

RU

Опыт обучения студентов-бакалавров педагогического направления,  
профиля «Английский язык. Немецкий язык»  
интерпретации немецкоязычного художественного текста  
с использованием кластерного анализа мифологем  
(на материале рассказа Вольфганга Борхерта  
“Schischyphusch oder der Kellner meines Onkels”)

Финько О. С.

**Аннотация.** Цель исследования – обобщение и представление опыта обучения интерпретации немецкоязычного художественного текста студентов-бакалавров педагогического направления, профиля «Английский язык. Немецкий язык» с опорой на кластеризацию как метод анализа мифологем. В статье кратко представлена история и современность изучения мифологии в образовании. Указано на то, что изучение мифа в современном образовании ведется на всех его ступенях, при этом для высшего образования данный вопрос остается во многом лакунарным. Также в работе описана кластеризация как дидактический метод анализа мифологем при интерпретации текста. Последняя проходит в пять основных этапов и позволяет обучающимся глубже погрузиться во вторичный текст (текст, опирающийся на миф, его сюжеты и образы). Обучение интерпретации немецкоязычного художественного текста студентов-бакалавров педагогического направления, профиля «Английский язык. Немецкий язык» с опорой на кластеризацию как метод анализа мифологем описано на примере работы с рассказом Вольфганга Борхерта “Schischyphusch oder der Kellner meines Onkels” («Шишипуш, или Официант моего дяди»). Даны методические комментарии и советы по каждому этапу анализа. Последний показал себя как эффективный инструмент, помогающий студентам-лингвистам видеть скрытые мифологические пласты текста, аргументированно обосновывать собственную интерпретацию через систему мифологем и связывать индивидуальный опыт чтения с универсальными культурными кодами. Новизна исследования состоит в том, что в его рамках предложена методика использования кластеризации мифологем как элемента обучения интерпретации немецкоязычного художественного текста студентов-лингвистов. В результате показано применение кластерного анализа к рассказу В. Борхерта “Schischyphusch oder der Kellner meines Onkels” при обучении студентов интерпретации художественного текста и подтверждена его дидактическая эффективность.

EN

Teaching the interpretation of German literary texts  
to undergraduate pedagogy students majoring  
in English and German via mythologem cluster analysis  
(based on Wolfgang Borchert’s story  
“Schischyphusch oder der Kellner meines Onkels”)

O. S. Finko

**Abstract.** The research aims to summarize and present the experience of teaching German literary text interpretation to undergraduate students in Teacher Education program (specializing in English and German), utilizing clustering as a method for analyzing mythologems. The article briefly outlines the history and current state of mythology studies in education. The author notes that while the study of myth is conducted at all educational levels, the issue remains largely under-researched in the context of higher education. The study describes clustering as a didactic method for mythologem analysis during text interpretation. This process involves five main stages and allows students to engage more deeply with “secondary texts”

(texts that rely on myths, their plots, and imagery). The pedagogical approach is demonstrated through the analysis of Wolfgang Borchert's short story "Schischyphusch oder der Kellner meines Onkels" ("Schischyphusch, or My Uncle's Waiter"). Methodological comments and recommendations are provided for each stage of the analysis. This method proved to be an effective tool, helping linguistics students uncover hidden mythological layers of a text, provide reasoned justifications for their interpretations through a system of mythologems, and link individual reading experiences with universal cultural codes. The novelty of the research lies in the proposed methodology of using mythologem clustering as a component of literary text interpretation training for linguistics students. As a result, the application of cluster analysis to W. Borchert's story is demonstrated, and its didactic effectiveness is confirmed.

## Введение

Актуальность данной работы связана с возрастающим вниманием методистов к дидактическому потенциалу мифа. Последний, являясь смыслообразующей основой множества текстов, предстает (на уровне вкраплений-мифологем и архетипических сюжетов) значимым элементом для интерпретации, без обучения которой сложно говорить о качественной подготовке студентов лингвистического профиля. Однако если обучение школьников анализу текста через призму положенных в его основу мифов активно разрабатывается отечественными методистами, то его реализация в системе высшего образования еще не нашла должного отражения в современной методической литературе.

Кроме того, можно отметить ряд существенных проблем, решению которых в том числе посвящена данная статья. Так, например, мы можем говорить о разрыве между теорией мифа и практикой обучения интерпретации текста. Хотя литературоведы и культурологи регулярно обращаются к мифологическим аспектам художественных произведений, зачастую преподаватели-практики не располагают четкими алгоритмами перевода анализа указанных аспектов в плоскость конкретных учебных заданий для студентов-лингвистов.

Представляется уместным упомянуть и о нехватке инструментов для системного анализа. Студенты в ходе интерпретации могут узнавать мифологемы «по наитию», но они не владеют методиками их систематической выборки, классификации и интерпретации в контексте конкретного произведения и связанной с ним культурно-исторической эпохи. При этом традиционные методы анализа текста (стилистический, семантический, композиционный) нередко оставляют за скобками мифо-архетипический слой – тем самым обедняется понимание произведения, и в итоге студенты оказываются лишенными возможности увидеть его глубинную смысловую структуру.

Также не менее значима, на наш взгляд, проблема слабой интеграции междисциплинарных знаний. Мифологема, используемая в художественном тексте, требует одновременного учета лингвистических, культурологических, исторических и психологических аспектов. Но, несмотря на это, вузовские учебные курсы нередко дают эти знания фрагментарно, без связи в единую аналитическую рамку.

Все перечисленное обусловило постановку цели данного исследования и потребовало от нас решения ряда теоретических и практических задач, в числе наиболее значимых из которых:

- кратко проанализировать историю и современность изучения мифологии в образовании;
- описать кластеризацию как дидактический метод анализа мифологем при интерпретации текста;
- представить опыт обучения студентов-бакалавров педагогического направления, профиля «Английский язык. Немецкий язык» интерпретации немецкоязычного художественного текста с использованием кластерного анализа мифологем (на материале рассказа Вольфганга Борхерта "Schischyphusch oder der Kellner meines Onkels").

Материалы и методы исследования. Исследование выполнено на базе филиала ФГБОУ ВО «КубГУ» в г. Славянске-на-Кубани в 2024-2025 учебном году.

Для решения задач исследования были использованы такие методы, как:

- метод анализа научной литературы, который был положен в основу теоретической части исследования;
- проектный метод, использовавшийся для разработки алгоритма обучения студентов интерпретации текста с использованием кластерного анализа мифологем;
- метод педагогического наблюдения, позволивший на практике оценить преимущества предлагаемого подхода при работе со студентами педагогического направления, профиля «Английский язык. Немецкий язык».

Теоретическую базу исследования составили труды отечественных и зарубежных авторов по методике использования мифов в филологическом образовании на различных ступенях обучения (Боковели, 2017; Бутурлова, 2019; Сулима, 2021; 2022; Евтушенко, 2023; Мышьякова, 2018; Сулима, Фофанова, 2022).

Работа И. И. Сулимы и А. Д. Фофановой (2022) раскрывает дидактический потенциал мифа в современном образовании. Их исследование помогло нам обосновать актуальность использования мифологического материала при обучении интерпретации текста.

Исследования В. В. Бутурловой (2019; 2021; 2022) освещают методический потенциал мифологического материала в образовательном процессе. В работах указанного автора демонстрируется эффективность использования мифологических сюжетов для формирования языковых навыков в школе, которые в некотором роде коррелируют с целями обучения интерпретации художественного текста в высшем образовании.

В работе О. С. Боковели (2017) представлена комплексная методика изучения мифопоэтики. Автором предлагается системный подход к анализу мифологических элементов в художественных текстах. Пример анализа по Боковели позволил нам разработать собственную методику анализа мифологем – кластерный анализ.

Э. А. Евтушенко (2023) в своей работе обосновывает целесообразность работы с локальными мифами при анализе художественных текстов. Ее методические подходы к изучению мифопоэтики в старших классах стали важным смысловым переходом для адаптации методики кластерного анализа, разработанной нами для основной школы, к вузовскому обучению.

Особую значимость для нашего исследования имеет работа М. Н. Мышьяковой (2018), описывающая концепцию спецкурса «Основы мифологии». Предложенная ею система работы со студентами-гуманитариями позволила нам осмыслить дидактическую составляющую кластерного анализа при работе со студентами-бакалаврами педагогического направления, профиля «Английский язык. Немецкий язык».

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования предложенной методики кластерного анализа мифологем как элемента обучения интерпретации немецкоязычного художественного текста студентов-лингвистов педагогического направления.

## Обсуждение и результаты

### *История и современность изучения мифа в образовании*

Изучение мифа в образовании имеет долгую и сложную историю, которая связана, с одной стороны, с эволюцией понимания мифа как культурного феномена, а с другой – с изменениями в образовательных системах. Миф рассматривался и как инструмент познания мира (Античность и Средневековье), и как объект анализа в литературе, культурологии и психологии (Новое и Новейшее время), а в современном контексте – еще и как элемент, влияющий на обучение и сознание участников образовательного пространства (Сулима, Фофонова, 2022, с. 16).

В древности миф выступает фундаментом мировоззрения, он объясняет природные явления, социальные порядки и религиозные ритуалы. Мифологические сюжеты при этом становятся основой первых литературных произведений (например, «Илиада» и «Одиссея» Гомера), а позже – источником вдохновения для драматургов и художников. Однако если в Античности миф воспринимается как сакральный нарратив, тесно связанный с религией и культом, то в эпоху Средневековья мифологические сюжеты часто переосмысливаются через призму христианской доктрины, хотя их прямое изучение в образовательных институтах и было ограничено до момента «поворота от неприятия мифа первыми апологетами [христианства] к призыву поиска в античных “баснях” христианского смысла» (Кислин, 2022, с. 40).

С возрождением интереса к Античности в XV–XVI веках миф становится важным объектом изучения в нарождающемся гуманистическом образовании. Мифологические сюжеты анализируются деятелями Возрождения в контексте литературы, искусства и истории. Художники (в широком смысле этого слова) используют мифологические аллюзии для выражения своих идей (Обидина, 2019, с. 55). В Новое время миф начинают рассматривать не только как литературный материал, но и как предмет философского анализа. Так, например, Ф. В. Шеллинг и его ученик Г. Гегель видят в мифе набор символов, составляющих основу искусства, а также форму постижения истины (Бутурлова, 2019).

В XX веке использование мифа в образовании становится актуальным за счет появления новых научных парадигм. К примеру, значительный вклад в понимание мифа вносит в этот период психоаналитическая школа. Ее основатели рассматривают миф как модель идентификации (З. Фрейд) и отражение архетипов человеческой психики (К. Юнг) (Цельковский, 2016, с. 37). Их идеи существенно повлияли на то, как мифы интерпретируются в образовательных курсах по психологии и культурологии сегодня.

При этом можно отметить, что культурологический подход позволяет увидеть в мифе ключ к пониманию культурных кодов и ментальных моделей различных народов. Миф в рамках этого подхода рассматривается как важный элемент культурной идентичности. Культурологи говорят о том, что мифологию можно считать «первоначальной формой духовной культуры» (Литвинова, Кибалко, Вереитинова, 2019, с. 15).

В прошлом столетии в школьной программе миф окончательно закрепляется как обязательный элемент литературного образования. Ученикам предлагается изучать мифологические сюжеты различных народов – от древнегреческих и североамериканских до мифов народов СССР, а позднее – России. Вузовское же образование в этот период апеллирует к мифу исключительно на курсах литературоведческого характера.

Сегодня педагоги отмечают важную роль мифов в образовательном процессе.

Мифология пришла в начальную школу, где на основе мифов и легенд у обучающихся формируются начальные навыки исследования текста (Тохтагунова, 2015, с. 198).

Теоретическое обоснование и практическое внедрение мифа для формирования коммуникативных умений обучающихся основной школы провела В. В. Бутурлова, представившая результаты последовательно в своей диссертации на соискание академической степени (квалификации) «Магистр» (2021) и диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (2022).

Появляются работы, которые, подобно статье Э. А. Евтушенко (2023, с. 29), предлагают для старшей школы обращаться не собственно к мифу, а к художественному тексту, опирающемуся на мифы, в частности на локальные. Педагогический опыт, который также связан не столько с текстами мифов, сколько со вторичными текстами, т. е. текстами, порожденными с опорой на миф, представлен и в статье М. Б. Солодкого (2022, с. 138). В последней автором предлагается обучать школьников системному анализу небольшого литературного произведения методом кластеризации положенных в его основу мифологем.

Предлагается и изучение мифологии в профессиональном образовании. При этом студенты-филологи имеют возможность изучать мифологию во всем ее многообразии на курсах «Мифопоэтика русской литературы» и «История русской литературы». Учебное пособие для сопровождения изучения мифа в рамках указанных дисциплин подготовлено О. С. Боковели (2017). Можно констатировать, что изучение мифов студентами других профилей еще не нашло должного отражения в современной методической литературе. Однако здесь же имеет смысл отметить, что в статье М. Н. Мышьяковой описан спецкурс «Основы мифологии», предлагаемый автором для студентов-гуманитариев и знакомящий их не только с мифами как таковыми, но и с их элементами, которые могут быть востребованы во вторичных текстах. Автор говорит о том, что материалы курса помогут студентам в том числе осознать «процессы генетической связи мифа с поздними культурными формами» (Мышьякова, 2018, с. 400).

Работа со вторичными текстами студентов-лингвистов, направленная на поиск и опознание заложенных во вторичный текст мифологем, способствует, исходя из нашего опыта, погружению обучающихся в глубинную смысловую структуру текста, что достигается благодаря выработанному методу анализа – кластеризации мифологем. Изначально разработанный для работы со старшими обучающимися школ, он был адаптирован нами для вузовского преподавания и реализован при обучении студентов-бакалавров педагогического направления, профиля «Английский язык. Немецкий язык» интерпретации немецкоязычного художественного текста. Рассмотрим указанный метод подробнее.

### *Кластеризация как метод анализа мифологем*

Кластеризация или кластерный анализ представляет собой метод анализа данных, который широко представлен в информатике и заключается в группировке анализируемого материала в соответствии со степенью подобия его элементов (Ершов, Романова, 2016, с. 274). Критерий подобия является частью постановки задачи и зависит от используемого алгоритма. Каждый набор данных, полученный в результате процесса кластеризации, называется кластером. Наиболее распространенными типами алгоритмов группировки данных являются секционный и иерархический типы.

Кластеризацию используют в биологии, маркетинге, лингвистике (в частности, в лингвокультурологии).

Кластеризация – это общий подход, и существуют тысячи подвидов (каждый со своими характеристиками) того, что называется кластеризацией. Многие частные подходы, характерные для определенной области знания, существенно различаются по своему представлению о том, что, собственно, составляет кластер и как эффективно кластер организовать.

Применение кластеризации как метода анализа мифологем было показано в работе М. Б. Солодкого (2022). Рассмотрим ее подробнее, однако предварительно отметим, что предлагаемое в указанной работе деление мифологем на идеи («лѳгосы»), места («лѳкусы») и персонажи («лѳсоры») исходит из классификаций ряда отечественных исследователей, в основе которых тип заимствуемого из мифа элемента. Данная типология обусловлена дидактически и служит сугубо решению задач кластерного анализа. При этом предлагается развести понятия архетипа и мифологемы, оставив за первым значение порождающей сюжет модели, а за второй – значение идеи, места и персонажей, заимствуемых из мифа (в широком его понимании) и перенесенных в художественное произведение.

Кластерный анализ предполагает, что модель может быть определена как один из трех архетипов Х. Л. Борхеса (1992), который считал, что человечество рассказывает на протяжении всего своего пути и будет рассказывать в дальнейшем только эти истории: о городе, который осажден героями и который защищают герои, о возвращении, о поиске чего-то значимого и о боге, который покончил самоубийством (обычно жертвенным). Третью историю Борхес называет подвидом второй, потому эссе Борхеса «Четыре цикла», само по себе краткое, нередко сводят к афоризму о трех историях – об осаде, пути домой и самоубийстве бога. Указанные три истории понимаются при кластерном анализе как сверх-архетипы, к которым может быть сведено любое литературное произведение. (В какой-то мере, учитывая семантику приставки «архе-», подобный термин видится тавтологией, однако он, на наш взгляд, формирует сему «главенство среди главных».) Собственно сам кластерный анализ проводится в следующем порядке:

1 этап. Это секционный этап, на котором определяются основные локусы текста (пространство текста делится на секции-локации). Локусы выписываются в таблицу. Каждому локусу на основе первичного анализа текста подбирается мифологическое имя и указывается его происхождение.

Мифологическое имя может уточняться или меняться в процессе последующего анализа.

2 этап. Это иерархический этап сбора персонажей-лусоров в локусы, в которых они действуют, сбор осуществляется в виде иерархического неориентированного графа-дерева (однако это не строгое требование). Сквозные персонажи (проходящие через все или большинство локусов) указываются в каждом из них. Главные персонажи указываются на более высоком уровне иерархии, второстепенные – на более низком как относящиеся к кластеру главного персонажа, с которым они взаимодействуют (если взаимодействуют, иначе они указываются просто ниже).

На этом этапе в кластер каждого персонажа выписываются его характеристики, представленные в тексте. Важно понимать, что главное отличие кластеризации от классификации состоит в том, что перечень групп четко не задан и определяется в процессе работы «алгоритма» (Ершов, Романова, 2016, с. 274). В нашем случае неопределенными являются элементы группы персонажа. Мы считаем, что характеризовать персонажа может широкий набор элементов текста и отбор наиболее характеризующих его элементов – значимая задача данного этапа.

3 этап. Это этап определения ключевой, «идейной» мифологемы текста, в кластер которой собираются субкластеры-локусы, а также архетипа текста. Результаты оформляются в виде смешанного графа либо в текстовой форме.

4 этап. На этом этапе пишется эссе, раскрывающее мифологическую интерпретацию текста. Эссе носит имя мифологемы-логоса. Онимы мифологем-локусов и лусоров обозначаются в квадратных скобках по тексту.

5 этап. Это этап визуализации эссе в виде нелинейной презентации. Наиболее успешно реализуется в таком ПО, как Prezi. Фактически цель этапа – помочь студенту познакомить других обучающихся с его интерпретацией прочитанного текста. Завершается работа публичной защитой презентации в рамках читательской конференции или семинара.

### **Интерпретация рассказа Вольфганга Борхерта с использованием кластерного анализа мифологем**

Рассмотрим опыт обучения интерпретации немецкоязычного художественного текста студентов-бакалавров педагогического направления, профиля «Английский язык. Немецкий язык» с опорой на кластеризацию как метод анализа мифологем. Объектом интерпретации является рассказ Вольфганга Борхерта “Schischyphusch oder der Kellner meines Onkels” («Шишипуш, или Официант моего дяди») (Borchert). Надо отметить, что данный рассказ стилистически выделяется среди прочих творений мастера короткой немецкоязычной прозы. Большая часть произведений Борхерта не основывается на запоминающихся персонажах. Напротив, его герои являются собирательными образами. Творческий почерк писателя лаконичен, язык точен и сух, насыщен символами и ассоциациями, но лишает персонажей Борхерта индивидуальности. Однако рассматриваемое нами произведение в корне не соответствует указанной парадигме.

Повествование в рассказе ведется от первого лица в претеритальной форме. Рассказчик описывает наблюдавшуюся им в детстве сцену встречи его дяди, имевшего увечья с войны, результатом которых стали в том числе нарушения речи, и шепелявого официанта в садовой закуской. Название рассказа отсылает нас к мифу о Сизифе. Однако этот образ не сразу угадывается студентами, поскольку завуалирован звукоподражательной формой *Schischyphusch*, имитирующей дефект речи. Бесспорно, автор использует звукоподражание для комического эффекта. Интерпретация первой части заголовка возможна только в конце рассказа, когда герой, официант летнего садового кафе, в порыве нахлынувших воспоминаний рассказывает о курьезной ситуации из своего детства, когда слово *Sisyphus* / ‘Сизиф’, превращенное им в классе в шепелявое и комичное *Schischyphusch* / ‘Шишипуш’, закрепилось за ним прочным прозвищем и стало причиной глубокой детской психотравмы.

Таким образом, прямые указания автора рассказа на мифического персонажа делают применение кластерного анализа мифологем в ходе интерпретации особенно актуальным. После прочтения текста совместно со студентами мы формулируем основную идею произведения, которую именуем гипотезой интерпретации, требующей доказательств. Она необходима для объяснения собственного понимания текста, а также для краткой формулировки цели интерпретации. Ориентируем обучающихся на то, чтобы они, опираясь на собственные ощущения, определили, какие архетипические модели по Борхесу может реализовывать этот рассказ. В результате студенты обозначают в качестве мотива-гипотезы «Самоубийство Бога» и связанную с ним тему «Спасение». Также в качестве гипотезы предлагается «Осажденная крепость».

Однако и на предтекстовом этапе могут быть сформулированы некоторые предположения. Для этого студентам предлагается, исходя из знаний о времени написания текста, биографии его автора, названия произведения и иллюстраций к нему, определить предполагаемые тему и проблематику, конфликты и способы их разрешения, характер главного героя/героев. Перечисленные опоры, на наш взгляд, дают обучающимся также возможность выдвинуть предположения о художественных приемах, которые автор может использовать в рассказе, а также о связи произведения с другими текстами (в первую очередь мифами) или культурными явлениями. Такие предположения не являются окончательными выводами, а служат в большей мере ориентирами для дальнейшего анализа. Они помогают до чтения сфокусировать внимание, задать правильные вопросы и уже при чтении глубже погрузиться в текст.

Для уточнения идеи предлагаем обучающимся вспомнить сюжет древнегреческой мифологии о Сизифе. Основной мифологический сюжет повествует о наказании Сизифа, которому его подверг Аид, бог подземного царства мертвых: в подземном царстве Сизиф должен катить тяжелый камень вверх по склону горы. Как только он достигал вершины, камень неизменно скатывался обратно, вынуждая героя начинать свой бесконечный и бесполезный труд сначала. Обращение к мифу о Сизифе организуем, предложив студентам прочесть текст соответствующей статьи в энциклопедии на немецком языке. Ставим задачу выписать те моменты мифа, в изображении которых древние источники едины. Просим нескольких обучающихся озвучить найденную информацию и обсуждаем в группе, что такое «Сизифов труд».

Обсуждение выступает значимым элементом работы с текстом в аудитории при реализации кластерного анализа. При этом педагогу отведена роль модератора дискуссии. В качестве модератора преподаватель должен создать комфортную атмосферу для обмена мнениями, следя за тем, чтобы обсуждение шло в русле поставленной задачи, и обеспечить равное право каждого студента на высказывание. Наиболее важно удержание дискуссии в рамках имеющегося плана, чему служат такие приемы, как возврат к прочитанному (поисковое чтение), предварительное выделение некоторых элементов в тексте преподавателем, наводящие вопросы.

С целью раскрытия роли мифологем древнего сюжета во вторичном тексте переходим к их кластеризации. Здесь мы предлагаем студентам сгруппировать в табличной форме локусы рассказа и подобрать

им мифологические имена. Данная задача требует рассуждений. Мы обращаем внимание обучающихся на то, что динамика рассказа не связана со сменой локаций, все события разворачиваются в большом летнем саду-кафе (*Gartenlokal*). Действия же мифа происходят в Аиде, подземном царстве. Предлагаем студентам обсудить вопрос, можем ли мы соотнести данный локус с местом, указанным в рассказе. Для этого ориентируем их на поисковое чтение: задача – выявить упоминания Аида в тексте рассказа. Поисковое чтение – это тот прием, к которому имеет смысл возвращаться каждый раз, когда студенты упустили значимые для анализа элементы.

В процессе поискового чтения обучающиеся выясняют, что слово *Hadesch* / 'Аид' упоминается в рассказе персонажа-официанта, когда он кратко передает содержание древнего предания о Сизифе: "Schie wischen wohl, Schischyphusch, dasch war der Mann **in der Hölle**, diesche alte Schage, wischen Schie, der Mann im **Hadesch**, der arme Schünder, der einen groschen Felschen auf einen rieschigen Berg raufschieben schollte..." (Borchert). / «Видимо, Вы знаете, Шишиф – бедный грешник, который должен был поднять на большую гору огромный камень, уверен вы знаете...» (Борхерт). При анализе фрагмента представляется уместным обратить внимание студентов на то, что в картине мира официанта подземное царство Аид равноценно понятию ада. Подобные тонкости значимы для эссе, которым завершается кластерный анализ.

Также рассматриваем стилистику описания места действия в рассказе. Из повествования студенты узнают, что события происходят в большом чудесном саду-кафе летним днем во второй его половине. Это уточнение заставляет их представить изнурительно жаркую погоду. Предлагаем рассмотреть повторы. Их анализ дает понимание того, что автор усиливает ощущение жары многократным использованием слова *saßen* / 'сидели'. Очевидно, что сидевшие за столиками гости, под столами – собаки и на тарелках – насекомые не желали совершать лишние движения из-за жары. Однако официанты в этих условиях были чрезмерно загружены работой, и это выглядело издевательством: "Es war so warm und so voll, dass die Kellner alle ganz beleidigte Gesichter hatten, als ob das alles nur stattfände aus Schikane..." (Borchert). / «Было так жарко и полно людей, что у всех официантов были оскорбленные лица, как будто все, что происходило, было только ради издевки над ними...» (Борхерт). Здесь мы подводим студентов к мысли, что таким описанием автор указывает на стереотипное христианское представление об аде, где должно быть очень жарко. И, учитывая тождественное восприятие героем понятий Аида и ада, можем утверждать, что автор подразумевает параллель *Gartenlokal* – *Hadesch* / 'летнее кафе – Аид'.

Специально отметим, что для группы с еще несформированными навыками анализа текста имеет смысл использовать предварительное выделение в нем значимых для кластерного анализа элементов. Оно позволяет сфокусировать обучающихся на ключевых аспектах, связанных с мифологической подоплекой. Выделяя значимые элементы, можно обратить внимание на детали, которые помогут студентам выявить представленные в тексте мифологемы и выйти на сюжетный архетип.

В пространственном аспекте мифа о Сизифе важным локусом является сама гора, на которую он подымает камень. Здесь мы задаем студентам вопрос, есть ли условная гора во вторичном тексте, и просим отразить ответ на него в таблице (Таблица 1).

**Таблица 1.** Локусы рассказа "Schischyphusch oder der Kellner meines Onkels"

Gartenlokal	?
Hadesch (царство мертвых в греческой мифологии; ад в христианском представлении)	Berg ('гора')

За счет наводящих вопросов приводим обучающихся к мысли, что метафорически в качестве горы можно обозначить нелегкий жизненный путь официанта, который и назначается автором мучеником Сизифом. Отчасти это так и есть. Однако анализ наименований персонажей (что являлось следующим этапом интерпретации текста) позволяет нам и нашим обучающимся внести интересное уточнение. Среди номинаций дяди, которые автор обильно использует в своем повествовании, студенты отмечают лексему *Berg* / 'гора', с помощью которой рассказчик контекстуально не только подчеркивает внушительный рост своего родственника, но и соотносит его с природным феноменом: "...als er sah, dass **der Berg**, mein Onkel nämlich, in seiner Trägheit verharrete..." (Borchert). / «Когда он увидел, что гора, а точнее мой дядя, медлил...» (Борхерт). Этот момент позволяет сделать вывод о том, что гора – это дядя. Обучающиеся дополняют таблицу в месте знака вопроса лексемами *Onkel*, *Zungenschicksal* / 'дядя', 'жизненный путь официанта'.

На следующем этапе кластерного анализа соотносим героев рассказа с мифологическими именами. Предлагаем обучающимся сосредоточиться на двух образах – официанте и дяди – и выписать в таблицу из текста наименования обоих персонажей, а также их характеристики, выраженные в данном конкретном тексте большим количеством эпитетов и рядом глаголов (Таблица 2).

Необходимо изначально сосредоточить внимание студентов на выявлении всех возможных номинаций каждого из героев. При этом они должны понимать, что не стоит ограничиваться только прямыми именами или прозвищами, но также необходимо фиксировать местоимения, описательные обороты и любые стилистически значимые косвенные обозначения, встречающиеся в тексте.

Следующий шаг предполагает сбор характеристик персонажей. Обучающимся нужно обратить внимание на определения, придающие героям выразительность. Преподаватель должен отметить, что искать эти элементы стоит во фрагментах, где автор описывает внешность, поведение или речь персонажей, а также в авторских ремарках.

Таблица 2. Персонажи-лусоры в рассказе “Schischyphusch oder der Kellner meines Onkels”

Наименования дяди	Наименования официанта
Onkel / ‘дядя’ mein großer Onkel / ‘мой большой дядя’ Apoll / ‘Аполлон’ Riese / ‘великан’ Berg / ‘гора’ ...	Kellner / ‘официант’ der kleine Kellner / ‘маленький официант’ der kleine Pygmäe / ‘пигмей’ Kellnermensch / ‘человек’ Schischyphusch / ‘Шишипуш’ ...
Адвербиальные связи	
breit / ‘широкий’ riesig / ‘огромный’ groß / ‘большой’ basskehlig / ‘басистый’ laut / ‘громкий’ ...	klein / ‘маленький’ verbittert / ‘озлобленный’ verarbeitet / ‘изношенный’ farblos / ‘бесцветный’ verängstigt / ‘напуганный’ ...
Глагольные связи	
donnern / ‘гремять’ “Er blieb sitzen und stand dabei doch auf. Innerlich stand er auf...” / «...мой дядя, по крайней мере, встал. То есть он не встал. С одной ногой это было бы очень трудно. Он лишь привстал и воспарял духом...» ...	zittern / ‘дрожать’ meckern / ‘ворчать, ныть, жаловаться’ ...

Далее необходимо выписать глаголы, отражающие действия и состояния героев. Здесь можно предложить обучающимся деление на три смысловых блока: физические действия (что персонаж делает), речевые акты (что и как говорит) и психологические реакции (что чувствует, как реагирует). Для удобства анализа студентам можно предложить мысленно группировать глаголы по этим категориям либо обозначать категории непосредственно в таблице.

Здесь обучающиеся должны прийти к выводу, что семантический анализ номинаций героя, а также атрибутивного и глагольного рядов приводит нас к мысли: официант – это Сизиф, а горой является, судя по всему, не локация, а персонаж вторичного текста – дядя. Необходимо задать студентам значимый для интерпретации вопрос: что же в рассказе соотносится с огромным камнем? И предложить обучающимся доказать, что это непослушный язык официанта. Окациональное слово *Zungenschicksal* / ‘языкодоля’ воплощает неразрывную связь тягостной судьбы героя с его дефектом речи. Описывая неспособность героя управлять в повседневной жизни этим органом, автор прибегает к антитезе: маленький официант – огромный язык. Гиперболизируя размеры и неповоротливость языка, писатель соотносит его, по всей вероятности, с тяжестью и бесформенностью камня, который Сизиф поднимает на гору: “Die Zunge, gigantischer unförmiger Fleischlappen, die viel zu kurze Zunge, formlose zyklische Fleischmasse, plumper unfähiger roter Muskelklumpen, diese Zunge hatte ihn zum Pygmäen erdrückt: kleiner, kleiner Kellner!..” (Borchert). / «Язык, огромный, бесформенный кусок плоти с изъяном, неуклюжая красная грудка мышц, неспособная выполнять свои функции. Язык, который уменьшил его до размеров карлика, маленький, очень маленький официант...» (Борхерт).

Также студенты должны прийти к мысли, что семантический анализ номинаций дяди и его атрибутивного и глагольного рядов подтверждает ранее высказанную идею о соотношении дяди с горой. И здесь необходимо стимулировать дальнейшие их размышления через вопрос, как во вторичном тексте реализуется главное действие мифологического сюжета – покорение вершины горы с тяжелой ношей. Размышляя, обучающиеся приходят к мысли, что эта идея может воплощаться в конфликтах рассказа, а их два. Соответственно, обнаруживается две кульминации и развязки. Первая конфликтная ситуация возникает из-за недопонимания гостя кафе и официанта, у которых одинаковый дефект речи, и каждый ошибочно полагает, что другой его передразнивает, имитируя речевые нарушения. Неожиданное сострадание со стороны дяди, которое выразилось ласковым рукопожатием и словами *Armesch kleinesch Luder* / ‘бедняга’, глубоко тронуло официанта, что внешне проявилось в двух огромных слезах в его глазах. Таким образом, кульминация достигнута, метафорически гора покорена. Однако конфликт продолжает развиваться. Студенты отмечают, что в своем новом качестве друга и под воздействием алкоголя, которым дядя щедро угостил нового знакомого, официант ведет себя странно, и это приводит к тому, что он вынужден рассказать дяде историю слова *Schischyphusch*. В момент рассказа дядя молча встает из-за стола и уходит из кафе. Официант испытывает глубокое разочарование из-за нелепого расставания и недопонимания с человеком, к которому у него, возможно, впервые в жизни появились дружеские чувства. Таким образом, в данном сюжете студенты могут отметить метафору скатывания камня со склона, с таким трудом поднятого на вершину человеческих отношений. И разочарование официанта можно соотносить с разочарованием Сизифа.

Преподаватель должен подвести обучающихся к тому, что исповедь официанта пробудила в уверенном человеке, прошедшем ужасы войны, глубокое и искреннее сострадание к новому знакомому. И нежелание продемонстрировать окружающим слезы, которые в этот раз стояли уже в его глазах, заставили дядю молча покинуть кафе. Здесь вторая кульминация в повествовании. В последующей развязке маленький племянник,

заметив безмерное отчаяние официанта, потянул дядю за рукав. Понимая важность момента, который изменит жизнь обоих участников драмы, дядя по-дружески крикнул официанту *Schischyphusch* и пообещал прийти в следующее воскресенье. Этим он мотивировал зарождение дружбы, основанной на взаимопонимании.

Следующим этапом кластерного анализа является формулирование основной (мифологемной) идеи и определение архетипической модели текста. Для этого обучающиеся выносят в кластеры названия архетипов по Борхесу, которые гипотетически были определены в начале анализа (Таблица 3). Далее они распределяют мифологемы-лусоры и локусы в соответствующие кластеры и интерпретируют сжатую информацию. Сперва это делается устно, позднее, поскольку последним этапом анализа является подготовка эссе-интерпретации на немецком языке, студенты должны сделать это письменно.

Таблица 3. Архетипы рассказа “*Schischyphusch oder der Kellner meines Onkels*”

Архетип: Самоубийство Бога	Архетип: Осажденная крепость
<p><b>Дядя/Спаситель</b></p> <p>↓</p> <p>Акт милосердия и жертвенности</p> <p>↓</p> <p>Идея: Спасение</p>	<p><b>Официант/Сизиф</b></p> <p>↓</p> <p>В <u>летнем кафе</u> сталкивается с травмирующими ситуациями, возникающими из-за врожденного дефекта речи / Поднимает <u>на гору</u> тяжелый камень</p> <p>↓</p> <p>Справляется с конфликтными ситуациями; находит взаимопонимание с оппонентом (дядей) / Достигает вершины горы</p> <p>↓</p> <p>Идея: Противостояние человека и судьбы</p>

Перед написанием эссе преподаватель напоминает студентам, что под темой «Самоубийство Бога» Борхес подразумевает идею самопожертвования во имя общего блага или высшей цели. Подобный мотив они могут наблюдать и в порыве дяди. В своих эссе студенты пишут о том, что он демонстрирует милосердие и любовь к ближнему, готовность помочь, несмотря на то, что это может повлиять на его репутацию твердого, уверенного в себе человека (по сути, убить эту репутацию). И этот акт человеколюбия возвышает его, сближая с божественной природой. Здесь будет правильно подсказать обучающимся, что, номинируя персонажа такими словами, как *Apoll, Riese, Gewaltmensch* / ‘Аполлон’, ‘великан’, ‘человек силы’, автор, возможно, также подчеркивает его божественное начало. «Божественное» сострадание со стороны дяди помогает другому герою обрести веру в людей и в себя, чем и выражается идея спасения.

Также до написания эссе имеет смысл обсудить архетип «Осажденная крепость», который метафорически воплощается в противостоянии героя внешнему противнику, нередко заранее обреченном на поражение. Примером может послужить конфликт Сизифа и богов. В своих эссе обучающиеся отмечают, что в рассказе Борхерта эта тема проявляется в противопоставлении героя и общества, насмешкам которого он часто подвергался, работая официантом в летнем кафе.

Таким образом, разбирая идейное содержание мифа о Сизифе и вторичного рассказа в совокупности, студенты выходят на логос противостояния человека и судьбы, которое выражается бесконечными, часто напрасными усилиями. Представляя свои интерпретации в виде защиты презентаций, обучающиеся отмечают, что на первый взгляд официант жалок. Однако его готовность продолжать сопротивление – даже перед лицом страха – проявляется в настойчивом стремлении развеять неверные толкования его шепелявости. В этом выражается негибаемая человеческая стойкость. Подобно Сизифу официант готов начать все с начала, дойдя до цели и потеряв все в одночасье.

Нельзя не подчеркнуть воспитательный потенциал такого анализа. Поскольку миф о Сизифе может быть зеркалом для понимания конкретной человеческой судьбы, а история официанта – примером общечеловеческого опыта борьбы, преподаватель имеет возможность выстроить работу на занятии таким образом, чтобы студенты могли обсудить этот пример и сформировать собственное представление о необходимости твердости характера. Наводящие вопросы или примеры из жизни – это то, что педагог может использовать для организации финальной дискуссии с воспитательной компонентой. Также наша практика показывает, что подвести студентов к правильному пониманию заложенной во вторичном тексте морали помогает прием «переключения перспективы». Преподаватель может предложить обучающимся:

- представить себя на месте официанта и описать его внутренний монолог в ключевых сценах;
- взглянуть на ситуацию глазами дяди и объяснить его поступки с позиции человека, прошедшего войну;
- вообразить диалог между Сизифом и официантом: какие общие темы они могли бы обсудить, какие уроки извлечь друг у друга?

Так или иначе, но анализ художественного текста обязательно должен приводить к обсуждению не только языковых и художественных его особенностей, но и его проблематики.

Оценив на практике преимущества предлагаемого подхода при работе со студентами педагогического направления, профиля «Английский язык. Немецкий язык», мы можем говорить о том, что метод кластерного анализа мифологем позволяет существенно углубить процесс интерпретации художественного текста, превращая его из формального разбора в пространство живого смыслообразования.

Прежде всего, наши наблюдения позволяют отметить, что данный метод способствует формированию у обучающихся системного взгляда на литературное произведение. Последнее значит, что наши студенты перестают воспринимать текст как набор отдельных образов и эпизодов, а начинают видеть целостную систему взаимосвязей, где каждый элемент-мифологема – от номинации персонажа до описания локации – оказывается включенным в мифологическую парадигму. Подобное восприятие становится основой способности обучающихся к структурному мышлению, столь важной для будущего педагога. Наши студенты приобретают умение вычленять ключевые смысловые узлы и проследить их трансформацию в художественном пространстве.

Кроме того, мы можем говорить и о том, что кластерный анализ мифологем активизирует ассоциативное мышление. Так, например, сопоставляя античный миф о Сизифе с историей официанта, студенты учатся обнаруживать универсальные паттерны человеческого опыта в, казалось бы, сугубо локальных сюжетах. И такой перенос, на наш взгляд, позволяет им в том числе выстраивать межпредметные связи – между мифологией, историей, психологией, культурологией. Для будущих учителей иностранного языка – предмета интегративного – это особенно ценно: межпредметные связи расширяют их методический арсенал и дают им возможность проводить такие уроки, на которых язык становится проводником в мир смыслов.

Не менее значимым мы считаем и мотивационный эффект метода кластерного анализа. Работа с мифологемами пробуждает у наших студентов исследовательский азарт: они разгадывают текст как код, обнаруживая в нем скрытые аллюзии и символические переключки. Анализ из рутинной задачи превращается тем самым в увлекательный процесс открытия, что особенно важно в условиях снижения читательской активности среди молодежи. Когда наши обучающиеся сами находят параллели между Сизифом и официантом, между Аидом и борхертовским летним кафе, они переживают момент интеллектуального озарения. Он закрепляет их интерес к литературе и стимулирует дальнейшую самостоятельную работу.

О воспитательном эффекте мы говорили несколько выше. Здесь подчеркнем, что через осмысление мифологем студенты соприкасаются с фундаментальными экзистенциальными темами. Их обсуждение побуждает наших обучающихся к рефлексии о собственных жизненных стратегиях. Так дидактический инструмент становится средством нравственного развития, помогающим будущим педагогам осознать, что текст – это не просто объект «сухого» анализа, но и зеркало, в котором они, а в последующем и их воспитанники, могут увидеть себя.

## Заключение

Таким образом, в работе была проанализирована история и современность изучения мифологии в образовании. История взаимодействия мифа и образования демонстрирует глубокую эволюцию взглядов на природу мифологического нарратива и его педагогическую ценность. Миф, пройдя путь от сакрального основания мировоззрения в Античности до инструмента философского и психологического анализа в Новое время, – неизменно оставался значимым элементом культурного и образовательного пространства, и интерес к нему сегодня закономерен. Мы указали на то, что изучение мифа в современном образовании ведется на всех его ступенях, при этом для высшего образования данный вопрос остается во многом лакунарным.

Также в работе нами была описана кластеризация как дидактический метод анализа мифологем при интерпретации текста. Последняя проходит в пять основных этапов и позволяет обучающимся глубже погрузиться во вторичный текст. Иными словами, кластеризация ведет обучающихся от фрагментарного восприятия – к целостной картине, от эмпирического сбора деталей – к осмысленной интерпретации, где миф выступает не как «цитата», представленная во вторичном тексте мифологемами, а как живой механизм смыслообразования.

Нами было описано обучение интерпретации немецкоязычного художественного текста студентов-бакалавров педагогического направления, профиля «Английский язык. Немецкий язык» с опорой на кластеризацию как метод анализа мифологем на примере работы с рассказом Вольфганга Борхерта «Schischyphus oder der Kellner meines Onkels» («Шишипуш, или Официант моего дяди»). Мы дали методические комментарии и советы по каждому этапу анализа. Указали на то, что кластерный анализ мифологем показал себя как эффективный инструмент, помогающий студентам-лингвистам видеть скрытые мифологические пласты текста, аргументированно обосновывать собственную интерпретацию через систему мифологем и связывать индивидуальный опыт чтения с универсальными культурными кодами.

Перспективы для дальнейшей работы мы видим, во-первых, в интеграции кластерного анализа мифологем в междисциплинарные курсы – по культурологии, психологии, истории искусств, социальной антропологии. Так, например, при изучении архетипов коллективного бессознательного (по К. Г. Юнгу) метод может дать студентам инструменты для практического анализа текстов респондентов психологического исследования, к примеру, при сказкотерапии, когда испытуемые должны придумать свою сказку.

Во-вторых, на наш взгляд, заслуживает внимания цифровизация методики с учетом ее дидактической направленности. Разработка специализированных онлайн-платформ или модулей в существующих LMS (системах управления обучением) позволит автоматизировать при работе обучающихся некоторые этапы кластеризации: визуализацию графов, формирование таблиц мифологем, поиск межтекстовых параллелей. Цифровизация не заменит аналитическую работу студента, но ускорит сбор данных, облегчит сравнение интерпретаций и их оценку преподавателем, а также откроет возможность для коллективных исследовательских проектов обучающихся.

**Материалы исследования | Research materials**

1. Боковели О. С. Мифопоэтический подход в изучении русской литературы: учебное пособие. Кызыл: Изд-во ТувГУ, 2017.
2. Борхерт В. Шишипуш / пер. Л. Вершининой. <https://t.eruditor.one/file/2529499/>
3. Борхес Х. Л. Четыре цикла. 1992. [https://royallib.com/book/borhes\\_horhe/chetire\\_tsikla.html](https://royallib.com/book/borhes_horhe/chetire_tsikla.html)
4. Borchert W. Schischyphusch oder der Kellner meines Onkels. <https://www.sekundarschulvorbereitung.ch/contentLD/SV/TE91sSchischyphusch.pdf>

**Источники | References**

1. Бутурлова В. В. Категория мифа и ее методическая интерпретация // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 5.
2. Бутурлова В. В. Формирование коммуникативных умений школьников в процессе работы над интерпретацией мифологического текста: дисс. ... «Магистр». М., 2021.
3. Бутурлова В. В. Формирование коммуникативных умений школьников на основе интерпретации мифологического текста: дисс. ... к. пед. н. М., 2022.
4. Евтушенко Э. А. Методические подходы к школьному изучению романа А. Иванова «Сердце Пармы» через призму отечественной истории и мифопоэтики // Национальная ассоциация ученых. 2023. № 96-3.
5. Ершов К. С., Романова Т. Н. Анализ и классификация алгоритмов кластеризации // Новые информационные технологии в автоматизированных системах. 2016. № 19.
6. Кислин К. Б. Средневековая рецепция античной мифологии: опыт систематизации // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. 2022. Т. 8. № 4. <https://doi.org/10.18413/2408-932X-2022-8-4-0-4>
7. Литвинова М. В., Кибалко О. В., Вереитинова Т. Ю. Культурологические подходы к определению взаимодействия понятий «праздник» и «миф» // Наука. Искусство. Культура. 2019. № 2 (22).
8. Мышьякова Н. М. Специальный курс «Основы мифологии» в системе гуманитарного образования // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70).
9. Обидина Ю. С. Бытие мифа об Орфее и аргонавтах в античной и ренессансной традиции: от мифологических образов до исторических архетипов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2019. № 1.
10. Солодкий М. Б. Опыт кластерного анализа с учащимися мифологом, положенных в основу литературного произведения, на примере сказки Сергея Козлова «Ежик в тумане» // Молодой исследователь: вопросы теории и практики: сборник трудов V Региональной научно практической конференции, Славянск на Кубани, 08 февраля 2022 г. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2022. Вып. 5. [https://doi.org/10.52376/978-5-907541-98-6\\_138](https://doi.org/10.52376/978-5-907541-98-6_138)
11. Сулима И. И., Фофанова А. Д. Миф и мифотворчество в системе образования // Непрерывное образование: XXI век. 2022. № 4 (40). <https://doi.org/10.15393/j5.art.2022.8004>
12. Тохтахунова Е. В. Особенности формирования навыков исследования текста на материале мифов и легенд в начальной школе // Символ науки. 2015. № 4.
13. Цельковский А. А. Феномен мифотворчества в ракурсе психоаналитической традиции // Вестник Челябинского государственного университета. 2016. № 8 (390).

**Информация об авторах | Author information****Финько Ольга Сергеевна<sup>1</sup>**, к. филол. н.<sup>1</sup> Кубанский государственный университет – филиал в г. Славянске-на-Кубани**Olga Sergeevna Finko<sup>1</sup>**, PhD<sup>1</sup> Branch of Kuban State University in Slavyansk-on-Kuban<sup>1</sup> [kucherenko07@yandex.ru](mailto:kucherenko07@yandex.ru)**Информация о статье | About this article**

Дата поступления рукописи (received): 24.12.2025; опубликовано online (published online): 17.02.2026.

**Ключевые слова (keywords):** преподавание филологических дисциплин; мифологема и архетип; кластерный анализ; интерпретация текста; опыт обучения; teaching philological disciplines; mythologem and archetype; cluster analysis; text interpretation; teaching experience.