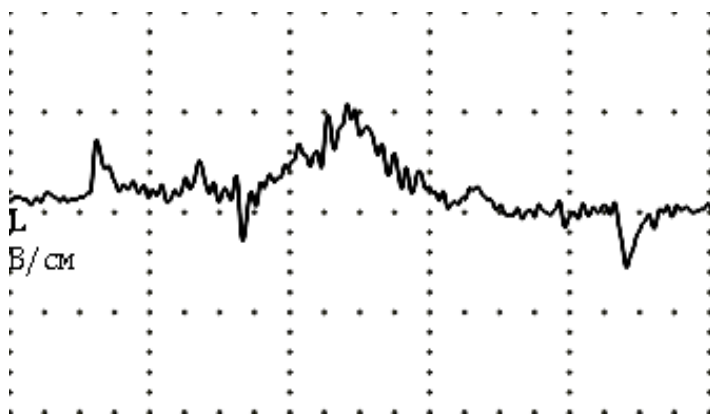


Рис. 3. Высокая частотность волн ЭЭГ

Пики, возникающие сразу после предъявления стимула, отражают степень возбуждения индивидуума. Положительные пики свидетельствуют о мобилизации эмоционального контроля, тогда как отрицательные указывают на семантический конфликт (негативные эмоции) или завершающую стадию обработки информации [25].

Анализ данных ЭЭГ выявил положительную динамику при предъявлении двух стимулов: предложения на английском языке и фотографии сердца. Наибольший эмоциональный отклик у мультилингвальных студентов вызвал стимул «предложения на английском языке». Сти-

мул на русском языке занял третью позицию с показателем 46 % по динамике ЭЭГ. Однако сепарированные показатели ЭЭГ и КГР нельзя считать валидными по общей эффективности в контексте анализа мультILINGВАЛЬНОЙ направленности индивидуума (табл. 3). Необходимо произвести расчет по приведенной ранее формуле, которая будет демонстрировать целостную картину возбуждения как ответной реакции на стимул и поможет отнести его к определенной категории по степени эмотивной нагрузки:

$$F (\%) = \frac{E+SC \times 100}{108}$$

Таблица 3

137

Показатель когнитивной сложности исследуемых стимулов

Тип стимула	Пример стимульного материала	Показатель степени возбуждения в ответ на стимул, %
Предложения на английском языке	The heart is surrounded by the pericardium on all sides. In front, it is adjacent to the sternum and the cartilages of the III – V ribs. Below, to the tendinous part of the diaphragm. On the side, to the mediastinal pleura and lungs. Behind, to the organs of the posterior mediastinum. Large pericardial vessels are located above.	65
Фотография		60
Картинка		47
Предложения на русском языке	Сердце (греч. καρδιά) – полый фиброзно-мышечный орган, обеспечивающий посредством повторных ритмичных сокращений ток крови по кровеносным сосудам. Присутствует у всех живых организмов с развитой кровеносной системой, включая всех позвоночных, в том числе и человека.	48

Тип стимула	Пример стимульного материала	Показатель степени возбуждения в ответ на стимул, %
Схема		42
Слово на английском языке	Heart	48
Слово на латинском языке	Cord	46
Слово на древнегреческом языке	Kardia	44

Согласно полученным данным, стимулы можно разделить на 3 степени эмоциональности восприятия:

1. Сложные (< 50 %).
2. Средние (45 – 50 %).
3. Легкие (> 45 %).

Уровни определялись по математическим данным с индивидуальным учетом результатов каждого испытуемого. Такой подход исключает создание категорий с большой процентной разницей между показателями. Анализ включал несколько этапов: индивидуальную оценку параметров каждого участника, общее сравнение и анализ данных всех испытуемых с сохранением индивидуальных особенностей.

К сложным стимулам относятся предложения на английском языке и фотография; к средним – слова на английском и латинском языках, картинка, предложения на русском языке; к легким (данные стимулы для восприятия подвергаются минимальной ментальной обработке) – слова на древнегреческом языке, схема (противоречит гипотезе эмоционального ослабления L2). Степень восприятия и обработки поступившего материала зависит от тех стимулов, которые были представлены до текущего.

Низкая эмоциональная реакция на схему объясняется их **узнаваемостью** – предыдущим знакомством студентов с анатомией сердца через презентации и изображения.

Практическое применение

Разработанная методика оценки эмоционального отклика имеет практическую ценность в образовании, медицине, профессиональном отборе и коммуникациях. В образовательной сфере она позволяет соз-



давать более эффективные учебные материалы для мультилингвов. В медицинской практике методика применяется для диагностики эмоциональных расстройств.

Ограничения / Перспективы

Перспективами дальнейшего исследования мы видим выявление физиологических паттернов воспроизводства, анализ данных, полученных с помощью ЭЭГ, ЭКГ и КГР, невербальной и вербальной деятельности мультилингвов в продуцировании письменной и устной речи.

Выводы

139

На основе комплексного анализа эмоциональных (ЭЭГ) и вегетативных (ЭКГ, КГР) реакций мультилингвов с использованием интегративного показателя F (%) **была достигнута основная цель исследования** — выявлены стимулы, вызывающие максимальную эмотивную нагрузку. К ним относятся сложные визуальные стимулы (фотографии) и вербальные стимулы на английском языке, которые продемонстрировали статистически значимое усиление интегрального показателя возбуждения F (%) за счет синхронной активации ЭЭГ- и КГР-маркеров. Также были **установлены ключевые факторы, определяющие эмотивную нагрузку**:

1. **Семиотическая сложность**: стимулы с высокой степенью информационной насыщенности (фотография, предложение) вызывают более интенсивную реакцию по сравнению с простыми схемами или изолированными словами.

2. **Степень знакомства и личной значимости**: эмотивный отклик напрямую зависит от степени узнаваемости материала и связанного с ним эмоционального опыта, что подтверждает гипотезу влияния принципа известности.

3. **Лингвистический контекст**: стимулы на английском языке вызывают сопоставимую или более высокую эмоциональную реакцию, что свидетельствует о комплексном характере обработки информации у мультилингвов и противоречит гипотезе эмоционального ослабления L2.

Подтверждена диагностическая ценность комплексного подхода. Предложенная формула F (%) показала свою эффективность для интеграции разнородных физиологических данных (ЭЭГ и КГР) в единый диагностический критерий, позволяющий объективно классифицировать стимулы по степени их эмотивного воздействия, что невозможно при изолированном анализе показателей.

Выявлен адаптивный характер эмотивного восприятия. Отсутствие показателей возбуждения выше 80 % демонстрирует эффективность механизмов обработки эмоциональной информации, что защищает от дезадаптации при восприятии сложных стимулов.



Список литературы

1. Жанпеисова Н.М. Когнитивная лингвистика в Казахстане // Вестник Казахского национального университета. Сер. Филологическая. 2015. №5 (157). С. 30–35.
2. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М., 2003.
3. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. М., 1973.
4. Подвигина Н.Б. Понятие концепта и концептосферы // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. №3. С. 97–105.
5. Achar-Amankwaa P., Kushnereva E., Miksch H. et al. Multilingualism is associated with small task-specific advantages in cognitive performance of older adults // Scientific Reports. 2023. Vol. 13, №1. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-43961-7>.
6. Bialystok E. The bilingual adaptation: How minds accommodate experience // Psychological Bulletin. 2017. Vol. 143, №3. P. 233–262.
7. Bialystok E., Craik F.I.M. How does bilingualism modify cognitive function? Attention to the mechanism // Psychonomic Bulletin & Review. 2022. Vol. 29. P. 1246–1269. <https://doi.org/10.3758/s13423-022-02057-5>.
8. Boucsein W. Electrodermal activity. 2nd ed. Heidelberg, 2012.
9. Cavanagh J.F., Frank M.J. Frontal theta as a mechanism for cognitive control // Trends in Cognitive Sciences. 2014. Vol. 18, №8. P. 414–421. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.04.012>.
10. Critchley H.D., Garfinkel S.N. The influence of physiological signals on cognition // Current Opinion in Behavioral Sciences. 2018. Vol. 19. P. 13–18. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.08.014>.
11. Dawson M.E., Schell A.M., Filion D.L. The electrodermal system // Handbook of Psychophysiology / ed. by J.T. Cacioppo, L.G. Tassinari, G.G. Berntson. 4th ed. Cambridge, 2017. P. 217–243.
12. De Pisapia N., Brauer T.S. A model of dual control mechanisms through anterior cingulate and prefrontal cortex interactions // Neurocomputing. 2006. Vol. 69, №10–12. P. 1322–1326. <https://doi.org/10.1016/j.neucom.2005.12.100>.
13. Folstein J.R., Van Petten C. Influence of cognitive control and mismatch on the N2 component of the ERP: A review // Psychophysiology. 2008. Vol. 45, №1. P. 152–170. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2007.00602.x>.
14. Gallo F., DeLuca V., Prystauka Y. et al. Bilingualism and Aging: Implications for (Delaying) Neurocognitive Decline // Frontiers in Human Neuroscience. 2022. Vol. 16. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.819105>.
15. Giovannoli J., Martella D., Casagrande M. Executive functioning during verbal fluency tasks in bilinguals: A systematic review // International Journal of Language & Communication Disorders. 2023. Vol. 58, №4. P. 1316–1334. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12855>.
16. Hinojosa J.A., Moreno E.M., Ferré P. Affective neurolinguistics: Towards a framework for reconciling language and emotion // Language, Cognition and Neuroscience. 2019. Vol. 35, №7. P. 813–839. <https://doi.org/10.1080/23273798.2019.1620957>.
17. James W. What is an Emotion? // Mind. 1884. Vol. 9, №34. P. 188–205.
18. Lam B.P., Marquardt T.P. Performance gaps between English speakers and Chinese-English speakers on classic semantic, action, and emotional verbal fluency // International Journal of Bilingualism. 2022. Vol. 27, №4. P. 611–627. <https://doi.org/10.1177/13670069211059031>.



19. Paplikar A., Alladi S., Varghese F. et al. Bilingualism and its implications for neuropsychological evaluation // Archives of Clinical Neuropsychology. 2021. Vol. 36, №8. P. 1511 – 1522. <https://doi.org/10.1093/arclin/acab022>.
20. Pavlenko A. Emotions and Multilingualism. Cambridge University Press, 2006. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584305>.
21. Polich J. Updating P300: An integrative theory of P3a and P3b // Clinical Neurophysiology. 2007. Vol. 118, №10. P. 2128 – 2148. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2007.04.019>.
22. Soltani M., Moradi N., Rezaei H. et al. Comparison of verbal fluency in monolingual and bilingual elderly in Iran // Applied Neuropsychology. Adult. 2021. Vol. 28, №1. P. 80 – 87. <https://doi.org/10.1080/23279095.2019.1594234>.
23. Sun Y., Huang L., Hua Q., Liu Q. 10-Hz tACS over the prefrontal cortex improves phonemic fluency in healthy individuals // Scientific Reports. 2022. Vol. 12, №1. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-11961-8>.
24. Tao L., Wang G., Zhu M., Cai Q. Bilingualism and domain-general cognitive functions from a neural perspective: A systematic review // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. 2021. Vol. 125. P. 264 – 295. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.02.029>.
25. Van Hell J. G., Tokowicz N. Event-related brain potentials and second language learning: Syntactic processing in late L2 learners at different L2 proficiency levels // Second Language Research. 2010. Vol. 26, №1. P. 43 – 74. <http://dx.doi.org/10.1177/0267658309337637>.

Об авторе

Ирина Александровна Федорцева – ассист., Кемеровский государственный университет, Россия.

E-mail: fiedortsieva@bk.ru

AuthorID: 1254075

ORCID: 0009-0002-5299-7554

I. A. Fedortseva

CLASSIFICATION OF STIMULI BY LEVEL OF EMOTIVENESS BASED ON THE ANALYSIS OF VEGETATIVE AND EMOTIONAL REACTIONS IN MULTILINGUALS

Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

Received 16 December 2025

Accepted 02 February 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-11

To cite this article: Fedortseva I. A. 2026, Classification of stimuli by level of emotiveness based on the analysis of vegetative and emotional reactions in multilinguals, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 127 – 142. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-11.

The development of objective methods for assessing emotional perception is important for cross-cultural research and linguistic technologies. The obtained data find practical application in clinical psychology and in the study of multilingual consciousness. The aim of the study is to identify stimuli that elicit the maximum emotional load of perception in multilin-



gual individuals, based on an objective analysis of their recorded neurophysiological (EEG) and autonomic (ECG and GSR) responses. The participants of the experiment were 54 second-year medical students aged 18–23 enrolled in the “General Medicine” program from India, who are proficient in Hindi dialects, Russian, English, Ancient Greek, and Latin. The study was conducted through the presentation of stimuli belonging to different semiotic systems to multilingual participants, using the software system “Egoscop,” which recorded EEG, ECG, and GSR data during stimulus presentation, after which a mathematical analysis was performed to identify those stimuli that induced the highest percentage of arousal (emotionality) as a response to the stimuli. The highest physiological responses in multilingual participants were elicited by photographs and sentences in English, which was manifested in increased EEG, GSR, and ECG activity. The stimuli were selected from familiar educational materials using the principle of familiarity and belonged to different semiotic systems, which ensured their recognizability, determined the level of arousal, and made it possible to use them as triggers for the activation of previously learned concepts. Thus, for the first time, objective multimodal data were obtained using EEG, ECG, and GSR markers with the application of the “Egoscop” software system, revealing neurophysiological and autonomic correlates (markers) of the emotional complexity of processing the presented stimuli in multilingual individuals.

Keywords: emotional complexity, multilingual, stimulus material, EEG, SGR, ECG

The author

Irina A. Fedortseva, assistant professor, Kemerovo State University, Russia.

E-mail: fiedortsieva@bk.ru

AuthorID: 1254075

ORCID: 0009-0002-5299-7554

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

2026

Серия

Филология, педагогика, психология

№ 2

Редактор *Д. А. Малеваная*
Компьютерная верстка *Г. И. Винокуровой*

Подписано в печать 07.05.2026 г.
Формат 70×108 ¹/₁₆. Усл. печ. л. 12,7
Тираж 26 экз. Цена свободная. Заказ 42

Издательство Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта
236041, Россия, Калининград, ул. А. Невского, 14