

КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Институт международных отношений, истории и востоковедения
Высшая школа иностранных языков и перевода

ЯЗЫКИ МИРА В ТРАНСНАЦИОНАЛЬНОМ ИЗМЕРЕНИИ И ПРОСТРАНСТВЕ

Сборник материалов
II Казанского международного
лингвистического форума

КАЗАНЬ
2025

КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Институт международных отношений, истории и востоковедения
Высшая школа иностранных языков и перевода

**Языки мира в транснациональном измерении
и пространстве**

Сборник материалов

II КАЗАНСКОГО МЕЖДУНАРОДНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ФОРУМА

КАЗАНЬ
2025

УДК 811.1/8
ББК 81.2
С23

Научный редактор:

доктор педагогических наук, профессор, декан Высшей школы иностранных языков и перевода ИМОИиВ К(П)ФУ

Д.Р. Сабирова

Рецензенты:

доктор филологических наук, доцент кафедры европейских языков и культур Высшей школы иностранных языков и перевода ИМОИиВ К(П)ФУ

Н.Н. Бобырева

доктор филологических наук, профессор кафедры европейских языков и культур Высшей школы иностранных языков и перевода ИМОИиВ К(П)ФУ

Г.К. Гизатова

С23 **Языки мира в транснациональном измерении и пространстве** [Электронный ресурс]: сборник материалов II Казанского международного лингвистического форума / под ред. Д.Р. Сабировой. – Электронные текстовые данные. – Казань: Издательство Казанского университета, Редакционно-издательский центр «Школа», 2025. – 861 с.
ISBN 978-5-00245-447-1

Данный сборник содержит доклады, представленные на II Казанском международном лингвистическом форуме, и отражает результаты проведенных исследований по проблемам современной лингвистики, переводу в XXI веке, цифровых практик в лингвистике и педагогике, образовательного пространства вуза и школы. Авторы статей – преподаватели, аспиранты, магистранты и студенты вузов РФ и зарубежных стран. Материалы сборника могут быть полезны профессорско-преподавательскому составу, методистам, а также широкому кругу специалистов, работающих в сфере различных ступеней языковой образовательной системы.

Авторы несут персональную ответственность за стиль и содержание статей. Редакция может не разделять мнения авторов и не несет ответственности за недостоверность приведенных в статье фактов, цитат, имен собственных, статистических и социологических данных, географических названий и прочих сведений.

УДК 811.1/8
ББК 81.2

ISBN 978-5-00245-447-1

© Казанский федеральный университет, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

<i>Агеева А.В., Измайлова Н.И.</i> Фонемно-графемные маркеры ксеногенности бьюти – лексики во французском и русском языках	12
<i>Адиятуллина С.Р.</i> Типология языковой ситуации в Поволжье на примере сергачского говора мишарских татар	15
<i>Акбаба Т.</i> Русский глагол как грамматическая и лексическая категория	22
<i>Арыджан Д.</i> Предикативные прилагательные в русском и турецком языках (на материале художественного текста)	26
<i>Асылгараева А.И., Лукина М.С.</i> Особенности эргонимикона Казани и Марселя: сопоставительный аспект (на примере заведений общественного питания)	30
<i>Бахэти А.</i> Витальные ценности в русской паремике: диалектика жизни и смерти	34
<i>Бондаренко Е.В.</i> Конструкции с притяжательными местоимениями в системе выражения принадлежности в современном русском и новогреческом языках	38
<i>Васильев Г.А.</i> Формирование национальных литературных вариантов арабского языка	42
<i>Волощенко М.В., Зуева Е.Ю.</i> Стилизация разговорной речи в рассказах М.М. Зощенко	49
<i>Гао В., Коновалова Ж.Г.</i> Иноязычные заимствования в российском спортивном медиадискурсе	54
<i>Гаранина О.В., Ди С.</i> Образ США в российской и китайской медиасфере	57
<i>Го В.</i> Сленгизмы со значением «человек по профессии» в русском художественном тексте на фоне китайской лингвокультуры (на материале романа Алексея Иванова «Комьюнити»)	62
<i>Головко Э.В., Абдуллина Л.Р.</i> Лексико-семантические особенности текстового контента сайтов французских парков развлечений	66
<i>Гриднев Ю.В., Гриднева Л.Г.</i> К вопросу о богатстве и красоте русского языка	70
<i>Губатенко Е.И.</i> Языковые средства конструирования гендерной маркированности в немецкоязычном милитарном дискурсе (по материалам периодических изданий бундесвера)	74
<i>Денисова Е.А.</i> Эмоция – культурный код или инструмент коммуникации?	82
<i>Детинко Ю.И.</i> Теория межкультурной коммуникации в контексте сохранения этнокультурного и полилингвального потенциала России	86
<i>Дзюба Е.В.</i> Модель лингвополитологического анализа стратегий продвижения национальных интересов России: на основе текстов институционального дискурса	92
<i>Дин С., Нурутдинова А.Р.</i> Лингвополитический анализ терминов с китайской спецификой в правительственных докладах: особенности и функции	95
<i>Дмитриева Д.Д., Васильева М.Ю.</i> Лингвостилистические особенности немецкого автогоночного дискурса	101
<i>Емцова Н.В., Новикова Д.Э.</i> Прагматический аспект лингвокреативности в англоязычном феминистском дискурсе (на материале мемов)	107

Заринова А.Н., Сухарев П.А. Сопоставительный анализ способов образования терминов автоспорта в английском и немецком языках	117
Иванова Е.А., Буракова Д.А. Концепт «время» в русской и английской фразеологии	123
Капитонов В.Е. Англицизмы в современном русском и французском языках: сравнительный анализ восприятия и адаптации	129
Клочков А.В., Погосян В.А. Об особенностях функционирования несобственно-прямой речи в межкультурном аспекте	134
Козиева И.К. Изучение антропонимии тюркских языков	139
Котлова М.Д., Гаранина О.В. Молодежный сленг и языковая личность: теоретические аспекты и особенности	143
Крайнова А.А. Проективные метафоры для номинации лексико-семантической группы «время» в славянских и балтийских языках	146
Лебедева А.А. Речевой портрет короля Карла III (на примере текстов публичных выступлений)	150
Лесняк Д.С. Лексико-семантические поля «бог» и «человек» как репрезентация светской и религиозной картин мира в публицистике XVI века (на материале посланий Ивана Грозного, Андрея Курбского, протопопа Сильвестра и Артемия Троицкого)	158
Ли Л., Коновалова Ж.Г. Национально-культурная специфика прецедентных феноменов в российской рекламе	164
Лу Ю. Механизм культурного пробуждения и восстановление идентичности диалектов	167
Лутфуллина Г.Ф. Логические построения систем временных форм	172
Лю И., Коновалова Ж.Г. Аббревиатуры в современных русскоязычных СМИ: структурно-функциональный аспект	176
Мазукабзова М.Х. Поликодовый текст как основа специфического дискурса в жанре интерактивного кино	180
Малинина Д.А. Сопоставительный анализ и национальная специфика семантических группировок «наименования лиц по уровню материального состояния» (на материале русского и английского языков)	183
Мамышева Д.К. Телескопные номинации в контексте современной лингвоконтактологии (на материале русского и английского языков)	187
Мелихова А.А. Коммуникативное пространство молодежного сленга в условиях межкультурного и межкультурного взаимодействия	192
Милостивая А.И. Конвергенция фикционального и фактуального в аспекте деконструкции образа эффективной научной деятельности в немецком академическом нарративе	195
Мингазова Ч.Э., Гайнутдинова Д.З. Структурно-семантические особенности англоязычной архитектурной терминологии	200
Мирзаева С.Р. Коммуникативно-прагматические особенности рекламного текста в аспекте межкультурного взаимодействия	203

Нурутдинова А.Р. «Видеть» смысл: когнитивные и коммуникативные аспекты соматических паремий в разноструктурных языках	210
Пань Ц. Коммуникативная категория «сочувствие» в молодёжном сетевом дискурсе	218
Потехин В.О. Мультимодальный корпус иммерсивной коммуникации: особенности адаптации речи и жестов	221
Ратникова А.Г. Выражение этнической самоидентификации в интернет-отзывах туристов	229
Резникова В.М., Акимова О.В. Интернет-язык рекламы и комментирования	232
Савкина А.Р. Лингвокультурная идентичность в тексте научной статьи (на английском и русском языках)	239
Савченко А.Ю. Цвет как элемент языкового ландшафта и его экология: влияние на восприятие и поведение	245
Сачиви Р.А.Ж-Б, Абакумова О.Б. Пословичный концепт «беда» в пословицах Бенина и в русских пословицах	249
Сергиенко Н.А., Литовченко А.С. Лингвокультурные аспекты типологизации эмоций в языковом сознании	254
Свиридова Е.С. Понятие литературного и художественного дискурса в современной лингвистике	259
Соснина Е.П. Ядерные термины предметной отрасли «робототехника»: корпусный анализ англоязычных и русскоязычных новостей	263
Суркова Е.В. Между универсальностью и уникальностью: периферийные зоны военной фразеологии	271
Тасуева С.И. Понятие безэквивалентной лексики: трактовки и классификация (на материале английского языка)	277
Федоров Н.А. Специфика современного эскапистского дискурса в художественной литературе: цифровой подход (на материале текстов магического реализма и научной фантастики)	281
Ципинова В.Н. Аудиодескрипция как средство формирования и выражения национальной идентичности	286
Чанцев С.И., Прокопьева Н.Н. Коммуникативные стратегии и тактики миграционного медиадискурса (на материале американских СМИ)	290
Чжан С. Сложные слова в поэзии Н. Рубцова как средство отражения особенностей национальной ментальности	295
Чжан Ц., Гаранина О.В. Как «СберКот» стал «своим парнем»: опыт анализа лингвистической стратегии бренда	299
Чжан Ю. Интертекстуальный анализ новостных сообщений об инициативе «Один пояс — один путь» в российских ведущих СМИ в перспективе критического дискурс-анализа: на примере ТАСС	302
Чжэн Ю. Символическое значение полезных трав «лук» и «чеснок» в русских паремиях	308

Шаламова О.О., Гусаренко М.Д. Речевые портреты китайских лидеров в контексте сравнительного анализа российско-китайской дипломатической риторики	311
Шамова Н.В., Юрлина М.М. Языковой дискурс как инструмент внутривнутриполитической борьбы в Германии: феминитивы и гендерная нейтральность	322
Шевелева М.Н. Турецкие диалекты: трудности понимания на примере диалекта Коньи	330
Щедеркина М.Р. К вопросу о культуре общественной коммуникации: обценная лексика в современном речевом взаимодействии	333
Юрченко В.П., Распутняк Е.А. Литературные различия написания художественных текстов в английском и русском языках	341

ГЛАВА 2. ПЕРЕВОД В XXI ВЕКЕ: ВЫЗОВЫ ЭПОХИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Авдеева Ю.А., Оганесян А.Г. Функциональный перевод как инструмент создания научно-образовательного контента	346
Габдрахманова А.В., Гаранина О.В. Особенности перевода рекламных слоганов (на материале английского и русского языков)	350
Главнов К.С., Нурутдинова А.Р. Грамматические аспекты перевода с английского на русский язык в медиадискурсе	356
Гребенникова Е.Р. Классификация ошибок нейронного машинного перевода научно-технического текста	362
Ду Ш. Проблемы перевода китайской феминитивной лексики на русский язык	367
Дэн В., Коновалова Ж.Г. Культурно-бытовые реалии в пьесе А.П. Чехова «Вишневый сад» и особенности их передачи при переводе на китайский язык	371
Еремеева М.П. Английский как язык-посредник в аудиовизуальном переводе	375
Залялетдинов И.Ф. Стратегия доместикации во французском переводе произведений Дж. Роулинг	380
Каменских А.С., Гаранина О.В. Приемы прагматической адаптации (на материале кинофильмов “The Truman show”, “Now you see me”, “Coups!” и их перевода на русский язык)	383
Капитонова М.А., Колян А.В. Лингвистическая интерференция в переводческой деятельности: искажение или прием?	391
Куралева Т.В. Границы перевода: от языковой трансформации к межкультурной коммуникации	403
Ляшук А.Р. Эквивалентность перевода отраслевой терминологии как функция переводческой трансформации	408
Никанорова Ю.К. Проблемы машинного перевода различных поджанров юридических текстов	413
Савко М.В. Любительский аудиовизуальный перевод в диглосном обществе	419
Саидкадинова Д.С. Прагматические особенности перевода компьютерных и интернет-терминов с английского на узбекский язык	424

Сигачева Н.А. Некоторые случаи использования и перевода английских наклонений в научных текстах	428
Стративная А.М., Пигалева М.В. Интерпретация образа господина Ча Будо в переводе рассказа Ху Ши «Биография господина «И так сойдет!»	433
Торгашова А.С. Применение глоссария переводчика при постредактировании машинного перевода	437
Фигура Е.В. Место понятия «реалия» в переводе и его отличие от других видов безэквивалентной лексики	440
Чжан М., Гаранина О.В. Проблемы перевода и постановки пьес А.П. Чехова в Китае	444
Шангареева Л.Ф., Макарова К.Д. Лексико-грамматические трансформации при переводе идиом в сериале «Доктор Хаус»	451
Шкилев Р.Е. Образное переосмысление в политологической терминологии английского языка и особенности передачи образности при переводе	455

ГЛАВА 3. ЦИФРОВЫЕ ПРАКТИКИ В ЛИНГВИСТИКЕ И ПЕДАГОГИКЕ

Алешинская Е.В. Корпусное исследование русского варианта английского языка в песенном дискурсе	459
Андреева Е.Ю. Новые возможности для креативного обучения лингвистическим дисциплинам с использованием нейросетей	462
Бралиева Д.А. Лицом к лицу с нейросетью: <i>prompt engineering</i> в машинном переводе	466
Брауде К.М. Психологические аспекты использования нейросетей в организации учебной деятельности студентов	473
Ворсунова А.С. Модель взаимодействия преподавателя и студента в цифровой образовательной среде	478
Добренкова А.А. Методическая подготовка преподавателя иностранного языка для работы в цифровом образовательном пространстве	483
Дружинина М.В., Баскакова Н.А. Педагогический и цифровой дизайн в системе репетиторства	488
Зиатдинова И.И., Игнатьева Р.М. <i>Chat GPT</i> в обучении английскому языку: экспериментальное сравнение с традиционным преподаванием	493
Злобина И.С., Уткина Н.В. Возможности использования нейросети SmallTalk2Me на занятиях по английскому языку в вузе	498
Зырянова И.Н., Чернавский А.С., Матюхина В.Е. Искусственный интеллект в переводческой деятельности: анализ эффективности <i>CHAT GPT-4 OMNI</i> в профессиональной среде	502
Каранетова И.Н. Влияние онлайн-курсов и MOOCs на традиционное университетское образование	516
Кониева Д.И., Самойлова А.В. Иноязычная коммуникация с использованием возможностей искусственного интеллекта	520

Литвиненко Е.В. Трансформация китайских и российских СМИ под влиянием цифровизации: влияние медиасферы двух стран	525
Макеева Л.Ф. Telegram-каналы преподавателей немецкого языка: структурно-коммуникативная характеристика	530
Миннегулова Л.М., Гизятова Л.А. Повышение эффективности изучения английского языка с помощью искусственного интеллекта: преимущества, риски и стратегии промт-инжиниринга	535
Пань Л. Инновационные модели обучения иностранным языкам, основанные на синергии человека и машины	540
Рубцова А.В., Губина А.И. Интеграция цифрового сторителлинга в обучении русскому языку как иностранному	544
Сомов А.С. Коммуникативные сбои в онлайн-обучении и стратегии их преодоления	549
Черкунова М.В., Соколова М.А. Сравнительный анализ концепта «женщина-руководитель» в масс-медиа и в чат-ботах с генеративным ИИ	556
Чеснокова А.В. Компьютерные технологии в лингвистическом анализе литературных произведений: моделирование концепта «любовь» в англоязычных текстах	561
Шевченко А.В., Владимирова П.В. Проект «Кантариум»: цифровизация и индивидуализация образовательной среды в контексте современных вызовов	572

ГЛАВА 4. НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА

Анциферова В.А., Филиппова П.Н. Полифункциональность текстов на русском, английском и китайском языках во внеаудиторном пространстве интернационального университета	578
Боброва Е.А. К вопросу о замкнутости «герменевтического круга» и способах преодоления сложностей в работе над научным исследованием студентов лингвистических направлений	582
Богданова Н.В., Каталкина Н.А. Методы устной коррекции в процессе обучения иностранному языку	593
Бородина М.А. Формирование корпусного мышления у иностранного студента при изучении латинской терминологии	599
Бочкарев А.А. Трансформации компетентностных требований к иностранному преподавателю РКИ в вузах Китая в постпандемическую эпоху	604
Валле Чилина И.Д. Эхо Анд: изучение языка кечуа в российском контексте	612
Гайнутдинова А.З. Сотрудничество в обучении как фактор успешной коммуникации на занятиях по английскому языку в вузе	621
Гилялова Ф.Р., Лукьянова С.В. Русские народные сказки как средство формирования лингвокультурологической компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному	624

Глебова А.Г. Влияние профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на карьерные перспективы выпускников экономических вузов	628
Грובהва Н.А., Ларина Н.М. “ <i>When in Rome, do as the Romans do</i> ”. Ах, уж эти римляне, или как латынь повлияла на английский язык. Латинское наследие в обучении английскому языку в юридическом вузе	634
Даниелян Н.В. Коммуникативная методика обучения иностранному языку в современной высшей школе	639
Дружинина М.В., Дуань С. Структура подготовки переводчиков в системе китайского высшего образования	645
Захидова Л.С. Работа над переводом художественного текста в неязыковом вузе как средство расширения профессионального и культурного пространства будущего специалиста (из опыта работы с таджикскими студентами)	651
Инюшева М.С. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в инженерном вузе	655
Каган Е.Б., Шарипова Ю.Ю. Вызовы XXI века в образовании	659
Ковалева М.А. Формирование индивидуальной образовательной траектории для изучения иностранных языков в неязыковом вузе	666
Коренецкая И.Н. Учебная автономия как фактор повышения эффективности формирования навыков иноязычной коммуникации у студентов лингвистических направлений вуза	670
Кутешова В.В., Юрина Н.Г. Обучение русскому языку как иностранному с использованием регионального компонента (на примере ономастического материала Республики Мордовия)	678
Ли Ч. Использование упражнения «создание текста по одному предложению» как способ обучения китайских студентов русской письменной речи	687
Лузина Е.В. Самооценка уровня владения навыком говорения на иностранном языке студентов нефилологических специальностей: результаты педагогического тестирования	690
Мендельсон В.А. Значение и пути совершенствования иноязычных и межкультурных компетенций специалистов сферы туризма, сервиса и гостеприимства	697
Меркулова М.А. Создание иноязычной образовательной среды в неязыковом техническом вузе	701
Молчанов С.О. Способы систематизации лингвокультурных реалий в процессе обучения восточным языкам и культурам (на примере стандарта преподавания китайской культуры)	705
Носуля А.А. Актуальные проблемы подготовки переводчиков в сфере теологии	709
Панова О.Б., Маругина Н.И. «Несвоевременные размышления» о литературном языке и его важности в обучении переводчиков в социокультурных реалиях современности	714
Петрова Е.Б., Войцеховская Н.Ю. Вербальные табу как социокультурный феномен в поликультурной среде инженерного вуза	722

Повалко П.Ю., Лоханкина И.Н. Роль землячеств в адаптации иностранных студентов (на примере Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы)	727
Погребняк Н.Н., Эмирильясова С.С. Мультимедийность как эффективный инструмент для развития иноязычных коммуникативных компетенций в высшей школе	731
Прокудина И.С., Островая Ю.С. Билингвальные внеаудиторные мероприятия как инструмент формирования социокультурной компетенции	736
Романова И.С., Шарунова С.В. Применение инфографики для визуализации технического текста при подготовке пересказа	741
Снигирев А.В. Личное имя как область конфликта: проблемы и пути решения (на материале преподавания РКИ)	746
Советникова А.И. Кейс-технология в преподавании РКИ на примере деловой игры «Выборы»	748
Солуянова О.Н. Реализация лексического подхода в начальном обучении русскому языку как иностранному	753
Софронова Л.В. Алгоритм работы с аудиоматериалами в рамках дисциплины «Общественно-политический перевод»	758
Тананина А.В. Особенности обучения взрослых русскому языку как иностранному в сфере дополнительного образования	763
Туана Е.Н., Губарева С.А. Преподавание русского языка как иностранного в укрупненных группах	767
Тун С. Система педагогического образования в России и Китае на современном этапе: сравнительный анализ	772
Цывкунова Е.А. Интеграция профессионального контекста в процессе обучения иностранным языкам в сфере научно-технологического сотрудничества	776
Шакирзянова Р.М., Гали Г.Ф. Обучение лексике английского языка и формы контроля в условиях дистанционного обучения	780
Шакирова А.А. Ключевые компетенции учителя иностранного языка в разных странах мира	785
Шановалова Л.В. Потенциал лексического подхода в обучении иностранному языку студента-юриста: компетентностный подход	789
Шарифуллина А.Д. Речевое поведение студентов на занятиях английского языка: факторы и модели	794
Шершова Н.П. Практические особенности использования метода «перевернутого класса» в обучении студентов-бакалавров письменной речи на английском языке	798
Югова М.А. Самостоятельная учебно-познавательная деятельность студента неязыкового вуза как фактор развития профессиональной поликультурной языковой личности	802
Яшина М.Е., Закирова Л.Р. Роль тестирования в процессе обучения иностранным языкам в современном образовании	806

ГЛАВА 5. НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ШКОЛЫ

Боднар С.С., Яценко Г.С. Инновационные методы и технологии совершенствования иноязычных произносительных навыков в средней школе	810
Бородина Н.А. Языковая и социокультурная адаптация детей-инофонов в современной российской школе	814
Вохмякова Е.С., Таирова З.Ш. Влияние родного языка на гендерное воспитание народов Крыма (на примере женских образов в русских и мусульманских сказках)	820
Депутатова Н.А., Орлова К.Н. Обучение лексике по теме «Знаменитые люди» на основе учебников общеобразовательной школы	827
Жабина С.А. Универсальный методологический подход в подготовке обучающихся к решению заданий всероссийской олимпиады школьников	832
Красов И.Д., Щербакова А.В. Произведения живописи как инструмент развития продуктивных речевых умений на уроках французского языка	837
Матюкова Н.Н. Перспективы преподавания иностранного языка в сельской школе	842
Псарева М.А., Щербакова А.В. Формирование познавательных универсальных учебных действий у обучающихся на ступени основного общего образования на уроках французского языка	846

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

УДК 81'373.45

ФОНЕМНО-ГРАФЕМНЫЕ МАРКЕРЫ КСЕНОГЕННОСТИ БЬЮТИ – ЛЕКСИКИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

А.В. Агеева, Н.И. Измайлова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Настоящая статья посвящена рассмотрению специфики ассимиляции иноязычной лексики в русском и французском языках. На материале иноязычных слов, вербализирующих бьюти-сферу в обоих языках, авторы выявляют маркеры ксеногенности лексики на базовых языковых уровнях – фонетическом и графическом.

Ключевые слова: французский язык, русский язык, языковые контакты, иноязычная лексика, маркер ксеногенности, фонетика, орфография.

PHONEMIC-GRAPHEMIC MARKERS OF XENOGENEITY OF BEAUTY VOCABULARY IN FRENCH AND RUSSIAN

A.V. Ageeva, N.I. Izmailova

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. This article is devoted to the consideration of the specifics of assimilation of foreign-language vocabulary in Russian and French. Using the material of foreign-language words verbalizing the beauty sphere in both languages, the authors identify markers of xenogeneity of vocabulary at the basic language levels – phonetic and graphic.

Keywords: French, Russian, language contacts, foreign-language vocabulary, xenogeneity marker, phonetics, spelling.

Язык – это постоянно развивающаяся система. Она тесно и неразрывно связана с социальной реализацией индивида, поэтому все общественные события находят свое отражение в языковом строительстве. Так, новейший период отмечен беспрецедентным развитием межъязыковых контактов, которые реализуются не только в международных отношениях или на уровне единичных личных связей. Контакты эти – впервые в человеческой истории – следует назвать по-настоящему массовыми и непосредственными, не скованными рамками строго определенных языковых ситуаций, что не могло не привести к поступлению в национальные языки колоссального объема иноязычной лексики.

На данный момент невозможно встретить живой язык, который бы совсем не имел заимствований в своем словарном составе. Лексика, пришедшая из другого языка, может быть отвергнута после единичных использований, либо пройти полноценный процесс адаптации, приспособившись к нормам заимствующего языка и претерпевая изменения на различных уровнях языковой системы. В данной работе представлены фонемно-графемные маркеры, позволяющие судить о ксеногенности лексической единицы во французском и русском языках на материале лексики бьюти-сферы.

Материалом исследования послужили лексические данные, полученные методом сплошной выборки из онлайн-версий специализированных изданий, среди которых следует, в

первую очередь, отметить *Cosmopolitan* (www.cosmopolitan.fr), *Vogue* (www.vogue.fr), *Marie Claire* (www.marieclaire.ru), *The Voice* (www.thevoicemag.ru). Обработка языковых данных осуществлялась посредством методов структурного, компонентного и дистрибутивного анализа. Системное изложение полученных результатов потребовало применения сравнительно-сопоставительного анализа и формализации.

Специалисты в области контактной лингвистики неоднократно писали о неоднородности иноязычной лексики в составе национального языка [3; 5; 6; 7]. Наиболее дискуссионным критерием ее стратификации является степень ассимиляции ксеногенного материала. В данной работе мы последовательно придерживаемся классических взглядов, выделяя следующие ассимиляционные типы: иноязычные вкрапления, варваризмы и экзотизмы, иноязычные слова в узком смысле слова и собственно заимствования [1, с. 8]. При этом под ассимиляцией мы полагаем не субъективированное восприятие лексической единицы как чужеродной (это лишь один из критериев), но вполне объективное соотношение черт языка-донора и языка-реципиента в оформлении единицы и в ее семантике. Соответственно, маркеры ксеногенности уместно будет разделить на две группы: формальные, т.е. проявляющиеся в плане выражения, и семантические, т.е. затрагивающие план содержания.

Форма слова есть синтез его звучания, написания, словообразования и словоизменения, в силу чего целесообразным представлялось бы последовательное рассмотрение все этих уровней с целью установления специфичных для каждого из них маркеров ксеногенности. Однако в силу ограниченного объема настоящей статьи сосредоточимся на анализе группы маркеров, проявляющихся на самом базовом языковом уровне – в фонетике и графике.

Пожалуй, в мире письменной ментальности, как небезосновательно называют некоторые исследователи актуальный этап эволюции человеческого социума [4, с. 6], графическое оформление лексической единицы является важнейшей стороной ее презентации. Соответственно к графическим маркерам ксеногенности мы можем отнести:

1. Использование чужой алфавитной системы либо ее элементов. Понятно, что условием реализации данного маркера будет несовпадение алфавитов контактирующих языков, что особенно ярко проявляется в русском языке, письменность которого основана на кириллице, тогда как среди актуальных языков-доноров доминирует латиница [2, с. 399]. Использование графической формы прототипа может быть полным (*beautyblender* / *beauty blender*, *hair ice*, *fox eyes*, *smoky eyes*) или частичным (*smart-омоложение*, *led-маска*, *pH-баланс*). Соответственно в первом случае речь идет о полном вкраплении, во втором – о частичном либо контаминированном.

2. Сохранение орфографических норм прототипа. В данной ситуации чаще всего речь идет о контактах языковых систем, основанных на одной и той же алфавитной системе. Тем не менее, отдельные нормы орфографии могут сохраняться и при транслитерации. Как известно, орфография каждого языка, будучи результатом сопряженного действия стихийной многовековой эволюции и стабилизирующих усилий различных институций, уникальна, что и приводит к девиациям в правописании иноязычных единиц, характерным, например, для англицизмов в обоих языках: *peeling* – *пилинг*, *styling* – *стайлинг*, *lifting* – *лифтинг*. Важным моментом для данной группы маркеров выступает фиксация девиаций исключительно на уровне графики, фонетических трансформаций не происходит. Так, англоязычный суффикс *-ing* [iŋ] не сохраняет при трансфере специфического назального

согласного и оформляется в обоих случаях согласно произносительным нормам языка-реципиента: [iŋg] во французском языке и [инк] в русском. Еще одной иллюстрацией сохранения орфографических норм прототипа могут служить стечения согласных внутри корневой морфемы: *бафф*, *шиммер*, *баттер*, *гоммаж*. Напомним, что в русском языке двойные согласные фиксируются на стыке морфем, например, префикса и корня (*поддержать*) или корня и суффикса (*сонник*, *банник*). Ключевым моментом и здесь является фонетическая нерелевантность чужих графических норм: консонантный комплекс на границе морфем звучит в русском языке как долгий согласный, тогда как в иноязычных словах согласный – краткий.

Ключевым фонетическим маркером иноязычности в русском языке выступает отсутствие палатализации согласных перед [э]: *хайлайтер*, *тейп*, *сет*, *бустер*, *мейкап*. Во французском языке в этом качестве наиболее частотно выступает «англизированное» произношение изначально французских графемных сочетаний, закрепившихся в составе многочисленных заимствований из французского языка. Наиболее показателен здесь пример слова *beauty*, входящего в состав композитных единиц: *beauty blender*, *beauty talk*, где стяжение гласных *-eau-* произносится как [ju], а не как [o] в исконном слове *beauté*.

В целом, мы можем констатировать, что в современном языке фонетические особенности редко выступают автономно. В подавляющем большинстве случаев произносительная специфика фиксируется графически, что позволяет нам выделить ряд фонемно-графемных маркеров:

1. Орфографические нормы прототипа отражаются в произношении коррелятивной единицы. Ключевыми факторами реализации данного маркера является близость систем письма контактирующих языков и характер контактов. Так, многие англицизмы во французском языке сохраняют не только орфографию прототипа, но и – по мере возможности – его фонетику: *highlighter* [ajlajtɛr], *glitter* [glitɛr], *beauty blender* [bjuti blendɛr], *makeup* [mɛjkɛp]. Подобная квазиоблигатность фиксации произношения языка-донора наблюдается обычно в условиях прямых и непосредственных языковых контактах высокой интенсивности, об этом писала в частности Н.В. Габдреева, приводя в пример такие галлицизмы русского языка как *туалет*, *вуаль*, где передача фонетического облика возобладала над более «графичными» формами [3]. В русском языке новейшего периода подобным маркером служит фиксация англоязычной аффрикаты [dʒ] как в графике, так и в фонетике англицизмов: *бьюти* – *дайджест*, *гаджет*, *имидж*, а также э оборотная как показатель отсутствия палатализации предыдущей согласной фонемы: *фэтшейминг*, *фэшн-константа*.

2. Специфика фонетико-графического оформления анлаута и ауслаута лексической единицы [1, с. 5]. Так, исконным единицам русского языка не свойственно иметь гласные *а* или *э* оборотное в анлауте, это четкий маркер иноязычной лексики: *эстетика*, *эловер*, *эксфолиант*, *эпиляция*, *азелаин*, *ампула*, *акне*. Подобное утверждение можно сделать по отношению к гласным *е*, *и*, *э*, *ю*, *у* в ауслауте именительного падежа единственного числа лексической единицы: *жаке*, *омбре*, *конняку*, *диверсити*, *тру*, *кабуки*, *акне* и т.п.

Подводя итог настоящего исследования, можно сделать вывод, что маркеры ксеногенности лексики, актуализирующиеся на базовом (фонетико-графическом) уровне языка, представлены практически во всех ассимиляционных типах: от вкраплений до полностью ассимилированных заимствований, которые зачастую являются носителями

нехарактерных для языка-рецептора позиционных или комбинаторных норм на соответствующих уровнях.

Литература

1. Агеева А.В. Иноязычная лексика французского происхождения в русском языке новейшего периода: автореф. дисс. ... канд. филол. н. Казань, 2008. – 26 с.
2. Агеева А.В., Абдуллина Л.Р., Габдреева Н.В. Функционал и семантика иноязычной лексики бьюти-сферы в современном русском языке // Русистика. – 2023. – Т. 21. № 4. – С. 393–405.
3. Габдреева Н.В. История французской лексики в русских разновременных переводах. – М.: Ленанд, 2015. – 304 с.
4. Голев Н.Д. Письменная коммуникация новейшего времени: основные векторы развития // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 2 (18). – С. 5–17.
5. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке / Отв. ред. акад. В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1968. – 520 с.
6. Крысин Л.П. Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / Л.П. Крысин. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
7. Маринова Е.В. Иноязычная лексика современного русского языка: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 288 с.

Авторы публикации

Агеева Анастасия Владимировна, доктор филологических наук, профессор, кафедра европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, anastasia_ageeva@mail.ru

Измайлова Наиля Ильдусовна, студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, naily.izmailova@gmail.com

Ageeva Anastasia Vladimirovna, Doctor of Philology, Professor, Department of European Languages and Cultures, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russian Federation, anastasia_ageeva@mail.ru

Izmailova Nailya Ildusovna, student, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russian Federation, naily.izmailova@gmail.com

УДК 81272

ТИПОЛОГИЯ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В ПОВОЛЖЬЕ НА ПРИМЕРЕ СЕРГАЧСКОГО ГОВОРА МИШАРСКИХ ТАТАР

С.Р. Адиятуллина

***Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва,
Россия***

Аннотация. Исследование актуально для сохранения языкового разнообразия РФ в условиях глобализации. Изучается сергачский говор мишарского диалекта (лингвокультурный потенциал). Цель – устранение научного пробела и сохранение уникальных данных.

Ключевые слова: татарский язык, мишарский диалект, нижегородские татары, мишари, сергачский говор, языковая ситуация, идентичность.

TYPOLOGY OF LINGUISTIC SITUATION IN THE VOLGA REGION ON THE EXAMPLE OF SERGACH LANGUAGE OF MISHAR TATARS

S.R. Adiiatullina

National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia

Abstract. The study of the Mishar Tatars in Nizhny Novgorod is vital for preserving linguistic diversity and understanding globalization's impact on minority languages. It focuses on the underexplored Sergach subgroup of the Mishar dialect, aiming to document and revitalize its unique features and cultural significance.

Keywords: Tatar language, Mishar dialect, Nizhny Novgorod Tatars, Mishars, Sergach dialect, language situation, identity.

Диалектная дифференциация татарского языка

Диалектное членение татарского языка в Поволжье представлено тремя основными диалектными группами: средней (казанской), западной (мишарской) и восточной (сибирской) (см. табл. 1). Средний диалект является родным для большинства татар Республики Татарстан. Западный (мишарский) диалект распространен среди татар-мишарей на территории Татарстана и ряда областей Поволжья, Урала и Прикамья, демонстрируя высокую степень взаимной понятности со средним диалектом. Восточный диалект, сформировавшийся в результате миграции казанских татар в Сибирь, в настоящее время рассматривается некоторыми исследователями как отдельный язык [7, с. 219, 248, 256].

Таблица 1.

Мишарский диалект: внутренняя структура и ареал распространения

Татарский язык	
Западный (мишарский) диалект	
Цокающая группа	Чокающая группа
– Сергачский говор (Нижегородская область); – Дрожжановский (Республика Татарстан, Республика Чувашия); – Байкибашевский говор (Республика Башкортостан) [8].	– Темниковский говор (Республика Мордовия); – Лямбирский говор (Республика Мордовия); – Кузнецкий говор (Пензенская область); – Хвалынский говор (Ульяновская область); – Мелекесский говор (Ульяновская область); – Карсунский говор (Ульяновская область); – Подберезенско-кряшенский говор (Республика Татарстан); – Чистопольско-кряшенский говор (Республика Татарстан); – Стерлитамакский говор (Республика Башкортостан); – Шарлыкский говор (Оренбургская область); – Куршинский говор (Тамбовская область); – Волгоградский говор (Астраханская и Волгоградская области, Ставропольский край); – Адыгейский говор, наблюдаются сходства с другими говорами: темниковским, лямбирским, кузнецким, хвалынским, а также характерные особенности всего мишаракого диалекта (Республика Адыгея) [6].

Теория возникновения мишарских татар как этнолингвистической группы

Существует несколько версий происхождения татар-мишарей. Существующие гипотезы включают: 1) бургасскую (Ф.Ф. Чекалин, А.Х. Халиков, Р.Г. Фахрутдинов), связывающую этногенез мишарей с бургасским племенем Среднего и Нижнего Поволжья; 2) мецкерскую (В.В. Вельяминов-Зернов, В.В. Радлов, С.П. Толстов, Б.А. Куфтин, Т.А. Трофимова и др.), предполагающую финно-угорский субстрат с последующей татаризацией; 3) золотоордынскую (Г.Н. Ахмаров), утверждающую происхождение мишарей от населения Золотой Орды; и 4) гипотезу смешанного происхождения (Р.Г. Мухамедова), выделяющую болгарский, кыпчакский, бургасский и угорский компоненты в этногенезе мишарей [4, с. 248]. Соглашаясь с Г.Н. Ахмаровым, автор придерживается золотоордынской теории. Его аргументация о фонетическом сходстве с тюркскими языками соответствует действительности. Автор неоднократно замечал, что способен понимать значительную часть киргизского языка, даже не углубляясь в контекст. Кроме того, находясь в Турции, в ситуациях, когда необходимо озвучить какую-либо цифру, автор использовал мишарский татарский язык и коммуникативная цель всегда достигалась. Эти примеры из практики иллюстрируют взаимопонимание между носителями тюркской ветви алтайской языковой семьи [1, с. 117-119]. Тем не менее, трудно охарактеризовать данный аспект как полное коммуникативное понимание; скорее, это свидетельствует о синхронизации элементов двух языковых систем, принадлежащих к единой тюркской семье.

Кроме того, нельзя не согласиться с наличием в сергачском говоре значительного количества архаизмов, не встречающихся в разговорной речи в Казани. Более подробное описание теории о происхождении татар-мишарей и выводы автора указаны ниже.

Гипотеза о происхождении мишарей, предложенная исследователем Г.Н. Ахмаровым, связывает их с кочевым тюркским населением Золотой Орды, которое мигрировало в бассейны Оки и Суры в XV-XVII веках, вытеснив местное финно-угорское население. Автор отвергает финно-угорскую гипотезу, указывая на архаичные лексические элементы половецкого и арабо-персидского происхождения в мишарском диалекте. Ногайско-кыпчакская гипотеза поддержана М.С. Глуховым-Ногайбеком и отражена в Большой советской энциклопедии. В. Радлов ссылается на близость мишарского диалекта к половецкому языку.

Г.Н. Ахмаров при изучении происхождения татар-мишарей опирался на обычаи, предания, топонимику и лингвистические материалы [5]. Он обнаружил сходства в фонетике мишарского диалекта с алтайским, киргизским, телеутским, якутским, турецким, узбекским и чувашским языками. На основании этого анализа, он делает вывод о специфических фонетических особенностях мишарского диалекта, сближающих его с восточно-тюркскими наречиями. Он также отмечает более высокую степень архаичности лексики мишарского диалекта по сравнению с казанским, что подтверждается современными исследованиями, указывающими на преобладание в нем кыпчакских элементов. Ученые объясняют сохранение архаичных черт меньшим воздействием внешних влияний на мишарский диалект, отмечая его сравнительную диалектную однородность относительно среднего диалекта.

Современные исследования (Л.Т. Махмутова) подтверждают выводы Г.Н. Ахмарова о высокой архаичности и специфике русскоязычных заимствований в мишарском диалекте, однако опровергают его утверждение об отсутствии звука «ч». Эта ошибка, по мнению Л.Т. Махмутовой, связана с фокусом Г.Н. Ахмарова на цокающих говорах Казанской

губернии, подвергшихся влиянию казанского диалекта (включая говоры Сергачского, Дрожжановского и Байкибашевского районов), при этом основное внимание Г.Н. Ахмарова было уделено дрожжановскому говору [3, с. 271].

Соглашаемся с мнением Л.Т. Махмутовой, так как в сергачском говоре встречаются слова, в составе которых есть звук «ч». Однако также допускаем, что это произошло под влиянием казанского диалекта, соответственно, некоторые слова могли быть заимствованы в первоначальной форме. В связи с этим слова со звуком «ч» неизменно перетекли в мишарский татарский. Из этого следует, что Г.Н. Ахмаров, возможно, не ошибался и изначально их не было.

Отдельное внимание ученый уделял быту и традициям. Так как под область его наблюдения больше подходили татары с дрожжановским говором, то не все им сказанное актуально для сергачских татар. Тем не менее, он отмечал склонность к скотоводству, особое отношение к лошадям. Упоминалось, что издавна мишаре являлись поставщиками баранины на базары. Все это актуально и на сегодняшний день. Многие Нижегородские татары являются индивидуальными предпринимателями в сфере торговли мясных изделий, в основном, баранины и конины. Нередко татары из Казани приезжают в села для закупки. Также характерен внутригрупповой товарообмен мясными продуктами среди мишарей, особенно заметный во время их осеннего возвращения в Москву.

Итак, Г.Н. Ахмаров, опираясь на лингвистические данные, антропологические особенности, традиции и обычаи, утверждал о тюркском происхождении мишарей, связывая их с поздними миграциями из Центральной Азии и осколками Золотой Орды.

Современные Нижегородские татары: язык и самоидентификация

Нижегородские татары (тат. *Нижгар татарлары*) – территориальная группа татар, сформировавшаяся в Нижегородской области. В большинстве своем нижегородские татары представлены субэтнической группой татар-мишар, в быту разговаривают на цокающем сергачском говоре западного диалекта татарского языка.

Численность татарского населения Нижегородской области оценивается приблизительно в 50 000 человек, компактно проживающих в Нижнем Новгороде, Дзержинске, а также в 34 селах Краснооктябрьского, Пильнинского, Сергачского, Спасского, Княгининского и Сеченовского районов. Эти села расположены на территории с радиусом расселения около 22 км, сопоставимой по площади с историческим центром Москвы [9]. Между селами идет активное взаимодействие: поддержание дружественных и родственных связей, заключение новых браков.

В рамках данного исследования особое внимание уделено факторам, обуславливающим сохранение сергачского говора в разговорной речи и преемственности самоидентификации татарского населения Нижегородской области как нижегородских татар и мишар.

Выявлен ряд факторов, способствующих сохранению языка и идентичности у изучаемой группы. Ключевым является билингвальная языковая среда в семье. Дети, с раннего возраста, подвергаясь воздействию русского и татарского языков, усваивают оба, формируя билингвизм. Внутрисемейное общение характеризуется дифференциацией: со старшим поколением (бабушки, дедушки, тети, дяди) преобладает татарский язык, тогда как с родителями наблюдается более равновесное, хотя и с возрастающей тенденцией к использованию русского языка. Однако, благодаря прочным родственным связям и активному

взаимодействию между поколениями, нередко включая совместное проживание, татарский язык продолжает функционально присутствовать в семье.

Исследование поднимает вопрос о специфике семей, в которых наблюдается сохранение языка и идентичности. Установлено, что языковая устойчивость коррелирует с эндогамными брачными практиками, где оба родителя являются представителями татарской этнической группы Нижегородской области, включая их старших родственников. Данный аспект обуславливает следующий фактор – выраженную тенденцию к заключению браков внутри этнической группы. На протяжении длительного периода времени нижегородские татары демонстрируют приверженность традициям, включая предпочтение браков с представителями собственной этнической общности. Отличительной особенностью является высокая степень замкнутости этнической группы, что проявляется в заключении браков, в том числе и среди молодого поколения, с партнерами из родного или соседнего села. Знакомства, как правило, происходят в пределах локального пространства, в период пребывания в селе, на мероприятиях или через социальные контакты. В то же время, знакомства могут происходить и в Москве, на мероприятиях (этнические дискотеки, свадьбы) или посредством интернет-коммуникации, что свидетельствует о некоторой адаптации к современным условиям, при сохранении основного тренда на эндогамию. Данный факт подтверждается высокой степенью кровнородственных связей внутри одного села и между соседними населенными пунктами. В результате, говор сохраняет свою витальность даже в условиях дисперсного проживания, например, в Москве. Это свидетельствует о том, что индивид остается интегрированным в свою этническую группу, поддерживая тесное взаимодействие с ее членами независимо от географической локации.

Следующим значимым фактором, выявленным в ходе исследования, является повышение престижа сохранения языка среди молодого поколения. Данная тенденция, ранее незафиксированная в лингвистических исследованиях, представляет особый научный интерес. Для выявления данной тенденции было проведено качественное социолингвистическое исследование, основанное на включённом наблюдении, а также полустандартизированных интервью с представителями татар-мишарской молодёжи Нижегородской области и проживающими в Москве. В исследование были включены респонденты в возрасте от 18 до 35 лет, как с сельским, так и с городским опытом проживания. В интервью фиксировались языковые практики, отношение к татарскому языку, самоидентификация, а также мотивация к использованию языка. Материалы были собраны в 2023–2024 гг. в ходе полевых исследований в Сергачском районе, а также в местах компактного проживания нижегородских татар в Москве. Всего было проанализировано 27 интервью, продолжительностью от 25 минут и более. Более того, применялся метод прямого наблюдения за речевым поведением в ходе этнокультурных мероприятий и семейных встреч. Полученные данные позволяют сделать вывод о формировании новой социолингвистической нормы внутри сообщества, в рамках которой знание татарского языка рассматривается как социальный капитал. Это проявляется в стремлении к сохранению родной речи, использовании её в повседневном общении, а также в реакциях на незнание языка, которые приобретают характер дружеской иронии, но отражают внутреннюю норму: язык эквивалентен идентичности.

Значимым фактором, способствующим консолидации группы и поддержанию языковой компетентности, является интерес к татарскому эстраднему искусству среди молодежи. Наличие большого количества признанных и молодых исполнителей в Республике

Татарстан вызывает уважение и признание среди нижегородских татар. Более того, выходцы из данных татарских сел, такие как Роза Хабибуллина, Хайдар Бигичев, Марат Яруллин и другие, получили широкую известность в Татарстане, что также повышает значимость их культурного наследия. Популярность песен, посвященных данным селам, например, песни «Чын Вели», ассоциируемой с деревней Чембилей, способствует распространению информации о регионе и его культурной самобытности.

Следует отметить, что радио- и телевидение из Республики Татарстан доступно в Нижегородской области, однако основной аудиторией данных средств массовой информации является старшее поколение. Гастроли татарских артистов в Москву представляют собой еще один механизм популяризации эстрадного искусства, ориентированный на мишарских татар, постоянно проживающих в столице. Эти мероприятия служат не только площадкой для досуга молодого поколения, но и социальным пространством для установления контактов, в том числе дружеских и романтических, что способствует сплочению сообщества и поддержанию его культурной идентичности. Занимательным является использование артистами эстрады этнонима «мишари» при обращении к аудитории несмотря на то, что в повседневной жизни представители данной группы идентифицируют себя преимущественно как «татары». Данная практика позволяет артистам проводить дифференциацию зрительского зала, выделяя нижегородских татар (мишар) и казанских татар (приехавших или проживающих в Москве) как отдельные категории.

Еще один благоприятный фактор – наличие автономий и организаций. Одной из такой автономий является РНКАТНО – Региональная национально-культурная автономия татар Нижегородской области. «РНКАТНО представляет собой общественную организацию, деятельность которой направлена на сохранение традиций и культуры татарского народа. Она выбирает татарку, которая гордится своей внешностью, культурой, языком и прикладывает совместные усилия, чтобы их жизнь на нижегородской земле была достойной и интересной» [10].

Завершающим фактором, влияющим на сплочение группы и повышение языковой компетенции, выступает религиозная идентичность – ислам. Среди молодого поколения нижегородских татар наблюдается усиление потребности в религиозной практике, соответствующей их образу жизни. Это способствует не только объединению внутри этнической группы, но и укреплению связей с другими мусульманами в Российской Федерации. Значимую роль в данном процессе играют известные религиозные деятели, братья Ильдар и Шамиль Аляутдиновы, члены ДУМ РФ и главные имамы Московской соборной и мемориальной мечетей, чьи корни происходят из нижегородской деревни Чембилей. Их пример успешной религиозной карьеры служит наглядным образцом для молодежи и источником гордости. В своих публичных выступлениях они, в том числе, используют татарский язык, демонстрируя его значимость и способствуя его сохранению и распространению.

Таким образом, в ходе практического изучения выявленные факторы были определены как ключевые детерминанты, оказывающие влияние на сохранение языка и идентичности.

Как итог, в настоящем исследовании, посвященном изучению языковой ситуации в Поволжье на примере сергачского говора мишарских татар Нижегородской области, была рассмотрена диалектная дифференциация татарского языка, с особым вниманием к мишарскому диалекту, включая анализ его внутренней структуры и ареала распространения.

Проанализированы различные теории происхождения мишарских татар как этнолингвистической группы, с подробным раскрытием одной из них. Также было проведено изучение современных нижегородских татар, с фокусом на их языке и самоидентификации. На основе полевых исследований были выявлены ключевые факторы, формирующие и способствующие сохранению языка и культуры. Полученные данные представляют собой уникальный материал, вносящий вклад в изучение татарской диалектологии и этнолингвистики.

Литература

1. Адиятуллина С.Р. Алтайская семья языков // Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания: Сборник статей по материалам межвузовской студенческой научно-практической конференции, Москва, 05 декабря 2021 года / Отв. редактор Н.В. Бутылов. Вып. 5. – Саранск: Индивидуальный предприниматель Афанасьев В. С., 2022. – С. 117–119.
2. Ахметьянов Р.Г. Некоторые варианты диалектальных слов и фразеологизмов в сергачском говоре // Нормативность и вариативность в татарском языке. – Казань, 1987. – С. 32–40.
3. Махмутова Л.Т. Опыт исследования тюркских диалектов. Мишарский диалект татарского языка. – М: Наука, 1978. – 271 с.
4. Мухамедова Р.Г. Татары-мишари. Историко-этнографическое исследование. – М: Наука, 1972. – 248 с.
5. Салахова Э.К. Проблема происхождения татар-мишарей и тептярей в трудах Г.Н. Ахмарова // Историческая этнология. – 2016. – Т. 1, № 2. – С. 349–362.
6. Сергеев А.А. Грамматические особенности говора татар-мишарей Адыгейской Республики // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 2. – С. 133–136.
7. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Региональные реконструкции / Отв. ред. Э.Р. Тенишев. – М.: Наука, 2002. – 767 с.
8. Онлайн-энциклопедия Tatarica – мультимедийный интернет-ресурс. – URL: <https://tatarica.org/ru/search?search=диалект> (дата обращения: 15.12.2024).
9. Региональная национально-культурная автономия татар Нижегородской области. – URL: <https://nizgar.ru/nizhegorodskie-tatary-kto-oni/> (дата обращения: 17.12.2024).
10. Региональная национально-культурная автономия татар Нижегородской области (группа Вконтакте). – URL: <https://vk.com/nizgar?w=club71672068> (дата обращения: 25.12.2024).

Автор публикации

Адиятуллина Сабина Руслановна, магистрант, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, РФ, saruadiiatullina@edu.hse.ru
Adiiatullina Sabina Ruslanovna, Master's Student, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russian Federation, saruadiiatullina@edu.hse.ru

РУССКИЙ ГЛАГОЛ КАК ГРАММАТИЧЕСКАЯ И ЛЕКСИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Т. Акбаба

Университет имени Бурдура Мехмета Акифа Эрсоя, г. Бурдур, Турция

Аннотация. Статья посвящена методике преподавания глагола в РКИ. Использован описательно-аналитический метод. Установлено, что эффективное освоение глагольной системы требует сочетания структурной классификации, моделирования и семантического анализа.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русский глагол, типология глагольных групп, грамматическая категория, лексическая категория.

THE RUSSIAN VERB AS A GRAMMATICAL AND LEXICAL CATEGORY

T. Akbaba

Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey

Abstract. The aim of this article is to explain the methodological aspects of teaching verbs in the practice of teaching Russian as a foreign language (RFL). The descriptive-analytical method was used. The analysis showed that effective acquisition of the verbal system requires a combination of structural classification, modeling and semantic analysis.

Keywords: Russian as a foreign language, Russian verb, typology of verbal groups, grammatical category, lexical category.

Изучение глагольной системы русского языка представляет собой одну из наиболее сложных задач для обучающихся русскому языку как иностранному (далее РКИ). Специфика обучения глаголу требует комплексного подхода, включающего грамматический и лексический аспекты, а также системную классификацию лексических единиц. Большое внимание необходимо уделять формированию прочных навыков различения грамматических категорий, учитывая их внутреннюю сложность. Важно также обучать учащихся распознавать особенности функционирования глаголов в различных коммуникативных ситуациях. Эффективное усвоение глагольной системы возможно только при систематическом сопоставлении теоретических знаний с практическим материалом.

Глагол представляет собой часть речи, основной семантической характеристикой которой является значение процесса, универсально присущего всем глаголам вне зависимости от их лексического наполнения. Процесс в данном случае охватывает такие виды проявления, как действие (например, *бежать*), состояние (например, *спать*) и отношение (например, *иметь*) [6].

Процессуальный характер глагола выражается через его грамматические категории. Грамматические категории – это системы форм, которые противопоставляются друг другу и выражают однородные значения. Процессуальный признак предполагает наличие носителя, который в зависимости от контекста может выступать активным производителем, источником признака или предметом его реализации; при этом выделяются определенный, неопределенный и обобщенный типы носителей. Объединение значений процессуального признака и его носителя в грамматической семантике глагола проявляется в категориях «*времени, вида, лица, числа, залога, рода* (в формах прошедшего времени и сослагательного наклонения), а также *надежда* (в формах причастий)». Помимо грамматических категорий, в методике преподавания РКИ важную роль играют также лексико-грамматические разряды глаголов. К ним относятся аспектуальные разряды, представляющие собой лексико-

семантические группы, определяющие связь с категорией вида и влияющие на образование и функционирование видовых форм (в этом аспекте глаголы делятся на предельные и непредельные, причем непредельные глаголы могут быть только несовершенного вида); разряды переходных и непереходных глаголов, влияющие на образование форм залога и их грамматическую соотносительность (переходные глаголы действительного залога имеют страдательные корреляты, тогда как непереходные функционируют лишь в действительном залоге); а также разряды личных и безличных глаголов, определяющие либо полную парадигму изменения по категориям лица, либо наличие только одной личной формы [5].

Также изучение глагола предполагает изучение лексического и грамматического аспектов – в их единстве. Проблему соотношения этих аспектов исследовал В.В. Виноградов. Он выделил два типа грамматических категорий, которые отличаются степенью связи с лексико-семантическими особенностями слов. К первому типу относятся такие категории, как падеж, наклонение, время, лицо и другие, которые, по наблюдению ученого, *«совсем не воспринимаются как продукт простого обобщения лексического материала и отвлечения от него»* [3, с. 192]. Второй тип, включает такие категории, как род и вид, которые, по мнению В.В. Виноградова, *«крепко связаны с лексико-семантическими своеобразиями словесного материала со своей лексикологической базой»* [3, с. 192]. Одним из наиболее сложных аспектов данной проблемы является аспектология, рассматривающая вопросы соотношения лексического и грамматического значений в семантической структуре глагола. Адекватное описание лексической семантики глагола невозможно без привлечения аспектологических данных, поскольку, например, «способы образования видовых пар – приставочная перфективация и вторичная суффиксальная имперфективация» оказывают непосредственное влияние на формирование лексического значения глагола [3]. Поэтому в настоящее время наиболее приемлемой считается методика обучения, основанная на выделении семантических типов глагола и выяснении их отношения к грамматическим категориям.

Изучение глагола, как уже отмечалось, требует внимания к его лексическому и грамматическому аспектам в их взаимосвязи. Проблема соотношения этих аспектов, а также эффективной систематизации лексических единиц, остается важной частью лингвистических исследований. Вопросами организации лексического материала, особенно в контексте преподавания глагольной лексики, занимались такие ученые, как И.П. Слесарева, Э.И. Амиантова, А.Л. Горбачик, Н.М. Лариохина, В.В. Морковкин, Н.П. Денисов и другие [4].

Русский глагол, обладающий разнообразными грамматическими формами и функциями, занимает особое место в системе обучения РКИ. Уже на начальном этапе работы с этой категорией требуется использование различных методических приемов. Овладение глагольными формами и понимание их синтаксических особенностей способствует развитию у обучающихся навыков построения связных речевых высказываний, фраз и монологических текстов. По мнению Л.В. Богиня, практический опыт свидетельствует о том, что наибольших результатов в усвоении глагольных форм удастся достичь при классификации глагольной лексики по определенным группам. Основным принципом такой классификации является необходимость ознакомления учащихся с наиболее употребительными фразами-клише и развитие их способности самостоятельно конструировать высказывания на основе знаний норм глагольного управления. В практике РКИ, как отмечает Л.В. Богиня, целесообразно выделение тринадцати глагольных групп, каждая из которых характеризуется особенностями спряжения и имеет глагол-модель в качестве образца. Классификация включает группы с

основой инфинитива на -е (*работать, болеть*), глаголы с чередованием в корне (*писать, молчать, любить*), глаголы с чередованием суффиксов (*рисовать, давать*), а также глаголы с особыми морфологическими признаками, такими как глаголы на -сти (-сть), неправильные глаголы, глаголы с суффиксом -ну- и глаголы движения. Обучение по предложенной классификации предполагает осознание учащимися принципов группировки глаголов на основе особенностей их спряжения, а также понимание соотношения между основой инфинитива и основой настоящего времени; при введении каждой новой группы в первую очередь предъявляется глагол-модель, демонстрирующий все характерные особенности спряжения [2, с. 28]. В рамках предложенной классификации Л.В. Богиня приводит пример глагола «писать», который относится к группе глаголов с чередованием в корне.

Таблица 1.

Спряжение глагола «писать» и примеры его употребления в речи¹

1-е спряжение	Писать – написать	с/ш
Я пишу́ Ты пишешь Он/Она пишет Мы пишем Вы пишете Они пишут	1. Что? 2. Кому? 3. Куда? 4. Чем?	Письмо <i>Я пишу письмо по-русски.</i> друзьям <i>Моя подруга пишет письмо друзьям.</i> в Стамбул, в журнал <i>Журналистка пишет статью в журнал.</i> карандашом <i>Он любит писать карандашом.</i>
Пиши(те)!	Писал, -а, -и	

Приведенные примеры иллюстрируют спряжение глагола «писать» в настоящем времени и особенности его употребления с различными типами дополнений. Такая подача материала способствует формированию у учащихся навыков правильного использования глагола в различных речевых ситуациях.

Э.В. Аркадьева в своих исследованиях акцентирует внимание на тесной взаимосвязи глагольной лексики с грамматикой, в частности с морфологией и словообразовательными процессами. Как было отмечено ранее, в ряде случаев семантическое значение глагола определяется особенностями его словообразования. В этом контексте Э.В. Аркадьева анализирует несоотносительные по виду глаголы, выделяя две основные группы. Первая включает несоотносительные глаголы несовершенного вида, у которых формирование видовой пары затруднено или невозможно вследствие семантики неопределенности, характерной для обозначения мыслительных процессов, интеллектуальных состояний, принадлежности или обладания, природных физических процессов, а также восприятия с помощью органов чувств. Вторая группа представлена несоотносительными глаголами совершенного вида, для которых добавление приставки изменяет исходное лексическое

¹ См. Богиня Л.В. «Глагольная тетрадь» как одно из средств организации самостоятельной работы студентов подготовительного факультета для иностранных граждан при изучении русского языка. – Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, Випуск 29, 2011. С. 29.

значение, что препятствует образованию видовой пары с первичным совершенным глаголом [1, с. 182]. Анализ Э.В. Аркадьевой несоотносительных глаголов позволяет выявить важные особенности взаимодействия лексического значения и грамматической категории вида.

Исследования Л.В. Богини и Э.В. Аркадьевой подчеркивают важность комплексного подхода к изучению глагольной системы в русском языке, особенно в контексте РКИ. Л.В. Богиня, анализируя классификацию глаголов по семантическим типам и грамматическим категориям, указывает на необходимость формирования у обучающихся прочных навыков правильного использования глагольных форм. Особое внимание уделяется систематизации глагольной лексики и обучению через фразы-клише, что помогает учащимся строить правильные высказывания на основе норм глагольного управления.

В свою очередь, Э.В. Аркадьева подчеркивает тесную взаимосвязь лексического значения глаголов с их морфологией и словообразованием. Анализируя несоотносительные глаголы, она выделяет важные аспекты взаимодействия лексического значения и грамматической категории вида, что способствует более глубокому пониманию глагольных форм и их особенностей.

Таким образом, работы Л.В. Богини и Э.В. Аркадьевой дополняют друг друга и демонстрируют, что эффективное обучение глаголам в РКИ возможно только при сочетании теоретических знаний с практическим использованием. Особое внимание к грамматическим категориям – таким как вид, время, наклонение и род – а также к типам спряжения и моделям употребления, позволяет систематизировать материал и облегчает освоение глагольных форм. Понимание связи между лексическим значением глагола и его грамматическими характеристиками помогает учащимся увереннее ориентироваться в языке.

Литература

1. Аркадьева Э.В. Лексика в практическом курсе русского языка. Живая методика: для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Рус. язык. Курсы, 2005. – 334 с.
2. Богиня Л.В. «Глагольная тетрадь» как одно из средств организации самостоятельной работы студентов подготовительного факультета для иностранных граждан при изучении русского языка // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені МП Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2011. – № 29. – С.27–30.
3. Виноградов В.В. Словообразование в его отношении к грамматике и лексикологии (на материале русского и родственных языков) // Избр. Труды: Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. – 559 с.
4. Наукова електронна бібліотека. – URL: www.lib.ua-ru.net (дата обращения: 28.03.2025).
5. Новиков Л.А., Зубкова Л.Г., Иванов В.В. Современный русский язык: Учебник: Фонетика. Лексикология. Словообразование. Морфология, Синтаксис. – 4-е изд., стер. / Под общ. ред. Л.А. Новикова. – СПб.: Изд-во «Лань», 2003. – 864 с.
6. Русская грамматика. В 2-х тт. – Том 1. М.: Наука, 1980. – 583 с.

Автор публикации

Акбаба Тюлай, кандидат педагогических наук, и.о. доцента, Университет имени Бурдура Мехмета Акифа Эрсоя, Бурдур, Турция, takbaba@mehmetakif.edu.tr
Akbaba Tulay, PhD in Education, Assistant Professor, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey, takbaba@mehmetakif.edu.tr

**ПРЕДИКАТИВНЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В РУССКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ
(НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА)**

Д. Арыджан

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье анализируются предикативные прилагательные в русском и турецком языках на материале романа «Письмовник» М. Шишкина. Отдельное внимание уделяется функциональному анализу в аспекте замысла автора.

Ключевые слова: предикативные прилагательные, сопоставительный анализ, художественный текст, перевод, образ персонажа.

**PREDICATIVE ADJECTIVES IN THE RUSSIAN AND TURKISH LANGUAGES
(ON THE MATERIAL OF FICTION TEXT)**

D. Arıcan

St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia

Abstract. The article analyses predicative adjectives in the Russian and Turkish languages based on the material of the novel ‘Pismovnik’ by M. Shishkin. Special attention is paid to the functional analysis.

Keywords: predicative adjectives, comparative analysis, fiction text, translation, character image.

Одной из актуальных задач современной лингвистики является изучение взаимодействия языка и культуры, особенно в контексте межкультурной коммуникации. В этом свете художественный текст предстает как форма речевого взаимодействия, в которой отражаются интенции автора и активизируется интерпретационная деятельность читателя. Как подчеркивал В.В. Виноградов, «изучение художественного произведения, его языка, содержания должно опираться на глубокое понимание общественной жизни соответствующего периода развития народа, на разностороннее знание культуры, литературы и искусства этой эпохи, на ясное представление о состоянии общенародного разговорного и литературного языка и его стилей в то время, на глубокое проникновение в творческий метод автора и в своеобразие его индивидуального словесно-художественного мастерства» [2, с. 171].

Материалом исследования является роман М. Шишкина «Письмовник» – эпистолярное произведение с особой жанровой принадлежностью, в котором коммуникация между героями происходит через письма, написанные в разные исторические периоды. Такая форма повествования позволяет наблюдать не только за содержательной, но и за структурной динамикой текста, выявляя особенности лингвистического оформления мысли в рамках разных культурных и временных координат. В работе также используется турецкий перевод романа под названием “Mektupların Romanı”, изданный “Jaguar Kitap” в 2017 году в переводе Эрдема Эринча, что дает возможность провести сопоставительный анализ оригинала и перевода. Подобные исследования являются продуктивными как в аспекте вопросов языка и культуры, ментальности, так и в собственно лингвистическом и литературоведческом аспекте.

Прилагательные в художественном тексте становятся выразительным средством создания образов, формирования эмоциональной и эстетической связи между читателем и произведением. Прилагательные описывают как внешний облик, так и внутреннее состояние персонажей, передают их чувства, черты характера и интеллектуальные особенности, тем самым обогащая художественную образность и усиливая выразительность текста.

Согласно определению А.Н. Кононова, прилагательное – это «часть речи, обозначающая качество, признак, присущий или приписываемый предмету» [3, с. 223]. Традиционно русские прилагательные делятся на три разряда: качественные, относительные и притяжательные. Турецкие прилагательные традиционно подразделяются на две основные группы: качественные и определительные. К определительным относятся указательные, вопросительные и неопределённые местоимения, а также числительные. В отличие от русского, в турецком языке отсутствует специфический морфологический маркер, позволяющий однозначно выделить прилагательные. Русские прилагательные обладают флексией и выражают грамматические значения рода, числа и падежа, тогда как турецкие остаются грамматически индифферентными.

Как известно, прилагательные выполняют в высказывании две основные синтаксические функции – атрибутивную и предикативную. Предметом анализа в исследовании является качественное прилагательное в функции именного предиката. Прилагательные, обозначающие признак предмета непосредственно, называются качественными. Большинство качественных прилагательных могут употребляться как в полной форме (ПФ), так и в краткой форме (КФ). ПФ склоняется по родам, числам и падежам, и может использоваться как в атрибутивной, так и в предикативной позиции, выражая свойства или состояния субъекта. КФ, напротив, не изменяется по падежам и используется в предикативной функции – в составе именного сказуемого [4, с. 554]. Прилагательное, входящее в состав сказуемого в русском языке, может иметь три формы: краткую форму, именительный и творительный падежи полной формы.

В турецком языке прилагательные не имеют кратких или полных форм. В случае употребления в составе именного предиката они получают дополнительный маркер-связку, если речь идет о прошлом или будущем времени [6, с. 101].

Примеры для анализа отбирались с учётом авторского замысла, что позволило провести сопоставление не только на уровне формальных языковых средств, но и с позиции передачи художественной идеи и эмоционального содержания в турецком переводе. Примеры употребления предикативных качественных прилагательных в романе М. Шишкина «Письмовник»:

1. Открыла твой шкаф. Нюхала свитер. Рукав рубашки. Воротник. Поцеловала пуговицу. Наклонилась над твоей кроватью, поднесла нос к подушке. **Я была так счастлива!** [5, с. 15].

Dolabını açtım. Süveterini kokladım. Gömlek kollarını. Yakanı. Düğmelerini öptüm. Yatağına eğildim, burnumu yastığına dayadım. Öyle **mutlu oldum** ki! [7, с. 14].

В русском фрагменте КФ «счастлива» выражает эмоциональное состояние героини. Это подчеркивает, что переживание счастья было кратковременным и интенсивным. В турецком эквиваленте наречие “öyle” придает прилагательному “mutlu” особую эмоциональную насыщенность. Временная отнесённость высказывания в обоих языках выражается через форму прошедшего времени глагола «быть»; в турецком языке для этого используется связка -du. Хотя турецкий язык допускает выражение прошедшего времени без использования глагола «быть» (“mutluydum”). Выбор переводчиком глагола «быть» приводит к семантическому различию. В русском языке КФ обозначает качественное состояние, которое протекает или возникает во времени. Употребление прилагательного в составе сказуемого с глаголом «быть» совпадает с этим значением и придает состоянию кратковременный характер, поскольку одно

из значений этого глагола – это переход от одного состояния к другому. Если бы переводчик использовал форму “mutluydum”, это привело бы к утрате динамичности высказывания и придало бы ему вневременной, постоянный характер. Форма “oldum” помогает сохранить динамичность и эмоциональную насыщенность высказывания.

2. Он был рыжим, а ресницы жгуче-красные, длинные, густые. Как рыжая хвоя. Вообще волосы какой-то зверской густоты [5, с. 63].

Kızıl saçlıydı, kirpikleri ise kıpkırmızı, uzun ve gürdü. Sanki kızıl, küçük çam yaprakları gibi. Saçları da sanki hayvan kürküyümüş gibi sıkı [7, с. 58].

В русском фрагменте предикат «был рыжим» оформлен с ПФ в творительном падеже, что связано с прошедшей формой связки «быть»: в таких случаях допустимы как именительный, так и творительный падеж, но последний более характерен, поскольку подчёркивает завершённость и определённую функцию признака. Такая форма указывает на устойчивое, дифференцирующее качество и предполагает наличие класса объектов (людей с разным цветом волос), из которого персонаж выделяется как носитель постоянного признака — рыжих волос. Во второй части предложения связка опущена, но легко восстанавливается («ресницы [были] жгуче-красные...»); при нулевой связке ПФ употребляются в именительном падеже, сохраняя при этом предикативную функцию. Семантика «жгуче-красные», «длинные», «густые» подтверждает их дифференцирующую функцию: они выделяют персонаж на фоне класса (ресниц с разными характеристиками).

В турецком фрагменте предикат “kızıl saçlıydı” содержит прилагательное “kızıl” в позиции определения, входящего в посессивную конструкцию с суффиксом -lı («обладающий рыжими волосами»). Связка в форме прошедшего времени -dı придаёт конструкции предикативный характер. Во второй части подлежащее “kirpikleri” оформлено в изафетной форме («его ресницы»), в отличие от русского, где принадлежность не маркируется [1, с. 17]. Прилагательные “kıpkırmızı”, “uzun” и “gür” описывают внешние признаки, причём только последнее маркировано связкой прошедшего времени (“güdü”), которая распространяется на всю цепочку. Форма “kıpkırmızı” построена через редупликацию и вносит экспрессивность. Вся конструкция фиксирует устойчивые, наблюдаемые признаки и формирует типологически насыщенное портретное описание. Далее во фрагменте в русском тексте прилагательное «зверской» реализовано в атрибутивной функции внутри именной группы и не входит в предикат. В турецком варианте прилагательное “sık” («густой») используется в предикативной форме с глаголом-связкой прошедшего времени -tı, выполняя основную коммуникативную функцию высказывания. “Saçları” («его волосы») представляет собой посессивную форму с суффиксом принадлежности -ı, маркирующую субъекта описания. Конструкция sanki hayvan kürküyümüş gibi («словно это была звериная шкура») вводит сравнение, усиливающее образную насыщенность фрагмента. Такая структура актуализирует не только физическую характеристику, но и субъективное восприятие героя: густота волос интерпретируется как характеристика, вызывающая ощущение дикой, животной силы.

3. Часто я играла, что на самом деле есть две меня. Будто сестрички-близняшки. Я и она. Как в сказках: одна плохая, другая хорошая. Она — послушная. Я — оторва [5, с. 27].

Çok sık oynardım bu oyunu, gerçekten iki tane ben varmış gibi hissederdim. Sanki bir ikizim vardı. Ben ve o. Masallardaki gibi; biri kötü, biri iyi. Ben söz dinleyen, o asi [7, с. 25].

Во фрагменте выражено внутреннее состояние героини и типологизация персонажей через предикативные формы прилагательных «плохая» и «хорошая» в именительном падеже

настоящего времени с нулевой связкой, которые разделяют субъект на две противоположные части («Она – послушная. Я – оторва»).

В турецком переводе используется аналогичная типологизация. Конструкция “biri kötü, biri iyi” повторяет русскую оппозицию и оформлена через повтор местоимения “biri”, что усиливает контраст внутри группы. Во второй части использованы причастие “söz dinleyen” («слушающаяся»), подчеркивающее поведенческую нормативность, и прилагательное “asi” («непокорная», «бунтарская»), выражающее активное сопротивление. Оба элемента функционируют как предикаты в настоящем времени при нулевом компоненте.

Итак, анализ показал, что качественные прилагательные в позиции именного предиката играют важную роль в создании художественного образа персонажа и передаче его субъективных состояний. Благодаря качественным прилагательным в описании персонажей автор придаёт образу эмоциональную окраску, передаёт читателю тонкие оттенки чувств и переживаний героя, а также доносит всю красоту изображаемой реальности и глубину внутреннего мира персонажа. В турецком языке качественность выражается почти всегда прилагательными, а в русском на этом месте могут быть существительное, атрибутивное сочетание прилагательного с существительным и др. Для предикативных прилагательных в русском языке предпочтительны как именительный, так и творительный падеж в именной части, а в турецком языке именная часть индифферентна к падежу и представлена, как правило, в основной (именительной) форме.

Литература

1. Арыджан Д., Зорина Е.С. Предикативные посессивные конструкции в художественном тексте (на фоне перевода на турецкий язык) // Исследование речи: теоретические и прикладные аспекты: сборник научных статей / научный редактор Л.Д. Раднаева. Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2025. – 182 с.
2. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. – М.: Гос. изд-во художественной литературы, 1959. – 656 с.
3. Кононов А.Н. Грамматика современного турецкого литературного языка. – М.; Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1956. – 569 с.
4. Русская грамматика / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Наука, 1980. – 789 с.
5. Шишкин М.П. Письмовник. – М.: АСТ, 2022. – 380 с.
6. Arıcan D. Неглагольная предикация в русском и турецком языках (на материале романов «Красная планета» и «Чумные ночи») // Asya Studies. – 2024. – Vol. 8, № 28. – P. 93–108.
7. Şişkin M. Mektupların Romanı. – İstanbul: Jaguar Kitap, 2017. – 352 s.

Автор публикации

Арыджан Дерья, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, РФ, deryaarican962@gmail.com

Arıcan Derya, postgraduate student, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, deryaarican962@gmail.com

**ОСОБЕННОСТИ ЭРГОНИМИКОНА КАЗАНИ И МАРСЕЛЯ:
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ
(НА ПРИМЕРЕ ЗАВЕДЕНИЙ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ)**

А.И. Асылгараева, М.С. Лукина

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена лингвогеографическим особенностям эргонимов г. Казани и г. Марселя. Работа представляет собой попытку установления связи между представленностью языков и структурой наименований.

Ключевые слова: эргоним, лингвистический ландшафт, лексическая единица, словообразование, полилингвальность, заимствования.

**THE PECULIARITIES OF THE ERGONYMICON OF KAZAN AND MARSEILLE:
COMPARATIVE ASPECT (ON THE EXAMPLE OF CATERING ESTABLISHMENTS)**

A.I. Asylgaraeva, M.S. Lukina

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article describes linguogeographic features of the ergonyms of Kazan and Marseille. It includes an attempt to find a connection between the representation of languages and the names structure.

Key words: ergonym, linguistic landscape, lexical unit, world-building, multilingualism, loanwords.

Как элемент лингвистического облика города эргонимикон отражает большинство изменений в жизни общества, тем самым повышая интерес к региональной лингвокультуре. «Словарь русской ономастической терминологии» Н.В. Подольской раскрывает термин «эргоним» как «разряд онима, собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [3].

В качестве материала исследования в Казани и Марселе было выделено по 150 наименований в категории заведений, предоставляющих услуги общественного питания. С целью установления общих черт казанских и марсельских эргонимов и выявления, в чем выражается их специфика и неповторимость, для начала проанализируем их языковой состав.

В Республике Татарстан действуют два государственных языка, и в совокупности названия на русском и татарском составляют около 53% от всего перечня выявленных в Казани эргонимов. Притом перевес ощутим на уровне русского языка с 65 единицами, в то время как на татарском представлено лишь 15 наименований. Помимо них нами выделено 17 иностранных языков и 10 групп комбинаций (Рис. 1). Вследствие отсутствия в составе буквенных обозначений 2 единицы не удалось рассортировать по языковому критерию: лаундж-бар «6/20» и кофейня «9 ¾» содержат в названии лишь цифры и косую черту.

17 онимов происходят исключительно из английского языка, что демонстрирует преобладание названий на английском над исконно татарскими единицами. Такое наблюдение объясняется статусом английского языка как всемирного и его особой распространённостью среди туристов.

Четвертое место по числу встреченных единиц занимает группа эргонимов японского происхождения («Nani», «Minato»). Таковых набирается 4%. В Казани достаточно много заведений восточной кухни, особенно суши-баров, однако не все они имеют исконно японские

названия: чаще в таких эргонимах наблюдается представленность английского языка. Кроме того, так часто встречаемое в них слово «суши» на сегодняшний день вошло в обиход русского человека, и поэтому больше не считается чуждым.

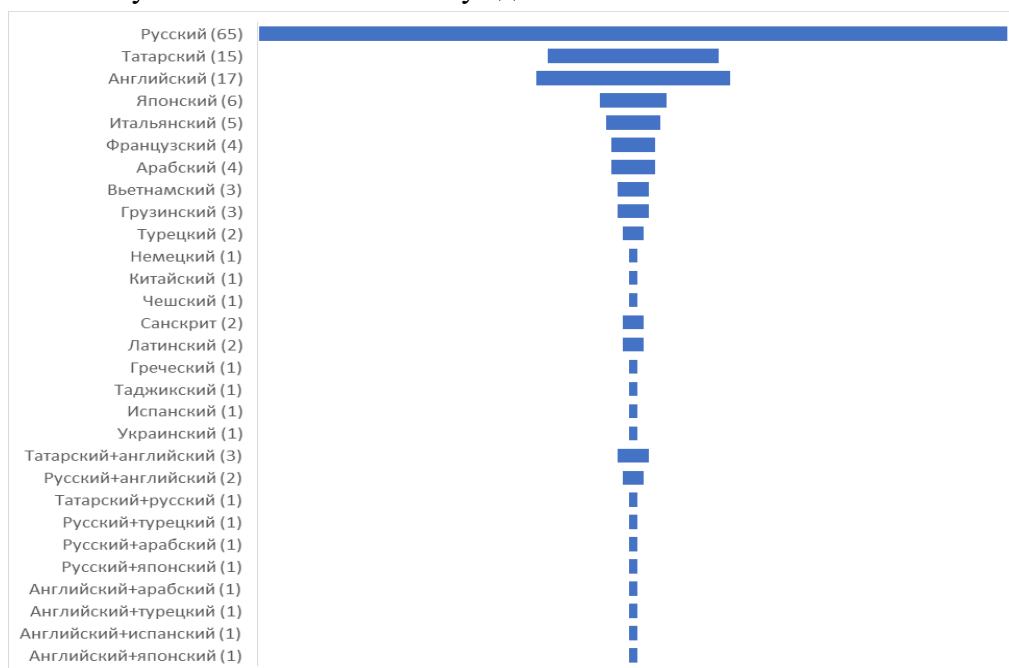


Рис. 1. Языковой состав эргонимов г. Казани

Излюбленная всеми итальянская кухня, одна из самых популярных в мире, тоже отображается в эргонимиконе Казани, хотя итальянских заимствований представлено в 3 раза меньше, чем татароязычных названий. По 4 названия приходятся на арабский («Аль Бухари») и французский («L'Elephant»), 3 эргонима были транскрибированы с грузинского языка. Столько же наименований заимствованы из вьетнамского языка, притом все из них переданы с сохранением диакритических знаков и без транскрибирования, поскольку написание некоторых вьетнамских слов, таких, как Chợ и Chảo, русскими буквами может способствовать возникновению недоумения у потребителей, которые, скорее всего, примут первое название за русский жаргонизм, а второе – за итальянское Ciao. По 2 названия имеют турецкое («Мархаба», «Sofra Kebab») и исконно латинское («Terra et Silva», «Terra diet») происхождение.

Интересно следующее наблюдение: несмотря на то, что по числу носителей китайский язык занимает первое место в мире, в эргонимиконе Казани его роль не столь значима, поскольку он уступает всем вышеперечисленным языкам, набрав 1 название, которое, очевидно, передано не иероглифами, а привычными нам буквами («Мушу»). Вместе с ним меньше всего представлены немецкий («БирШтрассе»), греческий («Гирос»), таджикский («Хучанд»), испанский («Paloma cantina»), чешский («Černovar») и украинский («Корчма млин»).

Нельзя обойти вниманием тот факт, что в ходе анализа было зафиксировано 2 обращения к древнейшему языку – санскриту: в транслитерированных названиях ресторана осознанной кухни «Prana» (в переводе – «жизненная энергия») и вегетарианского кафе «GOVINDAS» (одно из имён древнеиндийского бога Кришны, буквально переводится как «защитник коров и земли»). В обоих случаях выбор языка отражает идею заведений, которая напрямую связана с древнеиндийской философией и пищевыми предпочтениями одной из древнейших цивилизаций.

Среди 8,6% языковых групп эргонимов комбинированного типа преобладают татаро-английские сочетания (3 наименования): «Chebeebro», «Tatar by tubetey», «Kitap club». 2 примера представляют комбинацию английского и русского: «Сандал Lounge»; «Skuratov Coffee». Кроме подобных смешений, английский язык по одному разу встречается в сочетании с арабским языком, с японским, испанским и турецким. Среди контаминаций при участии русского языка, в одинаковом соотношении встречаются те же турецкий, арабский и японский.

Марсель в силу своего географического положения демонстрирует предпочтение романской группы языков (Рис. 2). Государственный язык Франции формирует большую часть названий ресторанов и кафе (54%). Из 12 групп одноязычных заимствований 14,6% названий усвоены из английского языка. Следом за ним с разницей в 3 эргонима в списке наиболее частых языковых элементов представлен итальянский («Sapori Di Napoli», «Al Dente», «Pizza per tutti», «Cacio e Ppere»). Такая высокая частота применения итальянских лексем (19 примеров) связана с непосредственным соседством региона Прованс – Альпы – Лазурный Берег с Италией. Подобно тому, как, к примеру, регион О-де-Франс перенял определенные культурные особенности Бельгии, в том числе черты фламандской кухни и предпочтение вину пива [2], так же и Юго-Восточная часть Франции черпает вдохновение у итальянцев с их кухней и тропонимами.

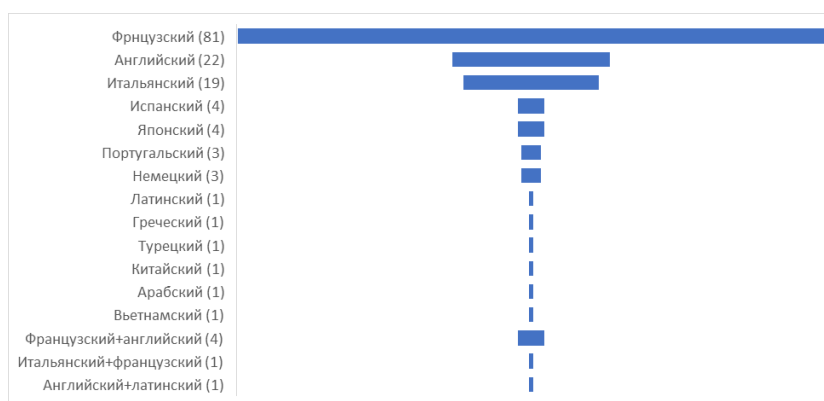


Рис. 2. Языковой состав эргонимов Марселя

По 4 примера заимствований Марселю предложили испанский и японский. По длине границы с Французской республикой Испания значительно превышает Италию, но в языковой картине Марселя этот нюанс опускается: всё потому, что сам регион Прованс – Альпы – Лазурный Берег находится на некотором расстоянии от Испании. Эргонимикон Марселя содержит также заимствования из португальского («Bar Restaurante o Encontro») и немецкого («Mundart»), на каждом из которых числится по 3 примера. Вместе с тем представлены вкрапления из латыни («Būbo»), греческого («L'Oléas»), турецкого («Kardeşler»), китайского («Jin Jiang»), арабского («Saf Saf») и вьетнамского («Cà phê sũa»). К последним шести языкам в Марселе относится по одному эргониму. Как и в ситуации с Казанью, вьетнамская и турецкая письменности в городе Франции были сохранены без изменений, а китайские, греческие и арабские слова подверглись транскрибизации. Так произошло с греческим эквивалентом «оливкового дерева» *ελιά*, который к тому же был дополнен артиклем: *L'Oléas* [4].

Кроме самостоятельных языков, в Марселе зафиксированы случаи смешения французского с английским (4 примера). Эта группа онимов уступает лишь единичным сплетениям французского с итальянским (1) и английского с латинским (1). На общем фоне выделяется тот факт, что, за исключением случая употребления латинского *Massalia*, в Марселе

в таких комбинациях функционируют лишь те языки, которые и поодиночке встречаются чаще всего. Разнообразие языковых сочетаний в эргонимах Марселя значительно уступает положению в Казани (3 вариации к 10, или 6 эргонимов против 13 соответственно).

Исследуя компонентный состав трофонимов, мы проклассифицировали их на одно-, дву- и поликомпонентные, взяв за основу такого деления количество слов, которыми представлено название. Название может состоять из нескольких основ, однако, если они сращены воедино, мы относим их к однокомпонентным. Из 150 единиц, представленных в Казани, большая часть (53,3%) представлена именно этим типом. Каким бы замысловатым ни было название, представленное в виде единого целого («OmNomNom», «Love.ashe»), оно гораздо легче запоминается. В менее объемный перечень, состоящий из 52 примеров, удалось собрать двукомпонентные названия: «Старик Хинкалыч», «Шашлычный KRAL», «Модельный покер». Наименее популярными оказались, как и следовало ожидать в эпоху, ставящей в приоритет лаконичность, поликомпонентные эргонимы в количестве 17 номинаций. Это эргонимы, в составе которых числится более двух основ: «Хинкали&хачапури у Кетевани», «5 green bottles».

В Марселе ситуация сложилась с точностью наоборот: эргонимикону характерно преобладание многокомпонентных названий, которых удалось насчитать 64 («Brasserie Le Grand Escalier», «L'Osteria du Prado», «The Bread of the Opera»). Количество двухкомпонентных онимов практически тождественно тому же показателю в Казани: их в Марселе 53 («La Passarelle», «Rowing Club»). Группа из 33 однокомпонентных эргонимов («Piment», «WOOD») составила меньшинство.

Такое различие в соотношении эргонимов по структуре объясняется грамматическим строем языков. Как мы выяснили, самыми частотными в Казани являются русскоязычные конструкции, связь в которых в определенных случаях можно установить при помощи одних падежных окончаний, тогда как в Марселе чаще применяются аналитические языки (французский, английский, итальянский), где связь в словосочетаниях устанавливается при помощи предлога, который и распространяет синтаксическую конструкцию. К примеру, в наименовании казанского ресторана «Приют холостяка» представлена подчинительная связь типа беспредложного управления. При составлении подобной конструкции на французском перед зависимым словом в обязательном порядке требуется предлог *de (du)*: «La Femme Du Boucher». В этом же примере иллюстрируется ещё одна служебная часть речи, которая удлинняет эргонимы в Марселе – артикль. Если без предлогов в русском языке не всегда возможно обойтись, то артикли в нем не требуются и вовсе отсутствуют.

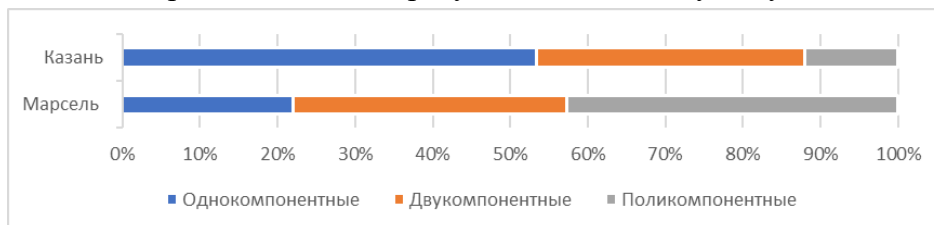


Рис. 3. Компонентное сопоставление эргонимов Казани и Марселя

Итак, лингвистический ландшафт Казани и Марселя весьма разнообразен. Частые вкрапления английского языка передают курс на глобализацию, хотя эргонимикон обоих мегаполисов насыщен и другими языками, на которых говорят этнические меньшинства. Именно так отражается многокультурность городов. Тем не менее, преобладание в Марселе

французского, а в Казани русского, татарского языков повторяет направление национальной и языковой политики [8, с. 22], освещает настроенность коренного населения на национальную самоидентификацию. Ввиду принадлежности доминирующих языков разным языковым семьям и их разной способности выражать грамматические связи Казань и Марсель демонстрируют структурные различия эргонимов.

Литература

1. Дерюшева А.С., Кузнецова И.И. Анализ использования эргонимов на центральных улицах г. Казани и г. Ижевска // Terra Linguae: сб. науч. ст. – Казань: ТАИ, 2015. – №. 2. – С. 20–23.
2. Гастрогид по северной Франции. Блог OneTwoTrip. – URL: <https://www.onetwoTrip.com/ru/blog/travel-ideas/summer/gastronomicheskij-putevoditel-po-severnoj-franczii/> (дата обращения: 12.03.2025).
3. Подольская Н. В., Суперанская А. В. Словарь русской ономастической терминологии. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
4. Restaurant L'Oléas Marseille. – URL: <https://marseille.restaurant/l-oleas/> (дата обращения: 19.02.2025).

Авторы публикации

Асылгараева Аделя Ильшатовна, студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, mvkl2103@gmail.com

Лукина Марина Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) Федеральный университет, Казань, РФ, marinaloukina@mail.ru

Asylgaraeva Adelya Ishatovna, student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, mvkl2103@gmail.com

Lukina Marina Sergeevna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of European Languages and Cultures, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, marinaloukina@mail.ru

УДК 811.161.1:82-1/-9

ВИТАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ В РУССКОЙ ПАРЕМИКЕ: ДИАЛЕКТИКА ЖИЗНИ И СМЕРТИ

А. Бахэти

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые противоречия: фатализм и жизнелюбие, страдание и надежда, материальное благополучие и духовный мир, заключенные в аксиологической оппозиции *жизнь – смерть*.

Ключевые слова: русская паремия, ценность и антиценность, бытие, жизнь и смерть.

VITAL VALUES IN RUSSIAN PAREMIOLOGY: THE DIALECTICS OF LIFE AND DEATH

A. Baheti

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The study explores the key contradictions inherent in this axiological opposition: fatalism and zest for life, suffering and hope, material well-being and spiritual integrity.

Keywords: Russian paremia, value, anti-value, existence, life and death.

Витальные ценности занимают центральное место в русской языковой картине мира, воплощаясь в паремиологическом фонде – пословицах и поговорках. Паремии, обладая высокой степенью обобщённости, аккумулируют многовековой опыт осмысления фундаментальных категорий – жизни и смерти.

Цель работы – проанализировать как противоречивые ценностные установки (смирение перед неизбежностью смерти, этика труда, нравственные императивы, страх и ирония) формируют уникальную философию бытия и витальных ценностей, характерных для русского народного сознания. **Материалом** исследования служат паремии, отражающие отношение к жизни и смерти. В них закреплены не только философские размышления, но и практические ориентиры, определяющие поведение и мировоззрение народа.

Актуальность темы обусловлена необходимостью изучения культурных кодов, которые продолжают влиять на современное общественное сознание русского народа.

Смерть и жизнь – фундаментальные понятия человеческого бытия. Это одновременно все и ничто [7, с. 142]. Проблема смерти и жизни, прослеживаемая с самого зарождения философской мысли и обретшая наибольшую значимость в начале XX в., не теряет актуальности и по сей день.

Представления людей о жизни и смерти отражаются не только в философии, но и в языке народа. Язык есть важнейший способ формирования и существования знаний человека о мире. Отражая в процессе деятельности объективный мир, человек фиксирует в слове результаты познания. Совокупность этих знаний, запечатленных в языковой форме, называется «языковая картина мира» [6, с. 64]. Паремии как образные единицы языка воспроизводят культурную традицию ее носителей, а также воздействуют на формирование картины мира. Внутренняя форма паремий содержит элементы национально культурного плана, так как в основе возникновения этих элементов языка лежит образное представление о действительности, которое отображает обиходно-эмпирический, исторический и духовный опыт языкового коллектива, связанный с культурными традициями [8, с. 249].

По классификации Л.К. Байрамовой, исследовавшей ценности на материале пословиц и поговорок, витальные ценности (жизнь и смерть, здоровье и болезнь) относятся к числу ключевых ценностей и антиценностей, отражённых в аксиологических фразеологических диадах [1, с. 298].

Проведенный анализ паремиологического материала выявил систему ключевых смысловых блоков, отражающих витальные ценности в русских пословицах и поговорках (здесь и далее в статье цитаты пословиц и поговорок даются по В.И. Далю) [3, с. 404], которые эксплицируют народное понимание диалектики жизни и смерти.

1. Неизбежность смерти и фаталистическое принятие

Одной из ключевых тем русской паремии является осмысление смерти как неотъемлемой части бытия. Пословицы этой группы отражают фаталистическое отношение к конечности жизни: *Двум смертям не бывать, а одной не миновать; Чему быть, того не миновать; Всем там быть: кому раньше, кому позже; От смерти не откупишься; От смерти и под камнем не укроешься*. Интересно, что в русской традиции смерть часто персонифицируется – она *стоит у порога (Бойся, не бойся, а смерть у порога)*, что усиливает ощущение её постоянного присутствия в жизни человека.

2. Жизнь – это служение и труд

В противовес фатализму, многие пословицы утверждают активное, деятельное начало

в витальных ценностях: *Жить – Родине служить; Жить – Богу служить; Век живи – век трудись, а трудясь – век учись; Без пользы на свете жить – лишь землю тяготить.*

Эти паремии формируют этику труда, когда смысл жизни заключается в служении (Родине, Богу, общему делу) и постоянном самосовершенствовании.

3. Нравственные императивы бытия

Значительная часть пословиц связывает концепт бытия с моральным выбором. Анализ паремического фонда позволяет выявить существенный аспект мировоззрения русского народа – противопоставление материального и духовного блага в понимании подлинного смысла бытия. Как свидетельствуют пословицы, аксиологический приоритет отдается не вещным ценностям, а нравственной чистоте и мудрости, т.е., духовным сокровищам. Эта идея проявляется в таких выражениях, как: *Всякий родится, да не всякий в люди годится; Живи умно в молодости, не будешь охоть в старости; Без несчастий нет века, без порока – человека; Лучшие жить бедняком, чем разбогатеть со грехом.* Данные высказывания формируют систему этических координат, где истинная ценность жизни измеряется не материальным достатком, а духовным миром. В народных изречениях *В гроб ничего не положат; На тот свет ничего с собой не возьмешь* через отрицательную форму утверждается преходящий характер материального благополучия и вечная ценность духовных и нравственных основ бытия.

4. Противоречивость человеческого бытия

Ряд пословиц отражает амбивалентность бытия, когда жизнь одновременно и драгоценна, и полна страданий: *Жить – мучиться, а умереть не хочется; Жить горько, да и умереть не сладко; Живём шутя, а помрём вправду; Жить плохо, да ведь и умереть не находка.* Эти высказывания передают экзистенциальную напряженность между страданием при жизни и страхом перед смертью. Следует отметить, что они не просто о страданиях, а о противоречии между болью бытия и страхом небытия. Показательно использование оппозиции *шутя – вправду*, которая подчеркивает контраст между легкомысленным отношением к жизни и серьезностью смерти. Пословицы отражают взаимосвязь ценности и антиценности – более того, они показывают, как одна перетекает в другую, создавая сложное, двойственное отношение к жизни и смерти.

5. Надежда и жизнестойкость

Несмотря на признание тягот бытия, русская паремика утверждает ценность жизни и силу человеческого духа: *Жива душа калачика чаёт; Большие живешь – больше видишь; Никогда живого не считай мертвым; Ему житьё-то – умирать не надо.*

Хлебная метафора *калач* (символ благополучия и сытой жизни) раскрывает важнейшую ценностную доминанту – надежду как жизненную опору. Даже в крайней нужде и самых трудных обстоятельствах душа продолжает *ждать (чаять)* лучшего, что подчёркивает врождённый оптимизм русского характера.

6. Ирония как способ осмысления бытия

Характерной чертой русской паремии является использование иронии [2, с. 10] и горького юмора для выражения философских истин: *Был – не был, жил – не жил, знать, что пропал; Живёт, людееет, помереть не смеет; В могилке, что в перинке, не просторно, да улежно; Живем шутя, а помрем вправду.* В этих пословицах отражается традиционное народное отношение к смерти – смирение, принятие и даже ирония.

Такие паремиологические единицы, с одной стороны, смягчают трагизм бытия, с

другой – подчеркивают его абсурдность и непредсказуемость. Ирония становится защитным механизмом, позволяющим сохранить душевное равновесие перед жизненными испытаниями.

Анализ русской паремии позволяет сделать вывод о сложном и многомерном восприятии бытия, в котором ценность жизни и антиценность смерти выступают не просто как противоположности, а как взаимосвязанные полюса единой мировоззренческой системы.

С одной стороны, смерть осмысливается как неизбежный фатум, что отражает фаталистическую традицию русской культуры. С другой стороны, жизнь утверждается через деятельное начало – труд, служение и нравственный выбор. Эта двойственность находит отражение в амбивалентных образах: страдание сочетается с жизнестойкостью, а трагизм смягчается иронией.

Таким образом, русская паремия создаёт целостный образ бытия, синтезирующий принятие конечности существования и активное отношение к жизни. Эта диалектика раскрывает глубину мудрости русского народа, где смирение перед судьбой не исключает воли к преодолению, а ирония становится инструментом психологической устойчивости. Подобное мировоззрение, закреплённое в паремиях, сочетает трагическое восприятие бытия с жизнеутверждающим началом, тем самым формируя витальные ценности. Именно в этом диалектическом равновесии и кроется основа уникального русского миропонимания, сохраняющего свою актуальность и в современном культурном контексте.

Подводя итог, можно сказать, что антиценность в паремии – не просто отрицание, а важный элемент, который через контраст усиливает понимание ценности и отражает диалектику самой жизни.

Литература

1. Байрамова Л.К. Интерпретация фразеологизмов в словарях в свете когнитивистики и аксиологии // Фразеология и когнитивистика. В 2 т. Т.1: Идиоматика и познание / Под ред. Н.Ф. Алефиренко. – Белгород, 2008. – 5 с.
2. Бочина Т.Г., Залялова Р.Р. Ирония в русской паремии // Серьезное в смешном. – Казань, 2008. – С. 5–80.
3. Даль В.И. Пословицы русского народа. В 2 т. – М.: 1984. – 544 с.
4. Жигулев А.М. Русские пословицы и поговорки. - М.: Наука, 1969. – 447 с.
5. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. – М.: Русский язык, 2000. – 537с.
6. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2004. – 202 с.
7. Разинкова О.И., Некрасова Н.А. Сущность жизни и смерти как состояния бытийности и небытия // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. – 142 с.
8. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

Автор публикации

Аитана Бахэти, аспирант, Казанский (Приволжский) Федеральный университет, Казань, РФ, baitana@kpfu.ru

Aitana Baheti, graduate student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, baitana@kpfu.ru

**КОНСТРУКЦИИ С ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫМИ МЕСТОИМЕНЕНИЯМИ В СИСТЕМЕ
ВЫРАЖЕНИЯ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ И
НОВОГРЕЧЕСКОМ ЯЗЫКАХ**

Е.В. Бондаренко

*Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи, г. Мариуполь,
Россия*

Аннотация. В статье представлены результаты сопоставительного анализа конструкций с притяжательными местоимениями в русском и новогреческом языках в контексте выражения атрибутивной посессивности. На основе функционально-семантического подхода исследуются грамматические, семантические и прагматические особенности притяжательных конструкций, а также их роль в передаче отношений принадлежности.

Ключевые слова: посессивность, притяжательные местоимения, атрибутивная конструкция, предикативная конструкция, личные местоимения, возвратное местоимение.

**CONSTRUCTIONS WITH POSSESSIVE PRONOUNS IN THE SYSTEM
OF EXPRESSING POSSESSION IN MODERN RUSSIAN
AND MODERN GREEK LANGUAGES**

E.V. Bondarenko

Mariupol State University named after A.I. Kuindzhi, Mariupol, Russia

Abstract. The article presents the results of a comparative analysis of constructions with possessive pronouns in Russian and modern Greek in the context of the expression of attributive possessiveness. Based on the functional-semantic approach, the grammatical, semantic and pragmatic features of possessive constructions, as well as their role in the transmission of belonging relations, are investigated.

Keywords: possessiveness, possessive pronouns, attributive construction, predicative construction, personal pronouns, reflexive pronoun.

Посессивность является универсальной понятийной категорией в системе языка. Она выражает отношение между двумя субстанциями: посессором (обладателем) и объектом посессивности, находящимся в поле обладания посессора, либо посессор так или иначе оказывает влияние на данный объект. Диксон утверждал, что посессивным конструкциям присущи различные грамматические формы, которые зависят от грамматического строя конкретного языка, однако семантика посессивных конструкций в различных языках остается стабильной.

Функционально-семантическое поле состоит из языковых категорий, классов и единиц, значение которых связано с определенными формальными средствами выражения в конкретном языке. Согласно А.В. Бондарко, в функционально-семантическом поле можно выделить два центра. Выделение данных центров объясняется разными способами, которыми объекты, явления и отношения между ними выражены в действительности, а именно атрибутивным и предикативным способом [1].

Атрибутивные посессивные отношения выражают принадлежность, в которой обязательно наличие именной фразы. Именная часть может быть выражена зачастую притяжательными местоимениями, прилагательными, выражающими притяжательные

отношения, существительными в родительном падеже, непосредственно указывающими на посессора [4].

Предикативная конструкция является более сложной по своему составу и выражает грамматическое отношение принадлежности. Чаще всего предикативная конструкция состоит из посессора, собственно объекта посессивных отношений и предиката, имеющего посессивное значение [5]. Подобные предикативные конструкции в разных языках имеют общую грамматическую, а именно, в составе таких грамматических конструкций присутствуют «быть» или «иметь», которые прямо указывают на обладание конкретным явлением или объектом.

Предикативные конструкции характеризуются меньшей семантической гибкостью, чем атрибутивные, и выражают только собственно владение. В то время как более гибкие атрибутивные конструкции выражают как непосредственно прямое владение объектом или явлением, так и более широкие значения [3]. Атрибутивные конструкции выражают не только посессивные отношения, ограниченные постоянным или временным владением, но и передают абстрактное или косвенное обладание, которое не может считаться исключительно посессивным.

Различные языковые семьи могут различно отражать отношения обладания и принадлежности, что в свою очередь сказывается на семантических и синтаксических аспектах. К примеру, в некоторых языках существуют специфические конструкции и грамматические категории, которые подчеркивают различия между атрибутивными и предикативными значениями. Эти языковые особенности могут служить индикаторами культурных различий в восприятии собственности. Например, в некоторых культурах, где владение рассматривается как общенародное, язык может акцентировать внимание на коллективных аспектах собственности, используя конструкции, которые подчеркивают совместное владение. В других случаях языковые формы могут выделять индивидуальные права, используя грамматику, которая фиксирует личную ответственность за собственность.

Общие черты этих типов заключаются в том, что они оба служат для обозначения отношений принадлежности и могут касаться живых существ и неодушевленных предметов. Тем не менее, они отличаются способом выражения этих отношений: атрибутивный тип использует описание, в то время как предикативный – наличие.

В контексте посессивности в новогреческом языке важную роль играют такие языковые единицы, как местоимения.

Личные местоимения (*εγώ, εσύ, αυτός, αυτή, αυτό, εμείς, εσείς, αυτοί, αυτές, αυτά*) меняются в зависимости от падежа.

Для новогреческого языка характерно использование личных местоимений в повторительном (*επαναληπτική*) и предварительном (*προληπτική*) контексте, что является редким явлением для русского языка. При этом перевод такого местоимения не требуется:

Το Δημήτρη, τον ξέρω καλά.

Τον ξέρω καλά το Δημήτρη. ‘Я хорошо знаю Дмитрия.’

Возвратные местоимения (*τον εαυτό μου/σου и т. д.*) – это местоимения, которые используются для обозначения того, что действие глагола возвращается на субъекта.

Αυτός σκέφτεται μόνο τον εαυτό του. ‘Он думает только о себе.’

Ήρθε στον εαυτό της. ‘Она пришла в себя.’

Μιλάτε για τον εαυτό σας (τους εαυτούς σας). ‘Вы говорите о себе самих.’

Указательные местоимения *αυτός, ή, ό; τούτος, η, ο; εκείνος η, ο* в качестве личных местоимений требуют после себя определенный артикль. Местоимения *τέτοιος α, ο; τόσος η, ο* артикля не требуют.

Τον ξέρω αυτόν τον άντρα. ‘Я знаю этого человека.’

Относительные местоимения *ο οποίος, η οποία, το οποίο* (‘который’, ‘что’) используются совместно с определённым артиклем и согласуются с определяемым словом в роде, числе и падеже [2].

Πέρασα από το δάσος, το οποίο κατέστρεψε η φωτιά. ‘Я прошел лесом, который уничтожен пожаром.’

Местоимение *που* (‘который’, ‘что’) не меняется в зависимости от рода, числа и падежа.

Έφαγα όλα τα γλυκά που έφερε η γιαγιά μου. ‘Я съел все сладости, что принесла бабушка.’

Местоимение *όποιος, όποια, όποιο* (‘кто бы ни’) употребляется без артикля и меняется в зависимости от склонения прилагательных.

Μπορεί να έρθει μαζί μας όποιος θέλει. ‘С нами может пойти, кто захочет.’

Притяжательные местоимения. В качестве данного вида употребляются местоимения слабого типа (*μου, σου, του, μας, σας, τους*).

Αυτό είναι το τηλέφωνό μου. ‘Это мой телефон.’

Мы проанализируем в большей степени выражение атрибутивной посессивности в новогреческом языке посредством притяжательных местоимений.

Атрибутивная посессивность в отличие от предикативной не указывает на конкретный характер связи между обладателем и объектом обладания, а только на наличие данной связи без ее спецификации. В русском языке атрибутивная посессивность грамматически выражается чаще всего посредством притяжательных местоимений и притяжательных прилагательных, («*наша семья*», «*дедушкин велосипед*», «*кошка друга*»). Подобные конструкции не только дают возможность точного определения отношений собственности и их близости между обладателем и объектом обладания, но и придают языковым формам большую выразительность и гибкость.

В новогреческом языке конструкции, выражающие атрибутивные отношения принадлежности чаще всего выражаются местоимениями слабого типа, так называемый «*αδύνατος τύπος*» и имеют четко определенное место в атрибутивных грамматических конструкциях и обычно не опускаются, даже если отношения принадлежности понятны по контексту. Притяжательные местоимения слабого типа *μου* ‘мой’, *σου* ‘твой’, *του* ‘его’, *της* ‘ее’, *μας* ‘наш’, *σας* ‘ваш’, *τους* ‘их’ не могут употребляться в предложении самостоятельно и всегда следуют за существительным, к которому относятся. В речи они могут принимать добавочное ударение и сливаться при произношении с существительным, к которому относятся, становясь его продолжением. Например: *Το βιβλίο μου* ‘моя книга’, *Το αυτοκίνητό του* ‘его машина’.

Притяжательные местоимения в русском языке делятся на две группы: личные местоимения в форме родительного падежа (*мой, твой, наш, ваш, его, её, их*) и возвратное местоимение (*свой*). Конструкции с притяжательными местоимениями используются для указания на обладание объектом (это *моя* книга), обозначения родственных связей (*твоя* сестра приехала), описания характеристик (*его* характер мне нравится). Притяжательные местоимения в русском языке могут опускаться, если они понятны по контексту, или посессивные отношения выражены другим способом.

«Отчет по проекту» (в данном случае это заголовок, здесь посессивные отношения будут выражены другим способом)

Иванов принес *<его\свой>* отчет по проекту (посессивные отношения выражены контекстом)

Выбор местоимений зависит от референции обладателя с другими участниками коммуникации. Личные местоимения (*мой, наш, твой и т.д.*) указывают на конкретное лицо, в то время как возвратное (*свой*) указывает на то, что обладатель объекта совпадает с подлежащим предложения.

Возвратное местоимение (*свой*) употребляется чаще всего в случае, когда обладатель является тем же субъектом, что и подлежащее.

Мария взяла *свою* сумку (сумка принадлежит Марии – подлежащему)

Мы любим *свою* работу (работа принадлежит нам – подлежащему)

В данных примерах мы можем заменить возвратное местоимение *свой* на личные местоимения *её* и *наш*

Мария взяла *её* сумку

Мы любим *нашу* работу

Личные местоимения (*мой, твой, его и т.д.*) указывают на обладателя, который может не совпадать с подлежащим или являться внешним по отношению к ситуации.

Я прочитал *твое* письмо (письмо принадлежит *тебе* – в данном случае *тебе* – указывает на слушающего, а подлежащим является я)

Он взял *его* книгу (книга принадлежит третьему лицу, которое не является подлежащим)

Дети забыли *наши* ключи (ключи принадлежат *нам*, а подлежащее выражено существительным *дети*)

Выбор между возвратным местоимением *свой* и формой личного местоимения (*мой, твой, его*) определяется грамматической ролью посессора в предложении. Если посессор выражен подлежащим, то преимущественно используется возвратное местоимение *свой*, а если посессор выражен другим лицом или является участником диалога, то выбирается соответствующее личное местоимение, что позволяет избежать двусмысленности при передаче посессивных отношений [6, с. 120].

Анализ конструкций с притяжательными местоимениями в русском и новогреческом языках показывает, что оба языка используют данный вид местоимений для выражения посессивных отношений, однако способы их реализации и семантические нюансы разнятся, что объясняется уникальными грамматическими и культурными особенностями.

В русском языке, с его гибкой системой падежей и возможностью опущения притяжательных местоимений, посессивность может выражаться различными способами, в том числе и через контекст или другие языковые средства [7, с. 92]. Важную роль играет и противопоставление форм личных и возвратного местоимений, где выбор определяется грамматической ролью посессора в предложении.

В новогреческом языке, напротив, выражение атрибутивной посессивности тесно связано с использованием слабого типа притяжательных местоимений, которые всегда следуют за существительным и не могут употребляться самостоятельно. Это придает конструкциям определенную строгость и однозначность в указании на посессора.

Сопоставительный анализ позволяет глубже понять не только грамматические механизмы выражения посессивности, но и культурные аспекты, связанные с восприятием собственности и принадлежности в разных языковых сообществах.

Литература

1. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. – СПб.: Наука, 1996. – 230 с.
2. Гетманская М.Ю., Струценко С.В. Сопоставительный анализ языковых средств выражения категории посессивности в русском и английском языках // Университетские чтения-2016. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. – 2016. – С. 145–149.
3. Гомон Д.Н. Новогреческий язык: пособие для студентов филол. фак. БГУ. – Минск: БГУ, 2007. – 103 с.
4. Заллединова Ж.К. Атрибутивные и предикативные средства выражения принадлежности в английском и русском языках // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва, май 2012 г.). – Москва: Ваш полиграфический партнер, 2012. – С. 64–66.
5. Мосина Н.М., Федорова Ю.А. Атрибутивные средства выражения посессивности в эрзянском и финском языках // Гуманитарные науки и образование. – Саранск, 2018. – С. 127–131.
6. Сушкова И.М. О некоторых средствах выражения посессивных отношений в современном русском языке // Вестник ВГУ, Серия: Филология. Журналистика. – 2007. – № 2. – С. 117–121.
7. Dolmatova O.V., Getmanskaya M.Y., Razduyev A.V. English Possessives and the Definiteness Effect in There-Sentences: a Corpus-Based Study // Research Result. Theoretical and Applied Linguistics. – 2022. – Vol. 8. – № 4. – С. 90–104.

Автор публикации

Бондаренко Елена Владимировна, старший преподаватель, кафедра иностранных языков и межкультурной коммуникации, Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи, Мариуполь, РФ, v.bondarenko@mgumariupol.ru

Bondarenko Elena Vladimirovna, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Mariupol State University named after A.I. Kuindzhi, Mariupol, Russian Federation, e.v.bondarenko@mgumariupol.ru

УДК 811.411.21

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ВАРИАНТОВ АРАБСКОГО ЯЗЫКА

Г.А. Васильев

Российский государственный гуманитарный университет, г.Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена вопросам истории арабского языка, формирования национальных литературных вариантов арабского языка, в особенности, сирийского. В ней описывается деятельность сирийского просветительского общества, в значительной степени повлиявшего на процесс формирования национального литературного языка Сирии.

Ключевые слова: история арабского языка, арабский литературный язык, национальные варианты, сирийское просветительское общество.

FORMATION OF NATIONAL LITERARY VARIANTS OF THE ARABIC LANGUAGE

G.A. Vasilev

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the history of the Arabic language and the formation of national literary variants, particularly the Syrian variant. It describes the activities of the Syrian enlightenment society, which significantly influenced the formation of national literary language of Syria.

Keywords: history of the Arabic language, Arabic literary language, national variants, Syrian enlightenment society.

Исследование процесса формирования национальных литературных вариантов арабского языка предполагает обращение к истории самого арабского языка, которая недостаточно ясна – до нас не дошли необходимые надежные памятники его письменности по всем этапам его развития. История арабского литературного языка (как и теория и история литературных языков вообще) «работает» на уровнях текста. Тексты – единственный источник всех лингвистических наблюдений и обобщений. Под текстами понимается литература в широком смысле слова – памятники письменности и произведения искусства слова. Понятие «литературный язык» – историческое понятие и исторически меняющееся. Не все написанное является литературным, а лишь то, что соответствует литературным нормам культурной речи того или иного исторического периода.

Периодизация истории арабского литературного языка строится на основе его функционирования с учетом внутренних изменений, происходящих в языке, и изменений, происходящих под влиянием внешних факторов языка. История арабского литературного языка в какой-то мере связана с историей арабского общества. В соответствии с основными этапами развития арабского общества и арабской культуры в истории арабского литературного языка выделяются три основных периода: первый период – доклассический до середины VIII в.; второй период – классический, середина VIII-XVIII вв.; третий период – современный период с конца XVIII в. до настоящего времени. Каждый из этих периодов имеет еще внутренние подразделения в соответствии с имеющимися данными о формах и условиях существования арабского языка.

Доклассический период подразделяется на 2 подпериода: а) древнеарабский – постулируется только на том основании, что в аккадских исторических повествованиях IX-VII вв. до н.э. обнаружены списки арабских собственных имен, переданных аккадской графикой; б) раннеарабский – эпиграфические памятники относятся ко времени с I в. до н.э. до VI в. н.э. Надписи набатейско-арамейские на арамейском языке I-II вв., лихьянские, самудские и сафские – южносемитским шрифтом, намарские (328 г. н.э.) и забадские (512 г. н.э.). О степени литературного развития по таким памятникам судить очень трудно, т.к. они отрывочны и ограничены по содержанию.

Классический период (раннеклассический, классический и позднеклассический). К раннеклассическому относится устная поэзия, записанная арабами в VIII-IX вв. Классический начинается с Корана (VII в. – 651 г., последняя редакция ко второй половине VIII в.) – первый письменный памятник, в котором сочетаются особенности доисламской поэзии, нормы койне и элементы мекканского говора (родного языка пророка Мухаммеда). Сочетание этих трех элементов сыграло решающую роль в становлении арабского литературного классического

языка. В IX-X вв. происходит окончательная нормализация литературного языка классического периода.

Классический арабский литературный язык представлен богатейшей художественной, исторической, географической, научной и религиозной литературой, созданной в Средние века арабами и различными народами из регионов, для которых арабский язык был международным языком культуры и науки. Наряду с классическим литературным языком развиваются устные территориальные диалекты, этому способствуют два фактора: децентрализация арабского халифата и влияние местных субстратов.

Вообще можно говорить о том, что захват монголами в 1258 г. Багдада – столицы халифата – является концом классического периода развития арабской культуры. После этого события началась колонизация арабских стран Османской империей (XVI-XIX вв.). Избрав мусульманскую религию, турецкие правители сохранили *eo ipso* классический арабский литературный язык (язык Корана). Более того, турки, приняв арабский шрифт, способствовали сохранению арабской графики; к тому же через турок путем заимствования пополнялся словарный состав арабского языка новыми словами и терминологией, поэтому звучащие до сих пор в адрес турецкой стороны обвинения в отсталости арабских стран, на наш взгляд, не соответствуют действительности и не являются справедливыми. В то же время следует отметить, что турки поощряли распространение турецкого языка как государственного, вводя его не только в сферу официального делопроизводства, но и в образование.

В это время (XVI-XIX вв.) разрыв между народными языками и арабским литературным языком увеличился – не было экспансии отдельных языковых элементов из литературного языка в народно-разговорные и наоборот, что и усилило консерватизм литературного языка, активизировало развитие дивергентных элементов в народно-разговорных языках.

Современный период арабского литературного языка можно определить концом XVIII в. – в это время происходит интервенция западной культуры в регионы Ближнего Востока. Развитие самосознания, возрождения культуры, искусства и литературы превратились в XIX в. в мощные экстралингвистические стимулы и условия развития национальных вариантов арабского языка на основе классического арабского литературного языка, народно-разговорных языков и очень мощного влияния европейских языков.

Усилившаяся с 30-х годов XIX в. европейская колонизация арабских стран происходила на фоне почти тотальной неграмотности местного населения: когда войска Наполеона вторгались в Египет, число людей, владеющих письменным языком (классический арабский язык), составляло единицы, в то время как огромное большинство населения, включая всех женщин, было неграмотным.

Языковая политика европейцев была направлена как на повышение общего уровня грамотности (умения читать и писать на арабском языке), так и на включение европейских языков во все сферы общественно-политической и экономической жизни (арабскому языку отводилась лишь роль средства, обслуживающего сферы религии и обиходно-бытового общения). С годами роль европейских языков возрастала, усилилось их воздействие на литературные варианты арабского языка и народно-разговорные языки. Число говорящих на европейских языках увеличилось, этому способствовала широкая иммиграция европейского населения. В результате длительной колониальной зависимости арабских стран ко времени

завоевания ими независимости (середина XX в.) языковая ситуация характеризовалась сочетанием билингвизма, экзоглоссии и эндоглоссии.

На сегодняшний день существуют отдельные нации в каждой отдельной арабской стране со своим национальным языком и со своей собственной государственностью, общественно-политической организацией, местным национальным рынком и самостоятельной духовной культурой. Хотя сторонники панарабизма говорят, что существует единая арабская нация, разделенная государственными границами, которые являются лишь временными демаркационными линиями, подлежащими в более или менее отдаленном будущем полной отмене.

Во многих отношениях языковая и «национальная» ситуации в странах арабского мира напоминают таковые в Латинской Америке, где существуют нации и национальные языки. Фактическое положение дел в языковой ситуации в странах арабского Востока свидетельствует о том, что единообразие распространения арабского литературного языка на территории этих стран и отсутствие его вариативности является «скорее тенденцией или идеальным, нежели реальностью» [3, с. 28].

Население каждой арабской страны (в том числе и Сирии) осознает себя членом некой самостоятельной общности, ограниченной рамками той страны, отличающейся от других сообществ не только территорией, политикой, экономикой, но и языком и культурой. Арабский язык в Сирии и других арабских странах имеет всю парадигму форм (от территориальных диалектов до литературного языка). Поэтому можно говорить о том, что в странах арабского мира существуют национальные языки. При этом национальный язык нами понимается как «естественный язык нации в ее социальной целостности» [2, с. 7] и представляет собой совокупность языковых образований, используемых при коммуникации представителями какой-либо одной нации.

В первой половине XIX в. в эти страны начинают проникать идеи европейских просветителей, которые и дадут толчок к развитию в этих странах просветительских движений. Зарождение в Сирии в XIX в. буржуазной идеологии и национализма нашло отражение и в литературном (языковом) возрождении просветительства. Сирийские просветители в этих условиях начали двойную борьбу против Османской империи и против невежества, которое всюду царило и которое проявилось во всем – в политике, экономике, культуре, литературе, искусстве, естественных науках. Даже ремесла переживали упадок.

С точки зрения формирования и развития буржуазной идеологии в арабских странах (национализма, литературы, языка, культуры, искусства и науки) представляет несомненный интерес прежде всего изучение деятельности и развития мировоззрения сирийских (сирийских и ливанских) просветителей. В начале 1842 г. Бутрус аль-Бустани (1819-1883) и Насыф аль-Языджи (1800-1871) создали первый кружок деятелей культуры. Но лишь в январе 1847 г. состоялось первое заседание «Сирийского общества наук и искусств». Среди членов Общества, созданного по инициативе и при поддержке протестантской миссии в Бейруте (только христиане, принадлежавшие к разным церквам, – мусульмане не входили в состав Общества), были ученые, литераторы, иностранцы (европейцы и американцы), богатые купцы, люди влиятельных сословий и др.

Цели Общества – «это, во-первых, познание наук и искусств путем дискуссии, переписки, устных выступлений и сообщений; во-вторых, сбор книг и документов как печатных, так и рукописных, особенно на арабском языке, в соответствии с интересами

общества; в-третьих, пробуждение всеобщего стремления к приобретению знаний и пользы, свободных от спорных вопросов религии, обычаев и доктрин, которые не имеют отношения к обществу» [4, с. 76].

В 1857 г. создано новое «Сирийское научное общество». В Общество вошли наряду с христианами и мусульмане. Однако события 1860 г. (друзско-маронитская борьба – кровопролитная междоусобная борьба в Сирии между мусульманами и христианами) временно прервали деятельность Общества. Возобновление его работы относится уже к 1868 г. Среди 150 членов Общества были сирийские интеллигенты (христиане и мусульмане), турецкие чиновники (министры и сенаторы), иранский, бельгийский и английский послы, американский, русский, прусский и другие консулы.

Для характеристики деятельности Общества интересна изданная американской миссией в Бейруте лекция Бутруса аль-Бустани «О состоянии культуры в Сирии», прочитанная им 15 февраля 1859 г. «Если бы я делал этот доклад 30 лет назад, – указывал Бутрус аль-Бустани, – мне нелегко было бы найти в этом городе, если не сказать во всей стране, человека, который мог бы прочесть начертание своего собственного имени. Сейчас дело стало лучше. Рост торговли среди арабов, расширение их связи с цивилизованными народами, увеличение числа типографий и школ, хорошая организация правительственных ведомств, прогресс среди чиновников в области знаний, начало нового литературного движения, чтение докладов и бесед на литературные, религиозные и политические темы, стремление к женскому образованию... все это укрепляет нас, укрепляет нашу надежду на то, что в этой земле, где в середине XIX века светит молодой месяц знаний, взойдет полная луна» [1, с. 8].

Главная мысль доклада 1859 года «Литературное просвещение у арабов» заключалась в необходимости приспособить классический арабский литературный язык к нуждам развития нового языка и новой литературы. Для этого, считал Бутрус аль-Бустани, важно развивать лексику, избегать архаизмов, малоупотребительных слов, не бояться неологизмов, отражающих явления новой цивилизации. Литература и язык должны откликаться на современные темы, а не заниматься перепевом старины: «Знать точные термины для тонкого различения оттенков верблюжьего рева или разных видов верблюжьих запотелостей нам теперь и не нужно, и не интересно. Нам гораздо интереснее различать оттенки машинного стука паровозных колес или разные запахи каменного угля» [2, с. 49].

«Общество», его члены и просветители ратовали за развитие школьного дела, за распространение европейской образованности, за возрождение арабского языка, арабской литературы и культуры. В этом они видели путь к реформированию сирийского общества. Бутрус аль-Бустани, Насыф Язиджи и многие другие «с жаром» отделились школьному делу. В 1863 г. в Бейруте была открыта первая национальная межконфессиональная школа, где преподавались гуманитарные и естественнонаучные дисциплины.

Развитие школьного преподавания и школьного образования сделали арабский язык объектом особого внимания. Бутрус аль-Бустани приступает к составлению ныне знаменитого двухтомного толкового словаря «Океан океанов» (“Muhit al-Muhit”). Это был первый арабский словарь современного типа. В 60-70 гг. аль-Бустани издает ряд газет, а в 1875 г. начинает выпускать первую двухтомную арабскую энциклопедию европейского типа – «Круг знаний» (“Diyarat al-Ma’arif”). В это время появилось значительное число арабских грамматик и школьных руководств. Изучается разговорный язык, демократизируется классический

арабский литературный язык, формируется новый языковой сплав – региональный литературный вариант арабского языка.

Работая над школьным образованием, осваивая современную тематику и действительность, сирийские просветители были поставлены перед необходимостью и адекватно выработать, и создать новый язык, новый стиль, новые жанры, новые дисциплины, новую терминологию (медицинскую, экономическую, научную, политическую, социологическую, литературоведческую, музыкальную, военную и др.), неизвестные арабской классической культуре и литературе (а также неизвестные классической арабской литературе и новый стиль, и новые жанры: эссе, статья-очерк, публицистика, драма, рассказ, новелла, повесть, роман и др.).

В второй половине XIX века происходит быстрый рост печатного и издательского дела: издаются десятки новых газет и журналов, где популяризируется западная культура.

Роль иностранных духовных миссий (европейских и американских) в просветительской деятельности в Сирии и Ливане, несомненно, была огромной: открытие школ, гимназий, университетов, училищ, колледжей, госпиталей; перевод Библии на арабский язык, регулярное издание многочисленных газет и журналов и др.; признание отправления церковной службы на арабском языке и др. Здесь мы не будем касаться колониальной экспансии западных стран, их открытого захвата арабских стран и открытого вмешательства во внутренние дела Сирии и Ливана. В данной работе речь идет только о просветительской деятельности европейских и американских миссионеров в прямом смысле слова, т.е. их литературной, научной, культурной работе и др.

Известно, что население Сирии и Ливана в этническом отношении (арабы, курды, турки, греки, армяне, туркмены, черкесы, чеченцы, иранцы, дагестанцы, карачаевцы, ассирийцы, евреи, берберы, европейцы – французы, немцы, итальянцы, албанцы и др.) и религиозном (христиане – православные «греки-ортодоксы», марониты, греко-унииаты, армяно-григориане, греко-католики, армяно-католики, сиро-католики, яковиты, несториане, халдеи, протестанты, католики; мусульмане – сунниты, шииты, друзы, исмаилиты, алавиты; иудаисты – сефарды, ашкенази; езиды; зороастрийцы) чрезвычайно разнообразно.

Господствующим влиянием среди христианского населения Сирии и Ливана во второй половине XIX в. пользовалась Франция. По статье 32 капитуляции 1740 г. султан утвердил за Францией право быть покровительницей всех католиков и католических учреждений азиатской Турции. В Сирии и Ливане действовали представители нескольких орденов – иезуиты, лазаристы, капуцины и др.

Лазаристский орден создал в 1846 г. большую организацию «Сестры милосердия», которая открыла в Сирии народное училище, женский пансион, богадельни и госпитали. В Бейруте успешно действовало общество «Сестры Сен-Винцента», которое было отделением французской католической организации «Общество Сен-Винцента». Католические церкви имелись во всех сирийских городах. В 40-х годах XIX в. в Сирии и Ливане было около трехсот представителей католического духовенства из Европы. Французские ордена организовали школы и другие учебные заведения. Число католических школ стало быстро расти. Открылись школы не только духовного, но и светского характера. Помимо начальных школ французские миссионеры учреждали и средние учебные заведения – колледжи (10), и в 1875 г. в Бейруте был открыт университет, имевший свою типографию, которая издавала учебники, различные книги, журналы и газеты, преимущественно на французском языке.

Австрия имела в Сирии орден францисканцев, который имел свои школы в Сайде, Триполи, Латакии, Суре и арабские курсы для подготовки миссионеров в Дамаске. Англия в начале 40-х годов установила контакты с друзами. Затем в Сирии и Ливане действовал одновременно ряд крупных миссионерских организаций. В 1852 г. фонд Гобата контролировал многочисленные приходы и учебные заведения. В 1860 г. была учреждена Британская сирийская миссия (*British Syrian mission*), которая ведала школами, где учителями были не только европейцы, но и арабы.

Еще в 1841 г. английским правительством по инициативе Пруссии в Иерусалиме был учрежден англо-пруссский епископат. С этого времени в Сирии, Ливане и Палестине начало быстро распространяться протестантское вероучение. С 1800 по 1880 гг. число протестантских миссионерских обществ в этих странах возросло с 7 до 75, число миссионеров – со 170 до 3500, и основанных ими школ – с 70 до 12000. В школах, находившихся под контролем протестантов, обучалось до 400 000 учеников.

Америка, начиная с 1819 г. развернула в Сирии и Ливане крупную деятельность, в результате которой американские миссионеры первыми перевели на арабский язык Библию и издавали на арабском языке литературу и газету. Американские миссионеры открыли многочисленные школы, колледжи. В 1866 г. в Бейруте был открыт протестантский колледж, который затем превратился в университет.

Россия в Иерусалиме в 1847 г. открыла духовную миссию, которая выдвигала священнослужителей из среды местного населения. В трех православных школах, действовавших вначале в Бейруте, Триполи и Дамаске, учились 600 школьников. В 1859 г. в Сирии и Ливане было открыто несколько новых православных школ – в Захле, Латакии, Хасбае.

В результате деятельности сирийских просветителей, европейских и американских миссионеров в функциональной системе арабского языка в Сирии и Ливане произошли существенные исторические сдвиги, обусловленные соответствующими общественно-экономическими и политическими изменениями, изменениями в культурно-исторической и языковой ситуации, а также в коммуникативных отношениях.

В процессе языковой коммуникации религиозного и светского характера в зависимости от состава коммуникантов и сферы общения европейские и американские миссионеры и сирийские просветители наряду с иностранными языками использовали арабский язык, не только в устной, но и в письменной форме, а в рамках национальной коммуникации на задний план стал отесняться «мертвый» классический арабский литературный язык, «язык книжной учености».

Члены Общества создали не только новый язык на основе разговорного и классического литературного языков, который лег в основу сирийского национального литературного языка, но и новый стиль, новые жанры, новые дисциплины, новую терминологию (медицинскую, экономическую, научную, политическую, социологическую, музыкальную, литературоведческую, военную и др.).

Региональные варианты в Сирии, Египте и Ираке в XIX в. и в начале XX в. стали первыми и основными вариантами арабского литературного языка. Взаимодействуя с местной устной речью (устная речь, разграничивавшаяся по государственно-географическому принципу и именовавшаяся в соответствии с названием конкретной арабской страны) той или

иной конкретной страны арабского Востока, тот или иной из трех (иногда больше) вариантов лег в основу того или иного регионального литературного варианта арабских стран.

Взаимодействие устной формы языка конкретной страны и классического арабского литературного языка (в большинстве других арабских стран взаимодействие устной речи и одного, или больше, из трех литературных вариантов – сирийского, египетского, иракского) привело к выработке и формированию в этих странах своих собственных литературных и устных норм, отличающихся как друг от друга (здесь воздействие субстратов немаловажно), так и от классического языка.

Современная языковая ситуация свидетельствует об отсутствии единого арабского литературного языка и о существовании национальных вариантов литературного арабского языка, которые сформировались в условиях глубоких общественно-политических, социальных, экономических и культурных преобразований, затронувших страны арабского мира.

Литература

1. Дьяконов И.М. Введение // Языки Азии и Африки. Семитские языки. Т. IV, кн. I. – М.: Наука, 1991. – 447 с.
2. Сафронов В.В. Новая арабская литература. – М.: Наука, 1996. – 124 с.
3. Степанов Г.В. К проблеме языкового варьирования. – М.: Наука, 1979. – 328 с.
4. Труды Сирийского общества наук и искусств. – Бейрут, 1852.

Автор публикации

Васильев Георгий Алексеевич, кандидат филологических наук, доцент, кафедра восточных языков, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, РФ, geotal@mail.ru
Vasilev Georgy Alekseevich, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Oriental Languages, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation, geotal@mail.ru

УДК 82-32

СТИЛИЗАЦИЯ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ В РАССКАЗАХ М.М. ЗОЩЕНКО

М.В. Волощенко, Е.Ю. Зуева

Государственный университет «Дубна», г. Дубна, Россия

Аннотация. В статье приведены лексические, морфологические и синтаксические особенности стилизации разговорной речи в рассказах М.М. Зощенко. Представлены конкретные примеры из творчества писателя.

Ключевые слова: функциональные стили речи, разговорная речь, стилизация разговорной речи, письменные особенности разговорной речи, рассказы М.М. Зощенко, просторечия в рассказах М.М. Зощенко.

STYLIZATION OF COLLOQUIAL SPEECH IN THE STORIES OF M.M. ZOSHCHENKO

M.V. Voloshchenko, E. Y. Zueva

Dubna State University, Dubna, Russia

Abstract. The article presents the lexical, morphological and syntactic features of the stylization of colloquial speech in the stories of M.M. Zoshchenko. Specific examples from the writer's work are presented.

Keywords: functional styles of speech, colloquial speech, stylization of colloquial speech, written features of colloquial speech, stories by M.M. Zoshchenko, colloquialisms in the stories of M.M. Zoshchenko.

Известно, что в русском языке существует несколько функциональных стилей речи, среди которых выделяется разговорно-бытовой, или разговорный. Он представляет собой неформальный способ общения, характерный для повседневных ситуаций. Поскольку характер данного стиля преимущественно устный, многие авторы обращаются к такому приёму, как стилизация, с целью передать разговорную речь в своих произведениях. Одним из таких писателей является Михаил Михайлович Зощенко, который мастерски передавал особенности жизни и быта людей 20 века с помощью имитации чужой речи.

Произведения М.М. Зощенко представляют собой уникальное явление в русской литературе, заслуженно вызывающее интерес как у широкой читательской аудитории, так и у специалистов в области лингвистики. М.М. Зощенко, мастер короткого рассказа, создает яркие образцы разговорной речи, вмещающие в себя не только жаргонизмы и просторечия, но и другие характерные особенности данного функционального стиля. Язык писателя вызывает интерес у многих современных исследователей, но в большинстве своём их основная тема – изучение жаргонизмов и просторечий как элементов разговорной речи [3; 5]. Актуальность и новизна данной работы заключаются в том, что в ней рассмотрены и другие способы передачи разговорной речи, которые до сих пор остаются недостаточно изученными в рассказах М.М. Зощенко.

В современной лингвистике под функциональным стилем подразумевается разновидность литературного языка, предназначенная для функционирования в определенной сфере человеческой деятельности. Выделяются четыре книжно-письменных стиля: официально-деловой, научный, публицистический и литературно-художественный, а также устный стиль – разговорно-бытовой [10, с.577].

По определению Г. Я. Солганика «Разговорно-бытовой стиль – это устная, по преимуществу диалогическая разговорная речь, которой пользуются в бытовой сфере носители литературного языка». [9, с. 56]. Он противопоставляется книжно-письменным стилям за счёт специфических черт, связанных с устным общением.

Разговорно-бытовой стиль, как и другие функциональные стили литературного языка, имеет собственную жанровую систему. Можно выделить такие жанры, как «обсуждение планов, выяснение отношений, обмен мнениями, болтовня, сплетни, разговор по телефону, разговор со случайным прохожим, общение на приеме у врача и другие». Что касается письменных текстов, в них читатель сталкивается не с «естественной устной коммуникацией», а с её имитацией, то есть «со стилизацией разговорной речи средствами письменной речи» [9, с. 57].

«В отличие от других форм литературного языка разговорная речь некодифицированная, то есть у говорящего не возникает вопроса о допустимости или недопустимости употребления той или иной грамматической формы, конструкции и т. д.» [7, с. 21]. Например, он может изобретать новые слова, прибегать к использованию неточных обозначений объектов, перестроению фраз, использованию экспрессивных слов и выражений. Но несмотря на то, что разговорная речь некодифицированная, она считается нормированной разновидностью литературного языка.

«Таким образом, основу разговорной речи составляет литературно-разговорная речь. К ней примыкает просторечие, частично включаемое в нее и частично выходящее за её рамки» [9, с. 78].

М.М. Зощенко предпочитал краткость и простоту в повествовании, часто обращаясь именно к разговорному стилю. Он считается одним из самых ярких представителей русской литературы XX века, известен своими сатирическими произведениями, уникальным стилем, который сочетал юмор и социальную критику.

Особенности его творчества заключаются в глубоком понимании человеческой природы и социальных проблем советского общества. М.М. Зощенко мастерски использовал иронию и абсурд, чтобы высмеивать не только повседневную жизнь, но и бюрократические порядки, а также моральные пороки общества. Его персонажи – простые люди, попадающие в комические и абсурдные ситуации, что позволяет нам увидеть их внутренний мир и противоречия. Разговорная речь в его рассказах представлена в большей степени в форме диалогов. Кроме того, во многих произведениях М.М. Зощенко повествование ведётся не от имени автора, а от имени некоего рассказчика, который не вполне владеет нормами литературного языка.

В труде О.Б. Сиротининой «Русская разговорная речь» [7, с. 25-57] выделены конкретные особенности разговорной речи. На их основе составлен анализ примеров стилизации разговорной речи в творчестве М.М. Зощенко. В качестве источника были взяты такие рассказы, как «Аристократка», «Няня», «Воры», «Неравный брак», «Беда», «Не может быть» [2].

В труде О.Б. Сиротининой выделяются, прежде всего, лексические особенности разговорной речи:

1. Использование метонимий. Например, «*И как раз на другой день прислала комячейка билеты в оперу*» («Аристократка»). Из предложения становится понятно, что билеты прислала не сама комячейка, а ее члены. «*Она села на мой билет, я на Васькин*» («Аристократка»). В этом случае место в театре было названо билетом по смежности этих понятий.

2. Использование разговорно-бытовых слов, которые придают речи непринужденный характер, позволяют выразить различные чувства. «*И, дескать, она любит детей и прямо с рук их не спускает*» («Няня»), «*Наверное, ей до зарезу нужны деньги, иначе прямо трудно объяснить ее поведение*» («Няня»), «*Конечно, теперь всего этого нету*» («Неравный брак»). «*Такой, вообще, облезлый туп*» («Неравный брак»).

3. Активное использование указательных местоимений, частиц, уменьшение доли существительных и прилагательных. «*Взяла меня такая буржуйская стыдливость*» («Аристократка»), «*Не очень такая старая и не очень такая молодая*» («Няня»). Употребление большого количества местоимений в разговорной речи связано с тем, что при устном общении необязательно точно называть предметы и объекты, при этом смысл высказывания останется понятным.

4. Заполнители пауз (звуки «э-э», «м-м», безударные слова), незначимые или малозначимые слова-сигналы неточности выражения, приблизительности (местоименное наречие «там», частицы «вот, ну», местоимения «это, это самое» и т.п.). «*И сразу как-то она мне ужасно понравилась*» («Аристократка»), «*Которым, может, там по сорок пять, пятьдесят пять лет*» («Няня»), «*Вот родился у них ребенок как таковой*» («Няня»), «*Вот этим самым и проблема разрешится.*» («Не может быть»). «*За какое самое это... вином торгуют?*» («Беда»), «*Лет так, может быть, семидесяти трех с хвостиком*» («Неравный брак»).

5. Активное использование фразеологизмов. *«А денег у меня – кот заплакал»* («Аристократка»), *«Тут ударила мне кровь в голову»* («Аристократка»), *«А мне будто попала возжеса под хвост»* («Аристократка»), *«А хозяин держится индифферентно – ваньку валяет»* («Аристократка»), *«Теперь все это благодаря революции кануло в вечность»* («Неравный брак»).

6. Активное использование просторечий. *«И вдруг подходит развратной походкой к блюду и цоп (глагольное междометие) с кремом и жрет»* («Аристократка»), *«– Ложи, – говорю, – взад!»* («Аристократка»), *«Пуцай гуляет»* («Не может быть»), *«И докушал, сволочь»* («Аристократка»), *«Морда у нее такая, что очень глубоко в душу западает»* («Аристократка»).

Таким образом, можно заметить, что М.М. Зощенко использует большое количество лексических средств, чтобы передать особенности разговорной речи. Особое место в рамках собранного материала занимают просторечия и слова с разговорной окраской.

Далее рассмотрим анализ примеров с точки зрения морфологических особенностей разговорной речи:

1. Использование существительных общего рода. *«И докушал, сволочь»* («Аристократка»). Слово «сволочь» может относиться как к лицам мужского, так и женского пола.

2. Использование оценочных суффиксов. *«Ежели баба в шляпке, ежели чулочки на ней фильдекосовые, или мопсик у ней на руках»* («Аристократка»), *«Жених – такой вообще престарелый господинчик»* («Неравный брак»), *«Такая, представьте себе, молоденькая девочка в белом подвенечном платье»* («Неравный брак»), *«Глазенки у нее напуганные»* («Неравный брак»).

3. Использование частицы «бывало». *«Бывало, приду, как лицо официальное»* («Аристократка»).

Помимо выделенных особенностей, в произведениях М.М. Зощенко также наблюдается отсутствие причастий и причастных оборотов, деепричастий, кратких прилагательных.

На уровне синтаксиса О.Б. Сиротинина выделяет в разговорной речи следующие особенности, которые мы наблюдаем и в речи персонажей М.М. Зощенко:

1. Неполные предложения. *«Одни говорят – надкус сделан, другие – нету»* («Аристократка»).

2. Отсутствие развернутых и сложных предложений. Как правило, речь состоит из цепочек коротких сообщений, как бы нанизанных друг на друга. *«Зачастил я к ней. В седьмой номер»* («Аристократка»). *«Сели мы в театр. Досмотрели оперу. И домой»* («Аристократка»), *«Поднял крик. Всполюшил весь вагон»* («Воры»), *«Можно. Это можно. Что можно, то можно...»* («Беда»), *«Эксперты. Одни говорят – надкус сделан, другие – нету»* («Аристократка»).

3. Согласованные определения – притяжательные прилагательные не только от имён, но и от имён, отчеств и фамилий. *«И глядит – да, действительно, это суть няня с фарфоровским ребенком»*. В рассказе «Няня» у главных героев была фамилия «Фарфоровы», от которой образовано притяжательное прилагательное «фарфоровский».

Кроме того, что отсутствуют сложные предложения, сложно обнаружить и цельные словосочетания, особенно в пределах диалогической речи. Слова внутри словосочетаний и

предложений легко переставляются местами, но при этом смысл высказывания не теряется, соблюдаются нормы литературной речи.

Таким образом, мы проанализировали лексические, морфологические и синтаксические особенности стилизации разговорной речи в рассказах М.М. Зощенко. Наибольшее количество таких особенностей проявляется на уровне лексики. М.М. Зощенко использует просторечья, слова с разговорной окраской с целью речевой характеристики героев, а также с целью изображения описываемой среды.

Литература

1. Городское просторечие: Проблемы изучения / Отв. ред. Е.А. Земская, Д.Н. Шмелев. – М.: Наука, 1984. – 189 с.
2. Зощенко М.М. Юмористические рассказы. – М.: Эксмо, 2025. – 352 с.
3. Исаева Л.А. Языковые особенности рассказов М. Зощенко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2016. – С. 93.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
5. Морозова Е.Е., Полынская И.Е., Лунева Л.П. Речевые ошибки героев рассказов М.М. Зощенко // Юный ученый. – 2021. – № 4 (45). – С. 87–90.
6. Русская разговорная речь / Отв. ред. Е.А. Земская; АН СССР. Институт русского языка. – М.: Наука, 1973. – 485 с.
7. Сиротинина О.Б. Русская разговорная речь: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 80 с.
8. Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография: учебное пособие для вузов / Л.П. Крысин. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с.
9. Стилистика современного русского языка и культура речи: Учеб. пособие для студ. фак. журналистики / Г.Я. Солганик, Т.С. Дроняева. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
10. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 696 с.

Авторы публикации

Волощенко Мария Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра лингвистики, Государственный университет «Дубна», Дубна, РФ, voloshchenkom@mail.ru

Зуева Екатерина Юрьевна, студент, факультет социальных и гуманитарных наук, Государственный университет «Дубна», Дубна, РФ, katyazueva660@yandex.ru

Voloshchenko Maria Vladimirovna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Linguistics, Dubna State University, Dubna, Russian Federation, voloshchenkom@mail.ru

Zueva Ekaterina Yurievna, student, Department of Social Sciences and Humanities, Dubna State University, Dubna, Russian Federation, katyazueva660@yandex.ru

ИНОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В РОССИЙСКОМ СПОРТИВНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

В. Гао, Ж.Г. Коновалова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань. Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу заимствований в российском спортивном медиадискурсе на материале интернет-издания «Российская газета. Спорт». Авторы приходят к выводу, что использование заимствований происходит в целях экономии языковых средств, а также в попытке интегрировать российский медиадискурс в международный контекст.

Ключевые слова: спортивный дискурс, медиадискурс, заимствования, частотность употребления, источник заимствования.

FOREIGN LANGUAGE BORROWINGS IN THE RUSSIAN SPORTS MEDIA DISCOURSE

W. Gao, Zh.G. Konovalova

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The paper analyses borrowings in the Russian sports media discourse based on the material of the online publications of “Rossiyskaya Gazeta. Sport”. The authors conclude that the use of borrowings occurs in order to save linguistic resources, as well as in an attempt to integrate Russian media discourse into the international context.

Keywords: sports discourse, media discourse, borrowings, frequency of use, source of borrowing.

Российский спортивный медиадискурс насыщен заимствованиями из иностранных языков, что в первую очередь связано с общими тенденциями глобализации и интернационализации спорта, а также интеграцией российских спортивных медиаресурсов в мировое информационное пространство. Масштабное проникновение заимствованной лексики в язык спортивных СМИ порождает дискуссии об их влиянии на русский язык, его чистоту и доступность для широкой аудитории. Многие представители спортивных СМИ, спортивные болельщики и профессиональные спортсмены считают иностранные языки, в частности, английский язык, неотъемлемой частью современного спортивного лексикона. По их мнению, в условиях интернационализации спорта (трансферов игроков, международных турниров) использование иноязычных терминов упрощает коммуникацию. Английские термины часто лаконичнее и удобнее в использовании («дриблинг» vs «ведение мяча», «топ-гол» vs «лучший гол матча»). Однако параллельно существует мнение, что советская спортивная школа создала собственные термины, которые стали частью национальной идентичности, и их необходимо сохранять в спортивном медиадискурсе.

Целью данной статьи является изучение иноязычных заимствований с точки зрения их функционирования в рамках спортивного медиадискурса. В качестве материала исследования выступили аналитические статьи, спортивные комментарии, обзоры и новостные заметки, опубликованные в интернет-издании «Российская газета. Спорт» в 2024 году. В данных медиатекстах методом сплошной выборки было выделено 85 заимствований, имеющих наибольшую частотность употребления.

Согласно классификации по принципу языкового происхождения, было выявлено, что 93% заимствованных лексических единиц в области спортивной лексики принадлежат к

неблизкородственным языкам. Тот факт, что только 7 % принадлежат к близкородственным славянским языкам, свидетельствует о значительном влиянии западноевропейских языков (особенно греческого, латыни и современных германских и романских языков) на процесс интернационализации спортивной терминологии. Количественный анализ также продемонстрировал, что более половины единиц, заимствованных из неблизкородственных языков, являются заимствованиями из английского языка. Следующими по продуктивности источниками заимствованной лексики стали французский, латинский и греческий языки. Также было выявлено одно заимствование из японского языка («кендо»): «Открытый чемпионат Азии по кендо, а это современное японское боевое искусство фехтования на бамбуковых мечах, основанное на традиционных самурайских техниках, с участием сильнейших бойцов из 16 стран, в том числе из Китая, Японии, Южной Кореи, Австралии, завершился в Гонконге» [2]. Такая картина лексического распределения наглядно демонстрирует абсолютное доминирование английского языка в современном русском спортивном медиаязыке, что отражает не только сильное влияние английского языка в условиях глобализации, но и степень международной интеграции российского спортивного мира. Стоит отметить, что частота использования этих заимствований варьируется в зависимости от вида спорта: высоко коммерциализированные виды спорта, такие как футбол и баскетбол, имеют наибольшую долю английских заимствований, в то время как традиционные виды спорта, такие как гимнастика и фигурное катание, сохранили большее количество исконно русских слов и терминов.

Высокая доля англицизмов в российском спортивном медиадискурсе обусловлена несколькими ключевыми факторами:

Во-первых, развитие спортивной индустрии способствовало унификации спортивной терминологии. Международные организации, такие как FIFA, WTA, ATP, NBA и другие, устанавливают стандарты не только в области спортивных правил, но и в области спортивного языка. Например, такие термины, как «офсайд», практически не переводятся, потому что их русских эквивалентов либо не существует, либо они гораздо менее лаконичны. Так, например, русскоязычным эквивалентом термина «офсайд» является «положение вне игры», поэтому в целях языковой экономии авторы спортивных медиатекстов предпочитают заимствованную единицу.

Во-вторых, проникновению большого количества англицизмов способствовала коммерциализация спорта. Спортивные бренды (*Nike, Adidas*), названия турниров (*Champions League, World Cup*) и маркетинговые термины («спонсор») широко используются в СМИ и в повседневной речи. В качестве примера приведем цитату из статьи «Блаттер раскритиковал руководство ФИФА: Я создал монстра»: «Руководивший ФИФА с 1998-го по 2015-й год Йозеф Блаттер признался, что создал монстра. Когда он пришел в организацию в 1975-м году, то спонсоры не платили денег, давали мячи и форму. Теперь же футбол превратился в настоящее шоу» [3].

В-третьих, развитие новых видов спорта в последние годы, таких как киберспорт и экстремальные виды спорта (фристайл), привнесло в русский язык большое количество новых заимствованных слов. Поскольку эти направления изначально развивались в англоязычной среде, их терминология была полностью заимствована. В качестве примера приведем цитату из новостной заметки «Сборная КНР прибыла на Сахалин для участия в Российско-Китайских играх»: «В программе состязаний девять олимпийских видов спорта: прыжки на лыжах с

трамплина, лыжное двоеборье, сноуборд, фристайл, горнолыжный спорт, керлинг, шорт-трек, фигурное катание и лыжные гонки. Участие в соревнованиях принимают более 220 сильнейших атлетов двух стран» [1].

Несмотря на преобладание англицизмов, заимствования из других языков в отдельных областях также многочисленны. Заимствования из французского языка относятся в основном к XVIII – началу XX вв., когда французская культура оказывала сильное влияние на российскую аристократию. В этот период многие спортивные термины вошли в русский спорт через французский язык. В качестве примера можно привести слово «турнир»: «Турнир завершится в столице Словакии 13 апреля. Выступавшие в нейтральном статусе спортсмены из России завершили соревнования с 17-ю наградами» [4].

В русском спортивном медиадискурсе сравнительно мало заимствований из греческого языка, однако все же есть несколько слов, связанных с легкой атлетикой и спортом, которые восходят к греческому языку. Обычно они заимствованы косвенно, через церковнославянский или латынь. Например, слово «триатлонист» является словом греческого происхождения (τρεῖς (три) и ἄθλος (соревнование)), но в русский язык оно попало через латинский и французский языки.

Несмотря на высокую частотность заимствований в российских спортивных СМИ, в медиатекстах, посвященных некоторым традиционным видам спорта, в которых Россия имеет сильные конкурентные преимущества, по-прежнему широко используется исконно-русская терминология. Например, фигурное катание – традиционно российский вид спорта с многолетней историей и сложившейся системой подготовки, поэтому многие термины в этом виде спорта не заменяются заимствованиями.

Таким образом, основным источником заимствованной лексики в спортивном медиадискурсе становятся неблизкородственные языки, наиболее продуктивным из которых является английский язык. Авторы спортивных медиатекстов прибегают к широкому использованию заимствований в целях экономии языковых средств, а также в попытке интегрировать российский спортивный медиадискурс в международный контекст.

Литература

1. Аверин И, Туркушева М. Сборная КНР прибыла на Сахалин для участия в Российско-Китайских играх // Российская газета. Спорт. – 2024. – URL: <https://rg.ru/2025/01/08/reg-dfo/sbornaia-knr-pribyla-na-sahalin-dlia-uchastiia-v-rossijsko-kitajskih-igrah.html> (дата обращения: 10.04.2025).
2. Долгополов Н. Россиянка впервые выиграла чемпионат Азии по кендо // Российская газета. Спорт. – 2024. – URL: <https://rg.ru/2025/03/17/pust-zaviduet-evropa.html> (дата обращения 05.04.2025).
3. Домчев М. Блаттер раскритиковал руководство ФИФА: Я создал монстра // Российская газета. Спорт. – 2024. – URL: <https://rg.ru/2024/11/23/blatter-raskritikoval-rukovodstvo-fifa-ia-sozdal-monstra.html> (дата обращения: 10.04.2025).
4. Домчев М. Российские борцы завоевали 17 медалей на чемпионате Европы // Российская газета. Спорт. – 2024. – URL: <https://rg.ru/2025/04/13/rossijskie-borcy-zavoevali-17-medalej-na-chempionate-evropy.html> (дата обращения: 08.04.2025).

Авторы публикации

Гао Вэньсюань, магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, IULISOOGAO@163.com

Коновалова Жанна Георгиевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра лингвистического образования для иностранных студентов, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, zhanna.konovalova@gmail.com

Gao Wenxuan, Master's student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, IJISOOGAO@163.com

Konovalova Zhanna Georgievna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Linguistic Education for International Students, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, zhanna.konovalova@gmail.com

УДК 81'25

ОБРАЗ США В РОССИЙСКОЙ И КИТАЙСКОЙ МЕДИАСФЕРЕ

О.В. Гаранина, С. Ди

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию формирования образа США в медиапространстве России и Китая. Рассматриваются медиаконтент, экспертные оценки и кейсы.

Ключевые слова: китайский медиадискурс, медиаобраз, стратегия, дискредитация, тактика, коннотатив, фрейминг.

THE IMAGE OF THE UNITED STATES IN THE RUSSIAN AND CHINESE MEDIA LANDSCAPES

O.V. Garanina, X. Di

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article is devoted to the study of the formation of the United States' image in the media landscapes of Russia and China. The article discusses media content, expert assessments and case studies.

Keywords: Chinese media discourse, media image, strategy, discreditation, tactics, connotation, framing.

В условиях трансформации глобального медиаландшафта образы государств становятся не только отражением реальности, но и инструментом геополитического влияния. Соединённые Штаты Америки остаются ключевым объектом критики и интерпретаций в медиапространствах стран, стремящихся к пересмотру сложившегося миропорядка. Россия и Китай, занимающие особое место в этой системе координат, формируют нарративы о США, которые глубоко укоренены в их историческом опыте, идеологических установках и стратегических целях.

Предметом исследования в статье является образ США в медийном пространстве России и Китая. Объектом исследования служат статьи и новостные подборки заголовков в популярных общественно-политических изданиях двух стран. Заголовок выбран нами как объект рассмотрения, поскольку он является одной из «сильных позиций текста» и апеллирует не только к рациональному. Часто именно заголовок формирует представление читательской аудитории о происходящем в мире, направляет вектор внимания в ту или иную сторону, расставляет смысловые акценты в существующем социально-политическом метанарративе, а также заставляет читателя откликаться эмоционально: испытывать страх, тревогу, чувство вины, надежду, торжество и т.д., мыслить и действовать соответственно.

Таким образом, заголовок представляет собой репрезентативный лингвистический материал, анализируя который можно сделать ряд выводов, актуальных в нашей работе и

являющихся задачами данного исследования:

- определить, в какую сторону медиасфера направляет внимание аудитории, обратив внимание на присутствие «необычного» и отсутствие «обычного», ожидаемого;
- проанализировать языковые средства, использованные в создании образа США в медиaprостранстве России и Китая (на примере отдельных изданий);
- сделать выводы о концепции, частью которой является метанарратив, включающий образ США.

Цель данной статьи – раскрыть, как медиадискурс России и Китая превращается в инструмент *мягкой силы*, формируя образ США через призму геополитической конкуренции и идеологической конфронтации.

Российские и китайские медиа, несмотря на различия в подходах, демонстрируют схожую тенденцию: конструирование образа США как «другого», чьи действия противоречат декларируемым ценностям и угрожают стабильности. Например, китайские СМИ систематически акцентируют «хаотичность» американской политики, подчеркивая её провалы в управлении пандемией COVID-19 и социальными конфликтами, что создаёт контраст с «гармоничной» моделью китайского социализма. Российские медиа, в свою очередь, фокусируются на «двойных стандартах» Вашингтона, особенно в контексте украинского кризиса и расширения НАТО, что служит обоснованием собственной внешнеполитической линии.

Исторический контекст играет ключевую роль в этих процессах. Если Россия, пережившая распад СССР и нарастающее противостояние с Западом, использует критику США для легитимации своей роли как «защитника суверенитета», то Китай, опираясь на экономический рост, позиционирует себя как альтернативу «устаревшей» гегемонии. При этом обе медиасистемы, будучи тесно связанными с государством, демонстрируют высокий уровень контроля над контентом, что контрастирует с плюрализмом американской прессы, исторически защищавшей независимость через правовые механизмы.

Анализ ключевых тем, риторических приёмов и кейсов (от сирийского кризиса до торговых войн) позволит выявить не только различия в подходах двух стран, но и их общую стратегию – создание альтернативного западному нарратива о роли США в мире.

Это исследование актуально в контексте усиления информационных войн и перехода к многополярной системе международных отношений, где контроль над медиаобразами становится важнейшим ресурсом влияния.

В ходе работы мы разделили китайские источники на две части: официальные и неофициальные СМИ и сравнили их с российскими СМИ. В первую группу входят издания, которые обычно напрямую управляются национальными или местными органами власти и выполняют такие функции, как политическая пропаганда и распространение информации. Они авторитетны и имеют широкие возможности распространения. Такие как *People's Daily Online*, *Xinhua News Agency* и *CCTV.com*, обычно охватывают весь медиаконтент телевизионных сетей, а их комплексные коммуникационные возможности уже давно являются одними из лучших в Китае. Неофициальные СМИ обычно управляются компаниями или социальными группами, а их контент более ориентирован на рынок или вертикален, но они также подвергаются государственной цензуре. Наиболее влиятельными из них являются *The Paper*, *Jiemian News* и *Guancha.com*.

Создавая образ Соединенных Штатов, официальные и неофициальные СМИ Китая

представляют разные повествовательные перспективы и акценты из-за различий в позиционировании, функциях и политических ориентациях.

Официальные СМИ Китая в значительной степени придерживаются национальных позиций и делают акцент на стратегических нарративах: будучи каналом распространения национальной политики, официальные СМИ должны следовать дипломатической стратегии и идеологической ориентации Китая при освещении событий в Соединенных Штатах.

Распространенные типы сообщений о Соединенных Штатах в китайских официальных СМИ включают: (Например, в статье, опубликованной в People's Daily 8 февраля, 持续施压! 美国向拉美国国家暴力遣返大批移»[i] (Продолжайте оказывать давление! Соединенные Штаты жестоко депортировали большое количество иммигрантов в страны Латинской Америки) было написано: «美国新政府就职以来, 进一步激化美国国内的种族主义和排外情绪»(С тех пор как новое правительство США пришло к власти, оно еще больше усилило расизм и ксенофобию в Соединенных Штатах), «针对美国不分青红皂白遣返移民、漠视移民基本人权的做法»(Соединенные Штаты без разбора депортировали иммигрантов и игнорировали основные права человека иммигрантов). В этой статье автор напрямую критиковал Соединенные Штаты за «усиление расизма» и «насильственную депортацию», тем самым отражая иррациональный и безнравственный образ Соединенных Штатов. В другой статье People's Daily от 1 мая «人民网三评“美国滥施关税”之三: 经济要繁荣, 不要衰退»[ii] (Три комментария People's Daily по поводу злоупотребления тарифами США.

Часть 3: Экономика должна процветать, а не рецессия), начинается так: «世界经济的大海不是谁的私家池塘, 本国优先、一国主导违背时代潮流» (Океан мировой экономики – это не чей-то частный пруд. Отдавать приоритет одной стране и доминировать одной стране – это противоречит тенденциям времени). Критиковать односторонние действия США и торговый протекционизм, подчеркивая, что их политика противоречит глобализации. Затем он провел сравнение с «中国选择以团结纾发展之困、以合作求共赢之道» (Китай выбирает единство для смягчения трудностей развития и сотрудничество для достижения взаимовыгодных результатов).

1. Критика политики сдерживания США в отношении Китая: например, в отношении китайско-американской торговой войны, технологических блокад (таких как санкции за чипы), тайваньской проблемы, проблемы Синьцзяна, проблемы Южно-Китайского моря и т. д. официальные СМИ (такие как «People's Daily» и «CCTV») будут напрямую опровергать обвинения США, подчеркивая «гегемонизм» и «двойные стандарты», например, разоблачая намерение США сдерживать Китай посредством «Индо-Тихоокеанской стратегии».

2. Раскрытие внутренних конфликтов в Соединенных Штатах: Сообщая о социальных разногласиях в Соединенных Штатах (расовые конфликты, насилие с применением огнестрельного оружия, политическая поляризация и т. д.), косвенно подчеркивается стабильность социального управления в Китае. Например, документальный фильм CCTV «Другая Америка» фокусируется на проблеме разрыва между богатыми и бедными. Эти два типа репортажей играют разные роли, но из них последний имеет более эффективное политическое воздействие, так как он часто сопутствует стратегии противопоставления китайских официальных медиа: «хаос» Запада vs «стабильность» КНР. Например, освещение торговой войны 2025 года подчеркивает «недалековидность» Трампа и устойчивость китайской экономики, способной перенаправить экспортные потоки. Даже в неофициальных

дискуссиях акцент делается на технологическом прогрессе (например, инвестиции *AstraZeneca* в НИОКР в Китае), что усиливает образ США как «теряющего лидерство».

Кроме этого, в официальной медиасфере КНР часто пользуются словами как «гегемония», «вызовы», «насилие», «последствие» и т.д. Большинство статей в официальных китайских медиа соответствуют такой логике: во-первых, «США совершили ошибку и ведут неправильную политику», во-вторых, «это ошибка внесет плохое последствие себе и всему миру», затем «поэтому США является достаточно неразумным, гегемоническим, немиролюбивым и недружественным государством», последний шаг к выводу: «Соединенные Штаты больше не способны быть мировым лидером; растущий Китай теперь является мировым лидером». Таким образом, описание образа США в китайских официальных медиа практически служит политической потребности, такое использование делает образ США в китайских медиа-сферах односторонним и негативным.

Неофициальные СМИ Китая часто отражают разнообразные точки зрения и рыночно-ориентированные выражения в медиасфере Китая. Исходя из предпосылки соблюдения нормативно-правовой базы, неофициальные СМИ имеют большую гибкость в содержании и часто представляют образ Соединенных Штатов следующими способами: в некоторой степени это по-прежнему похоже на критические репортажи официальных СМИ, что часто вызвано системой цензуры Китая и сочетанием политического повествования и маркетинга. Например, глубокие расследования, проведенные *Caixin.com* и *The Paper* по поводу стрельбы, наркокризисов и недостатков здравоохранения в Соединенных Штатах, выявили системные противоречия. Однако, в отличие от официальных СМИ, эти критические репортажи менее склонны напрямую связывать превосходство китайской системы. Это отражает определенную нейтральность. Кроме того, по сравнению с официальными СМИ, неофициальные СМИ Китая больше фокусируются на сообщениях в области науки, технологий и культуры, и в этих сообщениях они объективно представляют американские инновационные достижения (например, запуски ракет *SpaceX*) или китайско-американские обмены между людьми (например, сотрудничество в защите больших панд). В статье в *The Paper* от 3 мая 2025 года: «美国鞋类巨头请求白宫豁免关税, 称已构成“生存威胁”»^[iii] (Американский обувной гигант просит Белый дом об освобождении от пошлин, заявляя, что это представляет «угрозу выживанию»), а в новостях от 17 апреля 2025 года: «美国豆农哭了! 中国抢购巴西大豆, 美国最大供应国地位被取代»^[iv] (Американские фермеры, выращивающие сою, плачут! Китай спешит закупить бразильскую сою, а Соединенные Штаты уступают место крупнейшего поставщика). В новостях от 24 апреля 2025 года: «美国西北部农民“告别”物美价廉中国农具, 特朗普关税政策是场噩梦»^[v] (Фермеры северо-запада США прощаются с дешевыми и качественными китайскими сельскохозяйственными орудиями). Тарифная политика Трампа – это кошмар). По тому же вопросу тарифов автор *The Paper* изложил точку зрения американских обувных гигантов, производителей сои и северо-западных фермеров, отойдя от макрокритики и перейдя к конкретным примерам.

Таким образом, можно сказать, что создание образа Соединенных Штатов официальными и неофициальными СМИ Китая, по сути, представляет собой сосуществование «национального нарратива» и «рыночного нарратива»: первый фокусируется на сохранении суверенитета и институциональной легитимности, тогда как последний исследует пространство для выражения мнений в пробелах в регулировании. Вместе они создали

сложную картину, которая одновременно критикует американскую гегемонию и признает некоторые ее преимущества, отражая многослойный и стратегический характер общественного мнения Китая.

В России доминирует геополитический нарратив. Официальные каналы (Первый канал, RT) фокусируются на «двойных стандартах» США, особенно в контексте украинского кризиса и расширения НАТО, эти новостные источники используют эмоционально-оценочную лексику, стремятся вызвать эмоции у аудитории. Неофициальные издания, такие как «Новая газета», чаще обращаются к внутренним проблемам США (социальное неравенство, расовые конфликты), но даже в них сохраняется критика американской гегемонии [6].

Российские медиа чаще прибегают к сатире и прямому обличению. Например, в новостных сюжетах Первого канала (2009–2013 гг.) наблюдался переход от образа США как «Другого» к образу «Врага», что проявлялось в акцентах на военных вмешательствах Вашингтона и поддержке «цветных революций». В неофициальных СМИ, таких как телеграм-каналы, используется меметика и ирония для демонстрации «упадка американской демократии» [7].

В отличие от китайских СМИ, медиаполе России более сегментировано. Официальные СМИ (например, RT) следуют государственной линии, тогда как неофициальные (медийные НКО, независимые блогеры) иногда позволяют себе умеренную критику. Однако после 2014 года даже оппозиционные издания вынуждены балансировать, чтобы избежать обвинений в «иностранном влиянии». Формируемый в СМИ образ США как «врага» легитимирует действия Москвы на постсоветском пространстве и консолидирует общество вокруг провозглашаемых ценностей [8].

Подводя итог, отметим, что несмотря на различия в методах, и Китай, и Россия используют медиа для деконструкции образа США как глобального гегемона. Если Пекин сочетает экономический прагматизм с культурной экспансией, то Москва опирается на геополитическую риторику и историческую тематику. В газетных заголовках российских СМИ активно используется игра слов, антитеза и ирония. Формируется образ «Другого», но не зловещего «Врага», а, скорее, незадачливого оппонента, допускающего множество промахов и нередко выглядящего нелепо. Подобный образ США в медиасфере как России, так и Китая способствует консолидации общества и демонстрирует превосходство над оппонентом.

Литература

1. 持续施压! 美国向拉美国家暴力遣返大批移民. – URL: <http://usa.people.com.cn/n1/2025/0208/c241376-40414869.html> (дата обращения: 06.05.2025).
2. 人民网三评“美国滥施关税”之三：经济要繁荣，不要衰退. – URL: <http://opinion.people.com.cn/n1/2025/0501/c1003-40472206.html> (дата обращения: 06.05.2025).
3. 美国鞋类巨头请求白宫豁免关税，称已构成“生存威胁”. – URL: https://m.thepaper.cn/newsDetail_forward_30763877 (дата обращения: 06.05.2025).
4. 美国豆农哭了！中国抢购巴西大豆，美国最大供应国地位被取代. – URL: https://m.thepaper.cn/newsDetail_forward_30671888 (дата обращения: 06.05.2025).
5. 美国西北部农民“告别”物美价廉中国农具，特朗普关税政策是场噩梦. – URL: https://m.thepaper.cn/newsDetail_forward_30706768 (дата обращения: 06.05.2025).
6. Сто дней без приказа: Администрация США не знает, что делать с украинским урегулированием. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/7695402> (дата обращения: 06.05.2025).

06.05.2025).

7. Торговая война вписалась в статистику: первые тарифные ограничения отразились на американской экономике. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/7695565> (дата обращения: 06.05.2025).

8. Президент и маленький мир: Валентин Богданов о том, как Трамп повлиял на жизнь людей в США. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/7693076> (дата обращения: 06.05.2025).

Авторы публикации

Гаранина Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра лингвистического образования для иностранных студентов, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, olge1703@yandex.ru

Ди Синьюй, студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, dxyl2345678@yandex.ru

Garanina Olga Vladimirovna, PhD in Philology, Senior Lecturer, Department of Linguistic Education for Foreign Students, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, olge1703@yandex.ru

Di Xinyu, student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, dxyl2345678@yandex.ru

УДК 811.161.1.

СЛЕНГИЗМЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ «ЧЕЛОВЕК ПО ПРОФЕССИИ» В РУССКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ НА ФОНЕ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА АЛЕКСЕЯ ИВАНОВА «КОМЬЮНИТИ»)

В. Го

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г.Москва, Россия

Аннотация. В данной статье единицы компьютерного сленга исследуются посредством методов словообразовательного, компонентного, контекстуального и лингвокультурологического анализа. Выявляются их словообразовательные и семантические особенности на фоне китайского языка и функции, которые выполняет сленг в художественном тексте.

Ключевые слова: русский компьютерный сленг, функции сленга в художественном тексте, китайская лингвокультура, межкультурная коммуникация.

SLANGISMS MEANING “A PERSON BY PROFESSION” IN RUSSIAN LITERARY TEXTS AGAINST THE BACKGROUND OF CHINESE LINGUOCULTURE (BASED ON ALEXEY IVANOV’S NOVEL “COMMUNITY”)

W. Guo

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia

Abstract. This article examines units of Russian computer slang through word-formation, component, contextual, and linguocultural analysis. It reveals their structural and semantic peculiarities in contrast with the Chinese language, as well as the functional roles slang plays in literary texts. The study describes the interpretation strategies employed by Chinese readers when decoding such terminology, thereby revealing patterns in the perception of computer slang units by speakers of a different linguoculture.

Keywords: Russian computer slang; functions of slang in literary texts; Chinese linguoculture; intercultural communication.

На фоне стремительного развития искусственного интеллекта и цифровых технологий значимость в коммуникации приобретают единицы, связанные с новыми технологиями, в том числе единицы компьютерного сленга. Однако из-за различий в языковой культуре Китая и России многие русские компьютерные сленговые выражения не имеют соответствий в китайском языке, что создает типичный феномен «культурного вакуума (разрыва)» и усложняет понимание текстов, содержащих такие единицы, носителей иной лингвокультуры.

Роман Алексея Иванова «Комьюнити» содержит большой объем материала для исследования таких языковых единиц. В романе много случаев компьютерного сленга, в том числе описывающего профессии, сленгизмы интегрированы в диалоги персонажей, что в значительной степени соответствует реальному использованию языка. Рассматривая русский компьютерный сленг в романе «Комьюнити» на фоне китайской лингвокультуры, данное исследование закладывает основу для изучения понимания такого сленга в китайском лингвистическом и культурном контексте [5, с. 20].

В «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой под сленгом понимается «разговорный вариант профессиональной речи» и «элементы разговорного варианта той или другой профессиональной или социальной группы, которые, проникая в литературный язык или вообще в речь людей, не имеющих прямого отношения к данной группе лиц, приобретают в этих разновидностях языка особую эмоционально-экспрессивную окраску (особую лингвостилистическую функцию) [1, с. 408]. Спецификой компьютерного сленга является то, что он используется не только специалистами в IT-сфере, но в той или иной мере присутствует в речи пользователей компьютеров [2, с. 222]. Широкое распространение таких слов, а также использование их не только в устной, но и письменной речи обуславливает попытки их лексикографического закрепления. Активно создаются и модернизируются словари компьютерных терминов.

В современной литературе сленг перестал быть просто декоративным элементом языка, постепенно превратившись в инструмент культурного кодирования. В произведениях, затрагивающих профессиональные темы, сленг конкретных профессиональных групп не только способствует созданию аутентичных персонажей, но и выстраивает языковые мосты между вымышленным миром и реальным обществом [4, с. 124]. К таким произведениям можно отнести роман российского писателя А. Иванова «Комьюнити», в котором частое использование компьютерного сленга отражает условия существования программистов в цифровую эпоху и раскрывает влияние технологий на социальные отношения. Подобная языковая стратегия не только усиливает ощущение современности произведения, но и создает уникальное пространство для диалога между литературой и системой технологического языка.

Для понимания системы персонажей важное значение имеют сленгизмы со значением «Профессия / должность».

К таким словам можно отнести слово «сисадмин». С точки зрения словообразования отметим, что слово образовано на основе словосочетания «системный администратор» способом сокращения. Само словосочетание по данным «Словаря терминов, сленга, аббревиатур из сферы IT-технологий (<https://science.involta.ru/search/glossary>), Сисадмин (или «системный администратор», от англ. «System Administrator») – специалист, занимающийся обеспечением бесперебойной работы всех компьютерной техники компании, сети и ПО.

Персонаж романа «Комьюнити» Борька Крохин – «типичный сисадмин», занимающийся обслуживанием внутренней сети «ДиКСи», устранением неполадок и т.д.

В китайском языковом контексте наиболее близкими эквивалентами являются термины «网管» (сетевой администратор) или «运维工程师» (инженер технической поддержки), а в сленговом выражении чаще используются «码农» (программист-«кодекрестьянин») или «IT 狗» (самоироничное обозначение «IT-собака»). Однако русское «сисадмин» обладает более узкой технической направленностью, акцентируясь на обслуживании инфраструктуры, а на китайском фоне такие выражения часто генерализируются на все IT-Комьюнити.

Сленгизм «сисадмин» был найден в следующих контекстах:

1. Поп вел себя как-то уж очень сноровисто, без почтения к смерти. Но одернуть его было некому, потому что молитв и правил службы никто не знал. Откуда взяться таким познаниям у бизнесменов и **сисадминов**? [3, с. 3].

Здесь отражены профессиональные стереотипы. Подобно тому, как в Китае программистов считают знатоками кода, но неискушенными в гуманитарных вопросах, так и русское выражение «сисадмин» вызывает когнитивный диссонанс, когда речь заходит о религиозных темах. Эти предрассудки словно надевают на технических специалистов кандалы – с одной стороны, гиперболизируют их инструментальную функцию, с другой – игнорируют гуманитарное мышление, скрытое за технологиями.

2. Последним в ряду сообщений этого комьюнити стояла фотожаба Крохобора. Крохобор – это приятель Глеба, Борька Крохин, сисадмин в «ДиКСи». Борька помогал Глебу решать все проблемы, что возникали с компьютерами и прочей умной техникой [3, с. 27].

В этом контексте образ «сисадмина» создается приемом овеществления, это «инструмент для решения проблем», его присутствие заметно лишь при системных сбоях. Этот портрет схож с восприятием технической поддержки в китайском обществе.

3. А может, и восемнадцать, по нему не поймешь. Борька работал в «ДиКСи» одним из сисадминов, занимался всеми проблемами локальной сети внутри конторы [3, с. 29].

Неточность возраста Борьки («возможно, 18 или 20 лет»), а также уменьшительно-пренебрежительная форма имени указывают на то, что «сисадминами» могут быть молодые и малоопытные специалисты. Это контрастирует с тревогой китайской IT-индустрии о «работе на молодость» (青春饭) – в китайском контексте сильнее акцентируются возрастные ограничения в технических профессиях (например, «кризис 35 лет»), тогда как в русском тексте подобное социальное давление отсутствует.

4. «Логично. Кстати, ты в курсе, что ты разбила сердце нашему сисадмину Борьке Крохину? Он тут весь офис обвздыхал. – Это такой длинный скелетоид с рубильником? – Кабуча показала вместо носа увесистую грушу» [3, с. 36].

Данный диалог происходит в офисной обстановке, где упоминается сисадмин Борька Крохин, описанный как «длинный скелетоид с рубильником». Использование слова «скелетоид» подчеркивает его худощавое телосложение, а «рубильник» метафорически указывает на его связь с компьютерными системами – аналогично китайскому выражению «竹竿男» («бамбуковый шест», ироничное обозначение худого человека). Образ скелета в русской литературной традиции часто ассоциируется со смертью, тогда как в китайской интернет-культуре схожие выражения (например, «社畜» – «офисный скот») скорее отражают давление социального выживания.

5. – А в вампиров веришь? – Ты серьезно или как? – не выдержал Борька. – Конечно серьезно, зуб даю. – Глеб цокнул ногтем себе по зубу. – Мне интересно, во что верит

продвинутый сисадмин. – Я верю в то, что можно сгенерить, – заявил Борька. – Вампира можно сгенерить. Машину времени – нет. – То есть ты, человек двадцать первого века, веришь в то, что подчиняется формальной логике, так? – Формальной, но многовекторно непротиворечивой. То есть такой, чтобы в ней могли участвовать сразу несколько пользователей. – Представь, например, «Варкрафт». Если я в нем построю себе машину времени и вернусь в общее позавчера, переиграю там свою игру, то окажусь на ветке, в которой я один. Персонажи без игроков не действуют, а игроки – все в сегодня. Значит, в машине времени нет смысла, поэтому в «Варкрафте» нет такой опции. Хотя ее несложно сделать, ведь прошедший статус в онлайнe подлежит восстановлению [3, с. 139].

В диалоге «продвинутый сисадмин» (старший системный администратор) Борька представлен как технический рационалист: он использует логические противоречия машины времени, сравнивая их с игрой World of Warcraft («все игроки существуют в «сегодня», прошлые ветки бессмысленны»), что демонстрирует его веру в формализованные системы (формальная логика). Объясняя свою позицию через логику и игровые аналогии, Борька отражает мышление технических специалистов. Для культурной адаптации можно провести параллель с более популярными в Китае играми, такими как Honor of Kings (王者荣耀) или Genshin Impact (原神), чтобы сделать аналогию понятнее для местной аудитории.

6. Как тебя ни доводи, ты не из тех, кто может убить обидчика. Поэтому поручили демону. – А ответу – я? – Угу, – весело кивнул Борька Крохин, сисадмин. – Ты ответишь за Гермеса, Олька делается хозяйкой «ДиКСи», а я стану в холдинге IT-директором и буду держать Ольку за горло с помощью протоколов ее отца. Чума сожрет свое комьюнити и сдохнет, как положено, а демон Абракадабра уберется в ад к сатане. Все при деле. Здорово? [3, с. 260].

Карьерный рост Борьки, сисадмина, который теперь планирует стать IT-директором, символизирует его трансформацию из технического исполнителя в управленца, обретающего больше власти. Однако это «повышение» по сути является технической зависимостью от старой структуры власти («протоколы ее отца»), а не подлинным социальным прорывом. Такой «бюрократизм под маской инноваций» перекликается с китайским интернет-нарративом о «программисте, ставшем СТО»: если первый разоблачает иллюзию технологической демократизации, то второй продолжает продавать миф о том, что технологии могут изменить социальный статус.

По сравнению с китайской IT-культурой: В Китае «сисадмин» чаще ассоциируется с базовым техническим персоналом, а продвижение до позиции IT-директора воспринимается как карьерный рост, связанный в первую очередь с управленческими обязанностями, а не с техническим контролем. Поэтому китайский читатель может интерпретировать действия Борьки как типичную игру власти, но упустить глубинный смысл технического манипулирования – поддержание контроля через протоколы, а не через управление персоналом.

Контекстуальный анализ сленгизма «сисадмин» в романе А. Иванова «Комьюнити» показывает, что, несмотря на распространенность единицы в русскоязычной среде, при межкультурном восприятии возникают проблемы, которые выходят за рамки простого перевода слов, но обусловлены различиями между российским и китайским языковыми и культурными контекстами в области распространения цифровых технологий и развития профессий [6, с. 170]. Именно поэтому для адекватного понимания сленгизма важно не только

точно интерпретировать его буквальное значение, но и учитывать культурный контекст, технические отсылки и социальную обстановку.

В романе «Комьюнити» использование сленгизма «сисадмин» тесно связано с развитием сюжета и формированием персонажей. Это не только языковая единица, но и знак идентичности персонажей, носитель духа времени.

Несмотря на то, что с развитием глобализации и цифровизации многие технические термины и соответствующие сленгизмы становятся международными средствами общения, по-прежнему остаются трудности восприятия и передачи в разных языковых культурах. Для китайских читателей русскоязычные ИТ-сленгизмы – это вопрос не только перевода слов, но и декодирования культурных контекстов.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов – М.: Наука, 1966. – 608 с.
2. Горелова О.В., Круглова У.Р. Компьютерный сленг в современной интернет-коммуникации // Современное педагогическое образование. – 2022. – №1. – С. 220–223.
3. Иванов А. В. Комьюнити. – СПб.: Азбука, 2012. – 262 с.
4. Кубаева О.В. Формирование компьютерного сленга в современном русском языке // Социально-гуманитарные знания. – 2023. – №4. – С. 123–125.
5. 陈彬彬. 浅谈俄语计算机俚语 // 才智. – 2013. – №16. – С. 20-21.
6. 谢颖颖. 浅谈俄语中计算机俚语的构成 // 科协论坛. – 2012 – №5 – С. 169-170.

Автор публикации

Го Вэй, аспирант, кафедра русского языка и методики его преподавания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, РФ., 1042245051@pfur.ru
Wei Guo, postgraduate student, Department of Russian Language and Teaching Methodology, Faculty of Philology, RUDN University, Moscow, Russian Federation, 1042245051@pfur.ru

УДК 811.13

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВОГО КОНТЕНТА САЙТОВ ФРАНЦУЗСКИХ ПАРКОВ РАЗВЛЕЧЕНИЙ

Э.В. Головки, Л.Р. Абдуллина

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Данное исследование направлено на изучение лексико-семантической специфики развлекательного дискурса. Установлены доминирующие лексико-семантические группы и их значимость в продвижении услуг целевой аудитории.

Ключевые слова: дискурс, лексико-семантическая группа, развлечение, стратегия продвижения, французский язык.

LEXICAL AND SEMANTIC FEATURES OF THE TEXT CONTENT IN FRENCH AMUSEMENT PARK WEBSITES

E.V. Golovko, L.R. Abdullina

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. This study is aimed at studying the lexical and semantic specificity of entertainment discourse. The dominant lexical and semantic groups and their importance in promoting services to the target audience are established.

Keywords: discourse, lexical and semantic group, entertainment, promotion strategy, French language.

В последние годы отмечается интерес отечественных ученых-языковедов к развлекательному дискурсу и его жанровому разнообразию [1; 2; 3; 4]. Под развлекательным дискурсом мы понимаем «совокупность тематически и функционально обусловленных текстов со значением развлекательности, направленных на воздействие на духовную, социальную и эмоциональную стороны слушателей (зрителей)» [4, с. 127].

Целью настоящего исследования является выявление лексико-семантической специфики текстового контента сайтов парков развлечений.

Материалом исследования послужили информационные тексты сайтов таких ведущих парков развлечений Франции, как Disneyland Paris [5] и Futuroscope [6].

Для контент-анализа материала исследования использовалась он-лайн программа Voyant Tools, благодаря которой выделены доминирующие лексико-семантические группы в текстах.

Среди глаголов мы выделяем следующие лексико-семантические группы:

1. Группа глаголов, выражающих эмоции и ощущения (42 единицы): *vibrer* ‘вибрировать’, *ressentir* ‘чувствовать, ощущать’, *voir* ‘видеть’, *frissonner* ‘дрожать’, *émerveiller* ‘восхищать’, *craquer* ‘поддаться искушению’, *adorer* ‘обожать’, *rêver* ‘мечтать’, *trembler* ‘трепетать’, *sursauter* ‘вздрагивать’, *rire* ‘смеяться’, *sourire* ‘улыбаться’, *chanter* ‘петь’, *applaudir* ‘аплодировать’, *s’amuser* ‘веселиться’ и др. Например:

Soudain, quelques étoiles filantes traversent le ciel et l’eau autour de vous commence à vibrer... mais que se passe-t-il ? [6].

Prenez le large pour un voyage merveilleux à travers le monde avec cette attraction iconique qui émerveillera les petits...comme les grands ! [5].

2. Группа глаголов-движений, подразумевающих какую-либо активность и побуждающих к действиям (58 единиц): *rejoindre* ‘добраться’, *sauter* ‘прыгнуть’, *plonger* ‘нырнуть’, *danser* ‘танцевать’, *traverser* ‘пролететь сквозь’, *monter* ‘подняться’, *descendre* ‘спуститься/съехать’, *tourner* ‘вращаться’, *planer* ‘парить’, *virer* ‘резко повернуть’, *filer* ‘пронестись’, *accélérer* ‘разогнаться’, *freiner* ‘затормозить’ и др. Например:

Accrochez-vous, et attention au départ! [5].

Sautez dans une tornade pour vivre le grand frisson puis décollez pour Mars, vous n'en reviendrez pas ! [6].

3. Группа глаголов, тесно связанных с использованием технологий (6 единиц): *propulser* ‘разгонять’, *scanner* ‘сканировать’, *programmer* ‘программировать’, *piloter* ‘пилотировать’, *synchroniser* ‘синхронизировать’, *décoller* ‘взлетать’. Например:

Vous serez propulsés à la vitesse supraluminique [6].

Vous décollerez à bord de l’Ascenso-fusée et vous ne voudrez plus jamais prendre l’escalier [5].

Среди существительных выделены следующие 4 лексико-семантические группы:

1. Группа существительных, связанных с технологиями и деталями аттракционов (21 единица) : *un roller coaster* ‘американские горки’, *un robot* ‘робот’, *un écran LED* ‘светодиодный экран’, *une centrifugeuse* ‘центрифуга’, *une balançoire* ‘качели’, *un dancefloor* ‘танцпол’, *un bar aérien* ‘аэробар’, *un rallye* ‘ралли’, *un toboggan* ‘горка’, *un parcours* ‘трасса’, *une plateforme* ‘платформа’, *une attraction* ‘аттракцион’, *un circuit* ‘трасса’, *un vaisseau* ‘корабль’, *un missile* ‘ракета’, *un laser* ‘лазер’, *une intelligence artificielle* ‘искусственный интеллект’, *un véhicule* ‘автомобиль’, *un moteur* ‘двигатель’. Например:

À peine commandés, vos plats traverseront le restaurant sur un incroyable système de rails et arriveront tout chauds sur votre table [6].

Dans une ambiance survoltée, des robots rois du dancefloor vous feront danser jusqu'à 9 mètres de haut avec deux niveaux d'intensité, dont un pour les enfants [6].

2. Группа существительных, обозначающих природные явления, космос (18 единиц): *le Mars* 'Марс', *la Terre* 'Земля', *le nuage* 'облако', *la planète* 'планета', *la nature* 'природа', *l'éruption solaire* 'солнечная вспышка', *le vent* 'ветер', *la gravité* 'гравитация', *l'inertie* 'инерция', *le champ magnétique* 'магнитное поле', *l'espace* 'космос', *l'univers* 'вселенная', *l'eau* 'вода', *la neige* 'снег', *la montagne* 'гора', *la jungle* 'джунгли' и др. Например:

Ce wagonnet vous entraînera à toute allure en dessous et à travers des ruines mystérieuses au beau milieu de la jungle [5].

Vous monterez sur des vélos flottants et vous pourrez enfin rouler sur l'eau [6].

3. Группа существительных, тесно связанных с эмоциями и ощущениями (20 единиц): *un frisson* 'трепет', *une joie* 'радость', *une surprise* 'сюрприз', *une magie* 'магия', *un rêve* 'мечта', *un rire* 'смех', *un plaisir* 'удовольствие', *une sensation* 'чувство', *une curiosité* 'любопытство', *un éclat de rire* 'взрыв смеха' и др. Например:

Êtes-vous prêt pour le grand frisson ? [5].

Partagez des éclats de rires en famille [87].

4. Группа существительных, обозначающих персонажей, героев или существ (31 единица): *l'Iron Man* 'Железный человек', *l'ours* 'медведь', *le robot* 'робот', *le recrue* 'новичок', *l'héros* 'герой', *le pirate* 'пират', *le méchant* 'злока', *l'ennemi* 'враг', *le génie* 'гений', *le fantôme* 'призрак', *la sirène* 'русалка', *l'équipage* 'экипаж', *le pompier* 'пожарный', *le pilote* 'пилот', *l'astronaute* 'астронавт', *le Minimoï* 'Минипут', *le fourmi* 'муравей', *le chef de chantier* 'руководитель строительства', *le sauveteur* 'спасатель', *les Lapins Crétins* 'Бешеные кролики', *la coccinelle* 'божья коровка', *l'illusionniste* 'иллюзионист', *le DJ* 'ди-джей', *le super-héros* 'супергерой', *le navigateur* 'моряк', *l'écureuil* 'белка', *le manchot* 'пингвин', *le phoque* 'тюлень', *le rorqual* 'кит-полосатик', *le créateur* 'создатель', *l'aventurier* 'проходимец', *l'enfant* 'ребенок'. Например:

Une coccinelle vous emmènera dans un voyage en 4 dimensions au coeur du monde merveilleux des Minimoys [6].

Ici, vous pourrez rejoindre Mars en roller coaster, sauter dans une tornade, danser dans les bras d'un robot ou croiser des Lapins Crétins [6].

Среди прилагательных мы выделяем 4 лексико-семантические группы:

1. Группа прилагательных, выражающие оценку (24 единицы). Они воздействуют на эмоции, а также придают красочность речи, имеют эмоциональную нагрузку и позволяют выразить чувства по отношению к какому-либо предмету: *magique* 'волшебный', *incroyable* 'удивительный', *spectaculaire* 'зрелищный', *unique* 'уникальный', *enchanté* 'очаровательный', *merveilleux* 'чудесный', *palpitant* 'захватывающий', *fascinant* 'завораживающий', *terrifiant* 'ужасающий', *légendaire* 'легендарный', *mythique* 'мифический', *sinistre* 'зловещий', *électrique* 'электрический', *super* 'классный', *extraordinaire* 'необычный', *renversant* 'потрясающий', *amusant* 'веселый', *drôle* 'забавный', *époustouflant* 'сногшибательный', *hilarant* 'веселящий', *déjanté* 'эпатажный/слетевший с катушек', *disneylicieux* 'диснеевски вкусный', *enfantin* 'детский', *chanceux* 'удачливый'. Например:

Découvrez-les avant de rejoindre Étincelle, leur digne héritière, dans son duel contre le terrifiant Ténèbre [6].

Prenez les voiles à bord d'un galion magique dans le ciel étoilé de Londres, en direction du Pays Imaginaire [5].

2. Группа прилагательных, описывающих физические характеристики (21 единица): *rapide* 'быстрый', *haut* 'высокий', *grand* 'большой', *petit* 'маленький', *large* 'широкий', *brillant* 'яркий', *sombre* 'темный', *coloré* 'цветной', *silencieux* 'тихий', *superficiel* 'поверхностный', *géant* 'гигантский', *minuscule* 'крошечный', *jaune* 'желтый', *multicolore* 'разноцветный', *rotatif* 'вращающийся', *gigantesque* 'гигантский', *tournant* 'вращающийся', *tourbillonnant* 'вихревой', *circulaire* 'круговой', *calme* 'спокойный', *aquatique* 'водный'. Например:

Vivez une tornade sur une plateforme rotative au cœur du plus grand écran LED indoor du monde [6].

Retrouvez dans nos points de restauration rapide un large choix de produits Bio destinées aux enfants : compote, fromage, sorbet et boisson [5].

3. Группа прилагательных, относящихся к технической и футуристичной лексике (18 единиц): *Intergalactique* 'межгалактический', *hypersonique* 'гиперзвуковой', *high-tech* 'высокотехнологичный', *spatial* 'космический', *mécanique* 'механический', *flottant* 'плавающий', *futuriste* 'футуристичный', *LED* 'светодиодный', *sensoriel* 'сенсорный', *supraluminique* 'сверхсветовой', *électromagnétique* 'электромагнитный', *dynamique* 'динамический', *immersif* 'иммерсивный', *cosmique* 'космический' и др. Например:

En entrant, les recrues rencontrent Iron Man qui leur présente sa dernière invention hypersonique [5].

Sur des sièges dynamiques, participez à un rallye touristique [6].

4. Группа прилагательных, тесно связанных со сказочным, иными словами, фэнтезийные прилагательные (7 единиц): *imaginaire* 'воображаемый', *secret* 'секретный', *féérique* 'волшебный', *mystérieux* 'таинственный', *enchanté* 'заколдованный', *léendaire* 'легендарный', *magique* 'волшебный'. Например:

Prenez les voiles à bord d'un galion magique dans le ciel étoilé de Londres, en direction du Pays Imaginaire [5].

Alors mettez le cap sur ce parcours mystérieux et fascinant, où fantômes et esprits vous attendent à chaque tournant [5].

Таким образом, нами установлено, что среди существительных доминирует лексико-семантическая группа, обозначающая сказочных героев или фантастических существ (31 единица), ориентированная на детей как одну из основных групп целевой аудитории парков развлечений. Преобладание глаголов-движений (58 единиц) усиливает динамику парков развлечений и побуждает целевую аудиторию к активности. Оценочные прилагательные (24 единицы) усиливают эмоциональную окраску, а также способствуют формированию положительного восприятия от предлагаемого опыта у аудитории. Вышесказанное позволяет заключить, что выбор лексико-семантических средств продиктован стремлением составителей текстового контента сайтов парков развлечений оказать воздействие на духовную, социальную и эмоциональную составляющие целевой аудитории с целью продвижения своих услуг.

Литература

1. Карасик В.И. Развлекательный дискурс как институциональный вектор общения // Язык и культура. – 2015. – № 2. – С. 91–104.
2. Могиленских Н.П. Дискурс развлечений как объект исследования // Языковые практики. – 2019. – № 5. – С. 89–95.
3. Самусевич Д.Е. Дискурс развлечений: терминологическая вариативность и неоднозначность толкования // Лингвистические исследования. – 2017. – № 3. – С. 44–52.
4. Чернова С.В. Развлекательный дискурс: понятие и основные характеристики // Филологический вестник. – 2016. – № 4. – С. 126–128.
5. Disneyland. – URL: <https://www.disneylandparis.com/fr-fr/attractions/des-attractions-pour-tous/> (дата обращения: 20.03.2025).
6. Futuroscope. – URL: <https://www.futuroscope.com/fr/xperiences/futuroscope> (дата обращения: 20.03.2025).

Авторы публикации

Головко Эльза Викторовна, студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, golovkoelza5@gmail.com

Абдуллина Лилия Рафаиловна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, lilioven@mail.ru

Golovko Elsa Viktorovna, student, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russian Federation, golovkoelza5@gmail.com

Abdullina Liliya Rafailovna, PhD in Philology, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, lilioven@mail.ru

УДК 81-22

К ВОПРОСУ О БОГАТСТВЕ И КРАСОТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Ю.В. Гриднев¹, Л.Г. Гриднева²

*¹ Воронежский государственный лесотехнический университет им. Г.Ф. Морозова,
г. Воронеж, Россия*

*² Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко
Минздрава России, г. Воронеж, Россия*

Аннотация. Язык народа является его национальным богатством. Человек – «словек». Мысли и слова реализуются в поступках людей. Язык является индикатором образованности и нравственного благополучия общества.

Ключевые слова: словообразование, русский язык, значение слова, устная речь.

TO THE QUESTION OF THE WEALTH AND BEAUTY OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Yu.V. Gridnev¹, L.G. Gridneva²

*¹ Voronezh State University of Forestry and Technologies Named after G.F. Morozov, Voronezh,
Russia*

*² N.N. Burdenko Voronezh State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian
Federation, Voronezh, Russia*

Abstract: The language of a people is its national wealth. Man is a "word". Thoughts and words are implemented in people's actions. Language is an indicator of education and moral well-being of society.

Key words: word formation, Russian language, meaning of a word, oral speech.

По меткому выражению И.С. Тургенева, «русский язык велик и могуч». Это язык А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, Н.В. Гоголя. Произрастая из церковнославянского языка, он впитал в себя благозвучные и глубокие смысловые языковые обороты.

Только люди имеют уникальный речевой аппарат, главными из которого в произношении слов являются: язык, губы, гортань. Голосовые связки имеет только человек.

Вербальная (устная и письменная) речь является также видовой особенностью homo sapiens. Только человек может наполнять смыслом произносимые звуки, слагая их в слова, словосочетания, предложения. Поэзию считают высшим проявлением языка [1, с. 746].

Любое слово не безразлично [4, с. 166]. Оно, произнесенное человеком разумным, несет смысловую нагрузку, находит отклик в уме и/или сердце другого человека и настраивает как говорящего, так и внимающего словам на определенные настроения и действия.

Считается научно доказанным фактом, что при употреблении хороших слов (таких, как *мир, любовь, добро, счастье*), человек наполняется радостью, сердце ликует, настроение повышается. Напротив, негативные (*война, беда*), бранные, матерные слова угнетают человека, вызывая отрицательные эмоции и настроения.

Много поучительных выражений сложено русским народом о языке и речи: «Язык – стяг, дружину водит. Язык царствами ворочает. Мал язык, да всем телом владеет» [9, с. 185].

Корень «благ», например, дает начало многочисленным прекрасным словам. В словаре [10, с. 146-151] находим 106 русских слов, начинающихся с корня «благ»!

Благоволить. Благовест. Благовоспитан. Благодаря. Благодарственный. Благодарение. Благовестить. Благоволение. Благо. Благодарность. Благоговение. Благовоспитанный. Благовещенский. Благодарствовать. Благоговейный. Благоверный. Благовещение. Благовоние. Благодарный. Благовонный. Благодарственный. Благовидный. Благовремение. Благодарить. Благоговеть. Благодарственный. Благодаритель. Благожелатель. Благоденственный. Благонадежный. Благой. Благодушествовать. Благодатный. Благонамеренный. Благозвучие. Благонадежность. Благодеяние. Благодать. Благожелательствовать. Благодарность. Благодаренство. Благожелательный. Благодаренствовать. Благоглупость. Благожелательница. Благонравный. Благодарствовать. Благонравие. Благозвучный. Благодарительница. Благолепие. Благообразие. Благодушие. Благомыслящий. Благодушный. Благонамеренность. Благоприятный. Благословенный. Благость. Благоприятствование. Благополучный. Благословиться. Благорастворенный. Благоразумный. Благословляться. Благоприобретенный. Благословение. Благотворение. Благосклонность. Благословлять. Благоприятствовать. Благородный. Благотворитель. Благословить. Благорасположение. Благосостояние. Благорастворение. Благоразумие. Благополучие. Благорасположенный. Благообразный. Благосклонный. Благостный. Благородство. Благопристойный. Благостыня. Благородие. Благоприобретение. Благородить. Благоугодно. Благоухать. Благотворительность. Благоустроенный. Благочинный. Благотворительствовать. Благоуханный. Благотворительница. Благоустройство. Благочиние. Благотворный. Благоухание. Благотворительный. Благочестивый. Благотворить. Благочестие. Благоусмотрение.

Интересно, что в церковно-славянском языке слов с корнем благ значительно больше – 256 [8]. Да, многие из них устарели. Но ведь их употребляли, и они продолжают существовать, хотя бы в книгах. А как красиво они звучали! Какие вызывали прекрасные чувства.

Даже простое перечисление слов с корнем «благ» из церковно-славянского словаря приносит радость; а вдумчивое их прочтение на церковно-славянском языке – умиленное восхищение.

Некоторые выражения можно встретить в стихах и песнях. Например, дождь, как явление природы, поэт может обозначить как благорастворение воздушных.

Слова с данным корнем наполнены глубоким положительным смыслом: и читая, и произнося, и осмысливая такие слова, человек обязательно облагораживается, становится лучше, чище, возвышеннее.

Все, что человек увидел и услышал в своей жизни – не пропадает бесследно [7], а откладывается в глубинах сознания и может влиять на самочувствие, здоровье и качество жизни личности. Поэтому многие ученые, мыслители, философы советуют о хорошем думать и говорить; а психологи – по возможности, избегать негативной информации.

Словарь В.И. Даля, который, как известно, был собирателем, редактором и хранителем русских слов и выражений, дает наибольшее число слов с корнем «благ» – 310.

Даже простое перечисление слов, начинающихся с корня «благ» из трех авторитетных словарей дает в сумме 672 слова, некоторые из которых присутствуют в одной из этих книг, не повторяясь в других.

Поистине прекрасны эти слова. Они, как старинные драгоценные музейные редкости, понятные, хотя и далекие, но прекрасные. И невольно задумываешься над свойствами тех людей, предыдущих поколений, которые употребляли эти слова. И сразу вспоминается лермонтовское «богатыри – не вы!» [6, с. 85].

По В.И. Далю несмотря на то, что большинство слов имеют положительное значение, все же встречаются слова с негативным смыслом, например, *благовать* – шалить, баловаться; *благуща* – дурачок; *благотка* – проказник; *благодуроватый*, *благотатный* – бестолковый; *благодуриться* – упрямиться; *благотумоватый* – малотумоватый. Но этот негативизм скрашивается корнем «благ». А *благотпрязнь* становится дружбой; *благотстрадание* – спасительным страданием [3].

В древности книги, написанные на шкурах животных, были дорогим приобретением. Поэтому многие тексты заучивали наизусть! Например, обязательным условием поступления в монастырь было знание наизусть Псалтири!

А философы Римской империи считали, что выученные тексты обеспечивают усвоение идеям авторитета и подражанию его учению.

В недавнем прошлом в дореволюционной России также большие фрагменты текстов обязывали регулярно учить наизусть в деревнях Зубрилово.

Сегодня в педагогической практике делается акцент на формирование знаний, умений, владения навыками; формировании общих и профессиональных компетенций. И надежным закреплением изученного материала считается не только устный ответ, но и выполнение манипуляции с проговариванием выполняемых действий.

Однако личность – это не только профессионал. Человек многогранен. Даже понятие здоровья по определению ВОЗ включает благополучие не только физическое, но также психическое и социальное.

Стремительность жизни, ускорение многих ее составляющих приводит к выученному быстрому реагированию, рефлекторной реакции на раздражитель. Мы быстро отвечаем, не всегда хорошенько подумав, что приводит к конфликтам в семье, в учебном и трудовом

коллективе. Напротив, долгие слова и длинные мысли предупреждают распри. Вряд ли можно кого обидеть хорошим словом!

Существующие в настоящее время средства коммуникативной связи (социальные сети, телефоны, лайки) обедняют язык, сводя его к коротким ответам, шаблонам, смайликам (аналогам невербальной реакции).

Современный человек плохо говорит, не точно излагает свои мысли, часто засоряет речь лишними словами [2; 5]. Представляется, что заучивание стихов, чтение художественной и церковно-славянской литературы, навыки полного ответа на заданный вопрос, написание писем с использованием ручки и бумаги, ведение личных дневников помогут изменить ситуацию в лучшую сторону.

В своих многочисленных выступлениях по радио и в студенческих аудиториях г. Воронежа профессор русского языка И.А. Стернин всегда подчеркивал, что нужно любить русский язык и приучить себя в затруднительных случаях не полениться заглянуть в словарь, чтобы запомнить и грамотно употребить сложные слова. Он призывал работать над собой, стремиться повышать свою грамотность и культуру речи.

Таким образом, красота и богатство русского языка очевидны. Дело за нами! Задача нашего и будущих поколений вместить в себя и шире использовать замечательное многообразие русских слов.

Литература

1. Гриднев Ю.В. Текст Н. Параметры сопоставления... Москва. – Воронеж: Издательство «ИСТОКИ», 2023. – 750 с.
2. Гриднев Ю.В., Рабеев С.К.Б., Илунина А.А. Негативные параметры искусственной интродукции в физическом дискурсе // Успехи гуманитарных наук. – 2024. – № 2. – С. 92-101.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1955. – Т. 1. – 700 с.
4. Ирзабеков В. Взломанный код. – М.: Даниловский благовестник, 2014. – 368 с.
5. К вопросу об ограничении использования иностранных слов в русском языке / Ю.В. Гриднев [и др.] // Культура общения и ее формирование. Посвящается 75-летию со дня рождения доктора филологических наук, профессора, заслуженного деятеля науки РФ Иосифа Абрамовича Стернина. ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»; Центр коммуникативных исследований им. проф. И.А. Стернина; Воронежская психолингвистическая ассоциация; Воронежская риторическая ассоциация. – Воронеж, 2023. – С. 46-49.
6. Лермонтов М.Ю. Сочинения. – СПб.: издание книгопродавца Глазунова, 1882. – Т. 1. – 628 с.
7. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М.: АСТ, 2023. – 192 с.
8. Полный церковно-славянский словарь / протоирей Г. Дьяченко. – М.: Издательский отдел московского патриархата, 1993. – 1120 с.
9. Пословицы русского народа: Сборник В. Даля в трех томах. – М.: «Русская книга», 1993. – Т.2. – 704 с.
10. Толковый словарь русского языка / Г.О. Винокур, Б.А. Ларин, С.И. Ожегов [и др.]. Под ред. проф. Д.И. Ушакова. М.: ОГИЗ, 1935. – Т. 1. – 1424 стб.

Авторы публикации

Гриднев Юрий Васильевич, кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Воронежский государственный лесотехнический университет им. Г.Ф. Морозова, Воронеж, РФ, grilagrig@gmail.com.

Гриднева Лариса Григорьевна, кандидат медицинских наук, ассистент, кафедра организации сестринского дела, Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, Воронеж, РФ, grilagrig@gmail.com.

Gridnev Yuri Vasilievich, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Voronezh State Forest Engineering University named after G.F. Morozov, Voronezh, Russian Federation, grilagrig@gmail.com.

Gridneva Larisa Grigoryevna, PhD in Medicine, Assistant, Department of Nursing Organization, Voronezh State Medical University named after N.N. Burdenko, Voronezh, Russian Federation, grilagrig@gmail.com.

УДК 81-22

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА КОНСТРУИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ МАРКИРОВАННОСТИ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ МИЛИТАРНОМ ДИСКУРСЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ БУНДЕСВЕРА)

Е.И. Губатенко

Филиал военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии

А.В. Хрулева МО РФ, г. Вольск, Россия

Аннотация. Языковая картина профессиональной коммуникации вооруженных сил ФРГ претерпевает существенные трансформации в связи с гендерной маркированностью. Это изменение обусловлено всё более значительной ролью женщин в немецком обществе и их всё более активным участием в структурах Бундесвера. В настоящей работе проводится исследование категорий гендерных языковых индикаторов и основных закономерностей их использования в процессе конструирования актуальных концепций маскулинности и феминности в рамках немецкоязычного военного дискурса.

Ключевые слова: гендер, гендерная маркированность, военнослужащие, милитарный дискурс, инклюзивность, немецкий язык, лексические единицы, Бундесвер.

LINGUISTIC MEANS OF CONSTRUCTING GENDER LABELING IN THE GERMAN- SPEAKING MILITARY DISCOURSE (BASED ON THE MATERIALS OF THE BUNDESWEHR PERIODICALS)

E.I. Gubatenko

Branch of the Military Academy of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulev,

Volsk, Russia

Abstract. The linguistic picture of professional communication of the German armed forces is undergoing significant transformations due to gender labeling. This change is due to the increasingly significant role of women in German society and their increasingly active participation in the structures of the Bundeswehr. This paper examines the categories of gender linguistic indicators and the main patterns of their use in the process of constructing relevant concepts of masculinity and femininity within the framework of German-language military discourse.

Key words: gender, gender labeling, military personnel, utilitarian discourse, inclusivity, German language, lexical units, Bundeswehr.

Несмотря на интенсивное развитие гендерных исследований в языкознании в последние годы, изучение гендерных аспектов языка и коммуникации остается недостаточно разработанной темой в рамках общей междисциплинарной сферы гендерных исследований. Язык же, являясь основным средством коммуникации, реагирует на изменения, происходящие в обществе, сознании его носителей. Одним из значимых направлений в рамках гендерных исследований выступает изучение взаимосвязи между языком и полом. В частности, рассматривается вопрос о том, каким образом гендерные различия отражаются в языке. Это может проявляться в различных аспектах, включая систему наименований, словарный запас, структуру предложений, грамматическую категорию рода и другие языковые элементы. По мнению Е.И. Горошко, язык выступает инструментом, посредством которого транслируются и фиксируются социокультурные концепции гендера. Ученый подчеркивает, что языковые конструкции и дискурсы отражают и укрепляют существующие в обществе представления о мужском и женском поле. Язык не просто описывает реальность, но и активно участвует в формировании гендерных стереотипов и норм [2].

Актуальность данной работы связана с необходимостью изучения гендерно-маркированных речевых средств в письменной речи военнослужащих и анализа их особенностей в милитарном дискурсе.

Одним из основных факторов, способствующих изменению милитарного дискурса, является растущее внимание к вопросам гендерного равенства и интеграции женщин в вооруженные силы. Бундесвер стал активно внедрять политику инклюзии, что привело к необходимости пересмотра языка и риторики, используемой в официальных документах и публичных заявлениях. В частности, наблюдается тенденция к более нейтральному и инклюзивному языку, что отражает изменения в восприятии ролей мужчин и женщин в армии.

Гендерная лингвистика рассматривает вопросы, связанные с описанием социальных и культурных оценок, приписываемых мужчинам и женщинам, а также выявление языковых единиц, наиболее значимых в плане выражения гендерных различий. В данной статье мы рассмотрим понятие гендерно-маркированной лексики, которая включает в себя слова и выражения, явно или косвенно связанных с полом.

В центре внимания исследователей в области лингвистики наблюдается повышенный интерес к изучению аспектов, связанных с понятием «гендерная маркированность». Так, А.В. Кирилина применительно к данному термину дает следующее определение: «Гендерная маркированность – признак или комплекс признаков, позволяющих идентифицировать языковую единицу как относящуюся к тому или иному полу» [5, с. 226].

И.В. Зыкова справедливо указывает, что гендерно-маркированными являются слова, обозначающие мужчин и женщин. К этой категории, по мнению автора, также относятся лексические единицы, передающие состояние, социальную роль, черты и качества, присущие мужчинам или женщинам с семантической точки зрения [4, с. 30-33].

По словам И.В. Денисовой, необходимо принимать во внимание, что гендерные особенности могут быть заметны на различных уровнях языковой системы, включая морфологию, лексику, синтаксис и структуру текста.

Прежде всего, в морфологии гендерная специфика отражается посредством грамматической категории рода.

Далее, гендерный аспект на лексическом уровне проявляется через использование гендерно-маркированных слов и терминов, которые могут иметь разную коннотацию и социально-культурную значимость для мужчин и женщин.

Что же касается гендерного аспекта на синтаксическом уровне, то он может проявляться через различия в употреблении местоимений, форм глаголов и других частей речи в зависимости от пола говорящего и адресата.

Наконец, в текстовой организации гендерный аспект может проявляться через использование определенных стереотипов, ролей и образов в литературных произведениях, кинематографе, рекламной продукции и других областях коммуникации [3, с. 9-11].

В последние годы вопрос гендерного равенства активно освещается в немецкоязычном медиапространстве, а также в языке профессионального военного общения. Ввиду формального и лаконичного стиля военной речи, тщательный выбор слов становится особенно значимым в интервью и публикациях. Акцент делается на уникальном статусе женщин в военной среде и обеспечении их законных прав [6, с. 220].

Деятельность Бундесвера строится на основе концепции “Innere Führung” (внутреннее руководство), которая определяет порядок отношений между армией с одной стороны, и обществом и государством с другой стороны, а кроме того, является своего рода моральным кодексом вооруженных сил. Аргументированной представляется точка зрения А.П. Абрамова, согласно которой «данная концепция, стержневым элементом которой является понятие «гражданина в военной форме», отражает принципы свободы, демократии и правового государства в вооруженных силах». Отсюда следует, что концепция «внутреннего руководства» базируется на трех составляющих: военнослужащий – это свободный солдат, свободная личность и гражданин, осознающий свою ответственность перед обществом» [1, с. 304].

С 1956 года в вооруженных силах Федеративной Республики Германия, известных как Бундесвер, осуществлялось издание периодических журналов, посвященных аспектам «внутреннего управления». В настоящее время данное направление представлено журналом, специализирующимся на указанной тематике и носящим наименование “IF-Zeitschrift für Innere Führung”.

Для определения фактических языковых инструментов, используемых при формировании гендерной специфики, было принято решение провести самостоятельный анализ ряда коммуникативных ситуаций с участием военнослужащих, представленных в упомянутом выше источнике. В рамках исследования эмпирических данных наше внимание было уделено корпусу статей, размещенных в глобальной сети Интернет в период 2023-2024 гг. Материалы были выбраны с учетом соблюдения «авторских прав», установленных для данных публикаций, где авторами выступают действующие военнослужащие немецкой армии (Бундесвер). Достижение результатов настоящего исследования стало возможным при применении следующих методов:

- 1) метод сплошной выборки языкового материала,
- 2) описательно-аналитический метод,
- 3) метод интерпретативного анализа гендерно-маркированных единиц.

В процессе исследования, охватившего все доступные примеры, проводился анализ существительных, обладающих ярко выраженной гендерной спецификой. Проанализированные единицы были распределены по группам на основании определенных

характеристик и классифицированы как гендерно-нейтральные, гендерно-симметричные, гендерно-асимметричные и феминитивы. Для наглядности приведем несколько примеров использования данных языковых средств в области военной интернет-прессы. К категории гендерно-нейтральных форм отнесены единицы, имеющие широкое, универсальное значение, не указывающее на конкретный пол (*die Angehörigen, die Soldaten, die Bundeswehrangehörigen, die Kameraden, die Vorgesetzte, die Spitzenpersonal, die Außenstehenden, die Jugendlichen* и др.). Гендерно-симметричные единицы представляют интересы как мужского, так и женского пола (*Führerin oder Führer, Soldatinnen und Soldaten, Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Autorinnen und Autoren, Spitzenbeamtin und Spitzenbeamten, Kamerad und Kameradin, Mitstreiter und Mitstreiterinnen, Vertreterinnen und Vertreter* и др.). Имена существительные, употребляемые во множественном числе и не обозначающие лиц женского пола, классифицируются как гендерно-асимметричные (*die Politiker, die Bürger, die Redner, die Belgier, die Niederländer, die Parlamentarier, die Regierungsvertreter, die Familienmitglieder, die Gastgeber* и др.). Феминитивы представляют собой слова, указывающие на женский пол лица, главным образом, через грамматические средства, такие как суффиксы и артикли (*die Geschützführerin, die Premierministerin, die Staatsbürgerin, die Soldatin, die Kommandantin* и др.).

Согласно анализу иноязычных источников нам представляется возможным классифицировать наиболее часто встречающиеся речевые обороты, применяемые как женщинами, так и мужчинами, проходящими военную службу, по нескольким группам:

1. Парные формулировки, указывающие на обязательное присутствие женщин:

- *Tunesiens Verfassung beschnitt die Rolle des Militärs und garantierte die Gleichstellung von Mann und Frau* [11].

- *Wir freuen uns sehr, dass wir auf Initiative des Bundesministeriums der Verteidigung dieses Jahr erstmals in der Geschichte der Invictus Games zusätzlich auch Vertreterinnen und Vertreter von Bundes- und Landespolizei und einen Feuerwehrmann aus Düsseldorf am Start haben werden* [8].

- *In Auslandseinsätzen befinden sich unsere Soldaten und Soldatinnen oft in einer schnell wechselnden Gefährdungslage* [12].

Данные формы создают ощущение необходимости включения и признания женщин как равных участников, если имеется в виду какое-то социальное или профессиональное пространство. Это способствует формированию гендерной инклюзивности, выразив намерение учитывать интересы и потребности всех полов, особенно в традиционно мужских профессиях.

2. Применение форм, не указывающих на половую принадлежность и являющиеся гендерно абстрактными:

- *Wir wollen mit unseren nationalen wie internationalen Gästen ein Fest des Sports, der Inspiration und der Verständigung feiern* [8].

- *Die Frage nach dem „Dienen wofür“ stellt auch für die Bundeswehr mit der Neuausrichtung auf die Landes- und Bündnisverteidigung eine zentrale Fragestellung dar, auf die alle Angehörigen der Bundeswehr eine überzeugende Antwort brauchen* [7].

Гендерно абстрактные формулировки создают более инклюзивный язык, способный охватывать всех, вне зависимости от пола. Это позволяет избежать гендерных стереотипов, однако может оставить недостаточно видимыми женщин и другие маргинализированные группы. Важно отметить, что такой подход может быть положительным или отрицательным в зависимости от контекста установки на равенство и инклюзию, или на вытеснение.

Слова с определенными суффиксами, такими как *-kraft*, *-ling*, *-schaft*, указывают на профессиональные или социальные отношения, которые могут быть исторически гендерно маркированными, но в актуальном контексте их использование не всегда подчеркивает половой аспект.

- *Wenn die Führungskraft mit eigenen Mitteln nicht mehr weiterkommt und freiwillige Bereitschaft zur Teilnahme durch die Konfliktparteien besteht, können bedarfsgerecht auch moderierte oder mediative Gespräche durch die Coaches geführt werden* [12].

- *Ramallah – unweit Jerusalem – sollte als palästinensische Hauptstadt dienen und auf die Rückkehr der Flüchtlinge verzichtet werden* [12].

- *Damit ist neben familiärem Rückhalt und gelebter Kameradschaft auch und insbesondere das Verhalten von Vorgesetzten gemeint* [12].

3. Гендерно нейтральные обозначения, являющиеся субстантивированными именами прилагательными и причастиями:

- *Er macht die Zuhörenden stolz, wenn er mit Leidenschaft ausführt, dass die Soldatinnen und Soldaten die Einzigen sind, die das Recht und die Freiheit des deutschen Volkes auch unter Gefahr für Leib und Leben verteidigen* [10].

- *Die Umsetzung der Persönlichkeitsbildung ist hierbei eine wesentliche Aufgabe von Vorgesetzten in der Bundeswehr* [9].

- *Dies war besonders wertvoll, da sie als „Außenstehende“ auch vermeintlich festgefahrene Kooperations- und Kommunikationsmuster mit einer neuen Perspektive gemeinsam mit uns aufbrechen und neu gestalten konnten* [12].

Использование субстантивированных причастий и прилагательных служит примером того, как можно говорить о людях, не акцентируя внимание на гендерной принадлежности. Это способствует более равноправному восприятию ролей и функций, тем не менее может также нивелировать важность гендерных вопросов в определенных контекстах.

Исследования различных социальных групп демонстрируют, что язык оказывает значительное влияние на формирование представлений о гендере и равноправии. Использование парных формулировок способствует созданию инклюзивной среды, а применение гендерно-нейтральных и абстрактных форм обеспечивает равное участие различных гендерных идентичностей. Однако, необходимо учитывать, что применение подобных языковых конструкций не должно препятствовать подлинной репрезентации и признанию всех гендеров в разнообразных областях общественной жизни. Важно помнить, что цель состоит не только в формальном равенстве, но и в обеспечении реальной видимости и уважения к уникальности каждой гендерной идентичности. Баланс между использованием нейтрального языка и признанием специфических потребностей и опыта различных гендеров является ключом к созданию справедливого и инклюзивного общества.

Результаты анализа языковых средств конструирования гендерной маркированности в текстах военного дискурса отражены в выявлении устойчивых моделей, посредством которых маскулинность и феминность репрезентируются и закрепляются в сознании аудитории. Использование определенных лексических единиц позволяет конструировать образы мужчин и женщин, соответствующие доминирующим социальным стереотипам (табл.1).

Таблица 1.

Показатели гендерной маркированности

№ п/п	Личные данные авторов	Гендерно-нейтральные единицы	Гендерно-симметричные единицы	Гендерно-асимметричные единицы	Феминитивы
Женщины-военнослужащие					
1	Яна Майс (Jana Mais), старший сержант	3	1	1	1
2	Лара Вейланд (Lara Weyland), старший лейтенант	3	2	2	2
3	Мануэла Андреа Хоффманн (Manuela Andrea Hoffmann), подполковник	10	5	2	1
4	Мадлен Деген (Madeleine Degen), капитан	10	1	6	1
5	Таня Меркль (Tanja Merkl), капитан	2	3	1	3
Мужчины-военнослужащие					
1	Андреас Кирхнер (Andreas Kirchner), подполковник	3	3	12	-
2	Клаус-Петер Бергер (Klaus-Peter Berger), полковник	4	1	8	-
3	Гюнтер Демляйтнер (Günther Demleitner), подполковник	7	12	1	-
4	Аксель Войл (Axel Woile), подполковник	13	11	11	-
5	Альфред Маршталлер (Alfred Marstaller), бригадный генерал	6	7	2	-

Данные сведения могут быть использованы для анализа гендерной специфики письменной коммуникации, поскольку в приведенной таблице отчетливо демонстрируется выбор определенных языковых средств, используемых военнослужащими Бундесвера. При анализе текстов становится очевидным преобладание гендерно-асимметричных конструкций у А. Кирхнера (12 единиц), А. Войла (11 единиц) и К.-П. Бергера (8 единиц). Возможная причина этой тенденции – это скрытое несогласие мужчин-авторов с чрезмерным

использованием гендерно-нейтральных форм, которые, по их мнению, создают трудности в построении утверждений. Однако, на основе имеющихся данных, утверждать о наличии мужского шовинизма в языковой практике не представляется возможным. Скорее, это является следствием индивидуальных предпочтений автора, а не стремлением к принижению значимости женщин. К примеру, А. Войл в ряде случаев использовал гендерно-нейтральные лексемы (13 единиц), что также характерно для М. А. Хоффманн (10 единиц) и М. Дегена (10 единиц). Небольшое, но все же заметное употребление феминитивов отличает тексты, созданные исключительно авторами-женщинами: Ларой Вейланд (2 единицы) и Таней Меркль (3 единицы). Употребление феминитивов, как было отмечено ранее, может служить одним из маркеров, свидетельствующих о возможном авторстве женщины, хотя и не является определяющим фактором. Следует учитывать, что выбор языковых средств, включая феминитивы, обусловлен не только гендерной принадлежностью, но и рядом других факторов, таких как стилистические предпочтения, целевая аудитория, тематика текста и социокультурный контекст.

Таблица 2.

Интенсивность применения гендерно-маркированных ЛЕ

№ п/п	Личные данные авторов	Частота применения гендерно-маркированных ЛЕ
Женщины-военнослужащие		
1	Яна Майс (Jana Mais), старший сержант	5
2	Лара Вейланд (Lara Weyland), старший лейтенант	5
3	Мануэла Андреа Хоффманн (Manuela Andrea Hoffmann), подполковник	18
4	Мадлен Деген (Madeleine Degen), капитан	52
5	Таня Меркль (Tanja Merkl), капитан	15
Всего:		95
Мужчины-военнослужащие		
1	Андреас Кирхнер (Andreas Kirchner), подполковник	21
2	Клаус-Петер Бергер (Klaus-Peter Berger), полковник	15
3	Гюнтер Демляйтнер (Günther Demleitner), подполковник	30
4	Аксель Войл (Axel Woile), подполковник	38
5	Альфред Маршталлер (Alfred Marstaller), бригадный генерал	44
Всего:		148

В Таблице 2 отражена информация о частоте применения лексических единиц, обладающих гендерной коннотацией. Важно подчеркнуть, что анализ этих данных не позволяет сделать однозначный вывод о доминировании нормативного подхода в текстах, выполненных мужчинами, проходящими военную службу (зафиксировано 148 случаев использования против 95).

Результаты проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования. Высокая степень толерантности обнаруживается в гендерно-симметричных лексических единицах (Soldatinnen und Soldaten,

Führerin oder Führer, Spitzenbeamtin und Spitzenbeamten, Teilnehmerin und Teilnehmer, Autorinnen und Autoren). Также подчеркнем, что, например, Г. Демляйтнер и А. Маршталлер употребили гендерно-симметричную форму *Soldatinnen und Soldaten* в своих статьях 11 и 9 раз соответственно. Помимо симметричных форм, наблюдается активное использование гендерно-нейтральных обозначений, стремящихся избежать явного указания на пол. Лидером является М. Деген (форма “Führungskräfte” с количеством употреблений 20 и “Spitzenpersonal” с количеством употреблений 10). Однако процесс адаптации к новым языковым нормам не всегда проходит гладко. Возникают дискуссии о том, как обеспечить ясность и эффективность коммуникации, не перегружая текст излишними гендерными маркерами.

Таким образом, изменения в языке военнослужащих Бундесвера отражают более широкий общественный дискурс о гендерном равенстве и стремление к преодолению гендерных стереотипов. Языковая политика, проводимая в вооруженных силах, демонстрирует приверженность принципам толерантности и уважения к правам женщин, как в лингвистическом, так и в социальном контексте.

Литература

1. Абрамов А.П. Концепция «внутреннего руководства» армии бундесвера «гражданин в униформе»: генезис исследовательских стратегий // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. – 2011. – № 2 (94). – С. 304.
2. Горошко Е.И. Гендерная проблематика в языкознании. – URL: <http://www.owl.ru/win/books/articles/goroshko.htm> (дата обращения: 24.04.2025).
3. Денисова И.В. Особенности передачи гендерного аспекта в переводе художественного произведения: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. – Челябинск, 2011 – 20 с.
4. Зыкова И.В. Гендерный компонент в структуре и семантике фразеологических единиц современного английского языка: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2002. – 219 с.
5. Кирилина А.В. Гендерные исследования в лингвистике и коммуникации. – М.: РОССПЭН, 2004. – 252 с.
6. Нечаева В.С. Феминитивы в военном дискурсе как отражение социальных и гендерных изменений // Языки и культуры в современном мире: материалы XVII Международной научно-практической конференции. – Москва: Издательский дом МЭИ, 2023. – С. 219-221.
7. Zeitschrift für innere Führung (IF). – URL: <https://www.bundeswehr.de/resource/blob/5542302/c691633660d36a55e05eb4529210fc83/if-zeitschrift-fuer-innere-fuehrung-01-2023-data.pdf> (дата обращения: 20.04.2025).
8. Zeitschrift für innere Führung (IF). – URL: <https://www.bundeswehr.de/resource/blob/5607510/d005e31e660cf0b201cabe5d0b5a7b1b/if-zeitschrift-fuer-innere-fuehrung-02-2023-data.pdf> (дата обращения: 24.04.2025).
9. Zeitschrift für innere Führung (IF). – URL: <https://www.bundeswehr.de/resource/blob/5648472/f3b3bbcacbde1812369ea3f3b4ea8429/if-zeitschrift-fuer-innere-fuehrung-03-2023-data.pdf> (дата обращения: 20.04.2025).
10. Zeitschrift für innere Führung (IF). – URL: <https://www.bundeswehr.de/resource/blob/5686022/c38a9e63ad95729dd75e375d7b03c804/if-zeitschrift-fuer-innere-fuehrung-04-2023-data.pdf> (дата обращения: 20.04.2025).

11. Zeitschrift für innere Führung (IF). – URL: <https://www.bundeswehr.de/resource/blob/5812464/66c14ee0796ca663d26e80b20f9997e9/zeitschrift-if-3-24-data.pdf> (дата обращения: 20.04.2025).
12. Zeitschrift für innere Führung (IF). – URL: <https://www.bundeswehr.de/resource/blob/5848428/dd88b2c19debadac59aee7ca37c85a1a/zeitschrift-if-04-24-data.pdf> (дата обращения: 20.04.2025).

Автор публикации

Губатенко Екатерина Игоревна, старший преподаватель, Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Филиал военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева» МО РФ, Вольск, РФ, kgubatenko@yandex.ru

Gubatenko Ekaterina Igorevna, Senior Lecturer, Federal State Military Educational Institution of Higher Education "Branch of the Military Academy of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulev", Department of Defense of the Russian Federation, Volkswagen, Russian Federation, kgubatenko@yandex.ru

УДК 801(075.8)

ЭМОЦИЯ – КУЛЬТУРНЫЙ КОД ИЛИ ИНСТРУМЕНТ КОММУНИКАЦИИ?

Е.А. Денисова

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,

г. Санкт-Петербург, Россия

Санкт-Петербургский Университет ФСИН России, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются эмоции как культурный конструкт, связанный с социальными структурами, социальным взаимодействием, культурными сценариями в обществе и их репрезентация в различных языковых контекстах на материале новостной ленты.

Ключевые слова: эмотивность, эмоциональная культура, эмоциональная норма, конструкт, языковой контекст.

IS EMOTION A CULTURAL CODE OR A COMMUNICATION TOOL?

E.A. Denisova

Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russia

St. Petersburg University of the Federal Penitentiary Service of Russia,

St. Petersburg, Russia

Abstract. The article examines emotions as a cultural construct related to social structures, social interaction, cultural scenarios in society and their representation in various linguistic contexts on the material of the news feed.

Keywords: emotivity, emotional culture, emotional norm, construct, language context.

Исследования в области эмотивности изучаются междисциплинарно как в отечественной, так и зарубежной традиции, а именно в социологии, социальной психологии, нейропсихологии, когнитивной лингвистике и др. Так, например используется драматургический подход к изучению эмоций, который в отличие от психосоциальных подходов, признающих биологические и психологические основы индивидуальных аффектов, рассматривает эмоции как культурные конструкты, связанные с социальными структурами. Американский антрополог и социолог К. Гирц (C. Geertz), один из основателей

интерпретативной антропологии, занимающийся изучением различных культур и влиянием концепции культуры на концепцию человека, считает, что эмоции, как и идеи, являются культурными артефактами, а также средством социализации [3, с. 81]. Эмоции представляют собой некий конструкт, наполняющий смыслом социальные взаимодействия, связывая культурные сценарии с внутренним состоянием индивида и социальной активностью. Социальные субъекты транслируют состояния тела, используя культурные сценарии, характерные для определенного времени, культуры и социальных детерминант; в свою очередь, эти интерпретирующие фреймы формируют опыт, придают смысл социальному взаимодействию [6, с.5] и выполняют различные функции в поле социальных контактов. Эмоции – это культурный код, который отображает внутреннюю жизнь человека не только в реакциях его тела, которые другие участники встречи могут увидеть и понять, но и в языке. Эмоции, как ресурс выступают в качестве инструментов коммуникации, языка жестов: лицо, тело, выражающие внутренние чувства, превращаются в текст, интерпретируемый другими участниками ситуации, и играют решающую роль в микрополитике. Следовательно, эмоции важны для направления социальных действий и придания им смысла. Особый интерес представляют шаблонный характер использования и проявления эмоций, глоссарии эмоций, эмоциональные нормы, которые разрабатывает общество. Посредством эмоциональных норм культурные сценарии определяют, какие эмоции следует испытывать в конкретной социальной ситуации, а также их интенсивность и продолжительность. Эмоциональные нормы представляют “правила зонирования” в том смысле, что они определяют область “дозволенности / недозволённости” в определенном социальном контексте.

Американский психолог К. Изард (С. Е. Izard) разработал теорию дифференциальных эмоций и систему кодирования мышечных движений лица при определенном эмоциональном фоне, а также представил классификацию, в которую включил 10 базовых эмоций: радость, интерес, удивление, печаль, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина. Социологи различают две категории эмоциональных норм: правила, касающиеся чувств, и правила их проявления. Правила, касающиеся чувств, представляют общепринятые культурные сценарии, которые определяют как тип, так и интенсивность эмоций, которые человек должен испытывать в различных ситуациях, например чувство вины и стыда – социально одобряемые чувства, покрывающие табуированные, непозволительные эмоции: гнев, печаль, страх, радость. Вина и стыд могут быть как невротическими витальными, так и ситуативными. Одной из многих эмоций является SHAME / СТЫД.

Данная лексема трактуется в лексикографических источниках следующим образом: SHAME – if something is described as a shame, it is disappointing or not satisfactory: e.g. It's a (great/real) shame that the event had to be cancelled; feeling of guilt or of being ashamed because of your own or someone else's bad behaviour: e.g. The children hung/bowed their heads in shame. The shame of the scandal was so great that he shot himself a few weeks later. You can't go out dressed like that – have you no shame (= don't you feel ashamed about being dressed like that?); loss of honour and respect: e.g. In some societies, if a woman leaves her husband, it brings shame on her and her family [2]; the loss of respect that is caused when you do something wrong or stupid: e.g. He risked public shame and possible imprisonment [5]; a painful emotion caused by consciousness of guilt, shortcoming, or impropriety; the susceptibility to such emotion; a condition of humiliating disgrace or disrepute; something that brings censure or reproach; a cause of feeling shame [4].

SHAME – что-то позорное, вызывающее разочарование; чувство вины или стыда из-за своего собственного или чужого некорректного поведения; потеря чести и уважения, возникающая в результате неправильного или глупого поступка; болезненная эмоция, вызванная осознанием вины, недостатка или неподобающего поведения; состояние унижительного позора или дурной репутации; то, что вызывает порицание или упрек; причина чувства стыда. СТЫД – эмоция, возникающая в результате осознания человеком реального или мнимого несоответствия его поступков, тех или иных индивидуальных проявлений, принятых в данном обществе и разделяемых им самим норм, требований морали. Эта эмоция может быть связана с поведением или проявлением личностных черт других, к примеру, близких людей: стыд за другого человека. Чувство стыда переживается как неудовлетворенность собой, осуждение или обвинение себя, а стремление избежать подобных переживаний является мощным мотивом поведения, направленного на самосовершенствование, приобретение знаний и умений, на развитие способностей. Имеют значение ценностные ориентации, направленные на личность и связанные с особенностями повышенной чувствительности к мнениям, оценкам окружающих людей [1] или отсутствием таковой.

Рассмотрим, концептуальное содержание лексической единицы SHAME / СТЫД / ПОЗОР / СРАМ как эмоции и ее проявления в различных языковых контекстах на материале лексикографических источников и новостной ленты.

Группа 1. Чувство разочарования и неудовлетворённости.

Parents of such babies feel shame and guilt for raising their child (Родители таких малышей испытывают стыд и вину за воспитание своего ребенка).

"You go about worse than a beggar. You put me to shame," grumbled grandfather (Хуже нищей ходишь, срамишь меня, – ворчал дед).

Группа 2. Чувство дискомфорта и смущения.

Her impressive figure and strength put most men to shame (Ее внушительная фигура и сила вводят большинство мужчин в состояние стыдливости).

The jokes about the table filled him with shame (Шутки за столом вызывали в нем чувство стыда).

But tonight, his shame was magnified by the presence of another individual riding with him inside the chopper, a person whose presence here was highly unconventional (Но сегодня его позор усиливался еще и тем обстоятельством, что в вертолете находился человек, чье присутствие казалось событием из ряда вон выходящим).

The jokes about the table filled him with shame (Шутки за столом вызывали в нем чувство стыда).

Группа 3. Чувство унижения и посрамлённости.

«<...> Истец проходил как обвиняемый по уголовному делу, которое рассматривали в Центральном районном суде. На время заседания его поместили в металлическую клетку, которую мужчина сравнил со звериной. Он утверждает, что во время заседания он испытал «стыд, унижение, беспокойство и страх»».

Instead of enthusiasm, his share was a public shame (Вместо восторга на его долю пришелся публичный позор).

And the shame of that never-ending cycle will eat us alive (И стыд этого никогда не кончающегося круга съедает нас заживо...).

He has brought great dishonor upon himself and his village, and they will be shamed for all of eternity (Он навлек великое бесчестие на себя и свою деревню, и они теперь будут насмехаться над ним всю вечность).

Группа 4. Чувство беспринципности и бесчестия.

But conmen now widely invoke messengers without guilt or shame (Но сегодня мошенники повсеместно используют мессенджеры без всяких угрызений совести или чувства стыда).

Группа 5. Чувство отрицания своей идентичности.

She early seemed to find a shame for her family (Похоже, она с юных лет стыдилась своей семьи).

Таким образом, чувства представляются мощным стимулом для формирования поведенческих актов. Облеченные в эмоциональную форму чувства располагаются за эмоциями или вообще отсутствуют, могут выступать фактором социальных процессов и возникать в ответ на сдвиги и изменения ценностей в структуре общества, исполнения социальных ролей посредством языковых средств.

Литература

1. Academic Dictionaries and Encyclopedias Online. – URL: <https://psychology.academic.ru/2495/> (дата обращения: 15.04.25)
2. Cambridge Dictionary Online. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 15.04.25)
3. Geertz C. The Interpretation of Cultures; Selected Essays. – New York: Basic Books, 1973. – 470 p.
4. Merriam Webster Dictionary Online. – URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/shame> (дата обращения: 15.04.25)
5. Oxford Dictionary Online. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 15.04.25)
6. Popescu M. Judicial Discourse as Feeling Rules: Obscenity Regulation and Inner Life // Law, Culture and the Humanities, 2012. – URL: <http://lch.sagepub.com/content/early/2012/03/08/1743872111435874> (дата обращения: 25.04.25)

Автор публикации

Денисова Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина; доцент, кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин Санкт-Петербургского университета ФСИН России, Санкт Петербург, РФ, denisovaea72@mail.ru

Denisova Elena Alexandrovna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Romano-Germanic Philology and Linguodidactics, Leningrad State University named after A.S. Pushkin; PhD in Philology, Associate Professor, Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines, St. Petersburg University of the Federal Penitentiary Service of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation, denisovaea72@mail.ru

ТЕОРИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В КОНТЕКСТЕ СОХРАНЕНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО И ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА РОССИИ

Ю.И. Детинко

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия

Аннотация. В статье речь идет о сохранении своеобразия этнокультур Российской Федерации в свете методологического инструментария теории межкультурной коммуникации. Поднимается вопрос о необходимости содержательной переоценки классических параметрических моделей описания культур с целью их адаптации к изучению внутринационального полиэтнического пространства России.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, этнокультурное своеобразие России, коммуникативное поведение этноса, параметры языковой и социальной культуры, этнический коммуникативный стиль.

THEORY OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF PRESERVING THE ETHNOCULTURAL AND MULTILINGUAL POTENTIAL OF RUSSIA

Yu. I. Detinko

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

Abstract. The article deals with the issue of preserving the unique features of the ethnic cultures of the Russian Federation which is viewed in the light of the methodology of the intercultural communication theory. The issue of the need for a meaningful reassessment of classical parametric models for describing cultures in order to adapt them to the study of the intra-national polyethnic space of Russia is raised.

Key words: intercultural communication, ethnocultural uniqueness of Russia, communicative behavior of an ethnic group, parameters of linguistic and social culture, ethnic communicative style.

Российская Федерация является многонациональным государством, на территории которого проживает более 190 этносов. Каждый этнос создает самобытную, уникальную культуру, развивая свой духовный и ценностный потенциал, имеет только ей присущие черты, отражающие исторический опыт создавшего его народа; климатические и экологические особенности; «своеобразие психического склада, образа мышления и коллективного воображения носителей культуры» [3, с. 20]. Одним из факторов поддержания этнокультурной специфики России выступает теория межкультурной коммуникации, поскольку «существенные особенности языка и тем более культуры вскрываются при сопоставлении, при сравнительном изучении языков и тем более культур» [19, с. 32]. Проблема сохранения и развития культуры и языков коренных этносов с каждым годом привлекает все больше внимания и стимулирует поиск новых направлений в исследовании этнокультурного многообразия нашей страны.

Так, на государственном уровне Распоряжением Правительства Российской Федерации от 9 февраля 2022 года утвержден план мероприятий Международного десятилетия языков коренных народов (2022–2032 гг.). Предусмотрен ряд мероприятий, затрагивающих различные сферы, в том числе науку и образование [16]. Кроме того, в рамках гуманитарного просветительского проекта «Культура.РФ», посвященного культуре России, реализован спецпроект «Народы России: уникальный эпос, возрожденные промыслы и традиционные блюда», который кратко рассказывает о 75 коренных этносах Российской Федерации с точки

зрения их расселения на территории России, мировосприятия, значимых обрядов и традиций, ключевых концептов [14]. Среди описанных этносов – аварцы, башкиры, буряты, долганы, карелы, кумыки, русские, нганасаны, ненцы, татары, тувинцы, энцы и многие другие. Спецпроект позволяет не только увидеть своеобразие коренных этносов нашей страны, но и в целом ощутить многонациональный характер и богатство традиций, формирующих культурное пространство Российской Федерации. Вслед за Д.С. Лихачевым под пространством мы понимаем «не просто определенную географическую территорию, а прежде всего пространство среды, имеющее не только протяженность, но и глубину» [11, с. 103].

Важно, что российское социокультурное пространство обладает рядом отличительных черт: оно диалогично, находится на стыке различных влияний, отличается транскультурностью. Это не просто среда, где сосуществуют разные культуры и верования, но и площадка для их продуктивного и взаимообогащающего взаимодействия [1, с. 121], поэтому, помимо описания неповторимого своеобразия этносов российского государства, не менее актуальным является изучение межэтнического общения. По утверждению Ю.В. Бромлея, «только в общении с другим этносом осознается, формируется и закрепляется нечто специфическое для данного этноса и для данной культуры» [2, с. 85]. Изучение особенностей общения между различными этническими группами, проживающими на территории России, вносит вклад в укрепление единства многонационального российского общества. Это позволяет выделить и подчеркнуть самобытность каждого народа, его уникальный язык и культуру, а также укрепить традиционные духовно-нравственные ценности коренных народов, что, в конечном счете, способствует поддержанию богатого этнокультурного и языкового разнообразия в нашей стране [7, с. 7].

Описание культуры и коммуникативного поведения этноса – это сложный, трудоемкий и длительный процесс, предполагающий комплексное междисциплинарное исследование. Говоря об основных трудностях в исследовании особенностей национального коммуникативного поведения, О.С. Иссерс отмечает, что выявление универсальных правил, признаков и характеристик этнической группы является непростой задачей. Это обусловлено существенными расхождениями, возникающими в результате территориального, этнического, религиозного и культурного разнообразия общества. Кроме того, особенности коммуникативного поведения народа раскрываются в действиях и высказываниях отдельных людей, а возможность их наблюдения и изучения для исследователя часто носит случайный характер [4, с. 550]. Однако, продолжает ученый, исследователи признают, что в своей основе этнос представляется относительно гомогенным, что позволяет получить обобщенные данные об особенностях коммуникативного поведения этнокультуры: «ее члены могут казаться очень непохожими друг на друга, но если сравнить их как группу, например, с группой другой национальности, то станет понятно, что определенные образцы поведения наиболее характерны для одних, в то время как иные – для других» [4, с. 550].

По утверждению Ю.Е. Прохорова и И.А. Стернина, коммуникативное поведение лингвокультурной общности должно быть описано целостно, комплексно, в системе, для чего «необходима модель описания коммуникативного поведения, включающая совокупность факторов и параметров, отражающих коммуникативное поведение любого народа» [17, с. 56]. Такая модель отражает специфику вербального и невербального поведения, а также социальный символизм [17, с. 56]. Данные параметры, или культурные измерения, имеют разнообразное смысловое наполнение, отражают основные национально-специфические

элементы культуры и нацелены на выявление и описание фундаментальных различий культур. Как отмечает О.А. Корнилов, «с помощью набора “работающих” культурных измерений специалисты имеют возможность создавать то, что можно назвать “культурными портретами” народов» [6, с. 116].

Опираясь на работы отечественных и зарубежных ученых, И.Ю. Марковина и Ю.А. Сорокин выделяют ряд компонентов культуры, наиболее ярко отражающих национальную специфику народа, а именно:

- устойчивые элементы культуры (традиции), обычаи и обряды;
- бытовая культура, тесно связанная с традициями (традиционно-бытовая культура);
- повседневное поведение, включающее привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения, средства невербальной коммуникации (мимика и жесты), характерные для носителей определенной лингвокультуры;
- национальные картины мира, демонстрирующие особенности восприятия действительности и особенности мышления, присущие представителям той или иной культуры;
- художественная культура со свойственными ей культурными традициями данного этноса;
- сам носитель национального языка и культуры с его уникальным национальным характером, определенными чертами эмоциональной сферы, национально-опосредованными особенностями мышления [12, с. 11–12].

Язык представляет собой одну из самых важных категорий, отличающих культуры. Языковая ситуация в полиэтническом обществе чаще всего рассматривается исследователями с точки зрения сохранения и поддержки языков коренных этносов. Являясь основным национально-специфическим компонентом культуры, язык может рассматриваться с точки зрения разных языковых ситуаций, возникающих в результате контакта языков и культур при межэтническом общении. В полилингвальном обществе выбор языка как средства социализации представляет собой значимый маркер идентичности [15], при этом каждая из возникающих языковых ситуаций является важным фактором в описании этноса. В.И. Карасик называет 6 потенциальных языковых ситуаций:

- 1) общение происходит на языке одной из этнических групп;
- 2) языки взаимодействующих этносов используются в равном объеме;
- 3) выбор языка детерминирован сферой взаимодействия;
- 4) коммуникация осуществляется на чужом для контактирующих этносов языке;
- 5) для общения используется вспомогательный язык-пиджин;
- 6) язык одной из этнических групп используется в максимально облегченной для иноязычного восприятия форме (ксенолект) [5, с. 63].

При изучении взаимодействия этнокультур, проживающих на одной территории, вопрос об особенностях языковой среды в полиэтническом обществе ставится в русле вовлеченности этих языков в институциональную и повседневную межэтническую коммуникацию в условиях монологического, двуязычного или смешанного коммуникативного взаимодействия с представителями других этнокультур, а также рассматриваются возникающие при этом трудности.

Анализ языкового своеобразия этнокультуры в процессе межэтнического взаимодействия позволяет сфокусироваться на некоторых «культуроносных» [13, с. 37] аспектах, составляющих предмет лингвокультурологии. В.А. Маслова относит к ним следующие: «безэквивалентная лексика и лакуны; мифологизированные языковые единицы: архетипы и мифологемы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, закрепленные в языке; паремиологический фонд языка; фразеологический фонд языка; эталоны, стереотипы, символы; метафоры и образы языка; стилистический уклад языков; речевое поведение; область речевого этикета» [13, с. 36–37].

Для того, чтобы изучение речевого поведения народа было более продуктивным, О.С. Иссерс предлагает использовать ситуативную модель описания культур, предложенную И.А. Стерниным. В этом случае анализ следует начинать с тех примеров взаимодействия, в которых наиболее полно отражаются этнический, этический, культурологический аспекты сознания этнической группы [4, с. 550]. Согласно И.А. Стернину, ситуативная модель предполагает описание коммуникативного поведения народа через призму коммуникативных сфер и стандартных коммуникативных ситуаций с опорой на опыт межкультурного взаимодействия, особенно в таких областях и обстоятельствах, где межкультурные различия наиболее очевидны [18, с. 15]. О.С. Иссерс подчеркивает, что описание типовых стратегий и тактик, реализующихся в определенных ситуациях общения, позволяет сформировать общее представление о специфике коммуникативного поведения группы в целом. При анализе важно делать акцент на доминантных стратегиях коммуникативного поведения, поскольку именно преобладающие черты, характеризующие поведение большинства членов группы, можно выявить достаточно уверенно [4, с. 550].

Доминантные черты коммуникативного поведения этнической группы в тех или иных коммуникативных ситуациях могут быть выявлены на основе признаков, присущих культурно-маркированному коммуникативному стилю поведения, проявляющемуся в процессе межкультурного общения через, например, степень многословности или лаконичности высказываний, интенсивность или расслабленность речи, ориентацию на факты или анализ, тональность речи (пессимистическую или оптимистическую), преобладание эмоционального или делового подхода в общении, выбор между открытым прямым или вежливо-косвенным стилем, этикетно-формальным или свободным неформальным, наличие зрительного контакта или его избегание, использование паралингвистических и просодических средств (громкость звучащей речи, длина пауз, ударение, интонация), выбор тем для обсуждения, наличие табуированных тем, предпочитаемые формы взаимодействия, уровень вовлеченности коммуникантов, типичный адресат, распространенные речевые формулы, правила вежливости и другие специфические элементы [8, с. 120–122].

Теория межкультурной коммуникации представляет собой важный методологический инструментарий, позволяющий описать, сравнить культуры, а также проанализировать их особенности в процессе межкультурного взаимодействия. Интересно, что именно через сопоставительный анализ конкретных лингвокультур и их отдельных аспектов в процессе вербального и невербального общения происходит обогащение и развитие и самой теории межкультурной коммуникации через уточнение базовых терминов, обновление исследовательской парадигмы, расширение методологического пространства.

В США существует два основных направления в области межкультурной коммуникации – это интернациональная межкультурная коммуникация, ориентированная на

подготовку специалистов для работы за рубежом, и внутренняя межэтническая коммуникация, рассматривающая общение представителей разных этнокультур в школах со смешанным этническим составом, сферах здравоохранения и социальной работы [10, с. 15]. Обращаясь к классическим источникам по межкультурной коммуникации, мы чаще всего сталкиваемся с исследовательским аппаратом классической (интернациональной) теории межкультурной коммуникации, в то время как погружение во внутренний контекст позволяет пересмотреть модели типологии культур и отразить актуальную специфику межкультурного взаимодействия с учетом ценностных доминант, ментальности, этноязыковой ситуации, коммуникативного поведения представителей коренных этнических групп, постоянно проживающих на территории Российской Федерации, в контексте внутринациональной парадигмы полиэтнического пространства нашей страны.

С опорой на понятие национального коммуникативного стиля, рассматриваемого Л.В. Куликовой в работе «Коммуникативный стиль в межкультурном общении» [8], можно говорить о том, что для выявления специфических признаков коммуникативного поведения коренных этнокультур целесообразно обратиться к разработке модели этнического коммуникативного стиля, проявляющегося в институциональном и повседневном общении этнических групп. Данное направление видится перспективным в свете востребованности обновленной методики межкультурной коммуникации для погружения в новые контексты, одним из которых является полиэтническое и мультилингвальное пространство России.

В традиционном представлении о параметрических моделях, которые описывают этносы и позволяют интерпретировать поведение инокультурных партнеров по коммуникации, существует большое количество подходов к типологизации культур. Классический исследовательский инструментарий теории межкультурной коммуникации составляют труды Э. Холла, Г. Хофстеде, Г.К. Триандиса, Р. Льюиса, Ф. Тромпенаарса и Ч. Хэмпдена-Тернера и других ученых (краткий обзор классических трудов см.: [7, с. 7-9]).

Отмечая несовершенство некоторых параметров, О.А. Корнилов поясняет, что одни из них дополняют и уточняют другие, более общие классификации; другие имеют слишком узко прикладной характер, берут за основу не слишком существенный признак [6, с. 117]. Кроме того, в разных гуманитарных дисциплинах предлагаются типологии, основывающиеся на одном и том же признаке и отличающиеся только названием [там же]. Ученый предлагает свой список культурных измерений, состоящий из 11 типологий и основанный на опыте предшествующих исследований И. Левина, Р. Бенедикт, М. Мид, Г. Хофстеде, Э. Холла, Ф. Клакхон и Ф. Стробека [6, с. 117–143]. Интересной представляется идея о том, что и в классических параметрических моделях, и составленных позднее прослеживается такая тенденция: даже при отнесенности к одному и тому же параметру, его репрезентация в разных культурах может существенно отличаться в силу исторических, культурных, социальных, политических, религиозных и других причин.

Л.В. Куликова говорит о важности учета современных вызовов в ситуациях межкультурного взаимодействия и необходимости разработки переосмысленной теории и методологии, а также выделения новых контекстов для исследования [9, с. 4]. В контексте российского пространства в качестве актуального направления рассматривается культурно-антропологический и прагматический анализ взаимодействия миноритарных культурно-языковых народностей Российской Федерации [9, с. 8]. Ученый отмечает, что данное «направление в рамках классической отечественной теории и практики межкультурной

коммуникации фактически не являлось предметом экспертного проблемного рассмотрения. Выделение некоторых ключевых параметров процесса общения малых/коренных национальных культур нашей страны может стать принципиально важной частью обновленной парадигмы изучения межкультурной тематики» [9, с. 9]. Это может способствовать привлечению внимания к своеобразию российской полиэтнической коммуникации во внутринациональном контексте и отражению степени и уровней представленности коренных этнокультур в повседневном и институционально-официальном взаимодействии, представлению различных форматов вовлеченности коренных этнических групп, проживающих на территории Российской Федерации, в процессы межкультурного и межъязыкового (с возможностью изучения функционирования смешанных, или гибридных, языков) общения в регионах их проживания.

Таким образом, теория межкультурной коммуникации обладает существенным методологическим потенциалом для выявления, описания и сохранения своеобразия этнокультур. Однако, следует учитывать, что для более детального изучения внутринационального пространства России требуется переоценка содержательного наполнения дисциплины с тем, чтобы адаптировать классический репертуар теории к описанию новых контекстов межкультурного и межэтнического взаимодействия, в частности, для характеристики коренных этносов Российской Федерации в процессе межэтнического общения. С этой целью представляется важным разработать обновленную модель межкультурной коммуникации, учитывающей актуальные для описания коммуникативного поведения коренных этнокультур параметры, рассмотреть признаки репрезентации этнического коммуникативного стиля, интерпретировав которые можно представить характерные черты этнокультуры, включая языковую ситуацию, проявляющиеся в условиях межкультурного и межэтнического взаимодействия.

Литература

1. Бадмаев В.Н. Калмыцкий этнос в транскультурном пространстве Юга России // Гуманитарий Юга России. – 2013. – № 1. – С. 120–129.
2. Бромлей Ю.В. Этнос и этнография. М.: Наука, – 1973. – 284 с.
3. Инкижекова М.С. Текст традиционной этнической культуры и современных культурных практик хакасов: культурфилософский анализ. Автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 24.00.01. Саранск, 2011. – 43 с.
4. Иссерс О.С. Полевое и экспериментальное исследования коммуникативного поведения в свете концепции И.А. Стернина // Коммуникативные исследования. – 2022. – Т. 9. № 3. – С. 547–563.
5. Карасик В.И. Язык социального статуса. – М.: Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ин-т, 1992. – 330 с.
6. Корнилов О.А. Контексты межкультурной коммуникации. – М.: ИД «КДУ», 2015. – 184 с.
7. Куликова Л.В., Детинко Ю.И. Специфика межкультурной коммуникации в полиэтническом пространстве России: теория и практика // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. – 2025. № 18(1). – С. 5–11.
8. Куликова Л.В. Коммуникативный стиль в межкультурном общении. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 288 с.

9. Куликова Л.В. Методология межкультурной коммуникации в новой парадигме: Quo vadis. Красноярск: Сиб. Федер. ун-т, 2023. – 60 с.
10. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. – М.: Гнозис, 2005. – 352 с.
11. Лихачев Д.С. Русская культура. – М.: Иллюминатор, 2022. – 368 с.
12. Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Культура и текст. Введение в лакунологию. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 144 с.
13. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
14. Народы России: уникальный эпос, возрожденные промыслы и традиционные блюда // Культура.РФ. – URL: <https://www.culture.ru/s/narody-rossii/#rec701269787> (дата обращения: 03.05.2025).
15. Пантелеенко О.А. Отношение к языку в полилингвальном коммуникативном пространстве: ключ к идентичности жителей итальянского приграничья // Terra Linguistica. – 2024. – Т. 15. № 3. – С. 60–73.
16. Правительство утвердило план мероприятий Международного десятилетия языков коренных народов. – URL: <http://government.ru/docs/44541/#> (дата обращения: 02.05.2025).
17. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 328 с.
18. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. 2-е изд., испр. – Воронеж: «Гарант», 2015. – 52 с.
19. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 146 с.

Автор публикации

Детинко Юлия Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра теории германских и романских языков и прикладной лингвистики, Институт филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет, Красноярск, РФ, julia_detinko@mail.ru

Detinko Yuliya I., PhD in Philology, Associate Professor, Department of Germanic and Romance Languages and Applied Linguistics, School of Philology and Language Communication, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation, julia_detinko@mail.ru

УДК 81'27+811.161.1'42+808.51

МОДЕЛЬ ЛИНГВОПОЛИТОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СТРАТЕГИЙ ПРОДВИЖЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ РОССИИ: НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА

Е.В. Дзюба

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,

г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Предлагается трехуровневая модель лингвополитологического анализа стратегий продвижения национальных интересов России в условиях трансформации институтов многосторонней дипломатии, включающая лингвокогнитивный, коммуникативный и фактуальный уровни.

Ключевые слова: политическая лингвистика, институциональный дискурс, дипломатический дискурс, стратегии продвижения национальных интересов государства, коммуникативные стратегии, модель лингвополитологического анализа, политическая картина мира.

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект «Стратегии продвижения национальных интересов России через трансформирующиеся институты многосторонней дипломатии: лингвополитологический аспект» № 25-28-01062, <https://rscf.ru/project/25-28-01062/>

A MODEL FOR LINGUOPOLITOLOGICAL ANALYSIS OF STRATEGIES FOR PROMOTING NATIONAL INTERESTS OF RUSSIA: ON THE BASIS OF TEXTS OF INSTITUTIONAL DISCOURSE

E.V. Dzyuba

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. A three-level model of linguistic and political analysis of strategies for promoting Russia's national interests in the context of the transformation of multilateral diplomacy institutions is proposed, including linguistic, cognitive, communicative and factual levels.

Keywords: political linguistics, institutional discourse, diplomatic discourse, strategies for promoting national interests of the state, communicative strategies, model of linguopolitological analysis, political picture of the world.

Acknowledgements: The research is supported by the Russian Science Foundation (RSF); grant No. 25-28-01062, <https://rscf.ru/en/project/25-28-01062/>

Заявленная научная проблема лингвополитологического исследования состоит в необходимости реконструкции формирующейся в настоящее время, новой политической картины мира, с ее ключевыми концептами и категориями (*многополярный мир, деколонизализм, регионализация, традиционные ценности* и под.), в необходимости систематизации соответствующих актуальной политической картине мира стратегий продвижения национальных интересов России в международном институциональном дискурсе, что отражается фактуально – в форматах встреч и разного рода «договоренностей» на высшем уровне (в рамках функционирования международных организаций и межгосударственных объединений), лингвопрагматически – на уровне устных и письменных (научных, публицистических, официально-деловых) текстов международного институционального дискурса (в данном исследовании – русскоязычного); в необходимости разработки модели лингвополитологического анализа стратегий продвижения национальных интересов России через институты многосторонней дипломатии.

Целью данного исследования является разработка модели лингвополитологического анализа стратегий продвижения национальных интересов России через трансформирующиеся институты многосторонней дипломатии (СНГ, ЕАЭС, ШОС, БРИКС+ и др.). Материалом исследования являются фактические данные, отражающие участие РФ в деятельности трансформирующихся международных организаций и межгосударственных объединений СНГ, ЕАЭС, ШОС, БРИКС+, а также устные и письменные тексты русскоязычного международного институционального дискурса, функционирующие в рамках деятельности указанных институтов. В первую очередь это тексты собственно политического и дипломатического дискурсов: устные публичные речи (приветственные речи на саммитах, речи-выступления на заседаниях международных организаций и межгосударственных объединений, речи-обращения к субъектам международных отношений разного уровня и под.), стенограммы заседаний международных организаций и межгосударственных объединений, письменные документы, регламентирующие деятельность СНГ, ЕАЭС, ШОС, БРИКС

(уставные, программные, итоговые документы: декларации, договоры, соглашения и т. п.); программные статьи лидеров государств и т. п.

На данном этапе работы структура модели видится как трехуровневая: она включает лингвоконцептуальный и категориальный (1), коммуникативный (2), фактуальный (3) уровни.

Первый уровень – лингвоконцептуальный и категориальный – отражает систему ключевых концептов и категорий новой, формирующейся на наших глазах политической картины мира, а именно: концептов и категорий, находящихся в отношениях бинарной («свой – чужие», «дружественный – недружественный», «бенефициар – сателлит», «колониализм – деколониализм», «кризис – порядок», «турбулентность – стабильность», «открытость – блоковость» и др.), тернарной («моно-, би-, многополярный мир» и под.), многокомпонентной («русский, арабский, тюркский, англосаксонский, африканский мир» и др.) оппозиции [2; 4; 5].

Второй – коммуникативный – уровень отражает систему кооперационных (конструктивных) и конфликтогенных (деструктивных) коммуникативных стратегий и тактик, используемых в международном институциональном дискурсе (стратегии открытости vs. замкнутости, «блоковости»; стратегии паритетности vs. колониализма; стратегии единения vs. дистанцирования и под.) [3; 6].

Третий – фактуальный – уровень предполагает стратегии действия, выражающиеся в формате встреч, многосторонних «договоренностей» на высшем уровне, подписании международных договоров и соглашений, а также иных документов в рамках функционирования международных организаций и межгосударственных объединений (СНГ, ЕАЭС, ШОС, БРИКС+).

Иллюстрацией функционирования данной модели может быть следующая ситуация: слова-концепты *единство, взаимодействие, взаимоуважение, сотрудничество, диалог* способствуют реализации стратегии единения, которая декларируется в официальных заявлениях представителей институционального дискурса и воплощается в виде инициатив – таких, как «Пояс и путь» (инициатор – КНР), Большое Евразийское партнерство (инициатор – РФ) и др.; ср., например: «Государства-члены отметили, что для укрепления авторитета и эффективности ООН важно обеспечить представленность развивающихся стран путем всеобъемлющей реформы ООН. Они, принимая во внимание мнения государств-членов, подтвердили актуальность инициатив по продвижению взаимодействия в строительстве международных отношений нового типа в духе взаимного уважения, справедливости, равенства и взаимовыгодного сотрудничества, а также формирования общего видения идеи создания сообщества единой судьбы человечества и развития диалога по идее «Одна Земля. Одна семья. Одно будущее» [1].

Выявление и аналитическое описание ключевых слов, репрезентирующих концепты и категории формирующейся политической картины мира, соответствующих ей стратегий продвижения национальных интересов РФ в новой политической реальности теоретически и практически значимо для разных сфер, не только политической, но также военной, медийной, образовательной и других.

Литература

1. Астанинская декларация Совета глав государств Шанхайской организации сотрудничества. – URL: <https://rus.sectesco.org/20240704/1420683.html> (дата обращения: 12.07.2025).

2. Гаврилова М.В. Развитие содержательных форм концепта «единство» в русском политическом дискурсе XX – XXI веков // Политическая лингвистика. – 2010. – № 4 (34). – С. 13–18.
3. Дзюба Е.В. Англосаксонский дуэт в реализации стратегии дезинтеграции коллективного Запада (по материалам выступлений М.В. Захаровой на брифингах МИД РФ) // Политическая лингвистика. – 2024. – № 4 (106). – С. 24–33.
4. Дзюба Е.В., Белослудцев А.Н. Многополярный мир: конструирование социально-политического концепта в современном дискурсе // Логический анализ языка. Язык и мир: К столетию со дня рождения Нины Давидовны Арутюновой. – М.: Канцлер, 2024. – С. 386–398.
5. Дзюба Е.В., Еремина С.А. «Архитектура многополярного мира»: строительная метафора в представлении политического образа мира // Политическая лингвистика. – 2023. – № 6 (102). – С. 77–87.
6. Дубровская Т.В., Юськаева Э.И. Прагмалингвистические средства конструирования коллективного прошлого в британском политическом выступлении // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2020. – № 1. – С. 94–102. – DOI: 10.17308/lic.2020.1/2737.

Автор публикации

Дзюба Елена Вячеславовна, доктор филологических наук, профессор, Высшая школа международных отношений Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Российская Федерация, elenacz@mail.ru, dzyuba_ev@spbstu.ru

Dziuba Elena Vyacheslavovna, Doctor of Philological Sciences, Professor, Higher School of International Relations, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russian Federation, elenacz@mail.ru, dzyuba_ev@spbstu.ru

УДК 81'272

ЛИНГВОПОЛИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕРМИНОВ С КИТАЙСКОЙ СПЕЦИФИКОЙ В ПРАВИТЕЛЬСТВЕННЫХ ДОКЛАДАХ: ОСОБЕННОСТИ И ФУНКЦИИ

С. Дин, А.Р. Нурутдинова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Данная статья анализирует и подытоживает ключевые характеристики и функции политических терминов с китайской спецификой, имеет важное значение для исследования политической лингвистики.

Ключевые слова: политические термины, доклад о работе правительства, характеристики и функции, идеология, перевод, политическая лингвистика.

LINGUOPOLITICAL ANALYSIS OF CHINESE-SPECIFIC TERMS IN GOVERNMENT REPORTS: FEATURES AND FUNCTIONS

S. Ding, A.R. Nurutdinova

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. This article analyzes and summarizes the key characteristics and functions of political terms with Chinese characteristics, which are of great significance for the study of political linguistics.

Keywords: political terms, government work report, characteristics and functions, ideology, translation, political linguistics.

Введение

Современная политическая лингвистика, как междисциплинарная область исследования, особенно сосредоточена на взаимодействии языка и политики, а также на способах создания идеологического смысла через дискурс. В этом контексте политические термины с национальной спецификой, обладают особой академической ценностью, поскольку эти термины не только отражают особенности государственного управления страны, но и объединяют традиционные культурные ценности и современные политические идеи. Они сочетают строгую системность официального дискурса, культурные особенности и уникальные механизмы адаптации к социально-политическим изменениям.

Данное исследование выбирает «Доклад о работе правительства Китая 2023 года» в качестве исследуемого материала и использует комплексные методы, такие как анализ терминов, критический дискурс-анализ, исторический дискурс-анализ и анализ языковой культуры. Целью исследования является комплексный анализ политических терминов с китайской спецификой и их русского перевода, а также изучение языковых характеристик этих терминов.

Теоретико-методологические основания исследования.

Данное исследование основывается на комплексном применении нескольких академических методов. Метод терминологического анализа, предложенный китайским лингвистом Фэн Чживаем, позволяет выявить системные характеристики политической лексики. Метод критического дискурсивного анализа Т. ван Дейка и Н. Фэрклоу помогает исследовать идеологическую структуру терминов и их влияние на массовое сознание. Метод исторического дискурсивного анализа Р. Водака позволяет проследить эволюцию терминов в контексте социальных и политических изменений. Метод языковой культуры В.И. Карасика раскрывает национально-культурные особенности китайского политического языка.

Особенности политических терминов с китайской спецификой. Политические термины с китайской спецификой являются уникальными языковыми явлениями, отражающими национальную идеологию, культуру, общественные и исторические особенности Китая. В книге «Введение в современную терминологию» Фэн Чживэй представил 11 основных принципов для наименования терминов, которые одновременно отражают 11 характеристик терминологии: профессионализм, общепринятость, однозначность, научность, мотивированность, краткость, продуктивность, стабильность, системность, точность, международность [7, с. 32-41]. На основе этих 11 характеристик мы проанализировали 119 терминов, собранных в «Докладе о работе правительства Китая 2023 года», и выделили пять основных особенностей китайской политической терминологии: политическая чувствительность, высокая обобщенность, яркая актуальность, простота и понятность, семантическая уникальность.

1. Политическая чувствительность

Доклад правительства является политическим текстом, его содержание часто затрагивает национальные интересы, национальную безопасность и международные отношения, отражая направление работы и стратегические решения правительства.

Политические термины с китайской спецификой обычно обладают ярко выраженной идеологической окраской.

В тексте «Доклада» появились такие термины, как “一国两制” («одна страна – две системы»), “港人治港” («Сянганом управляют сами сянганцы»), “反独促统” («Борьба против независимости Тайваня и содействие воссоединению Родины»), которые имеют ярко выраженную политическую, политико-ориентированную и направляющую силу, отражая стратегические приоритеты страны и её позицию по вопросам национальной безопасности. Как отметил Т. ван Дейк, эти термины являются инструментами легитимации власти и построения коллективного сознания [5, с. 96]. Поэтому наиболее яркой особенностью политических терминов с китайской спецификой является их политическая чувствительность.

2. Высокая обобщенность

«Доклад о работе правительства», как официальный текст, является обобщением и отражением объективных новых явлений, китайцы делают выводы, предпочитая использовать лаконичный язык и лексику для концептуализации глубокомысленных вещей. Политические термины с китайской спецификой часто охватывают различные области, такие как экономика, окружающая среда, благосостояние населения, сельское хозяйство и культура, выполняя важную идеологическую функцию и формируя определённое восприятие государственной политики. Эта особенность тесно связана с высокой обобщённостью политического словаря.

Например, такие термины, как “六稳” и “六保” («работа по стабилизации шести сфер» – трудоустройства, финансовой системы, внешней торговли, внутренних и внешних инвестиций и рыночных ожиданий, «меры обеспечения по шести направлениям» – меры обеспечения занятости и базового уровня благосостояния населения, обеспечения деятельности рыночных субъектов, обеспечения продовольственной и энергетической безопасности, обеспечения стабильности цепочек производства и поставок, обеспечения нормального функционирования низовых структур). Мы можем использовать трёхмерную модель Н. Фэрклоу (текст – дискурсивная практика – социальная практика) [6, с. 45] для анализа данного термина.

На уровне текста этот термин представляет собой краткую формулу, состоящую из числа «шесть» и ключевых концептов «стабильность» и «обеспечение», то есть выражение сложного смысла через сжатие концептов.

На уровне дискурсивной практики этот термин, будучи важным элементом официального нарратива, регулярно появляется в правительственных докладах, речах политических лидеров и материалах СМИ. Можно заметить, что в периоды экономической нестабильности частота его использования возрастает, играя важную риторическую роль – создавая образ правительства, которое является способным и активным. Как показывает теория Н. Фэрклоу, такие термины становятся ключевыми узлами в дискурсивной стратегии, тесно связывая экономическую политику с концептом «социальной гармонии».

На уровне социальной практики «шесть стабилизаций» и «шесть обеспечений» трансформируются из языковой формулы в инструмент политического управления, играя важную роль в идеологической сфере и превращая конкретные экономические меры в необходимые условия для поддержания стабильности и обеспечения, что является основными ценностями китайского политического дискурса.

3. Яркая актуальность

В условиях динамичного развития современного общества язык отражает особенности своей эпохи. Новые и старые слова становятся доказательством смены времен. Язык – это продукт развития человеческого общества, который в своем развитии неизбежно подвергается влиянию многих социальных факторов, политические события вызывают наивысшую частоту и самую быструю скорость изменений в языке [9, с. 3].

Политические термины с китайской спецификой неизбежно следуют за развитием времени. С развитием и инновациями в политической, экономической и социальной сферах Китая в различные исторические периоды государственные политические курсы изменяются, что приводит к возникновению различных политических концепций и терминов, отражающих особенности каждого времени.

Например, такие термины, как “有权不可任性” и “用权必受监督” («Власть имущим недопустимо проявлять своеволие, а использование ими полномочий обязательно должно находиться под контролем»), возникли в ответ на потребности реформ в послепандемный период и отражают усилия правительства по реформированию административной системы и осуществлению внутренней революции власти. Как отмечает Рут Водак, при анализе этих терминов необходимо учитывать исторический контекст, поскольку они фиксируют этапы развития государственной политики [1, с. 189].

4. Простота и понятность

«Доклад о работе правительства» является самым авторитетным официальным документом страны, и использование профессиональных терминов в нем вполне нормально. Однако Китай всегда придерживается принципа развития, ориентированного на людей, и содержание доклада о работе правительства касается интересов народа. Поэтому многие китайские политические термины имеют корни в повседневном языке.

«Язык власти всегда балансирует между профессиональной замкнутостью и потребностью в массовой коммуникации» [2, с. 112]. Этот тезис особенно важен для китайского политического дискурса, поскольку, с одной стороны, в китайском политическом языке существует традиционное уважение к «авторитету текста» (авторитет письменного языка), а с другой – он отражает идею «человека в центре» (человек как основной элемент).

Например, “放水养鱼” («наполнять водой пруд перед тем, как пустить туда рыбу»), что означает стимулирование экономики путем налоговых льгот, происходит от традиции «объяснения принципов через метафоры» и воплощает даосские идеи о естественном управлении, сохраняя при этом метафоры, связанные с традиционной сельскохозяйственной культурой Китая. Это делает правительственный доклад более доступным для широкой аудитории и максимально эффективно реализует информационную функцию.

В современном контексте выражения в докладе, такие как “推动经济爬坡过坎” («нам удалось преодолеть серьезные препятствия») или “把饭碗牢牢端在自己手中” («надежно удерживать в своих руках продовольственные гарантии китайского народа»), демонстрируют гармоничное сочетание традиционных ценностей и современных экономических понятий. Здесь упоминаемая “饭碗” (миска с рисом) символизирует как традиционные требования китайского народа к стабильной жизни, так и концепцию самодостаточной современной экономики. Передача этих традиционных ценностей усиливает общественное признание языка, поскольку они тесно связаны с историческим опытом и культурной идентичностью народа.

5. Семантическая уникальность

Семантическая уникальность означает наличие взаимно-однозначного соответствия между термином и научным понятием, которое он обозначает, то есть представленное научное понятие имеет определенное и единственное значение. Семантическая уникальность является основной характеристикой терминологии [10, с. 67-75]. Таким образом, в рамках определенной области только один термин может использоваться для обозначения одного понятия, и одно и то же понятие должно быть выражено только одним термином.

«В политическом дискурсе, особенно в межгосударственной коммуникации, требование однозначности терминов приобретает особую значимость, исключая возможность разночтений и идеологических спекуляций» [3, с. 82]. Например, “一帶一路” в политическом контексте переводится как «Один пояс и один путь» и относится к «Экономическому поясу Шелкового пути» и «Морскому Шелковому пути 21 века».

Функции политических терминов с китайской спецификой

1. Функция наименования

В.М. Лейчик считает, что традиционно под функцией термина понимается роль, которую выполняет термин как средство обозначения общего специального понятия [3, с. 63]. Политические термины с китайской спецификой – это результат практических потребностей. В процессе осознания объективной реальности и совместной деятельности люди неизбежно должны именовать вещи, характеристики вещей и связанные с ними активности [8, с. 51]. Люди используют политические термины с китайской спецификой для наименования политических отношений, деятельности и других областей в политической сфере Китая. Их функция заключается главным образом в способности записывать профессиональные знания и наименовать каждую политическую область, обеспечивая их взаимное отличие. Таким образом, политические термины с китайской спецификой несут в себе определенные политические знания и стимулируют познавательную деятельность человека в политической сфере.

2. Функция передачи

Термин – это специализированное слово, используемое для выражения конкретных понятий в определенной области. Функция передачи заключается в использовании терминов для передачи информации, которую необходимо выразить. Правительство, используя политические термины с китайской спецификой, приведенные в «Докладе о работе правительства», выражает специальные знания и передает научно-политическую информацию, чтобы распространять идеи управления государством, государственную политику и международные отношения среди народа и управлять страной. Используемые политические термины в разные периоды, безусловно, различаются и отражают развитие и процессы изменения в стране в разные периоды.

3. Функция коммуникации

Современная политическая лингвистика, по определению А.П. Чудинова, изучает «языковое воплощение власти и идеологии в публичном пространстве» [4, с. 278]. В контексте Китая это особенно важно, потому что политическая речь выполняет не только функцию распространения информации, но и коммуникационную функцию. Через выход на свет доклада о работе правительства мы передаем политические идеологические концепции КНР в мир, такие как “一个中国原则”, “九二共识” и другие политические термины, которые

отражают справедливость защиты китайского суверенитета и территориальной целостности народа Китая. Термины, такие как “世界和平的建设者”, “全球发展的贡献者”, “国际秩序的维护者” и “负责任大国”, демонстрируют имидж Китая как великой державы. Функция коммуникации доклада реализует взаимодействие между китайским народом и мировым сообществом, помогает другим государствам лучше понять Китай и способствует укреплению влияния Китая на международной арене.

Заключение

Политические термины – это не только языковые единицы, но и важные инструменты взаимодействия политики и идеологии как внутри страны, так и за рубежом. Особенности и функции терминов, выявленные в исследовании, показывают, что китайский политический язык стремится достичь гармонии между традиционными культурными ценностями и современными политико-экономическими концепциями. В будущем исследования в этой области могут продолжаться через более глубокое изучение процесса формирования и эволюции этих терминов. Также можно проводить сравнительные исследования политических терминов других стран, чтобы выявить общие черты и особенности политических языков разных стран. Это поможет разработать более эффективные методы перевода политических терминов, точно передавая их значение и идеологический контекст, а также способствовать лучшему межкультурному пониманию и сотрудничеству между странами

Литература

1. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. Пер. с англ. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 344 с.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: ГНОЗИС, 2004. – 389 с.
3. Лейчик В.М. Терминоведение. Предмет, методы, структура. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – М.: КомКнига, 2006. – 256 с.
4. Политическая лингвистика. Выпуск 20 / Под ред. А.П. Чудинова. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. университет, 2006. – 303 с.
5. Тён А. ван Дейк. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. Пер. с англ. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 344 с.
6. Fairclough, Norman. Textual analysis for social research. – 2003. – 45 p.
7. 冯志伟. 现代术语学引论[M]. 北京: 商务印书馆, 2011.
8. 孙寰. 术语的功能与术语在使用中的变异[M]. 北京: 商务印书馆, 2011.
9. 涂和平. 外事翻译的政治性和时代性[J]. 上海翻译. – 2005. – № 3. – 3 p.
10. 王吉辉. 术语性质浅探[J]. 沧州师范学院学报. – 1992. – № 1. – P. 67-75.

Авторы публикации

Дин Сиюй, аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, ding.siyu1999@yandex.com

Нурутдинова Аида Рустамовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра контрастивной лингвистики, Казанский (Приволжский) федеральный университет, AiRNurutdinova@kpfu.ru

Ding Siyu, postgraduate student, Kazan (Volga Region) Federal University, ding.siyu1999@yandex.com

Nurutdinova Aida Rusramovna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Contrastive Linguistics, Kazan (Volga Region) Federal University, AiRNurutdinova@kpfu.ru

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОГО АВТОГОНОЧНОГО ДИСКУРСА

Д.Д. Дмитриева, М.Ю. Васильева

Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются лингвостилистические особенности автогоночного дискурса на материале немецкоязычных СМИ. Для данного дискурса характерно использование различных функциональных стилей, наличие терминов и профессионализмов.
Ключевые слова: автогоночный дискурс, спортивная лексика, профессионализмы, функциональные стили.

LINGUISTIC AND STYLISTIC FEATURES OF GERMAN AUTO RACING DISCOURSE

D.D. Dmitrieva, M. Yu. Vasilyeva

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov, Kazan, Russia

Abstract. This article examines the linguistic and stylistic features of German auto racing discourse, using the examples from German-language media. This discourse is characterised by the use of different functional styles, the presence of terms and professionalisms.

Keywords: auto racing discourse, sports vocabulary, professional jargon, functional styles.

Автомобильный дискурс – дуальный коммуникативный феномен, относящийся к институционально-персональному типу интеракции. На сегодняшний день дискурсология уже сформировала определенное представление о конститутивных признаках дискурса как коммуникативного феномена. В современном языкознании выработана модель признакового изучения дискурса. Эта модель положена в основу концепции дискурсивной теории В. И. Карасика, согласно которому конститутивные признаки дискурса включают в себя участников, условия, способы и материал общения, т. е. людей в их статусно-ролевых и ситуационно-коммуникативных амплуа, сферу общения и коммуникативную среду, мотивы, цели, стратегии, канал, режим, тональность, стиль и жанр общения, знаковое тело общения (тексты и/или невербальные знаки) [2].

По мнению А. Б. Зильберта, основная проблема выявления специфики спортивного дискурса для исследователя заключается в его высокой интертекстуальности, определяемой как «свойство текстов, выражающееся в наличии между ними связей, благодаря которым тексты (или их части) могут многими разнообразными способами явно или неявно ссылаться друг на друга» [1]. Он полагает, что невозможно выделить спортивный дискурс «в чистом виде». Поскольку культура и язык тесно переплетены между собой, то язык способен выступать симультанно и как носитель культурного содержания, и как орудие ее социального воспроизводства. Поэтому, изучая язык (неважно, родной или иностранный), перед исследователем неизбежно раскрываются определенные характерные черты и самой культуры.

Автоспортивный дискурс понимается нами как сложное коммуникативное явление, многофакторный по своей организации процесс коммуникативного взаимодействия в рамках некоторого социокультурного пространства, результатом которого является совокупность текстов вербального и невербального характера в устной и письменной форме на некоторую тему (в широком смысле), соответствующую определенной сфере жизнедеятельности

человека. Данное понимание дискурса позволяет выделить три основных параметра (измерения): *социокультурное измерение* дискурса предопределяет его зависимость от экстралингвистических факторов прагматического, психологического, социокультурного характера, *событийность* (процессуальность) – понимание его как целенаправленного социального действия, *интерактивность* как фактор, определяющий содержание дискурса – когнитивную основу его формирования [3].

Развитие автоспортивной техники, обилие автоспортивных мероприятий, увеличение и развитие рынка автоспортивной прессы – процессы, имеющие место на протяжении последних 30 лет в сфере как отечественного, так и европейского автоспорта, обусловили в итоге формирование и становление автоспортивного дискурса.

Автоспортивный дискурс представляет собой образование гибридного типа, формирующееся на основе автомобильного и спортивного типов дискурса. Вслед за О.С. Рогалевой мы считаем, что базис автоспортивного дискурса составляет именно автомобильный дискурс в силу того, что автомобиль всегда является (прямо или косвенно) предметом речи в текстах на автоспортивную тематику [4, с. 213]. Тем не менее, сфера спорта, ее модальность (значимость соревновательного момента, оценочный характер описания, высокая доля эмоциональности и т.п.) предопределяют во многом специфику автоспортивного дискурса. Представленность текстов об автоспорте большей частью в средствах массовой информации обуславливает наличие у автоспортивного дискурса характеристик, свойственных дискурсу СМИ. Исходя из этого, ядро автоспортивного дискурса составляют коммуникативные процессы, посвященные событиям автоспорта и материализующиеся в текстах, созданных агентами автоспортивного дискурса – специалистами, спортсменами (автогонщиками), журналистами в пространстве СМИ. Этим обусловлен выбор материала исследования – автоспортивных материалов в электронных СМИ.

Рассмотрим некоторые ключевые лингвостилистические особенности, которые нам удалось выявить на основании анализа немецкоязычного сайта www.RTL.de. На данном сайте можно ознакомиться с актуальными новостями, историями, затрагивающими сферы спорта, телевидения, региональных новостей, посмотреть прямые эфиры и репортажи. Был проведен анализ рубрики «Автоспорт» – «*Sport: Formel 1*», включая репортажи и интервью [6].

Лингвостилистические особенности автогоночного дискурса определяются специфической предметной областью, целями коммуникации и адресатом. Он характеризуется сочетанием нескольких стилей – научного (в описании технических характеристик), публицистического (в репортажах и комментариях), разговорного (в общении пилотов и команды) и даже художественного (в создании ярких образов и метафор).

1. Функциональные стили.

В зависимости от контекста, в автогоночном дискурсе используются различные функциональные стили. В некоторых новостях могут присутствовать фрагменты технических документов или документация обновления регламента. Они, в свою очередь, написаны научным стилем, для которого характерны использование точных формулировок, терминологии, отсутствие экспрессивно окрашенной лексики.

Пример 1: *Aerodynamik wird die Luftleitung um das Auto herum beschrieben, dadurch soll das Fahrverhalten positiv beeinflusst werden.* – Аэродинамика описывает поток воздуха вокруг автомобиля, который призван положительно влиять на поведение при вождении.

Пример 2: *Regenreifen* kommen dann zum Einsatz, wenn es regnet. Sie haben für die nasse Strecke ein spezielles Profil. In der Formel 1 kann ein Reifen bei Höchstgeschwindigkeit bis zu 60 Liter pro Sekunde verdrängen. – Промежуточные шины используются во время дождя. У них специальный профиль для мокрой трассы. В «Формуле-1» шина может отводить до 60 литров воды в секунду на максимальной скорости.

Приведенные выше примеры обладают признаками текста научно-технического стиля. Здесь используются научные и профессиональные термины «аэродинамика» (*Aerodynamik*), «промежуточные шины» (*Regenreifen*), преобладают пассивные, безличные конструкции, отсутствует образность и эмоциональность.

В репортажах и комментариях автогоночного дискурса используется публицистический стиль, для которого характерна эмоциональная окраска и наличие оценочных суждений.

Пример 3: Vettel: "Ich bin natürlich nicht zufrieden"

Sebastian Vettel (Aston Martin/Platz 13): *Es war kein einfaches Rennen. Beim ersten Stopp haben wir verloren, weil der Stopp schlecht war. Beim zweiten Stopp sind wir dann hinter Kimi Räikkönen zurückgefallen, was auch nicht gut war. Natürlich bin ich nicht zufrieden mit dem 13. Platz. Ich glaube, da wo wir ins Ziel gekommen sind, ist da, wo wir stehen momentan. Wir tun uns schwer, einen Schritt nach vorne zu kommen. Aber wir haben ja noch ein paar Rennen.*

Феттель: «Конечно, я недоволен»

Себастьян Феттель (Aston Martin/13-е место): Это была непростая гонка. Мы потеряли на первой остановке, потому что остановка была плохой. На второй остановке мы отстали от Кими Райкконена, что тоже было не очень хорошо. Конечно, меня не устраивает 13-е место. Думаю, там, где мы закончили, мы находимся на данный момент. Нам трудно сделать шаг вперед. Но у нас осталось еще несколько гонок.

Пример 4: *Die Formel 1 kühlt ab? Nix da! Auch beim Saisonfinale in Abu Dhabi ist Spannung garantiert. Die große Frage lautet: Wer holt sich den Konstrukteurs-Titel? McLaren-Pilot Lando Norris duelliert sich gemeinsam mit seinem Teamkollegen Oscar Piastri mit den Ferrari-Stars Charles Leclerc und Carlos Sainz.* – «Формула-1» ослабила пыл? Как бы не так! Волнение также гарантировано на финале сезона в Абу-Даби. Главный вопрос: кто выиграет титул конструкторов? Пилот *McLaren* Ландо Норрис и его товарищ по команде Оскар Пиастри сразятся со звездами *Ferrari* Шарлем Леклером и Карлосом Сайнсом.

Публицистический стиль приведенных примеров характеризуется использованием оценочных суждений, использованием эмоционально окрашенной лексики. В первом примере мы видим негативную эмоциональную окраску, поскольку пилот недоволен низкой позицией в гонке. На втором примере можно увидеть прием привлечения внимания, его часто используют в СМИ для выделения громких и интригующих заголовков.

Радиосвязь между пилотом и командой – это пример разговорного стиля, часто сокращенного и с использованием профессионального жаргона.

Пример 5: *"Michael, blaue Flaggen! Michael, dieser Kerl kostet uns die Position!", funkte Wolff an FIA-Rennleiter Michael Masi. Der Mercedes-Capo befürchtete, dass Hamilton hinter dem Schlusslicht Mazepin wichtige Zeit im Fernduell um die Spitzenposition einbüßen würde.* – «Майкл, синие флаги! Майкл, этот парень стоит нам позиций!» – Вольфф связался по радио с гоночным директором FIA Майклом Маси. Капо Mercedes опасался, что Хэмилтон потеряет важное время в борьбе на длинной дистанции за первое место после Мазепина, идущего последним.

Пример 6: *“Ich würde den Motor schonen, wenn ich an eurer Stelle wäre. Sorry, Jungs”, funkte der 37-Jährige bedröppelt an seine Crew.* – «На вашем месте я бы берег двигатель. Извините, ребята», — обратился 37-летний мужчина по радио к своей терпящей бедствие команде.

Использование в репортаже прямой речи передает эмоциональный накал, сопровождающий автогонки.

2. Наличие узкоспециализированной, терминологической лексики.

В новостях об автоспорте встречается множество узкоспециализированных терминов. Например, можно встретить термины, обозначающие различные **детали автомобиля** (*Gurney Flap, die Airbox, Aktive Aufhängung, Bremsplatten,*), **технические характеристики автомобиля** (*DRS, das Übersteuern, der aerodynamische Grip*), **стратегии гонки** (*das virtuelle Safety Car, das Kiesbett, der Slick*).

Пример 7: *Interessanterweise findet der Einsatz von Gurney Flaps nicht nur in der Automobilindustrie statt.*

Gurney Flap – аэродинамический выступ. Данный термин является узконаправленным, поскольку относится к описанию аэродинамического выступа, используемого для повышения эффективности и устойчивости в различной среде. Зачастую термин используется в сериях гонок «Формула-1» и американской серии гонок «ИндиКар».

Пример 8: *Bei Formel-1-Wagen befindet sich ihre Öffnung an der Vorderseite der Motorabdeckung über dem Kopf des Fahrers. <...> In der Ära der Turbomotoren in den 1980er Jahren wurde weitgehend auf die Verwendung von Airboxen verzichtet.*

Die Airbox – воздухозаборник. Термин используется для описания детали болида или гиперкара, с помощью которого холодный воздух попадает внутрь и увеличивает мощность двигателя.

Пример 9: *Der rechte Hinterreifen und die hintere Aufhängung des Haas ätzen, das Training wurde mit Roten Flaggen unterbrochen.*

(Aktive) Aufhängung – (активная) подвеска. Термин используется для описания детали автомобиля, болида или гиперкара.

Пример 10: *Beim fliegenden Re-Start versuchte Vettel sofort, sich die Führung zurückzuholen, doch er bremste vor der ersten Kurve zu spät und verpasste die Einfahrt – Bottas, Hamilton und Räikkönen schlüpfen vorbei, zudem handelte sich Vettel einen dicken Bremsplatten ein.*

Bremsplatten – тормозные пластины. Распространенный термин среди техников и механиков, используется для описания или указания процессов тормозного пути.

Пример 11: *Leclerc dagegen drückte munter aufs DRS-Knöpfchen, kaufte sich den Weltmeister dank des Extra-Speeds direkt wieder.*

DRS – система DRS. Термин служит для обозначения системы снижения лобового сопротивления (англ. Drag Reduction System). Система позволяет пилотам извлекать дополнительную скорость с помощью регулируемого заднего антикрыла.

Пример 12: *Die Tendenz des übersteuernden Fahrzeugs, “mehr Kurve” zu fahren als am Lenkrad eingestellt ist, gilt als noch unsicherer als untersteuerndes Verhalten.*

Das Übersteuern – избыточная поворачиваемость. Термин употребляется механиками для того, чтобы обозначить поведение автомобиля в поворотах, при котором угол наклона на задних колесах больше, чем на передних.

Пример 13: *Bei dem, was als “aerodynamischer Grip” bezeichnet wird, gibt es einen Druckpunkt, der zur vorherigen Last addiert wird.*

Der aerodynamische Grip – аэродинамическое сцепление. Термин употребляется механиками для устройства, с помощью которого можно распределить нагрузку на колеса в равных или отличимых частях.

Пример 14: *Doch auch die Safety Cars sind nicht ungefährlich, und nicht jeder sieht gleich ihre Flaggensignale. Deshalb testet die Formel 1 nun ein virtuelles Safety-Car.*

Das virtuelle Safety Car – виртуальная машина безопасности. Термин используется в немецких СМИ как в немецком, так и в английском варианте. С помощью виртуальной машины безопасности пилоты автоматически могут увидеть значок на дисплее своего автомобиля и снизить скорость.

Пример 15: *Wenn man auf einer Rennstrecke abfliegt, fährt man durchs Kiesbett oder in den Reifenstapel - wenn man bei einer Rallye abfliegt, stehen dort Bäume." Diese begutachtete Räikkönen in diesem Jahr schon einige Male aus der Nähe. "Es gibt keinen Raum für Fehler - obwohl ich ständig einige mache. Das gefällt mir am Rallyefahren. Wenn es einfach wäre, könnte es jeder.*

Das Kiesbett – гравийное полотно. Термин используется в немецких СМИ для описания специальной части дороги около трассы, которая способствует предотвращению аварийных ситуаций, поскольку гоночным шинам тяжело ехать по гравию.

3. Использование метафор и образных выражений.

Для создания ярких и запоминающихся образов часто используются метафоры, сравнения и другие фигуры речи.

Пример 16 (из интервью с автогонщиком):

Max Verstappen (Red Bull/Platz 2): *Ich habe da schon mit den Reifen gekämpft und es war schwer für mich, die Position zu halten. Ich habe alles versucht, es ging nicht.* – Я боролся со своими шинами, и мне было сложно сохранять позицию. Я все перепробовал, не помогло.

Здесь метафора *schon mit den Reifen gekämpft* несет образный характер. После активной гоночной борьбы пилоты сильно тратят ресурс своей резины и, если стратегами было задумано большее сохранение шин, иногда пилотам приходится ехать определенный отрезок до планированной остановки и затем замены покрышек.

Пример 17 (из интервью с автогонщиком): *“Das Auto lief wie auf Schienen. Ich konnte eigentlich machen, was ich wollte”, sagt Verstappen, der seinen vierten WM-Titel im Visier hat. – «Машина ехала как по рельсам. На самом деле я мог делать все, что хотел», — говорит Ферстаппен, который нацелился на четвертый титул чемпиона мира.*

Метафора *lief wie auf Schienen* дает понять, что у гонщика были удачные настройки на гонку, и машина вела себя на отрезках наилучшим образом.

4. Жаргон и профессионализмы.

В автогонках используется профессиональный жаргон, понятный специалистам.

Пример 18: Franz Tost (Teamchef AlphaTauri): *“Es passt so halbwegs. Gasly war schon ein paar Mal Fünfter, leider hat er den 4. Platz wegen eines Fehlers im letzten Sektor verpasst, sonst wäre er vor Leclerc gewesen. Und Yuki Tsunoda hat ein Lebenszeichen gesendet, das haben wir erwartet. Ich hoffe, dass beide in die Punkte fahren können. Der Asphalt hat sich sehr stark verändert, deshalb lagen wir gestern vom Setup voll daneben. Die Techniker haben gute Lösungen gefunden, sodass wir heute laut der Fahrer ein gutes Auto hingestellt haben. Ich erwarte morgen eine 1-Stopp-Strategie medium-hart und glaube nicht, dass es da eine andere Option gibt. Es kann sein, dass ein*

Schauer dazwischenfunkt. Persönlich ist mir das egal, unser Auto funktioniert im Nassen und im Trockenen”. – Франц Тост (босс команды AlphaTauri): «Это очень хорошо. Гасли несколько раз был пятым, но, к сожалению, ему не хватило до четвертого места из-за ошибки на последнем секторе, иначе он бы опередил Леклера. И Юки Цунода подал признак жизни, чего мы и ожидали. Я надеюсь, что оба смогут финишировать в очках. *Условия асфальта сильно изменились*, поэтому вчера мы были совершенно не правы в плане *настройки болида*. Техники нашли удачные решения, и, по мнению гонщиков, у нас сегодня была хорошая машина. Я ожидаю завтра *стратегию с 1 остановкой на шинах медиум-хард* и не думаю, что есть какой-либо другой вариант. Влажность может помешать. Лично мне все равно, наша машина работает и *на мокрой дороге, и на сухой*».

Профессионализмы, свойственные представителям автогоночного спорта, как например, «настройки болида», «шины медиум-хард», используются преимущественно в устной речи автогонщиков. При этом, как замечает Е. Н. Сердобинцева, профессиональную и терминологическую лексику не всегда можно четко разграничить в профессиональных сферах, имеющих серьезный научный фундамент, к которым относится и автомобилизм [5, с. 399].

В заключение следует отметить, что дискурс автогонок представляет собой сложный коммуникативный феномен, сформированный множеством факторов, включая социокультурный контекст, динамику взаимодействия и неотъемлемые характеристики как автомобильного, так и спортивного дискурса. Возникая из слияния этих элементов и в значительной степени под влиянием медиа, он проявляется в гибридной форме, характеризующейся разнообразными функциональными стилями, от технической точности научного описания до выразительного языка журналистских репортажей и даже художественного выражения.

Литература

1. Зильберт А.Б., Зильберт Б.А. Спортивный дискурс: базовые понятия и категории; исследовательские задачи // Язык, сознание, коммуникация. – М., 2001. – С. 44–55.
2. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5–20.
3. Караулов Ю.Н. От грамматики к когнитивной теории дискурса / Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 310 с.
4. Рогалева О. С. Лексика автоспорта в современных СМИ: семантика и функционирование // Коммуникативные исследования. – 2014. – № 2. – С. 213–218.
5. Сердобинцева Е.Н. Профессионализмы в системе специальной лексики и системе национального языка // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – №27. – С. 396–401.
6. Сайт немецких электронных СМИ. – URL: <https://www.rtl.de/> (дата обращения: 18.10.2024).

Авторы публикации

Дмитриева Дарина Денисовна, студент, факультет лингвистики и межкультурной коммуникации, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова, Казань, РФ, darishkacutie@mail.ru

Васильева Марина Юрьевна, старший преподаватель, факультет лингвистики и межкультурной коммуникации, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова, Казань, РФ, mvasilyeva-kazan@yandex.ru

Dmitrieva Darina Denisovna, student, Faculty of Linguistics and Intercultural Communication, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, Kazan, Russian Federation, darishkacutie@mail.ru

Vasilyeva Marina Yurievna, Senior Lecturer, Faculty of Linguistics and Intercultural Communication, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, Kazan, Russian Federation, mvasilyeva-kazan@yandex.ru

**ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЛИНГВОКРЕАТИВНОСТИ
В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ФЕМИНИСТСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕМОВ)**

Н.В. Емцова, Д.Э. Новикова

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Статья посвящена изучению лингвокреативности в англоязычных феминистских мемах. Проводится анализ роли лингвокреативных единиц при реализации стратегий привлечения внимания к проблемам гендерного неравенства.

Ключевые слова: лингвокреативность, мемы, дискурс феминизма, коммуникативные стратегии, феминистский лингвистический активизм.

**THE PRAGMATIC ASPECT OF LINGUISTIC CREATIVITY
IN ENGLISH FEMINIST DISCOURSE (BASED ON INTERNET MEMES)**

N.V. Yemtsova, D.E. Novikova

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

Abstract. The article focuses on linguistic creativity in Anglophone feminist memes. It analyses the role of linguocreative units in implementing communicative strategies aimed at drawing attention to gender inequality.

Keywords: linguistic creativity, memes, feminist discourse, communicative strategies, feminist linguistic activism.

Определяющее влияние на становление феминистской лингвистики в период второй волны феминизма (1960–1980-е гг.) оказала гипотеза лингвистической относительности Сепира-Уорфа. Согласно данной концепции, язык определяет особенности восприятия действительности: «Мы видим, слышим и вообще воспринимаем мир именно так, а не иначе главным образом благодаря тому, что наш выбор при его интерпретации предопределяется языковыми привычками нашего общества» [4, с. 261]. Язык отражает стереотипы и устойчивые представления, способствует их воспроизведению и формирует картину мира человека.

С точки зрения феминизма, язык – не нейтральное явление: он служит интересам социальных групп, в чьих руках сосредоточена власть. Поскольку главной группой, контролирующей (вос)производство языковой нормы, являются мужчины, язык отражает и транслирует мужское восприятие действительности [11, с. 52], которое усваивается всеми носителями языка.

Поскольку феминистское движение ставит своей задачей изменение общественного устройства, при котором женщины являются угнетаемой группой, разрушение патриархальной языковой нормы, содействующей угнетению женщин, становится для феминизма одним из методов политической борьбы. Поэтому в рамках движения сформировалось такое явление, как феминистский лингвистический активизм (ФЛА).

Выделяется три основных задачи ФЛА [9, с. 551]:

1. привлечение внимания к проблеме сексизма в языке;
2. разработка языковых средств, более точно отражающих женский опыт;
3. достижение равной представленности женщин и мужчин в языке.

Необходимым инструментом изменения языковой нормы для ФЛА стала лингвокреативность (ЛК). И.В. Зыкова определяет ЛК как способность индивидов и коллективов «системно порождать разнородные знаки языка, способствуя развитию или эволюционированию последнего, и обеспечивать процесс их коммуникативной адаптации к построению прагматически ориентированного дискурса, в ходе которого базовые формы языковых знаков могут подвергаться разного рода преобразованиям, т.е. модифицируются» [2, с. 638]. Обычно понятие лингвокреативности используется для описания соотношения нормативности и окказиональности языковых знаков, так как осмыслить лингвокреативность возможно только путем сопоставления с уже существующими нормами языка.

В рамках ФЛА, реализуемого в виртуальном пространстве, лингвокреативные элементы используются в том числе при создании электронного контента, направленного на привлечение внимания к проблеме сексизма в языке, разработку языковых средств, точнее отражающих женский опыт, а также на достижение равной представленности женщин и мужчин в языке. К такому типу контента относятся баннеры, хэштеги, мемы.

Лингвокреативность, являясь частью более обширного понятия креативности, подразумевает способность человека создавать принципиально новые языковые средства для решения коммуникативных задач. К этим средствам могут относиться новые и/или нестандартные способы реализации коммуникативных стратегий (в том числе использование языковой игры, окказионализмов, аллюзий, иронии), а также осознанные отклонения от языковых норм и общепринятых способов организации коммуникативного процесса. Выделенную группу средств мы будем называть лингвокреативными элементами.

Для современного медиапространства характерно частое использование (лингво)креативных элементов, так как с развитием медиатехнологий расширяется круг участников коммуникации, а следовательно, усиливается конкуренция между ними и возрастает количество коммуникативных задач. Использование лингвокреативных элементов способствует привлечению внимания онлайн-пользователей и делает высказывание более запоминающимся.

Выбор лингвокреативных инструментов коммуникации часто зависит от конечных интенций автора, а также от коммуникативной среды, в которую он погружен. Так, для интернет-дискурса характерно использование таких креативных единиц, как мемы и демотиваторы, которые несут юмористический характер, выстраивание ассоциативных рядов на основе какого-либо прецедентного текста (тренд, новость, скандал и т.д.). Тем не менее, для успешной реализации коммуникативной стратегии при помощи использования ЛК, необходимо актуализировать общие для всех участников коммуникации знания.

Повышение виральности современного медиапространства обуславливает также и появление пассивного активизма, при котором деятельность по решению социальных проблем перемещается из физической среды (например, выход на демонстрации, митинги и протесты) в инфосферу, где социальный активизм реализуется в том числе в форме создания мемов, хэштегов и баннеров. Данные инструменты способствуют распространению идей, формированию коллективной идентичности и являются относительно безопасной формой выражения протеста.

В настоящее время для интернет-среды характерно использование мемов как одной из наиболее эффективных форм креативной деятельности. Виральная природа мемов является одним из определяющих факторов при выборе инструмента выражения креативной мысли.

Согласно Д. Рашкоффу [10, с. 10], создание «медиа-вирусов» с целью последующего их использования для решения коммуникативных задач является характерной чертой современных медиа. Медиавирус состоит, во-первых, из «оболочки», то есть события, изобретения, технологии или изображения, способных привлечь внимание зрителя, и, во-вторых, из вирусного содержания – спрятанной внутри «оболочки» идеологически окрашенной информации, которая распространяется так же незаметно, как и вирус.

Мемы – это «информационные, часто поликодовые продукты, возникающие как результат коллаборации множества пользователей в новых цифровых медиа» [5, с. 33]. Лингвокреативный потенциал мема наиболее полно раскрывается в совокупности с графической составляющей, так как порождение мема зачастую происходит за счет соединения вербального и графического компонентов и дальнейшего обыгрывания их взаимодействия; при этом визуальная составляющая может поддерживать или противоречить языковой составляющей при создании ассоциативного ряда.

Стоит отметить, что мемы могут как выступать платформой для создания новых слов, так и способствовать распространению лексики, возникшей в узких социальных группах, закрепляя её в фонде общенародной лексики языка [1, с. 51]. На Рис. 1. представлен мем, в котором используются лексические единицы, возникшие в феминистском дискурсе в разные периоды развития женского движения. Так, например, существительное “patriarchy” стало употребляться в значении «узурпация мужчинами власти в обществе» в 1970-х годах [7, с. 3], а глагол “mansplain” впервые был употреблен в 2008 году [3, с. 22]. Сегодня данные слова прочно вошли в вокабуляр английского языка и являются общеупотребительными. Закрепление в языке терминологии, характерной для феминистского дискурса, указывает на признание обществом важности проблем, выраженных данной группой лексики. Как уже говорилось выше, лингвокреативность представляет собой нетривиальный способ реализации коммуникативных стратегий адресанта. Коммуникативная стратегия – это «гибкое планирование и поэтапное осуществление коммуникации в соответствии с:



Рис. 1.

1. общей целью субъекта оказать то или иное воздействие на адресата,
2. условиями коммуникации и отношениями между коммуникантами, предполагающие... отбор языковых и неязыковых средств и постоянный мониторинг их применения» [6, с. 105].

Одной из ключевых задач в рамках феминистского дискурса является привлечение внимания аудитории к проблемам социального неравенства как в языке, так и в общественной

жизни. Поскольку феминизм – политическое движение, мемы в феминистском дискурсе выступают как средства политической борьбы, являясь одним из эффективных инструментов реализации различных коммуникативных стратегий, нацеленных на выполнение задач ФЛА.

В рамках реализации макростратегии привлечения внимания к проблемам гендерного неравенства наиболее часто используются следующие стратегии: 1) создание образа врага, 2) создание альтернативной точки зрения на установки и практики патриархального общества, 3) валидация женского опыта. Участвуя в реализации перечисленных стратегий, мемы также выступают средством решения другой ключевой задачи феминистской лингвистики – изменения существующей языковой практики.

Целью настоящего исследования является определение прагматического потенциала лингвокреативных элементов при реализации рассмотренных выше коммуникативных стратегий привлечения внимания к проблемам гендерного неравенства, анализ механизмов формирования лингвокреативных единиц, а также изучение взаимодействия вербальных и невербальных компонентов мемов, представляющих собой проявление лингвокреативности.

Результаты исследования

В ходе исследования было проанализировано 70 мемов, содержащих примеры лингвокреативности. Мемы были отобраны из популярных социальных сетей (Tumblr и Pinterest) при помощи поиска по тегу “#feministmemes”. Поскольку интернет организован как пространство коллективного творчества, зачастую анонимного, идентифицировать авторов мемов возможно только в редких случаях.

Стратегия создания образа врага, используемая в рамках исследованного корпуса примеров, направлена на выявление и дискредитацию угнетателей, а также консолидацию угнетенной группы и привлечения внимания к социальным проблемам в патриархальном обществе. Эта стратегия реализуется в 28 мемах, сформировавших нашу выборку (40% от общего числа исследованных мемов). Реализация данной стратегии осуществляется в рассмотренных нами мемах посредством создания эффектов обманутого ожидания, а также употребления метафор, неологизмов и иронии. Большинство лингвокреативных элементов в исследуемой группе мемов задействованы при реализации следующих тактик:

- 1) обвинение мужчин в менсплейнинге;
- 2) негативная оценка мужской идентичности;
- 3) высмеивание мужчин за стремление соответствовать патриархальным стандартам маскулинности;
- 4) возложение на мужчин ответственности за проблемы в обществе.

В тактике обвинения мужчин в менсплейнинге элементы лингвокреативности обычно реализуются за счет использования лексемы “mansplain”, образованной путем контаминации словообразовательных основ “man” и “explain” и означающего чрезмерно упрощенное объяснение, которое обычно обращено к женщинам, уже разбирающимся в обсуждаемом вопросе. Несмотря на узуальный статус лексической единицы “mansplain”, данное слово обладает лингвокреативным потенциалом, который может реализоваться за счёт употребления этой лексемы в неожиданном контексте.

Рассмотрим пример на Рис. 2. Глагол “mansplain” употребляется в вопросительном высказывании, обращённом к читателю. Прямая адресация подчеркивается иконической частью мема, которую образует фотография рассерженного мужчины, указывающего пальцем на читателя; данный прием создает ощущение разрушенной «четвертой» стены. Комический

эффект мема достигается за счёт комбинации риторического вопроса “You think I am mansplaining?” и ответа персонажа мема на данный вопрос (“Woman, you’re wrong. Allow me to clarify and tell you why”). Персонаж данного мема отрицает, что его поведение можно описать термином “mansplain”. Однако его реплики представляют собой наглядный пример данного явления.

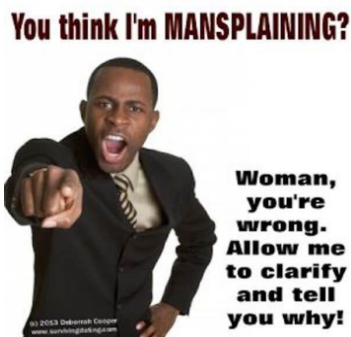


Рис. 2.

Тактика негативной оценки мужской идентичности в рамках рассматриваемой коммуникативной стратегии нацелена на формирование у аудитории представления о том, что мужская идентичность обладает неустранимыми негативными качествами, поскольку строится на основе отрицательных социальных практик и убеждений. Примером использования данной тактики может послужить мем, приведенный на Рис. 3. Иконическая часть играет в содержании данного мема незначительную роль, позволяя лишь идентифицировать сообщение как твит. В вербальной части мема используется метафора, в которой мужчины сравниваются с промокшим мобильным телефоном, для починки которого нужно положить его в рис. По мнению автора мема, этот же метод позволит устранить недостатки, присущие мужчинам как группе.



Рис. 3.

Третьей тактикой в рамках коммуникативной стратегии создания образа врага является высмеивание стремления мужчин соответствовать патриархальным стандартам мужественности. На Рис. 4 представлен мем, иллюстрирующий боязнь мужчин не соответствовать сложившемуся в обществе представлению о мужской привлекательности, согласно которому мужчина должен превосходить женщину в росте. Обращение “Siri” в вербальной части мема отсылает к практике использования одноимённого голосового помощника, осуществляющего поиск информации в интернете по запросу пользователя. Таким образом, визуальный ряд мема предлагается рассматривать как яркий пример явления, фигурирующего в исходном запросе (“show me fragile masculinity”). Иконическую часть мема

образует фотография мужчины-спортсмена, у которого берет интервью женщина более высокого роста; при этом, чтобы выглядеть выше своей собеседницы, мужчина стоит на пластиковом ведре. Такое поведение маркируется как проявление «хрупкой маскулинности», то есть чувства неуверенности из-за несоответствия стандартам мужественности. Последняя тактика в рамках коммуникативной стратегии создания образа врага направлена на формирование негативного отношения к явлениям реальности, которые ассоциированы с маскулинностью. К таким явлениям могут относиться, например, консервативные формы вежливого поведения и нормы ношения одежды.

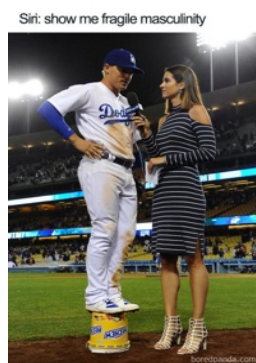


Рис. 4.

На Рис.5 представлен мем, где в вербальной части перечислены четыре «патриархальных» объекта (явления), которые якобы предлагают уничтожить («испепелить») феминистки. Это предметы, в английских названиях которых присутствует компонент *man* (mancheo cheese, mandolins), двери, которые мужчины придерживают, пропуская женщин вперёд и, наконец, бюстгалтеры, ношение которых рассматривается феминистками как заданная патриархальным обществом необходимость. Первые два примера (mancheo cheese, mandolins) содержат игру слов, так как они непосредственно включают компонент “man”, в третьем примере вербальная часть (“guu”) дополняется изображением мужчины, который придерживает дверь. Присутствие мужчин в последней части мема наименее очевидно, однако, именно она указывает на всеобъемлющий характер угнетения женщин (мужчинами).

Фраза “still at it” отсылает к распространенному представлению о феминистках как о «сжигательницах бюстгалтеров». 7 сентября 1968 в городе Атлантик-Сити, штат Нью-Джерси, прошла организованная Движением за Освобождение Женщин (Women’s Liberation Movement) демонстрация против конкурса «Мисс Америка». История о сожжении бюстгалтеров была придумана журналистами, освещавшими мероприятие, чтобы представить протест как излишне радикальный и эмоциональный, и данное представление закрепилось в общественном сознании. Отсылка к данному стереотипу в феминистском меме является примером реапроприации представления о феминистках как о «сжигательницах бюстгалтеров» и подчеркивает, что проблемы, с которыми феминистки боролись еще полвека назад, до сих пор актуальны.



Рис. 5.

Второй коммуникативной стратегией, реализуемой в рамках феминистского медиадискурса, является валидация женского опыта через обсуждение явлений реальности, с которыми сталкиваются женщины, а также через создание новых (или переосмысление старых) названий подобных явлений. Факт публичного обсуждения того или иного аспекта женского бытия выступает в данном случае как способ борьбы с патриархальными представлениями о женщинах. Стратегия валидации женского опыта реализуется в 10 (~14%) мемах из нашей выборки.

Рассмотрим пример на Рис.6. Использование шрифта разных размеров позволяет привлечь внимание зрителя к ключевым словам “feminism” и “f-word”. Обозначение “f-word” используется в английском языке в качестве социально приемлемой замены общеизвестному нецензурному слову. В данном меме слово “feminism” характеризуется как “f-word”, уподобляясь таким образом нецензурной брани. Данный мем указывает на то, что феминизм и упоминания о нём могут восприниматься как нечто социально неуместное и грубое. Кроме того, включение в текст мема лексемы “f-word” представляет собой нарушение табу на употребление нецензурной лексики женщинами. Таким образом, данный мем отражает опыт женщин, которые, высказываясь публично о феминизме, сталкиваются с неодобрением или осуждением.

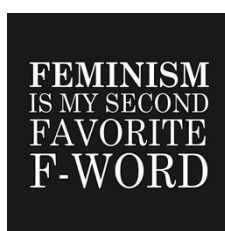


Рис. 6.

Еще одним примером использования данной стратегии служит мем, приведенный на Рис.7, где речь идет об упражнениях, направленных на развитие мышц тазового дна у женщин. Данные упражнения были разработаны американским врачом Арнольдом Кегелем в 40-е годы XX века, и названы в его честь. Лингвокреативный потенциал реализуется в данном меме за счёт использования окказионализма “puss ups”. В отличие от мотивирующей узуальной лексемы “push ups” («отжимания»), лингвокреативная окказиональная единица “puss ups” содержит компонент “puss(y)” (“the female genitals” [8]) и, таким образом, представляется создательнице мема гораздо более уместным обозначением для рассматриваемой группы

упражнений Достижение комического эффекта мема обеспечивается за счёт создания смыслового противопоставления между медицинскими упражнениями и фитнес-тренировками. Использование риторического вопроса («кто назвал их упражнениями Кегеля?») в совокупности с использованием окказионализма указывает на необходимость смещения смыслового акцента в названии упражнений с фигуры мужчины-изобретателя на женщин и их опыт.

Рис. 7.



Мемы, которые являются наиболее эффективным способом нормализации и последующего закрепления новой лексики в языке, нередко становятся платформой для создания окказионализмов. В рамках феминистского дискурса мемы также активно привлекаются в качестве инструмента критики патриархатных языковых практик. К группе мемов, обращённых к проблеме андроцентризма в языке и направленных на изменение языковой нормы, относится 15 (~21%) из 70 отобранных мемов.

Мем, приведенный на Рис.8, иллюстрирует критику патриархальных норм как в языке, так и в обществе в целом. Лингвокреативный аспект в данном меме реализуется за счёт создания эффекта обманутого ожидания. Вербальную часть мема образует микродиалог, состоящий из риторического вопроса “What do you call a woman *****” («Как называть женщину, которая много занимается сексом?») и ответной реплики “Her name” («Такую женщину следует называть по имени»). Таким образом, данный мем представляет собой высказывание, направленное против языковой стигматизации женщин, ведущих активную сексуальную жизнь. Иконическая часть представляет собой популярный шаблон с фотографическим изображением симпатичной собаки. Используемый анималистический образ сигнализирует о том, что поведение, описанное в вербальной части мема, должно, в представлении авторов, являться самоочевидным даже для животного.



Рис. 8.

Еще одной распространенной коммуникативной стратегией, реализуемой в рамках феминистского медиадискурса, является выработка альтернативной точки зрения на общественные процессы и явления с позиций феминистских ценностей и критики

патриархальных устоев. Данная стратегия реализуется в 46 (~66%) из исследованных нами мемов.

Представленный на рис. 9 мем является примером использования игры слов для привлечения внимания. Каламбур строится на омонимии слов “fall” («осень») и “fall” («разрушение»). Первая часть предложения может быть прочитана как “мое любимое время года — осень”, однако благодаря комплементу “of the patriarchy” предыдущая часть высказывания подвергается ресемантизации и входит в состав высказывания со значением «мое любимое время года — [сезон] разрушения патриархата». Графические элементы (изображение осенних листьев) способствуют актуализации значения “destruction” у слова “fall”. Таким образом при первичном знакомстве с мемом у читателя формируется предположение о смысле высказывания, которое нарушается в ходе дальнейшего восприятия креолизованного текста; в результате создается эффект обманутого ожидания, усиливающего юмористический потенциал каламбура. Кроме того, графические элементы визуально отделяют финальную часть высказывания, содержащую игру слов, от начального и конечного сегментов предложения. Природная метафора, организующая содержание мема, усиливает воздействие последнего на аудиторию, убеждая последнюю в неотвратимости положительных социальных изменений, таких же неизбежных, как и смена времен года.



Рис. 9.

Еще одним примером реализации данной стратегии служит приведенная на Рис. 10 работа Джоли Руин, известной создательницы феминистских коллажей. Вербальная часть мема представляет собой слоган, направленный против патриархальных стандартов красоты. Дополнительного эмфатического эффекта удастся достичь за счет средств фонетического и графического уровней: это аллитерация, построенная на повторе начальной фонемы [w] в словах “weight” и “worth”, и капитализация данных слов. Иконическую часть мема образует изображение женщины, стоящей на весах, которое содержательно поддерживает вербальный ряд.



Рис. 10.

К примерам использования данной стратегии также относится мем на Рис. 11, в вербальной части которого содержится призыв к разрушению токсичной маскулинности. Обращает на себя внимание выбор гендерно маркированных цветов для шрифта. Оформление

фразы “we need to disrupt” в розовом цвете косвенно указывает на то, что местоимение “we” относится к женщинам, которые противопоставляются мужчинам как носителям токсичной маскулинности. Иконическая часть мема, представленная изображением трогательной детской игрушки, направлена на привлечение внимания аудитории, одновременно создавая иронический контраст с серьезным содержанием вербальной части мема.



Рис. 11.

Язык одновременно является отражением действительности и средством ее изменения. Результаты исследования демонстрируют, что лингвокреативные единицы в феминистских мемах используются для создания образа врага через прямое называние патриархальных практик и явлений, а также высмеивание оппонента. Кроме того, использование мемов позволяет нормализовать женский опыт через юмор и публичное обсуждение табуированных тем. Для наиболее успешной реализации данных стратегий применяются такие приемы, как игра слов, метафора, риторические вопросы, ирония, окказионализмы и использование эффекта обманутого ожидания.

Лингвокреативные мемы являются эффективным и популярным средством продвижения феминистских ценностей и закрепления неологизмов в языке, тем самым способствуя изменению патриархальных норм. С точки зрения реализации задач ФЛА феминистские мемы в наименьшей степени ориентированы на достижение равной представленности женщин и мужчин в языке и в основном направлены на привлечение внимания к сексизму в языке и обществе, а также на отражение женского опыта в современном медиапространстве.

Литература

1. Евтых Э. И., Рябина А.Г. Лексический состав интернет-мемов: специфика функционирования сленга // Вопросы современной науки: проблемы, тенденции и перспективы: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции / под ред. А.И. Вострцова. – Нефтекамск: Научно-издательский центр "Мир науки", 2024. – С. 49–54.
2. Зыкова И.В. Метаязык лингвокультурологии: константы и варианты. – М.: Гнозис, 2017. – 752 с.
3. Магнес Н.О. Неологизмы с семой «мужской» и их функционирование в феминистском дискурсе (на материале английского языка) // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – № 11 (20). – С. 20–22.
4. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс, 1993. – 317 с.

5. Трощенко Е.В. Реутилизация старых мемов в контексте новых инфоповодов // Язык. Коммуникация. Общество. – 2023. – № 4 (4). – С. 31–42.
6. Трощенко Е.В. Социокультурное знание в когнитивно-коммуникативной деятельности: стратегии воздействия в американском общественно-политическом дискурсе: дис. ... докт. фил. наук. – СПб., 2016.
7. Foubert O. Neologisms in contemporary feminisms: For a redefinition of feminist linguistic activism // GLAD! – 2023. – № 15. – P. 1–26.
8. Oxford Learner's Dictionaries. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 12.04.2025).
9. Pauwels A. Linguistic Sexism and Feminist Linguistic Activism // The Handbook of Language and Gender / ed. by J. Holmes, M. Meyerhoff. – Blackwell, 2003. – P. 550–570.
10. Rushkoff D. Media Virus!: Hidden Agendas in Popular Culture / D. Rushkoff. — Ballantine Books, 1996. – 344 p.
11. Spender D. Man Made Language. – Pandora, 1990. – 250 p.

Автор публикации

Емцова Нина Васильевна, магистрант, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, РФ, qhj.yzp@bk.ru

Новикова Дарья Эдуардовна, магистрант, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, РФ, st078269@student.spbu.ru.

Yemtsova Nina Vasilievna, Master's Student, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, qhj.yzp@bk.ru

Novikova Daria Eduardovna, Master's Student, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, st078269@student.spbu.ru

УДК 811.161.1.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СПОСОБОВ ОБРАЗОВАНИЯ ТЕРМИНОВ АВТОСПОРТА В АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

А.Н. Зарипова, П.А. Сухарев

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г.Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена сопоставительному анализу семантического, морфологического, морфолого-синтаксического, синтаксического способов образования терминов, а также заимствованиям в автоспорте в английском и немецком языках.

Ключевые слова: автоспорт, терминология, сопоставительный анализ, терминообразование.

COMPARATIVE ANALYSIS OF TERM FORMATION METHODS IN MOTORSPORT TERMINOLOGY IN ENGLISH AND GERMAN

A.N. Zaripova, P.A. Sukharev

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article is devoted to a comparative analysis of semantic, morphological, morphosyntactic, syntactic methods of term formation, as well as borrowings in motorsport terminology in English and German.

Keywords: motorsport, terminology, comparative analysis, term formation.

Автоспорт – это один из самых зрелищных и популярных видов спорта, который ежегодно привлекает внимание миллиардов зрителей. Доказать это можно на примере Формулы-1. Только одно это ответвление автоспорта притягивает в год более 1,5 миллиарда зрителей [5]. И это не учитывая поклонников всех остальных видов гоночных серий: NASCAR, IndyCar, 24 часа Ле-Мана, ралли заездов и прочих. Круглый год сотни миллионов зрителей наблюдают за этапами гонок по всему миру – от Монако до Индианаполиса.

Несмотря на глобальную популярность автоспорта, исследования по терминологии автоспорта, особенно сопоставительные двуязычные исследования, остаются немногочисленными. Актуальность статьи обусловлена необходимостью исследования терминологии автоспорта, которая играет большую роль в современном мире спорта и автоиндустрии. Целью статьи было поставлено проведение сопоставительного анализа способов образования терминов автоспорта в английском и немецком языках, а также определение продуктивных источников пополнения терминов в сопоставляемых языках.

Автоспорт имеет международный характер и объединяет специалистов со всего мира. Гонщикам, инженерам, механикам и организаторам гоночных событий важно владеть не только родным языком, но и профессиональным языком общения *lingua franca*, которым на сегодняшний момент является английский язык. Профессиональная терминология должна быть доступна работникам автоспорта для взаимодействия внутри команды, между командами и с организациями автоспорта для решения организационных задач, что невозможно без владения не только общими знаниями английского или немецкого языков, но и без специальной узконаправленной терминологии. Немецкий язык также важен в автоспорте во многом благодаря заслугам немецких автопроизводителей. Всем известно о Mercedes, Audi, Porsche, BMW – все перечисленные автомобильные бренды были созданы в Германии, они задают стандарты в инженерии и имеют большой успех в гоночных соревнованиях – от Формулы-1 до 24 часа Ле-Мана. Таким образом, и немецкий и английский языки играют важную роль, как в прошлом автоспорта, так и в его настоящем и будущем.

Прежде чем перейти к терминологии автоспорта, определимся с понятием «термин» и становлением терминологии. Первые терминологические работы в отечественном языкознании берут свое начало в 30-ые годы XX века и представлены именами таких ученых умов, как В.В. Виноградов, Д.С. Лотте, Г.О. Винокур, В.П. Даниленко, В.М. Лейчик, А.А. Реформаторский, С.В. Гринев-Гриневиц и другие.

Значительным моментом в изучении термина явилось выделение одной из существенных сторон термина, а именно его функции Г.О. Винокуром. Являясь языковой единицей, термин имеет две стороны, «две точки зрения: структурно-языковая и семантическая, обусловленная развитием системы понятий той или иной науки, того или иного производства, ремесла. Обе эти стороны взаимосвязаны и вместе с тем обусловлены историей, культурно-исторической традицией» [1, с.7]. Таким образом, с одной стороны, термин обращен к реальному миру, отражает понятия, возникшие в процессе профессиональной деятельности человека, с другой стороны, термин связан с системой языка и ее историей. Он отражает не только языковую, но содержательную и понятийную сторону.

Функциональный подход Г.О. Винокура к определению понятия термина связан с выделением одного из наиболее существенных свойств термина – функции. Будучи языковой единицей, термин имеет две стороны: структурно-языковую и семантическую, которая обусловлена развитием системы понятий той или иной научной отрасли. Обе стороны

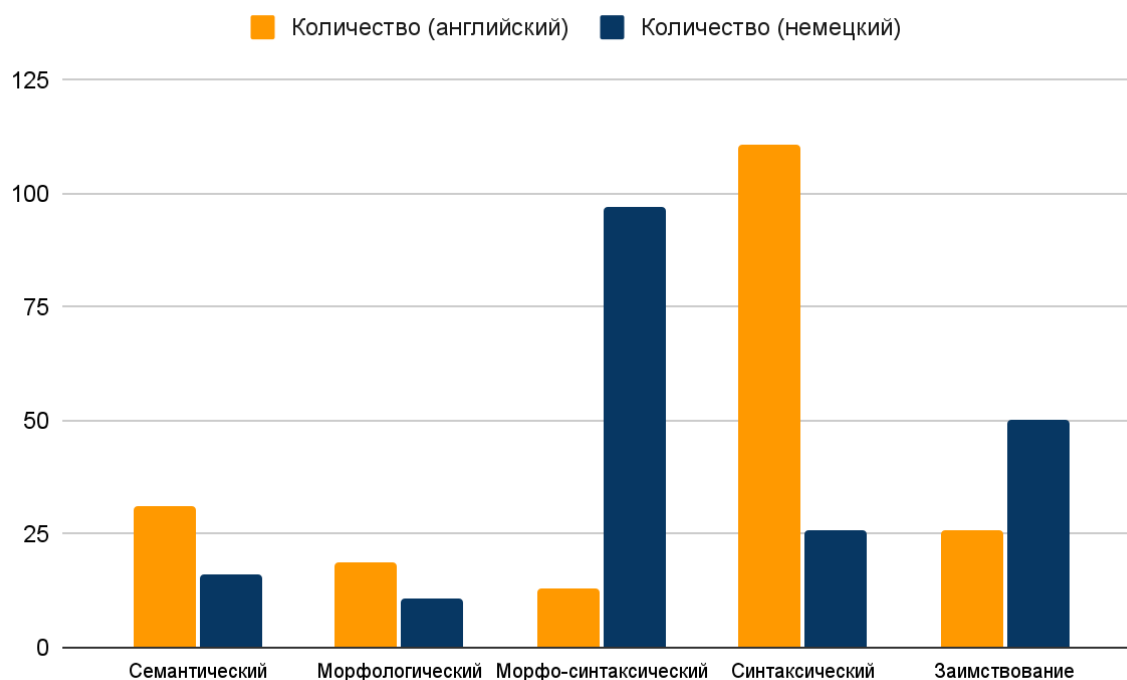
взаимосвязаны, следовательно, термин, с одной стороны, обращен к реальному миру, выражает понятия, которые зародились в процессе профессиональной деятельности человека, с другой стороны, термин неразрывно связан с системой и историей языка. Таким образом, термин выражает не только языковую, но и содержательную и понятийную сторону [2, с. 78].

Для сопоставительного исследования способов образования терминов автоспорта были рассмотрены по 200 терминов автоспорта из английского и немецкого языков. Подбор терминов осуществлялся с помощью метода сплошной выборки из различных источников: официальный словарь терминологии F1, новостные сайты гоночных событий, официальный сайт FIA (Международная автомобильная федерация) [5], [6], [7], [8], [9].

Чтобы провести сопоставительный анализ способа образования терминов, нужно определиться с классификацией способов их образования, на основе которой будем проводить сопоставительное исследование. В данной работе мы опираемся на классификацию терминообразования, предложенную С.В. Гриневым-Гриневицем [3, с. 123]. Она включает в себя практику ведущих отечественных и зарубежных лексикологов и терминоведов и была использована для анализа специальной лексики многих областей. Классификация включает в себя пять способов образования терминов: семантический, морфологический, морфолого-синтаксический, синтаксический и заимствования. В результате анализа, мы получили данные, представленные в виде таблицы (см. табл. 1):

Таблица 1.

Способы образования терминов автоспорта в английском и немецком языках



В процентном выражении результаты выглядят следующим образом, в английском языке:

1. Семантический способ – 15,5 %
2. Морфологический способ – 9,5%
3. Морфолого-синтаксический способ – 6.5%
4. Синтаксический способ – 55,5%
5. Заимствования – 13%

В немецком языке способы образования терминов автоспорта выглядят так:

1. Семантический способ – 8 %
2. Морфологический способ – 5,5 %
3. Морфолого-синтаксический способ – 48,5%
4. Синтаксический способ – 13%
5. Заимствования – 25%

Рассмотрим некоторые из способов образования подробнее:

1. Семантическое терминообразование объединяет несколько подвидов:

– терминологизация общеупотребительного значения слова. Например, английское слово “grip” обычно означает «хватка», но в контексте гонок приобретает значение сцепления шин с трассой. Еще одним примером может являться слово “Line”, в основном значении имеющее смысл «линия», в контексте гонок получает новое толкование «оптимальный гоночный путь», которому должен следовать гонщик для достижения лучшей скорости прохождения круга. В немецком языке к этому явлению можно отнести термин “Aufsetzen” – «приземление» либо «опускание» в первых значениях, а в гоночных реалиях означает контакт шасси с трассой.

– расширение значения общеупотребительного слова. К примеру, в английском языке есть слово “marshal”, которое, в основном, связано с военным рангом. Однако в терминологии автоспорта “marshal” – это человек, отвечающий за безопасность трассы. В немецком же языке есть специальное слово “die Streckenposten”, которое не связано с военным делом;

– метафоризация значения общеупотребительного слова. Хорошей демонстрацией метафоризации является термин “christmas tree” в английском языке, который не переводится буквально как рождественское дерево, а является метафорическим названием для светов, дающих команду старта гонки;

– метонимический перенос значения общеупотребительного слова. Из немецкого языка можно привести слово “der Flügel”, которое обычно означает «крыло», а в контексте автоспорта означает крыло автомобиля. В английском языке примером является термин “Nose”, имеющий значение «нос», а в случае автогонок означает носовую часть болида;

– специализация значения общеупотребительного слова. Слово “spin” в английском языке означает вращение, но в гонках этому термину дается более точное определение. “Spin” используется когда водитель теряет контроль над автомобилем.

2. Морфологическое терминообразование. В английском языке морфологический способ используется лишь в 9,5% случаев из 200 терминов автоспорта, а в немецком – в 5,5% случаев. Что относится к морфологическому терминообразованию:

– суффиксальное образование терминов. Сюда можно отнести английское “drifting” с окончанием -ing и немецкое “der Dämpfer” с суффиксом -er;

– префиксальное образование терминов. В английском языке таким образом формируется слово “oversteer”, которое образовано с префиксом “over-” и “steer”. В немецком языке это же слово переводится как “übersteuern” и также образовано с помощью префикса “über-”.

К данному способу относятся такие его подвиды как префиксально-суффиксальное образование терминов, конверсия, фонетико-морфологическое образование терминов, усечение. Однако примеры подобного образования в нашем исследовании не были найдены.

3. Синтаксическое терминоеобразование. С.В. Гринев-Гриневи́ч считает синтаксический способ образования наиболее продуктивным средством образования терминологии. С помощью этого способа образуется 60-95% состава различных исследованных терминологий европейских языков, что свидетельствует о преобладании терминологических словосочетаний (составных терминов) над однословными терминами в современной терминологии [3, с. 135].

Наше исследование подтверждает данное положение только в английском языке, где 60% терминов действительно имеют такое происхождение. В немецком языке лишь 13% терминов автоспорта соответствуют этому способу терминоеобразования. В английском языке есть термин “safety car”, в котором объединены два существительных “safety”(безопасность) и “car”(машина), значение термина можно перевести как, машина безопасности, главной обязанностью которой является сохранение безопасности жизни пилотов и зрителей в случаях экстренных ситуаций. Или рассмотрим термин “pit crew”, здесь сочетаются “pit” (боксы для машин) и “crew” (команда), что обозначает команду механиков, находящихся на пит-стопе. К другим ярким примерам относится термин “dirty air”, состоящий из слов “dirty” (грязный) и “air” (воздух), но это отнюдь не означает воздух, загрязненный выхлопными газами, а турбулентный воздушный поток, следующий за машиной. Сюда же можно отнести английские “tire blanket” (покрывало для прогрева гоночных шин), “track limit” (ограничительные линии трассы), “braking point” (начала торможения перед поворотом) и другие. В немецком языке к этому способу образования можно отнести следующие термины: “die schnellste Runde” (лучший круг), “die blaue Flagge”(синий флаг), “die grüne Flagge”(зеленый флаг), “früher Start” (ранний старт) и другие.

4. Морфолого-синтаксическое терминоеобразование включает в себя несколько подвидов:

– словосложение. Немецкий язык имеет склонность к образованию сложных слов там, где английский, в свою очередь, наоборот стремится к семантическому терминоеобразованию, составлению термина из двух отдельных слов. В немецком языке как пример можно привести термины “der Fünfpunktgurt” (специальный ремень безопасности с 5 точками крепления ремня), “die Haar-na-del-kur-ve” (очень крутой поворот) или “der Bremspunkt” (момент торможения). Но и в английском языке есть термины, образованные с помощью словосложения. К ним относятся: “gearbox” (коробка передач), “wheelbase” (расстояние между осью заднего и переднего колеса), “slipstream” (слипстрим – езда вплотную к впереди идущей машине) и другие.

– аббревиация. Сюда можно отнести термин “DRS” – “Drag Reduction System”, он же “das DRS” в немецком.

5. Заимствования также является продуктивным способом пополнения терминосистем сопоставляемых языков. В английском языке примером заимствования служит термин “chicane” (с фр. спорить), в автоспорте используется с интересным значением «узкий поворот», призванный уменьшить скорость гонщика. Французский язык внес и ряд других терминов в английский язык – “Parc Fermé” (закрытая территория с автомобилями, доступная только для персонала гонки), “chassis” (от фр. châssis, шасси автомобиля), “rally”(от фр. rallier, тип гонок по дорогам общего пользования), “grand tourer” (от фр. grand tourisme, название класса высокоскоростных автомобилей). В немецком языке в достатке своих собственных терминов, однако много терминов было заимствовано именно из английского языка – “die Pole

Position” (лучшая стартовая позиция для автомобиля в гонке), “das Safety Car” (машина безопасности), “das Cockpit” (салон болида Формулы-1).

Особенностью терминологического состава автоспорта немецкого языка является большое количество заимствований из английского языка. К ним мы относим такие примеры терминов, как “der Slick” (тип шин), “der Grip” (сцепление с трассой), “das Driften” (техника прохождения поворотов) и другие.

Таким образом, проведенный сопоставительный анализ способов образования терминов автоспорта показал, что синтаксический способ образования терминов в автоспорте в английском языке является наиболее продуктивным. В немецком языке наиболее продуктивным способом оказался именно морфолого-синтаксический. Объяснить данный факт можно типологическими особенностями сопоставляемых языков. В немецком языке на современном этапе образование сложных слов является самым продуктивным способом словообразования, в английском языке подобным терминам соответствуют словосочетания.

Следующим продуктивным способом пополнения терминов автоспорта является заимствование. С одной стороны, в сопоставляемых языках наличествуют технические термины латинского происхождения, например: “Turbulence” (лат. *turbulentus*) или “compression” (лат. *compressio*). С другой стороны, в терминологическом составе автоспорта отразился его международный характер. Франция является местом проведения первых гоночных серий, и именно французские команды внесли большой вклад в развитие данного спорта. Отсюда термин, который используется на каждой гоночной трансляции и которую знает каждый любитель автоспорта – “Grand Prix” – из французского “grand prize”, слово, которое сейчас используется вместо слова «гонка». В терминологической системе автоспорт немецкого языка было обнаружено большое количество заимствований из английского языка.

Семантический способ образования терминов автоспорта в большей степени преобладает в английском языке. Нередко простые слова приобретают новое дополнительное значение в исследуемой профессиональной сфере.

Сопоставительный анализ образования терминов позволяет не только раскрыть особенности становления и развития той или иной области знаний или сферы деятельности, но и выявить общие тенденции развития языков.

Литература

1. Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка XVII–XIX веков. – М.: Учпедгиз, 1938. – 324 с.
2. Винокур Г.О. Собрание трудов: Введение в изучение филологических наук. – М.: Лабиринт, 2000. – 192 с.
3. Гринев-Гриневич С.В. Терминоведение. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 309 с.
4. Auto Motor und Sport. – URL: <https://www.auto-motor-und-sport.de/formel-1/> (дата обращения: 04.05.2025).
5. Formula 1. Formula 1 announces TV, race attendance and digital audience figures for 2021. – URL: <https://www.formula1.com/en/latest/article/formula-1-announces-tv-race-attendance-and-digital-audience-figures-for-2021> (дата обращения: 10.05.2025).
6. Formula 1 Dictionary. – URL: <https://fl-experiences.com/blog/fl-glossary-a-z-most-commonly-used-terminology> (дата обращения: 01.03.2025).
7. Motorsport.com. – URL: <https://www.motorsport.com/> (дата обращения: 05.04.2025).

8. FIA website – URL: <https://www.fia.com/> (дата обращения: 04.04.2025).
9. Williams Glossary. – URL: <https://www.williamsf1.com/posts/ba0ccc48-410e-4e5b-b3b2-544ef6e6d92b/a-z-formula-one-glossary> (дата обращения: 04.03.2025).

Авторы публикации

Зарипова Альфия Наилевна, кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, alfija_kazan@hotmail.com

Сухарев Павел Алексеевич, магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, pasha-sukharev@mail.ru

Zaripova Alfiya Nailievna, PhD in Philology, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, alfija_kazan@hotmail.com

Sukharev Pavel Alekseevich, Master's Student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, pasha-sukharev@mail.ru

УДК 811.111

КОНЦЕПТ «ВРЕМЯ» В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Е.А. Иванова, Д.А. Буракова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,

г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье рассматривается концепт «время» как одно из базовых понятий в языковой картине мира. Проводится качественный и количественный анализ фразеологических единиц и паремий, включающих концепт времени, в английском и русском языке; делается акцент на важности учета своеобразности восприятия данного понятия при переводе и в процессе межкультурного общения.

Ключевые слова: языковая картина мира, концепт, концептосфера, фразеологическая единица, паремия, время.

THE CONCEPT OF “TIME” IN RUSSIAN AND ENGLISH PHRASEOLOGY

E.A. Ivanova, D.A. Burakova

Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia

Abstract. The article examines the concept of “time” as one of the basic ideas in the linguistic picture of the world. The authors perform qualitative and quantitative analysis of ‘time’ phraseological units and proverbs in the Russian and English languages and highlight the necessity of taking this concept into consideration during intercultural communication and while translating expressions which contain the concept of “time” from one language to another.

Key words: concept, linguistic picture of the world, phraseological unit, paroemia, time.

Рассматривая базовые концепты языка, принято обращаться к таким категориям, как мировидение, мировосприятие, образ мира или картина мира, что «связано с неким представлением о мире, отражённом в человеческом сознании» [6, с. 2]. Одним из первых исследователей понятия «языковая картина мира» является немецкий лингвист и философ В. фон Гумбольдт, который вместе со своими последователями рассматривал особенности структуры языка, вызванные самобытностью языковой картины мира, в которой отражаются отличительные признаки культуры народа – носителя языка.

Исследователь Б.А. Серебrenников относит понятие «картина мира» к «числу фундаментальных понятий, выражающих специфику человека и его бытия, взаимоотношения его с миром, важнейшие условия его существования в мире» [11, с. 11]. Представления

человека о мире находят свое отражение в языке, т.н. языковой картине мира, в которой проявляются жизненные условия носителей, их окружающий мир, сознание и менталитет.

Следует отметить, что языковая картина мира обладает качеством относительности языкового восприятия, т.е. можно сказать, что со временем, постепенно носителям языка «присваивается» тот или иной характер восприятия мира, специфичный для данного народа. Как следствие, «языковая картина мира – это совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определенном этапе развития народа, представление о действительности, отраженное в языковых знаках и их значениях – языковое членение мира, языковое упорядочение предметов и явлений, заложенная в системных значениях слов информация о мире» [12, с. 38].

Анализируя языковую картину мира, следует особое внимание уделять концептам – основным категориям, заложенным в качестве фундамента человеческого мышления и находящим свое отражение в языке. «Представляется целесообразным отметить, что модель мира в каждой культуре строится из целого ряда универсальных концептов и констант культуры – пространств, времени, количества, причины, судьбы, числа, отношения частей к целому и т.д.» [3, с. 218]. При этом концепт рассматривается как составная часть концептосферы – термин, введенный в лингвистическую науку академиком Д.С. Лихачевым. Более того, «концептосфера национального языка тем богаче, чем богаче вся культура нации – ее литература, фольклор, наука, изобразительное искусство» [8, с. 153].

В пределах языковой картины мира выделяется фразеологическая картина мира: устойчивые выражения, фразеологизмы, пословицы и поговорки представляют самые выразительные особенности нации, ее бытовые, исторические и духовные идеи [13]. Как отмечают исследователи, «фразеологические единицы часто являются носителями яркого национального характера, так как в них выражается историческое прошлое народа» [4, с. 38]. Фразеологизмы характеризуют богатство любого языка и представляют собой важнейшую часть национального языкового сознания, это «ценнейший источник сведений о культуре и менталитете народа, в них как бы законсервированы мифы, легенды, обычаи» [9, с. 43]. По большей части фразеологизмы не переводимы с одного языка на другой, и каждая нация выражает в них свойственный только ей менталитет, образный склад речи и характер. Отсутствие эквивалентов среди числа фразеологических единиц, пословиц и поговорок подчеркивает их национальную специфику.

Данное исследование посвящено фразеологической картине мира на основе концепта времени. Как отмечают многие исследователи время – один из самых базовых концептов мировоззрения нации. Например, В.Г. Гак, Ю.С. Степанов, М.В. Никитин и другие относят данный концепт к универсальным категориям, т.н. культурным константам, ибо ничто не может существовать вне времени, все подвластно времени [6], в связи с этим концепт «времени» занимают одно из ведущих мест в национальной концептосфере. А.Я. Гуревич определяет чрезвычайную важность понятия «времени» для носителей языка: «Мало найдется других показателей культуры, которые в такой же степени характеризовали бы ее сущность, как понимание времени. В нем воплощается, с ним связано мироощущение эпохи, поведение людей, их сознание, ритм жизни, отношение к вещам» [5, с. 103].

Являясь одной из основных категорий человеческого сознания, понятие «времени» закрепились не только в языковой, но и в научной картине мира. Многие ученые и философы исследовали феномен времени, его особенности, природу и свойства. Исторически сложилось

два основных похода в научной интерпретации понятия о времени: время как объективный, существующий вне человеческого разума феномен (т.е. физическое время) и время как субъективный, существующий исключительно благодаря человеческому сознанию концепт (психологическое время) [2]. Первый подход восходит своими корнями к трудам Платона, который понимал время как образ движущейся вечности, идея которого поддержал впоследствии И. Ньютон, представляя время как независимый от нашего сознания поток [13]. Второй подход ведет свое начало к понимаемому «субъективного времени» Аристотеля, и последующим трудам Лейбница, также подчеркивавшего субъективный способ восприятия времени [13].

Для языковой картины мира важнейшее значение приобретает сосуществование двух ведущих «моделей времени» – линейное и циклическое представление о времени. Циклическое время, более характерное для архаических культур, связано с понятием вращающихся однотипных событий по кругу, связанных, прежде всего, с циклическими явлениями природы. Линейное представление о времени связано с формированием исторического сознания, время рассматривается как прямая линия, состоящая из неповторимых, единичных событий [10]. В представлении разных народностей о времени наблюдается большая склонность к той или иной модели. В связи с этим важно упомянуть исследование известного антрополога Эдварда Холла, подразделявшего культуры разных народов на монохромные и полихромные, в зависимости от восприятия ценности времени [4]. Для представителей монохронных культур (линейное восприятие времени) – характерно четкое планирование своего времени и планов на будущее, последовательное выполнение дел, пунктуальность и точность. В то время как представители полихронных культур (циклическое представление о времени) никогда не делают дела по четкому алгоритму или в четкой последовательности, представляя их как набор возможностей [1].

Рассматривая английскую языковую картину мира, англичане, согласно теории Холла, относятся к монохронным нациям, поскольку рассматривают время линейно. Так, в выражении “what is done cannot be undone”, подчеркивается необратимость времени и уникальность каждого момента. Линейный характер времени подразумевает, что каждое событие происходит постепенно, последовательно. В русской языковой картине мира время рассматривается скорее как повторяющийся цикл. Циклическое время указывает на длительность протекания событий – оно отражает представление о времени как замкнутом кольце, «круговороте». На самом деле довольно непросто определить, каково отношение к понятию времени в русской картине мира. Монохромность, т.е. линейное восприятие времени, более характерна для европейской части России, а полихромность (циклическое восприятие времени) более распространена в азиатской части нашей страны [1]. По мнению О.А. Леонтович, Россия может быть отнесена к числу монохронных культур, с элементами полихронного поведения [7, с. 142].

Объектом данного исследования послужили пословицы и фразеологизмы семантического поля «время» в русском и английском языках. Было выявлено большое количество паремий, связанных с восприятием времени в обеих лингвокультурах – 84 русских и 56 английских пословиц, что свидетельствует о значимости и ценности времени для данных народов. Для более детального рассмотрения представленности концепта «время» были выделены отдельные когнитемы – единицы знания о мире, содержащиеся в вербальной оболочке. Качественный и количественный анализ показал, что в английской и русской

фразеологии присутствуют как сходные, так и отличающиеся когнитемы. Данные о составе когнитем и количестве пословиц, относящихся к ним, представлены в Таблице 1.

Таблица 1.

Когнитемы времени в русских и английских пословицах

Когнитема	Количество пословиц в русском языке	Количество пословиц в английском языке
Все нужно делать вовремя Everything must be done on time	24	11
Время ценно Time is valuable	4	10
Упущенного времени не вернуть Time cannot be returned	11	8
Время летит Time flies	7	10
Время лечит Time cures	7	7
Способность времени указать на верное решение	6	-
Время изменчиво	9	-
Время меняет все	5	-
Все происходит в свое время Time reveals the truth	11	-
Future is unpredictable	-	6
	-	4

Самую многочисленную группу в обоих языках представляет когнитема «Все нужно делать вовремя»: *Когда играют, тогда и пляши; Make hay while the sun shines*. В восприятии русских и англичан важно вовремя использовать предоставленные возможности, чтобы добиться успеха. В русских пословицах этой группы часто встречаются метафоры, связанные с природными явлениями и бытом: *Дорога ложна к обеду; И петух свои часы знает*.

Как в английской, так и в русской языковой картине мира время рассматривается как ценный ресурс, который нужно использовать с умом: *Time is money; Время выиграно – все выиграно*. Время ценится дороже материальных благ, обладание временем означает обладание жизнью: *An ounce of gold will not buy an inch of time; Время деньги дает, а на деньги время не купишь*. В русских пословицах часто присутствует эмоциональный компонент – радость от наличия времени, либо сожаление о его упущении. Данный смысл также выражен в когнитеме «Упущенного времени не вернуть» – негативные последствия потери времени, идея о том, что нельзя откладывать важные дела на потом: *What greater crime than loss of time? Прожитое – что пролитое: не воротись*.

Пословицы, передающие идею быстротечности времени, также представлены в обоих языках: *The sun has stood still, but time never did; Уплыли годы, как вешние воды*. Представители русской и английской культуры воспринимают ход времени как нечто неумолимое, время ни для кого не останавливается и никого не ждет, поэтому необходимо научиться разумно распоряжаться своим временем и ценить его. Потеря времени невосполнима и сопряжена с упущенными возможностями.

Однако ход времени обладает и полезным свойством, которое выражено пословицами группы «Время лечит»: *Time is a great healer; Время придет – слезы утрат.* Как в русской, так и в английской культуре люди замечают, что со временем многие невзгоды и печали могут быть преодолены, время притупляет чувства, заживляет душевные раны.

Для русской лингвокультуры характерны некоторые особенные черты концепта «время»: для русских важно, что все происходит в свое время и часто надо уметь терпеливо ждать нужного момента: *Все в свой срок: придет времечко, вырастет и семечко.* Еще одна особенность восприятия времени – то, что время помогает найти правильное решение проблемы, причем в нескольких пословицах встречается противопоставление вечера и утра как более подходящего времени для обдуманных действий: *Думай ввечеру, а делай поутру.* В русской культуре также отмечается, что время способно оказывать влияние на все аспекты жизни и преобразовывать все вокруг: *Время и камень долбит.*

Специфичными для английской лингвокультуры оказались когнитивы «Time reveals the truth»: *Time is the father of truth;* и «The future is unpredictable»: *None knows what will happen to him before sunset.* В английской картине мира время воспринимается как средство, способное раскрывать или проверять истину.

На втором этапе исследования концепта «время» авторы обратились к фразеологизмам с компонентом «время суток»: утро, день, вечер, ночь. Из фразеологических словарей русского языка было отобрано 35 единиц с данным компонентом, из английских фразеологизмов было выявлено 59 единиц. Данные о количестве указанных фразеологизмов представлены в Таблице 2.

Таблица 2.

Количество фразеологизмов с компонентом «время суток»
в русском и английском языках

Время суток	Количество фразеологизмов в русском языке	Количество фразеологизмов в английском языке
Утро / morning	6	4
День / day	17	39
Вечер / evening	6	4
Ночь / night	6	12

Как в русском, так и в английском языке фразеологизмы со словом «утро» служат формулами приветствия (*С добрым утром!*), могут указывать на конкретный временной промежуток (*от утра до утра; from morning to night*). В русской народной мудрости утро ассоциируется с подходящим временем для принятия важного решения: *утро вечера мудренее.* В обеих культурах утро видится как символ начала и поэтому несет в себе позитивное значение; также утро воспринимается через призму природных ассоциаций: *morning bird; dawn chorus.*

Фразеологизмы с компонентом «день» составляют самую многочисленную группу в обоих языках. Помимо указания на определенный отрезок времени (*day by day; all through the day; день за днем; в течение всего дня; весь день*), выделяются фразеологические обороты с оценочной коннотацией. *Черный день* – тяжелое, трудное время; *день на день не приходится* – неопределенность, непостоянство времени и изменчивость ситуации; *на злобу дня* – для

описания актуальных вопросов, обладающих особой значимостью; *днем с огнем не сыщешь* – о чем-то редком и трудно достигаемом, и т.д. *In broad day light* – о чем-то, что произошло неожиданно и без попыток скрыться и замаскироваться; *day is young* – о начале дня с хорошими перспективами на будущее.

Компонент «вечер» не так обширно представлен в русской и английской фразеологии. Вечер ассоциируется в обеих культурах с завершением дел, с завершением жизненного пути. Например, *еще не вечер* означает, что еще не все упущено для окончания какого-либо дела; *the evening of life* – так говорится о закате жизни человека.

Среди английских фразеологизмов было выявлено большее количество единиц с компонентом «ночь»: *in the dead of the night* – глубокой ночью; *night bird* – воришка; *white night* – ночь без сна. Примеры русских фразеологизмов: *на ночь глядя* – для выражения неодобрения, если что-то происходит в неподходяще позднее время; *не к ночи будет сказано* – пугающее или неприятное упоминание о чем-то в неподходящее для этого время. В обоих языках присутствует противопоставление противоположного времени суток для подчеркивания различия, контраста: *as different as day and night*; *как день и ночь*.

Анализ фразеологизмов показал, что русским и англичанам присуще как общие моменты восприятия времени суток – параллели с этапами жизни человека, сопоставление с природными явлениями, так и национально-специфичные черты: своеобразная оценочность, связанная с понятием о своевременности или несвоевременности определенных действий для того или иного времени суток. При переводе источников и в ситуациях межкультурного общения необходимо учитывать указанные в исследовании особенности.

Литература

1. Makleeva E., Shangaraeva L., Sheinina D., Acar F.. The Category of Time in English, Russian and French Phraseology // Journal of History Culture and Art Research. – 2017. – No. 6(4). – P. 451–459.
2. Алдиева М.Ш. Концепт «время» в английской языковой картине мира // Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – № 5. – С. 57–64.
3. Вольникова Е.А., Кривошеева Ю.М. Ключевые концепты английской языковой картины мира // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего. – 2015. – Т. 3, № 6 (28). – С. 218–223.
4. Гузикова В.В. Отражение концептуальной временной картины мира в зеркале английской фразеологии // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2020. – № 3. – С. 137–140.
5. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Искусство, 1984. – 350 с.
6. Казаченко О.В. Концепт «Время» в русской языковой картине мира: новые перспективы развития // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). – 2015. – № 2. – С. 1–9.
7. Леонтович О.А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие. – Волгоград: Перемена, 2003. – 399 с.
8. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – 1993. – Т. 52, № 1. – С. 2–9.
9. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

10. Набережнова З.Г. Категория времени как один из элементов языковой картины мира // Альманах современной науки и образования. – 2011. – № 10 (53). – С. 146–148.
11. Серебрянников Б.А. Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – 216 с.
12. Стернин И.А. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика. – М.: «АСТ – Восток – Запад», 2007. – 314 с.
13. Уткина Л.Н., Ковалевич Д.С. Концепт «время» в англоязычных пословицах и поговорках // Язык и текст. – 2018. – Т. 5, № 2. – С. 82–90.

Авторы публикации

Иванова Екатерина Аркадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, Высшая школа лингвистики и педагогики, Гуманитарный институт, СПбПУ Петра Великого, Санкт-Петербург, РФ, ekaterinai@inbox.ru

Буракова Дарья Аркадьевна, старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Гуманитарный институт, СПбПУ Петра Великого, Санкт-Петербург, РФ, burakova_da@spbstu.ru

Ivanova Ekaterina Arkadievna, PhD in Education, Associate Professor, Higher School of Linguistics and Pedagogics, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russian Federation, ekaterinai@inbox.ru

Burakova Daria Arkadievna, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russian Federation, burakova_da@spbstu.ru

УДК 81'373.45

АНГЛИЦИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВОСПРИЯТИЯ И АДАПТАЦИИ

В.Е. Капитонов

Санкт-Петербургский политехнический университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Статья посвящена сравнительному анализу механизмов адаптации англицизмов в русском и французском языках, а также исследованию социолингвистического восприятия англицизмов представителями обоих языков.

Ключевые слова: англицизмы, языковые заимствования, социолингвистика, русский язык, французский язык.

ANGLICISMS IN MODERN RUSSIAN AND FRENCH: A COMPARATIVE ANALYSIS OF PERCEPTION AND ADAPTATION

V.E. Kapitonov

Saint Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia

Abstract. The article is devoted to a comparative analysis of the mechanisms of adaptation of anglicisms in Russian and French, as well as to the study of sociolinguistic perception of anglicisms by representatives of both languages.

Keywords: anglicisms, linguistic borrowings, sociolinguistics, Russian, French.

Проблема изучения языковых заимствований остается одной из важнейших лингвистических проблем на данный момент. Важность данной проблемы подкрепляется развитием межязыковых контактов, возникающих в условиях глобализации – все чаще и чаще наблюдается ситуация взаимодействия разных культур, которое отражается и в языковых

изменениях: «значительное количество иноязычных слов появляется в языке, осваивается носителями языка и закрепляется в языке за короткий период» [1]. Актуальность данного исследования напрямую связана с развитием английского языка в качестве универсального языка коммуникации между представителями различных культур во многих сферах, например, IT-сфера, сферы медицины, экономики, политики, поп-культуры. Также актуальность исследования связана с растущим интересом к вопросу адаптации заимствованных языковых единиц и их восприятию носителями того или иного языка.

Иностранные лингвисты считают, что в современном мире нет ни одного языка, который бы не имел в своем составе заимствований из других языков [6]. Ввиду популяризации английского языка и влияния англоязычной культуры русский и французский языки значительно увеличили свой языковой состав новыми лексическими единицами за счет англоязычных заимствований.

Чаще всего языковые заимствования встречаются в публицистических текстах, а использование таких лексических единиц помогает установить более тесный эмоциональный контакт между автором и читателем.

Языковые заимствования – это лексическая единица, перенесенная «из одного языка в другой в результате языковых контактов, а также сам процесс перехода языковых элементов из одного языка в другой» [5]. Однако существует ряд альтернативных мнений отечественных лингвистов касательно определения языковых заимствований. Например, А. А. Леонтьев определяет языковое заимствование как «иноязычное слово, выступающее в русском грамматическом оформлении, с русифицированной семантикой и в русифицированной звуковой форме» [3, с. 62].

Как считает отечественный лингвист Л.П. Крысин, необходимо различать «иноязычные заимствования и вкрапления» [2]. Под иноязычными заимствованиями принято понимать слова или выражения, которые при переходе из одного языка в другой адаптируются к орфографии, фонетике и грамматике и со временем входят в лексический оборот. Иноязычные вкрапления – это слова или выражения, которые используются в речи без полной адаптации, сохраняя оригинальное написание, фонетику и грамматическую форму. Такие вкрапления часто сопровождаются пояснением или переводом и передают значения тех реалий, аналогов которых нет в принимающем языке.

Исходя из факта, что иноязычные заимствования могут изменяться в соответствии с грамматическими, орфографическими и фонетическими особенностями языка, можно выполнить классификацию видов адаптации:

1. Морфологическая адаптация – это процесс адаптации заимствованных слов под грамматические нормы принимающего языка. Данный вид адаптации включает в себя: присвоение грамматического рода, образование новых словоформ, формирование словообразовательных парадигм, а также включение в синтаксические конструкции.

2. Семантическая адаптация – это процесс изменения значений заимствованных слов в принимающем языке. Этот процесс включает в себя: сужение или расширение значения, семантический сдвиг, появление новых коннотаций, а также формирование полисемии.

3. Фонетическая адаптация – это процесс приспособления звукового облика заимствованного слова к фонетической системе принимающего языка. Данный процесс включает в себя: сегментные изменения (замена звуков), просодические изменения (ударения и интонации), графическое отражение (транслитерация или транскрипция).

После проведенного нами анализа видов адаптации иноязычных заимствований мы выполнили сравнение англицизмов в русском и французском языках на основе видов их адаптации. Мы отобрали необходимый для сравнения материал из русскоязычных и франкоязычных источников.

Начнем со сравнения на основе морфологической адаптации. Разница в адаптации англицизмов в русском и французском языках значительна. Например, в русском языке англицизмы приобретают преимущественно мужской род, в то время как во французском родовая принадлежность более вариативна. Русский язык показывает высокую степень интеграции англицизмов в свой состав за счет продуктивных склонений и глаголизации; французский, в свою очередь, адаптирует англицизмы с минимальными изменениями. Полное сравнение приведено в таблице анализа морфологической адаптации (Табл. 1):

Таблица 1.

Анализ морфологической адаптации англицизмов
в русском и французском языках

Критерий сравнения	Русский язык	Французский язык
Степень адаптации	- Мужской род (85%): блог, хайп, стартап - Женский род: платформа, галерея - Средний род: интервью, резюме	- Мужской род (65%): le hashtag, le brainstorming - Женский род: une app, une checklist - Колебания: le/la job
Грамматический род	- Полная парадигма: пост - поста - посту - Несклоняемые: пати, онлайн	- Минимальное изменение: le blog - les blogs - Сохранение формы: un like - des likes
Глаголизация	Продуктивное образование: репостить → репостнуть	- Ограниченное образование: tagger (от "to tag") liker (от "to like")
Словообразование	- Суффиксация: стрим → стример - Префиксация: антифейк - Композиты: фейк-нюс	- Минимальная аффиксация: blog → blogueur

Далее мы выполнили сравнение на основе семантической адаптации. Наиболее яркой особенностью русского языка является активное расширение и трансформация значений заимствованных слов, в то время как французский язык демонстрирует тенденцию к сохранению исходной семантики или калькированию.

В русском языке англицизмы часто приобретают новые смысловые оттенки и коннотации. Яркий пример – слово «краш», произошедшее от английского "crush". Если в оригинале оно означает романтическую симпатию, то в русском употреблении развилось дополнительное значение полного провала («краш на экзамене»). Аналогичная трансформация произошла со словом «мем»: от исходного значения «единица культурной информации» к современному русскому пониманию как «смешная картинка». Особенно показательно сужение

значения слова «буллинг» – в русском контексте оно преимущественно относится к школьной травле, тогда как в английском имеет более широкое значение любой агрессии.

Напротив, французский язык демонстрирует консервативный подход к заимствованиям. Слово "hashtag" сохраняет своё исходное значение цифровой метки, а "fake" ограничивается сферой фальшивых новостей без семантического расширения. Характерно и калькирование: например, "cloud computing" переводится как "informatique en nuage" (дословно "информатика в облаке").

На различия в семантической адаптации повлияли разнообразные факторы – в русском языке наблюдается склонность к языковой игре, процесс адаптации более стихийный, а сами англицизмы приобретают новые значения в русскоязычной цифровой среде. Французский язык, в свою очередь, сохраняет консервативный подход к адаптации ввиду своей приверженности пуристским традициям и строгому контролю Французской Академии.

Далее перейдем к фонетической адаптации. Русский язык значительно изменяет согласные звуки из англоязычных слов, в то время как французский либо ассимилирует англицизмы, либо сохраняет исходное произношение. Для сравнения адаптации согласных звуков была составлена таблица (Табл. 2):

Таблица 2.

Адаптация согласных звуков англицизмов в русском и французском языках

Фонетическое явление	Русский язык	Французский язык
Звук [h]	Замена на [г] или [х]: hacker → [хакер]	Полная редукция звука: hacker → [акєв]
Звук [w]	Замена на [в]: weekend → [викэнд]	Сохранение звука: weekend → [wikend]
Межзубные звуки	Замена на [т], [с] или [д]: think → [синк] (молодежный сленг)	Замена на [s], [z]: this → [zis]
Конечные согласные	Оглушение/озвончение: blog → [блок]	Частое опускание: blog → [blog]

На адаптацию гласных звуков англицизмов в русском и французском языках влияет множество факторов. Так, например, русскому языку свойственно полное упрощение некоторых гласных звуков, потому что в русском языке отсутствуют дифтонги, а французский частично сохраняет дифтонги из-за наличия близких звуко сочетаний. Также французский обладает уникальной фонетической чертой – назализация, из-за которой французский добавляет носовые гласные там, где их нет в оригинале. Полное сравнение приведено в таблице адаптации гласных звуков (Табл. 3):

Таблица 3.

Сравнительная таблица адаптации гласных звуков англицизмов в русском и французском языках

Критерий сравнения	Русский язык	Французский язык
Адаптация дифтонгов	Полное упрощение: - [aɪ] → [ай] (like → лайк) - [əʊ] → [оу] (show → шоу) - [eɪ] → [ей] (game → гейм)	Частичное сохранение: - [aɪ] → [aj] (like → [lajk]) - [əʊ] → [o] (show → [ʃo]) - [eɪ] → [ɛ] (game → [gɛm])

Адаптация монофтонгов	Жесткая замена: - [æ] → [э] (brand → брэнд) - [ʌ] → [а] (cup → кап) – [з:] → [ё] (bird → [бёрд])	Близкая аппроксимация: - [æ] → [а] (bad → [bad]) - [ʌ] → [œ] (fun → [fœn]) - [з:] → [øʁ] (shirt → [ʃøʁt])
Назализация	Отсутствует	Активное добавление: streaming → [stʁimĩŋ] shopping → [ʃɔpĩŋ]
Позиционные изменения	Сильная редукция в безударных позициях: instagram → [инстагра́м]	Слабая редукция: instagram → [ɛstagram]

Исходя из проведенного анализа можно сделать вывод, что русский и французский языки демонстрируют принципиально разные адаптации англицизмов ввиду различных факторов. Флективный строй русского языка позволяет более гибко адаптировать англицизмы, в то время как аналитический строй французского предполагает минимальные изменения при адаптации. Строгий контроль со стороны Французской Академии и соблюдение пуристских традиций во французском языке направлено на сохранение своей идентичности; в русском, напротив, наблюдается стихийное развитие и проявление в некоторой степени креативности и языковой игры при адаптации. Данные различия подчеркивают глубокую связь между языковыми процессами, культурой и национальным самосознанием.

Литература

1. Волкова М.Г. Способы пополнения лексико-семантической группы цвета в разноструктурных языках // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 3 (131). – С. 57–61.
2. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. – М.: Наука, 1968. – 208 с.
3. Леонтьев А.А. Иноязычные вкрапления в русскую речь // Вопросы культуры речи. – 1966. – Вып. VII. – С. 60–68.
4. Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 21.04.2025).
5. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 709 с.
6. Hoffer B.L. Language Borrowing and Language Diffusion: an Overview // Intercultural Communication Studies. – 2002. – XI-2. – Pp. 1–36.
7. Le Grand Robert de la langue française. – URL: <https://grandrobert.lerobert.com/demo/robert.asp> (дата обращения: 21.04.2025).
8. Organisation internationale de la Francophonie. – URL: <https://observatoire.francophonie.org/> (дата обращения: 21.04.2025).

Автор публикации

Капитонов Владислав Егорович, студент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, РФ, kapitonov149@gmail.com
Kapitonov Vladislav Egorovich, student, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russian Federation, kapitonov149@gmail.com

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМОЙ РЕЧИ В МЕЖЪЯЗЫКОВОМ АСПЕКТЕ

А.В. Клочков, В.А. Погосян

Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются стилистические типы повествовательной речи в художественном тексте, а именно речь пойдет о таком приеме как создание конструкций несобственно-прямой речи в переводе.

Ключевые слова: несобственно-прямая речь, рассказчик, аукториальный рассказчик, повествовательная перспектива, чужая речь.

ON THE PECULIARITIES OF FREE INDIRECT SPEECH FUNCTIONING IN THE INTERLINGUAL ASPECT

A.V. Klochkov, V.A. Pogosian

Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia

Abstract. The article examines the stylistic types of narrative speech in the fiction text, namely, it concerns such a technique as the introduction of indirect speech constructions in translation.

Keywords: free indirect speech, narrator, auctorial narrator, narrative perspective, character voice.

Особенностью художественной коммуникации является наличие образа автора, категории, которая выступает «средством воплощения содержания художественного произведения» [4, с. 121]. Категория образа автора является по сути центральной категорией художественного произведения и является ничем иным как «идейно-стилистическим средоточием, фокусом целого» [2, с. 118]. Это означает, что образ автора формирует всю художественно-стилистическую целостность художественного текста.

Автор произведения создает всю структуру акта художественной коммуникации, выбирая соответствующий тип повествования, угол зрения, под которым освещаются события, мысли и чувства персонажей, а также развиваются в произведении «идеи и образы ... целостной эстетической структуры» [3, с. 218].

Традиционно в научной литературе исследователями выделяются следующие типы повествователей: персонифицированный повествователь (от лица рассказчика), персональный повествователь в форме я (от 1-го лица) и аукториальный повествователь (от 3-его лица). В нашей работе мы рассмотрим последний тип подробнее. При аукториальном повествовании события, персонажи и окружающий мир произведения комментируются и интерпретируются с точки зрения нарратора, выступающего в роли рассказчика или наблюдателя, не являющимся одним из персонажей произведения. Он «подчиняет» себе мир повествования и тем самым осведомлен о всех событиях и действующих лицах фабульного мира. Это дает ему свободу в построении композиции произведения и в выборе точки зрения, с которой он будет описывать фабульную действительность, повествователь проводит более глубокий анализ окружающего мира, благодаря чему он может описать его детальнее и шире. Язык повествования при этом литературно обработанный, сохраняющий структуру речи сценарного жанра [1].

Что также характерно для аукториального повествователя – свободное использование различных способов передачи чужой речи: прямая речь, косвенная речь, несобственно-прямая речь (далее – НПР) и внутренний монолог. Повествователь может придерживаться одного из способов (обычно, аукториальное повествование соотносится с косвенной речью) или смешивать их в тексте.

Предметом нашего исследования является НПР, которая представляет собой особый способ передачи чужой речи, заключающийся в контаминации субъектных планов автора и персонажа, и содержащий в себе признаки прямой и косвенной речи, однако отличающийся от них.

К особенностям НПР, которые отличают эту форму от других способов выражения чужой речи, В. Шмид относит отсутствие графических средств маркирования речи, например, кавычек, а также частиц, которые могли бы свидетельствовать о косвенной речи (таких как мол, дескать, -де). Другим признаком является оформление адресанта, адресата, а также объекта речи местоимением 3 лица и его соответствующими грамматическими формами. Помимо этого, к особенностям НПР относится не эксплицитное выражение принадлежности текста, а также то, что НПР является частью речи автора, но при этом передаёт слова, мысли, чувства, восприятия персонажа, представляя собой не план повествования нарратора, а план персонажа [8].

Другими особенностями НПР можно считать так называемый темпоральный сдвиг (в НПР прошедшее время выступает в значении настоящего или будущего в прошедшем, что переводит читателя из сферы повествования в сферу сопереживания), использование модально-окрашенной лексики, прежде всего таких модальных слов и частиц, которые передают чувства, и, наконец, эмоционально-экспрессивный синтаксис (распространенность разнообразных кратких структур, в том числе эллиптических, которые часто обладают вопросительным и восклицательным характером) [5; 6].

Как тип повествователя, так и способ передачи чужой речи формируют образ автора и тем самым являются одной из жанрово-стилистических характеристик текста, которые в свою очередь оказывают определенный прагматический эффект на читателя.

Материалом исследования послужил роман Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер и тайная комната». Сопоставительный лингвостилистический анализ оригинала и его перевода на немецкий язык, выполненного К. Фритцем, а также на русский язык, выполненного М. Литвиновой, показал, что переводчик часто прибегает в переводе на русский язык к приему создания НПР, в то время как в оригинале доминирующим является план повествования нарратора.

В таких примерах появление НПР в переводе мотивировано языковым контекстом оригинала. Анализ выявленных фрагментов позволил определить, какие особенности языкового контекста оригинального текста часто являются своеобразными маркерами, указывающими на возможность появления НПР в переводе. Так, обычно переводчик прибегает к передаче чужой речи с помощью НПР в тех случаях, когда в оригинале нарратор переходит от рассказа о событиях к мыслям и чувствам персонажа. В оригинальном тексте для этого как правило используются глаголы ментального плана или чувственного восприятия (думать, видеть, казаться, понять, слышать, ощущать и т.д.). Перевод на немецкий язык воспроизводит стиль повествования оригинала, сохраняя авторскую речь с введением таких глаголов, в то время как в переводе на русский язык они опускаются, и передача мыслей и

чувств персонажа осуществляется не с позиции нарратора, а самого героя в виде НПР, при этом в большинстве случаев НПР обладает ярко выраженным эмоционально-оценочным характером, что проявляется не только в эмоционально окрашенной лексике, но также в экспрессивном синтаксисе восклицательного характера.

Таблица 1.

Пример переводов 1

« <i>He couldn't see what else they could do. They had hit dead ends everywhere</i> » [9].	« <i>Er wusste nicht, was sie noch tun konnten. Überall waren sie auf lose Enden gestoßen</i> » [10].	«Что же делать дальше? Пока они всюду зашли в тупик» [7].

В данном отрывке автор оригинального текста использует глагол мыслительного плана *to see*, что сохраняется при переводе на немецкий язык – *wissen* (см. табл. 1). В русскоязычном переводе глагол мыслительной деятельности опускается, и читатель погружается непосредственно в мысли героя, которые излагаются с его перспективы, т.е. от лица самого персонажа. Такого эффекта переводчик добивается с помощью вопросительного предложения «Что же делать дальше?». Здесь нет авторских слов, которые «отдаляют» читателя от мыслей персонажа. Повествование становится более эмоциональным не только благодаря вопросительной интонации предложения, но и частице «же», которая делает вопрос более непринужденным.

Таблица 2.

Пример переводов 2

«... <i>Harry turning back for a last look at the house</i> » [9].	« <i>Harry warf einen letzten Blick zurück aufs Haus</i> » [10].	«Гарри повернулся назад, хотел бросить на дом прощальный взгляд. Когда-то он опять увидит его!» [7].

Этот пример интересен тем, что перспектива аукториального повествователя сохраняется во всех текстах, везде описываются действия героя похожими фразами *turning back for a last look*, *warf einen letzten Blick zurück*, «повернулся назад, хотел бросить прощальный взгляд» (см. табл. 2). Однако в русском переводе происходит смена перспективы, и мы смотрим на ситуацию глазами героя, что выражено дополнительным предложением, которое усиливает драматичность сцены. Здесь мы также видим типичные маркеры НПР: местоимения в 3-ем лице и восклицание.

Еще один отрывок:

Таблица 3.

Пример переводов 3

« <i>Harry enjoyed the breakneck journey down to the Weasleys' vault, but felt dreadful, far worse than he had in</i>	« <i>Harry genoss die halsbrecherische Spritztour zum Verlies der Weasleys, doch als das Schloss geöffnet wurde,</i>	«Гарри очень понравилось путешествие. Какой головокружительный спуск! Вот и сейф Уизли. Дверца

Knockturn Alley, when it was opened» [9].	wurde ihm plötzlich ganz komisch, noch beklommener als in der Nokturngasse» [10].	сейфа открылась, и Гарри почувствовал себя хуже, чем в Лютном переулке» [7].

Каждый из отрывков начинает описание впечатлений персонажа от путешествия с нейтральной позиции, используются глаголы *enjoyed*, *genoss* и *понравилось* (см. табл. 4). В оригинале и переводе на немецкий язык ситуация описывается со стороны как спуск в направлении сейфа. Однако в русском переводе изложение строится с позиции героя, читатель как будто видит все его глазами перемещается вместе с ним. Читатель вместе с Гарри осуществляет головокружительный спуск и в конце него оказывается прямо перед сейфом Уизли (см. табл. 4). Из средств, которые указывают на НПР, здесь можно отметить восклицание, а также указательное местоимение *vom* (см. табл. 4), и короткие эллиптические предложения – экспрессивность, нехарактерная для стиля повествования автора.

Кроме того, нами были обнаружены примеры с использованием НПР, которые не мотивированы языковым материалом контекста. В таких примерах нет определенного маркера, который позволил бы предугадать появление НПР в переводе. В этом случае переводчик опирается на общее содержание сцены оригинала, решая нужно ли придать какому-либо отрывку дополнительную эмоциональность. По всей видимости это может объясняться конвенциональными особенностями перевода на русский язык с учетом ожиданий конкретной целевой аудитории.

Таблица 4.

Пример переводов 4

«Evil-looking masks stared down from the walls, an assortment of human bones lay upon the counter, and rusty, spiked instruments hung from the ceiling» [9].	«Böse Masken glotzten von den Wänden herab, eine Sammlung menschlicher Knochen lag auf dem Ladentisch und rostige, spitze Gerätschaften hingen von der Decke» [10].	«Со стен таращились злоеющие маски. А на прилавке – кошмар! – разложены человеческие кости разных форм и размеров. С потолка свисают ржавые, заостренные инструменты для пыток» [7].

В данном примере с позиции нарратора передается как содержание оригинала, так и содержание немецкоязычного перевода. В объективной, не передающей строгой оценки манере описывается то, что видит герой, что его окружает. В русском переводе постепенно происходит смена перспективы, и читатель уже видит помещение глазами героя, заметна его эмоциональная реакция на увиденное, которая начинается словами «А на прилавке...» (см. табл. 3), а добавленное переводчиком восклицание: «кошмар!» (см. табл. 3), окончательно переводит изложение в разряд эмоциональной НПР.

Таким образом, в переводе на русский язык обнаруживается тенденция к созданию или усилению несобственно-прямой речи. При этом глаголы чувственного восприятия и мыслительной деятельности, характерные для изложения с позиции нарратора опускаются, и перед читателем открывается перспектива персонажа. Такое описание ситуации,

непосредственно воспринимаемой героем произведения, придает переводу большую динамичность в сравнении с оригиналом.

НПР как правило контрастирует с повествованием нарратора, обладая иным синтаксическим рисунком, характерным для персонажа эмоционально-оценочным, устно-разговорным характером изложения, как на синтаксическом, так и на лексическом уровнях.

Такое значительное количество примеров свидетельствует о стратегии переводчика, которая, по всей видимости, отражает конвенциональную особенность перевода художественных текстов с английского на русский язык, учитывающую особенности целевой аудитории перевода и литературную традицию.

Наряду с этим необходимо отметить, что создание в тексте перевода НПР делает повествование стилистически более разнообразным, ярким и придает повествованию более динамичный, «живой» характер.

Литература

1. Брандес М.П. Стилистика текста. Теоретический курс. – М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004. – 416 с.
2. Виноградов В.В. О теории художественной речи. – М.: Высшая школа, 1971. – 240 с.
3. Воронцова Т.И. О роли образа автора в формировании художественного текста // STUDIA LINGUISTICA (Санкт-Петербург). – 2014. – № 23. – С. 217–223.
4. Ключков А.В. Особенности функционирования композиционно-речевых форм в структуре текста художественного произведения // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2019. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-funktsionirovaniya-kompozitsionno-rechevyh-form-v-strukture-teksta-hudozhestvennogo-proizvedeniya> (дата обращения: 04.05.2025).
5. Нормуродова Н.З. Несобственно-прямая речь как средство создания индивидуальной картины мира дискурсивной личности персонажа и автора // Иностранные языки в Узбекистане. – 2021. – №. 1. – С. 44–58.
6. Омелькина О.В. Несобственно-прямая речь как лингвопрагматическая категория (на материале немецкоязычной прозы) // Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. к. филол. н. Самара. – 2007. – 26 с.
7. Роулинг Дж. К. Гарри Поттер и тайная комната. – М.: РОСМЭН. – 2007. – 473 с.
8. Шмид В. Нарратология. – М.: Языки славянской культуры. – 2003. – 312 с.
9. Rowling J. K. Harry Potter and the Chamber of Secrets. – First American edition изд. – New York: 1999. – 344 p.
10. Rowling J. K. Harry Potter und die Kammer des Schreckens. – Austria: Carlsen. – 1999. – 355 p.

Авторы публикации

Ключков Алексей Валерьевич, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого языка, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, Орёл, РФ, klochkov.a_new@mail.ru

Погосян Вероника Агвановна, студент, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, Орёл, РФ,

Klochkov Alexey Valerievitch, PhD in Philology, Associate Professor, Head of the Department of the German Language, Institute of Foreign Languages, Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russian Federation, lochkov.a_new@mail.ru

Pogosian Veronika Agvanovna, student, Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russian Federation, v9491915@gmail.com

ИЗУЧЕНИЕ АНТРОПОНИМИИ ТЮРКСКИХ ЯЗЫКОВ

*И.К. Козиева**Бухарский государственный университет, г. Бухара, Узбекистан*

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос изучения системы тюркской антропонимии. Рассматриваются научные взгляды различных ученых, работавших в сфере ономастики. Также анализируются современные научные исследования узбекской антропонимии. Развитие узбекской ономастики привело к формированию научной терминологии в текстах на узбекском языке.

Ключевые слова: ономастика, имя собственное, антропонимика, лингвистика, антропоним.

THE STUDY OF ANTHROPNOMY OF TURKIC LANGUAGES

*I.K. Kozieva**Bukhara State University, Bukhara, Uzbekistan*

Abstract. This article discusses the issue of studying the system of Turkic anthroponymy. The scientific views of various scientists working in the field of onomastics are considered. Modern scientific studies of Uzbek anthroponymy are also analyzed. The development of Uzbek onomastics led to the formation of scientific terminology in Uzbek-language texts.

Keywords: onomastics, proper name, anthroponymy, linguistics, anthroponym.

Научное изучение системы тюркской антропонимии началось с 60-х годов прошлого века. Первым в тюркском языкознании стал Т. Джанузаков, который в 1960 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему «Личные имена собственные в казахском языке» [6].

Башкирский ономаст Т. Кусимова в своей работе «Древнебашкирские имена» и А. Шайхулов в монографии «Татарские и башкирские личные имена тюркского происхождения» завершили исследования в данной области. Однако оба автора допустили некоторые неточности. В частности, у А. Шайхулова встречаются случаи, когда при определении тюркского происхождения имен возникают сомнения относительно их лексической основы [7]. Т. Кусимова, классифицируя древнебашкирские имена на 19 групп, не учитывает понятия и признаки, которые стали мотивами для имен, а группирует их по апеллятиву, лежащему в их основе. Например, она выделяет антропонимы, связанные с явлениями природы, цветами, названиями растений, терминами родства, топонимами, этнонимами и так далее [4].

Между ономастическими единицами существуют определенные связи и переходы, что называется трансмонимизацией. Это процесс, при котором, например, топонимы, этнонимы и гидронимы становятся личными именами, как в случаях с именами Тошкенбой, Қўқонбой, Қипчоқ, Мангирой, Сирдарё (женское имя) и другие. В антропонимических исследованиях такие имена называют топоноантропонимами, этноантропонимами и гидроантропонимами. Особенно часто личные имена превращаются в топонимы, что показано в исследованиях татарского лингвиста Г.Ф. Саттарова. В период независимости в Узбекистане проводились работы по упорядочиванию географических названий, и выяснилось, что многие топонимические объекты были названы в честь людей, что не всегда является положительным явлением. Поэтому часть таких названий была заменена [4].

Г.Ф. Саттаров в 1973 году изучил антропонимы Татарстана и опубликовал монографию, а затем защитил докторскую диссертацию. В 1981 году он выпустил толковый словарь татарских имен «Татар исемнәре сүзлегә», для которого собрал более 50 тысяч

карточек с именами. Однако происхождение некоторых включенных в словарь имен как татарских вызывает сомнения. На основе обширного лингвистического материала, собранного в ходе исследований топонимов, в 1990 году Г.Ф. Саттаров опубликовал монографию «Татарская антропонимика». В ней имена анализируются с точки зрения времени их появления, мотивационно-номинативных основ, связи с этнографическими традициями, а также исследуются татарские отчества, прозвища и фамилии [3].

Современные научные исследования узбекской антропонимии начали развиваться в 1960-х годах. До этого публиковались лишь отдельные научно-популярные статьи, посвященные выбору имен для детей. Первыми составителями популярного справочника, разъясняющего значения узбекских имен, стали Я. Менажиев и Х. Азаматов. Авторы объяснили, почему значение имени часто приравнивается к денотативному значению лексемы, на которой оно основано: «Поскольку объяснить значение личного имени как имени конкретного человека во многих случаях невозможно, а раскрытие его этнографического смысла крайне сложно, исследователи стараются разъяснить значение слова, лежащего в основе имени, и представляют его как значение самого имени. Однако, как уже отмечалось, это значение является лишь производным от исходного существительного» [1].

В это время начали появляться и первые научные статьи об узбекских именах. Так, М. Шамсиева исследовала мотивы выбора имен, Э. Бегматов анализировал особенности их понимания и интерпретации, а У. Носиров изучал традиции именования в Кашкадарьинской области и лингвистические особенности местных имен [5]. В советский период отношение к антропонимии узбекского языка, как и к системе имен собственных в целом, имело ряд особенностей: узбеков перевели на русскую систему именования с тремя элементами: фамилия, имя, отчество. Например, Турсунова Гулчехра Бердиевна, Шарифов Турсун Тўхтабаевич.

В официальных документах не было отдельного места для записи имени на узбекском языке, и все имена фиксировались только на русском. Ошибки в записи узбекских имен русскими буквами стали приводить к искажению их национального звучания.

В узбекскую ономастику стали массово проникать имена, заимствованные из русского языка и через него – из других языков, например, Клара, Светлана, Марат, Тельман. Эти имена называли «интернациональными» и всячески поощряли.

Кроме того, появились новые имена, отражавшие советскую идеологию, такие как Колхозбек, Совхозбек, Сайловбой, Мая. Эти так называемые «советизмы» воспринимались как новый слой в узбекской антропонимии. Считалось, что русский язык обогащает национальные антропонимические системы, и этот процесс рассматривался как положительное явление.

Историческая ономастика узбекского языка оставалась практически не изученной. Имена, зафиксированные в древних рукописях (исторических трудах, мемуарах, книгах по этике, философии и религии), а также в архивных материалах Хивинского, Кокандского, Бухарского ханств, не были подвергнуты серьезному научному анализу.

Развитие узбекской ономастики привело к формированию научной терминологии в этой области и ее закреплению в текстах на узбекском языке. Развитие дисциплины можно проследить по ее научной терминологии, которая требует систематизации и упорядочивания. В этом контексте заслуживает внимания исследование Р.С. Нуриддинова «Лингвистический анализ терминов узбекской ономастики» [5].

В лексическом составе узбекских антропонимов значительную часть составляют заимствованные из таджикского языка имена. Это связано с длительными добрососедскими отношениями узбекского и таджикского народов, а также с общими традициями именования детей. Некоторые имена могли быть образованы узбеками самостоятельно на основе заимствованных таджикских слов.

Общее между узбекской и таджикской антропонимией подтверждает значимость таджикских исследований для изучения узбекских имен и наоборот. Кроме того, необходимо учитывать, что многие арабские имена и арабские заимствования одинаково важны как для узбекской, так и для таджикской антропонимии.

В этом смысле труды таджикского ученого Алима Гафурова о происхождении таджикских антропонимов, мотивах их выбора и связанных с ними традициях представляют интерес и для узбекской ономастики. Например, одинаковые мотивы лежат в основе имен, данных с целью прекращения рождения девочек в семье (узбекские: Қизтувма, Қизларбас, Басгул, Басмоҳ; таджикские: Бастмоқ), или имен, служащих для защиты ребенка от сглаза и злых сил (узбекские: Саримсоқ; таджикские: Каврак, Хошок, Пахал, Партов, Хокирок).

Узбекская ономастика, начавшая формироваться в 1960-е гг., постепенно утвердилась и развилась в полноценное научное направление с собственным объектом исследования и проблематикой. Узбекская ономастика как научная дисциплина прошла значительный путь развития, сформировав свои термины и направления исследований, такие как топонимика, антропонимика, гидронимика и этнонимия. Однако, несмотря на достижения за последние 60 лет, перед этой областью стоят нерешенные проблемы:

1. Сбор и изучение материалов по узбекской антропонимии – не все регионы Узбекистана охвачены исследованиями, не все мотивы возникновения конкретных имен изучены.

2. Усовершенствование научных определений ономастических единиц – определения понятий «имя», «прозвище», «фамилия» требуют доработки.

3. Исследование исторической ономастики – антропонимы, встречающиеся в исторических источниках, еще не изучены с точки зрения их номинативных, стилистических и лингвопоэтических особенностей. Это затрудняет понимание истинного значения некоторых имен.

4. Определение места ономастических единиц в лексическом составе узбекского языка – необходимо проанализировать их лексическое функционирование.

5. Анализ коммуникативно-стилистических функций антропонимов – необходимо исследование их роли как языковых средств и их различных коммуникативных функций.

6. Различие между антропонимами и антропоапеллятивами – требуется изучение того, как слово, используемое в качестве имени, изменяет свое лексико-семантическое и структурное значение.

7. Создание словарей антропонимов – важна разработка объяснительных, орфографических словарей и словарей транскрипции узбекских имен на другие языки. Также необходимо уточнение принципов интерпретации значений имен.

8. Изучение литературной, фольклорной, диалектной и народной ономастики – существует необходимость анализа взаимосвязи между официальными и неофициальными именами, реальными и мифическими антропонимами, их измененными, уменьшительными и ласкательными формами.

9. Исследование семантических, функциональных, этнолингвистических и художественно-эстетических особенностей ономастических единиц – требуется доказательство оригинальности и языковой специфики узбекской антропонимии.

10. Эстетическая оценка антропонимов – необходимо изучить отношение людей к именам, критически проанализировать понятия «красивое» и «некрасивое» имя, «старое» и «новое» имя, а также выявить негативные факторы, влияющие на национальный антропонимический фонд. Важно предотвратить количественное уменьшение и обеднение национального запаса имен.

Таким образом, изменение фамилий у узбеков – в настоящее время идет отказ от русифицированных фамилий в пользу новых форм, но этот процесс еще не завершен. Требуется исследование удобства новых фамилий с точки зрения номинации, их соответствия узбекскому языку и официальным требованиям. Сравнительный анализ узбекской антропонимии с родственными и неродственными языками позволяет сделать вывод: в настоящее время проведено мало исследований, которые позволили бы выявить общие и уникальные черты антропонимии разных народов.

Литература

1. Менаджиев Я.М., Азаматов Х.А. Русские имена: Очерки по донской антропонимии. – Ростов-на-Дону, 1978. – 252 с.
2. Суперенская А.В. Структура имени собственного. Фонология и морфология. – М.: Наука, 1969. – 206 с.
3. Саттаров Г.Ф. Этапы развития и очередные задачи татарской ономастики. – Казань: Изд-во КГУ, 1970. – 87 с. (на татарском языке).
4. Татарская антропонимия и этнолингвистические связи // Советская тюркология. – 1978. – № 3. – С. 22–32.
5. Бегматов Э.А. Информация о узбекских именах значение имен (изоглосса). Изокси 14 600 имен. 2-е изд. – Ташкент: Национальная энциклопедия (словарь) Узбекистана, 2007. – 608 с.
6. Джанузаков Т. Лично-собственные имена в казахском языке. Автореферат дисс. кан. филол. наук. – Алматы, 1960, – 56 с.
7. Кусимова Т. Древнебашкирские антропонимы: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Уфа, 1975. – 56 с.

Автор публикации

Козиева Икбол Комилжоновна, преподаватель, кафедра русского языка и литературы Бухарского государственного университета, Бухара, Узбекистан, Ikbolkoziyeva0105@gmail.com
Kozieva Ikbol Komilzhonovna, Lecturer, Department of Russian Language and Literature, Bukhara State University, Bukhara, Uzbekistan, Ikbolkoziyeva0105@gmail.com

МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ И ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ОСОБЕННОСТИ

М.Д. Котлова, О.В. Гаранина

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Статья раскрывает теоретические основы изучения молодежного сленга, особенности и причины его употребления. В статье отражено влияние сленга на формирование языковой личности.

Ключевые слова: сленг, языковая личность, молодёжь, речевое поведение, социальный статус.

YOUTH SLANG AND LINGUISTIC PERSONA: THEORETICAL ASPECTS AND FEATURES

M.D. Kotlova, O.V. Garanina

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article reveals the theoretical foundations of the study of youth slang, the features and reasons for its use. The article reflects the influence of slang on the formation of linguistic persona.

Key words: slang, linguistic persona, young people, speech behavior, social status.

В современном мире сленг представляет собой одно из наиболее динамичных языковых явлений. Изучение особенностей сленга представляет значительный интерес для научного сообщества. Лингвисты исследуют специфику развития разговорной речи, поскольку в настоящее время актуальным вопросом современной лингвистики является функционирование молодежной речи и анализ ее особенностей.

Принято считать, что сленг – постоянно меняющийся, гибкий пласт лексики, склонный отражать языковые особенности представителей различных культур. Однако, несмотря на множество работ, посвященных изучению сленга, вопрос о его дефиниции является открытым и в настоящее время. Исследованием сленга и его особенностей занимался В.А. Хомяков. Впервые термин «сленг» был использован в 1756 году в значении «язык низшего вульгарного типа» [3, с. 29]. У.У. Скит также характеризует сленг как «вульгарный язык» и указывает на его скандинавское происхождение. Исследователь отмечает, что термин *slang* произошел от скандинавского *sleng*, а также связывал данное понятие с идиомой «*to sling the jaw*», обозначающую «оскорблять словами» [5, с. 490]. Т.В. Мизюрина в своей работе «Определение и общие характеристики понятия “Сленг”, его роль в языке и культуре современной России» анализирует трактовки термина «сленг» данные как зарубежными, так и отечественными учеными, и изучив все особенности в предлагаемых учеными понятиях, выдвигает собственное определение данного термина: «Сленг – это относительно устойчивый для определенного периода, широко употребительный, стилистически маркированный (сниженный) лексический пласт (имена существительные, прилагательные и глаголы, обозначающие бытовые явления, предметы, процессы и признаки), обладающий пейоративной экспрессией, покрывающий целиком русские термины жаргон и арг, а отчасти и грубое просторечие» [2, с. 111]. Определение, данное Т.В. Мизюриной кажется наиболее убедительным, поскольку отражает все особенности сленга, однако стоит отметить, что

современный сленг не нацелен на выражение негативных эмоций, следовательно, его принадлежность к пейоративной экспрессии следует считать устаревшей.

Вопрос о социокультурных особенностях сленга также представляет особый интерес для лингвистов. Так, Элиза Матизелло рассматривает основные цели сленга в рамках социологического подхода. Автор определяет, что сленг служит для: «1) объединения членов одной группы; 2) исключения представителей внешней среды» [4, с. 32]. Исследователь обращает внимание на то, что, используя сленг, люди получают признание в определенной социальной группе, упрощают социальное общение и создают комфортную обстановку. На основе исследования Э. Матизелло можно сделать вывод о том, что сленг указывает на социальную принадлежность человека, отражает его социальный статус. Понятие социального статуса связано с понятием «языковая личность», поскольку языковая личность формируется через индивидуальные особенности человека и является отражением его социального статуса и взглядов на мир. Кроме того, связь между социальным статусом и языковой личностью человека проявляется в том, что мы не просто перенимаем характерные для своего статуса модели поведения и речевые обороты, но и активно формируем их. Таким образом, сленг создает определенный образ и у говорящего, и у окружающих, что может способствовать как повышению, так и понижению его социального положения. Популярность сленга среди молодежи объясняется тем, что именно молодое поколение стремится выделяться из толпы, выражать свое собственное мнение, быть уникальными. Эта возрастная категория характеризуется стремлением к сепарации, остротой восприятия, переменчивыми эмоциями, из этого следует потребность молодых людей выражаться с помощью ярких, непонятных для других фраз.

Итак, исследователи говорят о сленге как об определенном лексическом пласте, состав которого определяется особенностями группы использующих его. Таким образом, сленг представляет собой часть общенародного языка, наряду с диалектами и просторечиями и может рассматриваться как антагонист нормативного литературного языка – языка классических произведений литературы, публицистики и официального дискурса.

Отсюда возникает ряд вопросов, требующих самостоятельного пристального изучения. В частности, полезно исследовать лексический состав сленга различных социальных и профессиональных групп и выявить источники пополнения словарного состава. Небезынтересно рассмотреть обращение с грамматикой русского языка носителей сленга. Язык пережил падение редуцированных гласных, затем в начале XIX века И. А. Бодуэн-де Куртенэ [1, с. 165] говорил о том, что язык идет по пути унификации и сокращений. Однако предположить, например, каким будет уровень компрессии в языке или как будет развиваться графический сленг интернет-культуры, ученый вряд ли мог, представить, хотя прошло сравнительно немного времени. Следовательно, изучение сленга позволяет оценить и вектор, и общие тенденции развития языка. Нас же в данной статье интересует иной аспект, связанный со сленгом.

Объектом нашего изучения является языковая личность и сленг молодежи.

По официальной классификации возрастов ВОЗ, молодежью считаются люди до 44 лет включительно, средний возраст длится с 35 до 59 лет, пожилой – с 60 до 74 лет, старческий – с 75 до 90 лет, затем наступает долголетие. Одновременно с точки зрения права, статус молодежи Российской Федерации распространяется на людей от 14 до 35 лет.

Мы допускаем, что, поскольку речь идет о языковой личности, а следовательно, о социальных ролях и самоощущении человека, невозможно провести четкую универсальную границу, отделяющую ту или иную группу носителей языка от других. В вопросе изучения речевого поведения даже одного человека всегда много факторов, в том числе, экстралингвистических, которые необходимо учитывать при анализе.

Тем не менее, позволим себе сознательно в рамках данного исследования остановиться на возрастной группе «по паспорту» от 14 до 35 лет включительно. Данный подход может быть оправдан в том числе с учетом экстралингвистических факторов, поскольку представители данной возрастной группы росли в мире, в котором все активнее использовался Интернет (не говоря о других аспектах, в частности, теории поколений X, Y, Z, каждое из которых формировалось в определенной социальной атмосфере). Мы поставили цель на материале социальных сетей проанализировать особенности речевого поведения представителей данной возрастной группы и выявить общие закономерности.

В частности, мы обращали внимание на:

- частоту употребления сленговых слов и выражений;
- характер данных выражений, их влияние на речевой имидж автора высказывания;
- попытки авторов высказываний создавать действительно новое, «свое» речение.

Метафоры, неологизмы, – словом, творческий подход в использовании сленга;

- наконец, нас интересовал фактор осознанности. Сознательно или «по инерции», бездумно употребляют пользователи социальных сетей сленговые слова.

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

- 1) Сленг употребляется в социальных сетях повсеместно, это часть культуры интернет-общения.
- 2) Возрастная группа 14-35 лет активно использует сленговые слова и выражения из разных сфер: и профессиональная лексика (куда мы позволили себе отнести и «школьные» слова и выражения, используемые учениками образовательных учреждений), и делается это в основном вполне сознательно.
- 3) Наиболее интересной нам показалась тенденция к компрессии – разным видам сокращений. В результате проведенного исследования мы обнаружили, что языковые сокращения используются представителями данной возрастной группы не только с целью экономии речевых усилий, способ необычно и «функционально» сократить слово становится важной частью речевого имиджа современного молодого человека.
- 4) В вопросе творческого подхода к речевым произведениям с использованием сленга молодые люди предпочитают не изобретать новые необычные слова и находить вокруг нечто новое, что еще предстоит как-то поименовать. Вместо этого видим стремление «работать с тем, что есть», создавать одновременно оригинальные и комфортные способы сократить речь до смысла.

Литература

1. Бодуэн-дэ-Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. Т.2. – Москва, 1963. – 391 с.
2. Мизюрина Т.В. Определение и общие характеристики понятия «Сленг», его роль в языке и культуре современной России // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 1. – С. 106–111.

3. Хомяков В.А. Введение в изучение сленга – основного компонента английского просторечия. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 102 с.
4. Mantiello E. An Introduction to English Slang: A Description of Its Morphology, Semantics and Sociology. – Milan: Polimetrica, 2008. – 320 p.
5. Skeat W.W. A concise etymological dictionary of the English language. – P: Oxford University Press, 1911. – 663 p.

Авторы публикации

Котлова Мария Дмитриевна, студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, mshffyson@gmail.com

Гаранина Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра лингвистического образования для иностранных студентов, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, olge1703@yandex.ru

Kotlova Maria Dmitrievna, student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, mshffyson@gmail.com

Garanina Olga Vladimirovna, PhD in Philology, Senior Lecturer, Department of Linguistic Education for Foreign Students, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, olge1703@yandex.ru

УДК 81'37

ПРОЕКТИВНЫЕ МЕТАФОРЫ ДЛЯ НОМИНАЦИИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ВРЕМЯ» В СЛАВЯНСКИХ И БАЛТИЙСКИХ ЯЗЫКАХ

А.А. Крайнова

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Аннотация. В данной работе исследуется номинация категории времени в балтийских и славянских языках. В рамках данного исследования выделены основные метафоры при номинации времени и семантические переходы временных значений на другие категории.

Ключевые слова: номинация абстрактных явлений, время и погода, этимология.

PROJECTIVE METAPHORS FOR THE NOMINATION OF THE LEXICAL-SEMANTIC GROUP "TIME" IN SLAVIC AND BALTIC LANGUAGES

A.A. Krainova

M.V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Abstract. This paper examines the nomination of the category of time in the Baltic and Slavic languages. Within the framework of this study, the main metaphors in the nomination of time and semantic transitions of time values to other categories are identified.

Keywords: nomination of abstract phenomena, time and weather, etymology.

Время является антропоцентричной категорией, то есть его номинация происходит за счет метафорического переноса сквозь призму восприятия носителей языка. В языках представлены модели циклического (круг жизни, вечное возвращение) и линейного (выделение временных отрезков, деление на настоящее, прошедшее и будущее) восприятия времени [8, с. 227].

В тексте будет представлено описание времени не как грамматической категории, а, вслед за Е.С. Яковлевой (исследовавшей языковую картину мира в связи с моделями пространства, времени и восприятия), как *lived time*, то есть «время жизни», из чего можно сформулировать представления о «наивной философии времени», представленной в балтийских и славянских языках [11, с. 85].

Языковая метафора выступает основным инструментом номинации абстрактных явлений. Языковая метафора по своему функционированию значительно отличается от метафоры как средства художественной выразительности. В отличие от «речевой» (т.е. поэтической, интеллектуальной,okkaзиональной), как она названа Н.Д. Арутюновой [1, с. 360], языковая метафора создает не образ, а недостающее языку значение. Результатом этого процесса становится то, что данная метафора утрачивает сопоставление признаков сравниваемых субъектов. Языковая метафора переходит к моносемности, где признак «основного» субъекта «становится новым значением утратившего образные ассоциации слова» [1, с. 355].

Среди наиболее продуктивных метафор для номинации времени в индоевропейских языках, к которым принадлежат и славянские, и балтийские языки, можно назвать перенос пространственных категорий на временные, представление временных отрезков как «вырезанные», «отделенные», восприятие времени как движущегося потока относительно человека (или человека относительно этого потока).

Исследованию этимологии временной лексики в славянских языках посвящено достаточно большое количество работ. Несмотря на то, что, как отмечает Г.М. Яворская, славянские обозначения времени многочисленны и с трудом поддаются упорядочению, выделяют 4 основные общеславянские лексемы: **časъ*, **godъ*, **godina*, **doba*, **vreme* [10, с. 44]. Все эти слова сохранили семантический компонент «время», но в языках приобрели различные конкретные значения.

«Общеславянским» корнем для слова время является **meta-*: др.-прус. *mettan* «год», лит. *mėtas*, *mėtai* «время, год», латыш. *metš* «промежуток времени» [17, с. 183]. Данный ряд можно продолжить словами: *laiks* «время», *laikā* «вовремя» в латышском, *laikas* «время» в литовском, этимологию которых связывают с идеей «лететь» (лит. *lėkti* – лететь) или «оставлять» (лит. *lŷkyti* «оставлять»). В латышском языке можно найти заимствование, которое вызывает споры относительно мотивации вхождения, из славянских языков – слово *gads* ‘год’, причем в латышском есть глагол *gadīties* ‘случаться, происходить’, который подтверждает этимологию О.Н. Трубачева для *godъ* [5, с. 168] (предполагается, что *godъ* является отглагольным существительным от **goditi* «подходить»).

Многими исследователями уже была описана связь времени и земледельческих сезонов в славянских языках. В качестве примера можно здесь привести традицию южнославянских народов в древности осуществлять деление года в связи с движением Солнца, а именно на теплые и холодные сезоны, что являлось солярным годом – летом [6, с. 99].

Можно предположить, что в **vreme*, образованном от индоевропейского корня **uert*, была заключена идея регулярной смены сезонов, в том числе, сельскохозяйственных и погодных. Во многих славянских языках за словом **vreme* сохранилось именно значение погоды.

В балтийских языках также сохраняется связь времени и погоды. В латышском языке, как и, например, в некоторых славянских, оба значения совпадают в слове *laiks*. При этом в

отличие от славянского **vreme*, где можно предположить первичную семантику, связанную с повторяемой сменой сезонов, в латышском *laiks* подобную связь реконструировать сложнее. В литовском языке слово *oras* «погода», «воздух» имеет весьма прозрачную этимологию и семантически связано с идеей открытого пространства: лит. *árti* «пахать», *õrė* «пахота», латыш. *ārā* «на улице, на дворе». В то же время идея оставления или выходы (ухода) для номинации времени не является уникальной чертой балтийских языков. В словенских говорах (каринтийская группа диалектов) засвидетельствована лексема *vîgred* со значением «весна», которая реконструируется как существительное от глагола **vŷgręsti* «выходить» [16]. В данном случае это может быть или калькирование немецкого слова *Auswärts*, которое зафиксировано в баварских говорах для названия весны, или независимое отражение представления, например, выхода растительности на поверхность земли в этот период [3, с. 181]. В некоторых русских говорах (Пошехоно-Володарский, Ярославский) слово «выход» используется для номинации понятий «время», «эпоха»: *я не прежнего выхода* [7, с. 52]. Помимо этого, в ряде русских говоров *выходом* может быть и время или процесс прорастания семян, что подтверждает этимологию приведенного выше словенского слова.

Вероятно, в славянских и балтийских языках номинация погоды уже вторична по отношению к времени. В ряде славянских языков **časъ* используется для номинации погоды, хотя историческая семантика, как видится, не предполагает подобного значения.

Так, например, в словенский язык слово *ura* «час» было заимствовано из итальянского (ит. *ora*) именно в значении временном, после чего в некоторых говорах оно приобрело еще одно значение – «погода» [4, с. 83], что, вероятно, могло произойти под влиянием того, что в стандартном варианте языке значения «время» и «погода» совпадают в слове *vreme*.

Предположительно, для характеристики номинации времени и погоды в балтийских и славянских языках может быть применен термин А.А. Зализняк – универсальный семантический переход, то есть совмещение двух значений в пределах одного слова из-за концептуальной смежности двух значений [2, с. 33]. В случае с **vreme*, вероятно, первичное значение все-таки было с природными сезонами, а с **časъ* ситуация обратная.

Говоря о связи времени и природных явлений, нельзя не упомянуть слова *mėtas* «время» и *mėnuo* «месяц, луна» в литовском языке. Согласно этимологическим словарям, оба слова восходят к корню **mē-* (**meH₁-*) «мерить» [9, с. 600], [12, с. 64–67]. В качестве восходящих к тому же корню приводятся слова, сохранившие исходное значение корня: ст.-слав. *мѣра*, лат. *mētiōr* «мерить», гот. *mitan* «мерить» [14, с. 703–704]. Продолжить данный ряд можно и лексикой из современного литовского языка: *meta* «граница, предел», *mėtakis* «когда что-то измерено на глаз».

В наиболее древних памятниках, созданных на литовском языке, слово *mėtas* употребляется в значении «год». В первых переводах Катехизиса на литовский язык, выполненных Мартинасом Мажвидасом в 1547 году и Микалоюсом Даукшей в 1595 году, слово *mėtas* используется только в контекстах, где необходимо назвать конкретный возраст или срок, измеряемый в годах:

baŕniežia (bažnyčioj) nog dešimes meta nebuvaу (я не был в церкви с десяти лет) [Mažvydas; Katechizmusą prasty žadei, makslas skaityma rašta yr giesmes];

per trij dešimtį (dešimtmetis) ir treij metų (через три десятилетия и три года) [Daukša; Kathechismas: arba Mokslas kiekvienam krikščionii priwalvs].

Прусское слово *mettan*, образованное от корня **mē-*, также имеет значение «год» [13]: *mettasdeina* «годовщина», *mettasimtan* «столетие» [15].

Рассмотренные в настоящей работе слова дают представления о некоторых особенностях номинации анализируемой лексико-семантической группы в балтийских и славянских языках. Балтийским и славянским языкам присущи тесные связи между значениями времени и погоды. Временные категории при этом выступают основой семантических переходов, то есть это значение, вероятно, является первичным. Приведенный в работе набор лексем не исчерпывает всех возможностей интерпретации восприятия времени в литовской языковой картине мира, а лишь содержит некоторые случаи проявления тенденций в номинации.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 896 с. (2-е изд., 1999).
2. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 544 с. – (Язык. Семиотика. Культура).
3. Кондратенко М.М. «Выход» как обозначение времени в славянских и немецких диалектах // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4. – Том I (Гуманитарные науки). – С. 181–183.
4. Кондратенко М.М. Заимствования в славянских народных обозначениях времени // Исследования по славянской диалектологии. – Вып. 24. – М.: Ин-т славяноведения РАН. – 2023. – С. 76–88.
5. Кошкин И.С. Балто-славянские языковые связи и этимология некоторых слов латышского языка // Этнолингвистика. Ономастика. Этимология: материалы IV Междунар. науч. конф. – Екатеринбург. – 2019. – С. 167–170.
6. Кулишић Ш., Петровић П.Ж., Пантелић Н. Српски митолошки речник. – Београд: Издавачко предузеће НОЛИТ, 1970. – 328 с.
7. Словарь русских народных говоров / Под. ред. Филина Ф.П. – Вып. 6. – Л.: Наука, 1970. – 360 с.
8. Трефилова О.В. Обозначение времени в старославянском языке Пространство и время в языке и культуре / Отв. редактор С.М. Толстая. – М.: Индрик, 2011. – С. 227–247.
9. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. – В 4т. – Т.3. – Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. – 2-е изд., стер. – М.: Прогресс, 1987. – 833 с.
10. Яворская Г.М. «Время» и «случай»: фрагмент семантического поля времени в славянских языках. Логический анализ языка: Ред. Н.Д. Арутюнова, Т.Е. Янко, «Индрик», 1997. – С. 44–50.
11. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). – М.: Издательство «Гнозис», 1994. – 344 с.
12. Erhart A. Der indogermanische Mondname // Linguistica Baltica. – 1998. – № 7. – С. 63–69.
13. Mažiulis V. Prūsų kalbos paminklai, II. Mokslas. – Vilnius, 1981. – 396 с.
14. Pokorny, J. Indogermanisches etymologisches Wörterbuch. – 2 Bde. Francke: Bern-München, 1959. – 1187 с.
15. Prūsų kalbos elektroninis žodynas. – URL: <https://wirdeins.twanksta.org/lt/> (дата обращения: 16.06.2023).

16. Snoj M. Slovenski etimološki slovar. – Tretja izdaja. – El. knjiga. – Ljubljana: Založba ZRC, Znanstvenoraziskovalni center SAZU, 2015. – 1051 c.
17. Trautmann R. Baltisch-Slavisches Wörterbuch. Unveränderter Nachdruck der. 1. Auflage von 1923. – Göttingen, 1970. – 382 c.

Автор публикации

Крайнова Анна Анатольевна, студент, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, РФ, kraynvaaa@gmail.com

Krainova Anna Anatolevna, student, Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Moscow, Russian Federation, kraynvaaa@gmail.com

УДК 81-2

РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ КОРОЛЯ КАРЛА III (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ)

А.А. Лебедева

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию речевого портрета короля Великобритании Карла III. В работе был применен метод контекстуального анализа, с помощью которого было проанализировано одиннадцать официальных речей общим объемом шестнадцать страниц, произнесенных королем в период с 2022 по 2025 год. В результате исследования было выявлено восемь частотных лексем, которые отражают речевой портрет Карла III – time, service, community/society, hope, pride, remember/remembrance, freedom и resilience.

Ключевые слова: речевой портрет, королевская риторика, дискурс монарха, публичные выступления, семантические приемы.

A CHARACTERIZATION OF THE SPEECH PORTRAITS OF KING CHARLES III (BASED ON PUBLIC SPEECHES)

A.A. Lebedeva

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. This article is devoted to the study of the speech portrait of Charles III, King of the United Kingdom. The research applies the method of contextual analysis to examine eleven official speeches totaling sixteen pages, delivered by the King between 2022 and 2025. The study identified eight frequently occurring lexical units that reflect the speech portrait of Charles III: time, service, community/society, hope, pride, remember/remembrance, freedom, and resilience.

Keywords: speech portrait, royal rhetoric, monarch's discourse, public speeches, semantic strategies.

Речевой портрет в публичных выступлениях представляет собой инструмент, через который передаются идеи, ценности и образы говорящего. В условиях публичной коммуникации речевой портрет позволяет определить индивидуальные особенности говорящего, а также отразить его принадлежность к определенной социокультурной группе, временным и социальным рамкам. Речевой портрет публичных личностей имеет ключевое значение, так как высказывания воспринимаются как отражение не только собственных убеждений, но и настроений общества и интересов институтов, с которыми ассоциируется выступающий.

Концепция речевого портрета активно исследуется в лингвистике, где сформировалось несколько теоретических подходов к его изучению. Так, В.И. Карасик рассматривает его как внешнее выражение языковой личности, где речь служит вербализованной формой ее индивидуальных и социокультурных характеристик, отражающих когнитивные, мотивационные и вербально-семантические аспекты [2]. В свою очередь, А.А. Васильева, развивая этот подход, трактует речевой портрет как функциональное проявление языковой личности в процессе общения [1]. Особенно подчеркивается, что речевой портрет может включать осознанные и неосознанные проявления, демонстрирующие характер и образ жизни человека, что сходится с интерпретацией В.И. Карасик.

А в рамках данного подхода, Ю.Н. Караулов выделяет три уровня языковой личности – вербально-семантический, когнитивный и мотивационно-прагматический, каждый из которых играет свою роль в формировании речевого портрета и помогает выявить цели и интенции говорящего. Вербально-семантический уровень включает лексико-грамматические особенности речи, когнитивный отражает индивидуальные образы и понятия, формирующиеся под влиянием личного опыта и культуры, а мотивационно-прагматический фокусируется на целях, установках и коммуникативных стратегиях говорящего [3].

Целью настоящего исследования является комплексный лингвистический анализ речевого портрета короля Карла III на материале его официальных публичных выступлений. Задача состоит в выявлении лексико-семантических особенностей публичных выступлений короля Карла III, которые формируют его речевой портрет.

Данное исследование опирается на качественный лексико-семантический анализ, направленный на выявление ключевых лексем в публичных выступлениях короля Карла III и интерпретацию особенностей их контекстуального функционирования в зависимости от жанрово-тематической направленности текста. Методологической основой служит контекстуальный анализ, выполненный на материале ручной сплошной выборки лексических единиц из корпуса, включающего одиннадцать официальных речей общим объемом шестнадцать страниц, произнесенных королем в период с 2022 по 2025 год.

Анализ речей позволил выделить четыре тематические группы текстов: военно-церемониальные, мемориальные, национально-исторические и международные. В ходе лексико-семантического анализа были зафиксированы лексемы, отличающиеся высокой частотностью и выраженной смысловой нагрузкой. Ниже представлены лексемы, отобранные в результате анализа корпуса (см. Табл. 1).

Таблица 1.

Наиболее частотные лексемы в текстах публичных выступлениях Карла III

Лексема	Количество употреблений
time	18
service	18
community/society	18 (10/8)
hope	12
pride	12
remember/remembrance	8
freedom	7
resilience	6

Таким образом, лексемы, демонстрирующие наибольшую частотность вне зависимости от тематической направленности выступлений: *time*, *service*, *community/society*, *hope*, *pride*, *remember/remembrance*, *freedom* и *resilience*. Перечисленные единицы устойчиво фигурируют в текстах и отражают основные идеи и ценности, последовательно транслируемые в публичной риторике короля.

Первая наиболее частотная лексема – *time*. В речах Карла III она выполняет широкий спектр функций и служит отражением личного восприятия хода жизни, а также при помощи данной единицы король выделяет исторические, политические и моральные координаты современности. Чаще всего данная лексема присутствовала в международных, национально-исторических и мемориальных речах, где *time* служит как хронологическим маркером, так и носителем экзистенциального и символического смысла. *Time* в речах Карла III варьируется от нейтрального хронологического указателя до глубоко символического элемента.

В частности, в международной речи “A speech by His Majesty The King at the Opening of the Commonwealth Heads of Government Meeting in Samoa”, лексема *time* участвует в конструировании исторической перспективы, связывая монарха и его жизненный путь с 75-летием Содружества: “throughout that **time** we have committed ourselves to developing free and democratic societies...” [13]. Здесь *time* служит маркером времени, в котором происходят политические и институциональные преобразования. Сходная функция реализуется в выступлении “A speech by His Majesty The King at the Opening of COP28, Dubai, U.A.E”, где *time* выступает в качестве критического рубежа: “at a **time** when [...] we are seeing alarming tipping points being reached” [4]. В отличие от предыдущего примера, здесь данная лексема выполняет функцию индикатора климатической и цивилизационной нестабильности, а также служит ключевым риторическим инструментом для усиления апелляции к действию.

В мемориальной речи “A speech by His Majesty The King to mark Holocaust Memorial Day and the 80th Anniversary of the Liberation of Auschwitz” *time* получает ярко выраженное символическое значение: “As the number of Holocaust Survivors regrettably diminishes with the passage of **time**...” [7]. Здесь она служит отражением естественного течения жизни, когда уходит поколение свидетелей – *time* одновременно обозначает утрату и подчеркивает ответственность живых за сохранение памяти. Аналогично, в речи “A speech by His Majesty The King for the twenty-fifth anniversary of the Senedd”, *time* представляет собой историческую ось, вдоль которой разворачиваются перемены, которые имеют для короля личное значение: “During **times** which have seen great change, profound sorrow, and tremendous achievement...” [11].

В военно-церемониальных текстах *time* употребляется более в локальном и бытовом контексте. В речи “A speech delivered by The King during a visit to HMS Prince of Wales whilst at sea” он говорит о своем времени в составе флота: “My own **time** at sea [...] remains one of the fondest experiences of my life” [12], где лексема несет автобиографический оттенок и функционирует как маркер ностальгии.

Следующая наиболее употребляемая Карлом III лексема – *service*. Она выступает универсальным концептом, через призму которого король выстраивает понятия служения, личной ответственности, национальной гордости и глобальной солидарности. При этом контекст употребления лексемы варьируется в зависимости от типа выступления.

В военно-церемониальных речах *service* закрепляется за сферой военного долга и профессиональной службы в вооруженных силах. В тексте речи “A speech delivered by The

King during a visit to HMS Prince of Wales whilst at sea” Карл III произносит следующую фразу: “I take immense pride in you – the men and women who bring this vessel to life with such indomitable spirit – for your vital **service** on behalf of us all” [12]. Король стремится показать служение как акт высшей преданности стране, неразрывно связанный с понятием национальной безопасности и коллективной ответственности. В аналогичном ключе в речи “A Speech by His Majesty The King at the Presentation of new Standards and Colours at Buckingham Palace” можно найти такой отрывок: “Your loyalty and devotion to **the Service** you represent and to your Colours are the hallmark of the gallantry and selflessness you display on our behalf” [6], где та же лексема приобретает более институциональную окраску и символизирует индивидуальный долг, а также традицию целого рода войск.

В национально-исторических речах речевая единица *service* приобретает более широкий общественно-гражданский оттенок, поскольку характеризует общее служение демократическим институтам и народу. Таким образом, в тексте “The King's speech marking the 25th anniversary of the Scottish Parliament” Карл III говорит фразу: “I can only offer my most heartfelt appreciation of the **public service** you embody, together with every possible good wish on this special occasion and for the years to come” [14]. Сам текст направлен на акцентирование приверженности короля общественному благу, уважения к институтам и ценностям представительства, указывая, что служение стране возможно через законодательство, справедливость и сострадание. *Public service* же служит формой активного гражданского участия, обеспечивающей стабильность общества.

Далее, лексемы *community* и *society* в публичной риторике Карла III формируют моральную, политическую и культурную рамку его дискурса. Обе единицы функционируют как семантические ядра, вокруг которых разворачивается нарратив об идентичности, памяти, справедливости и устойчивом развитии. Несмотря на различие в стилистической окраске и степени абстракции, они демонстрируют высокий уровень синонимичности на концептуальном уровне, что позволило нам рассматривать их как семантически перекрывающиеся категории с функциональной дифференциацией.

Лексема *community* в речах Карла III выступает в первую очередь как маркер локальной, а иногда и маргинализованной идентичности. Ее прагматическая нагрузка заключается в эмоциональном сплочении аудитории через акцент на принадлежность, взаимную поддержку и коллективное возрождение. В частности, в речи, посвященной Международному дню памяти жертв Холокоста, король говорит: “the Jewish **community** has been reborn” [7]. *Community* в данном случае обозначает не только группу людей, связанных этнокультурными узами, но скорее подчеркивает историческую травму одновременно с тем, что еврейское общество только крепнет. В шотландском и валлийском контекстах *community* получает расширенное поэтическое наполнение, где определенное сообщество становится носителем политической этики и территориальной принадлежности: “the coastal **communities** [...] this Caledonian Kaleidoscope” [14] или “the spirit of **community** [...] inclusivity” [14].

Лексема *community* также употребляется в глобальном дискурсе. На открытии COP28 она используется для обозначения уязвимых сообществ, которые наиболее прочих подвержены климатическим катастрофам: “countless **communities** which are unable to withstand repeated shocks” [4]. Лексема формирует образ человеческой уязвимости и необходимости понимания того, что в условиях кризиса взаимозависимости требуется сплоченность и солидарность.

Society же приобретает более институциональную и абстрактную семантику, как *это* было с *service* в военно-церемониальных текстах. Она ассоциируется с нормативной системой, упорядочивающей жизнь сообщества на макроуровне. Так, в речи на открытии встречи с главами стран Commonwealth, а также во время COP28 есть следующие фразы: “free and democratic **societies**” [13], “our **societies** [...] to imagine a sustainable future” [4]. *Society* понимается как совокупность институтов, норм и гражданских практик, которые обеспечивают устойчивость и справедливость.

В понятии речей Карла III общество, будь оно обозначено как *community* или *society*, – это субъект исторического развития, носитель прав, обязанностей и политической рациональности. Обе лексемы репрезентируют формы человеческой кооперации, направленные на достижение общего блага, и обе участвуют в конструировании коллективной идентичности. Их синонимичность особенно проявляется в актах риторической апелляции к этическим ценностям: справедливости, инклюзивности, солидарности, – и в построении оппозиции к деструктивным силам.

Следующая лексема *freedom* употребляется Карлом III при обращении к трагическим и героическим событиям прошлого. Она была зафиксирована исключительно в мемориальных речах как результат исторической жертвы и моральный ориентир для настоящего.

В речи “A speech by His Majesty The King to mark Holocaust Memorial Day and the 80th Anniversary of the Liberation of Auschwitz” присутствует следующая мысль: “we recall the powerful testimonies of Survivors [...] who collectively taught us to cherish our **freedom**, to challenge prejudice and never to be a bystander in the face of violence and hate” [7]. Речевая единица *freedom* функционирует как отражение коллективного страдания и горя и становится частью моральных ориентиров, которая была передана текущему поколению предыдущими, несмотря на боль и страдания.

В тексте “A speech by The King at the UK's National Commemorative Event in Portsmouth to mark the 80th anniversary of the D-Day Landings”, *freedom* появляется как результат исторического подвига союзников: “the mission which would strike that blow for **freedom** and be recorded as the greatest amphibious operation in history” [10]. *Freedom* здесь имеет статус интертекстуального маркера военной памяти, поскольку делает отсылку к цитате Монтгомери и позже фигурирует в авторском комментарии Карла III. Позднее, в той же речи, утверждается: “it is our duty to ensure that we, and future generations, do not forget their service and their sacrifice in replacing tyranny with **freedom**” [10]. Свобода противопоставляется тирании и трактуется как итоговое благо, достигнутое через страдание. Тем самым король хотел показать, что жертвы прошлого – это оплот современного общества, которые необходимо чтить, брать примеры с прошлых поколений в их желании сделать мир лучше и свободнее.

Употребление лексемы *hope* зафиксировано во всех выделенных нами типах речей, однако наиболее частотной она является в национально-исторических и международных выступлениях. В обоих типах этих текстов она функционирует, является ценностно-ориентированным маркером будущего, который выражает стремление к устойчивому развитию, солидарности и общенациональному или глобальному обновлению. В частности, в тексте речи “The King's speech marking the 25th anniversary of the Scottish Parliament” *hope* включена в аксиологическую триаду с *civility* и *generosity of spirit*, символизируя исторический переход и коллективную веру в прогресс: “If that is so, then it is perhaps even more important, not less, that in the vital areas of representation, of political debate, of policymaking and of discourse,

these values – together with **hope**, civility, and generosity of spirit – are never far from the heart of even the most difficult of issues” [14]. Аналогично, в международных речах, таких как обращение на COP28, *hope* приобретает наднациональный масштаб и становится инструментом моральной мобилизации мирового сообщества: “the **hope** of the world rests on the decisions you must take” [4].

В военно-церемониальной речи лексема *hope* кардинально отличается по своей функции. В речи “A speech delivered by The King during a visit to HMS Prince of Wales whilst at sea” она не выражает позитивную ценностную установку, а скорее опасение относительно текущих действий, которые могут негативно повлиять в будущем: “Whether protecting vital shipping lanes, fostering partnerships with our allies, or indeed remaining alert and at readiness for eventualities that we **hope** may never come to pass” [12]. В отличие от предыдущих речей, в данном случае *hope* служит средством предупреждения, а не призывом к развитию.

В отличие от *hope*, следующая лексема *pride* имеет формальную и семантическую стабильность и является маркером позитивной идентичности. При этом лексема демонстрирует значимую стилистическую и функциональную вариативность в зависимости от жанра, интенции и тематического фона конкретного выступления.

Так, в военно-церемониальной риторике *pride* структурирует вертикаль значений, связанную с долгом, историей и символической преемственностью. В мемориальных и международных текстах она получает более сложную, иногда амбивалентную эмоциональную окраску и служит маркером высокой признательности, но, в отличие от военно-церемониального контекста, выражает внутреннюю борьбу с коллективной памятью о трагическом прошлом.

В военно-церемониальных текстах, таких как “A speech delivered by The King during a visit to HMS Prince of Wales whilst at sea” и “A Speech by His Majesty The King at the Presentation of new Standards and Colours at Buckingham Palace”, лексема *pride* закрепляется за областью морального воинского достоинства, которое король трансформирует в коллективную ценность. В первом случае она приобретает предельно личную интонацию: “I take immense **pride** in you – the men and women who bring this vessel to life with such indomitable spirit...” [12], где гордость вытекает из непосредственного наблюдения за службой флотского состава, сопряженной с национальной миссией по обеспечению мира и стабильности. Во втором случае: “The intense **pride** I feel in all you represent and stand for is second to none” [6] акцент смещен на символическое представительство: гордость направлена не на индивидуальное действие, а на метонимический образ Вооруженных сил, выраженный в гиперболе *second to none*. *Pride* в данном случае может интерпретироваться как вербальный аналог штандарта – риторический символ национального единства, дисциплины и служения.

В мемориальной риторике, например, появляется иная тональность. Так, в речи на UK’s National Commemorative Event in Portsmouth, посвященной годовщине высадки в Нормандии, лексема *pride* приобретает оттенки трагической памяти и эмоциональной напряженности: “the **pride** of being part of so great an enterprise, the anxiety of in some way not coming up to scratch...” [10]. Гордость здесь сопряжена с тревогой и страхом, она не возвышает, а углубляет человеческий опыт войны. В другом фрагменте из той же речи Король говорит: “with humility, **pride** and gratitude” [10], формируя триаду, в которой *pride* уравнивается через смирение, как бы укрощаясь контекстом жертвенности и общей скорби. В отличие от церемониального пафоса, *pride* в данном случае – сокровенное воспоминание, через которое происходит осмысление исторической травмы.

В международном контексте лексема наименее формализована и служит эмоциональной рамкой для установления доверительных отношений. В частности, в речи на саммите Содружества в Самоа, *pride* также меняет фокус. Фраза “enormous pleasure and **pride** to be with you...” [13] демонстрирует равенство и солидарность – она проста, дружелюбна и дипломатична.

Несмотря на формальную однородность, лексема *pride* демонстрирует в речах Карла III высокую степень стилистической адаптации. Тем самым *pride* становится динамическим элементом, сквозь который прочитывается идеологическая, эмоциональная и культурная структура публичного высказывания Карла III.

В риторике Карла III лексемы *remember/remembrance* играют центральную роль в формировании нравственного и политического послания, причем характер их употребления существенно варьируется в зависимости от типа речи.

Наиболее насыщенное и целенаправленное использование наблюдается в мемориальных речах, где они выполняют этическую и ритуализированную функцию. Память представляется как священный долг живущих перед павшими: “the responsibility of **remembrance** rests far heavier on our shoulders” [7] и “commit ourselves always to **remember**” [10]. Конкретно в этом случае память о прошлом не является самоцелью, а служит основой для утверждения универсальных ценностей: свободы, достоинства, мира, за которыми, как уже прослеживалось в речах короля, стоят потери. В этих случаях *remember* – не просто когнитивный акт, но инструмент моральной мобилизации.

В международных речах *remember* теряет выраженную мемориальную функцию и становится элементом личного и цивилизационного нарратива. В речи на COP28: “We need to **remember** that the indigenous world view teaches us that we are all connected” [4] – *remember* отсылает к космологическим представлениям коренных народов, где память выступает как восстановление утраченного знания, как часть глобальной солидарности и экологической этики.

Отмечая жанровые различия, можно утверждать, что в мемориальных речах лексемы *remembrance* и *remember* обладают высокой степенью ритуальности, связаны с коллективной идентичностью и этическим призывом. В международных и гражданско-общественных речах – это более гибкие когнитивные конструкции, связанные с индивидуальным опытом, исторической связностью и стратегическим мышлением.

Последняя и наименее частотная лексема *resilience* также последовательно используется Карлом III во всех типах речей. Она стабильно обозначает способность к преодолению трудностей, восстановлению и устойчивому продолжению, но в то же время коннотационный спектр и сфера отнесения *resilience* варьируются в зависимости от жанра, а в одном из типов речи ее смысл смещается наиболее заметно.

В национально-исторических и мемориальных речах *resilience* обладает схожей, гуманистически окрашенной семантикой. В речи, посвящённой 25-летию Сенедда (Парламент Уэльса), которая относится к национально-историческому дискурсу, *resilience* приписывается валлийскому народу как характеристика национального духа, воплощающая коллективную историческую стойкость и стремление к развитию: “The strength, **resilience** and aspiration of the Welsh people will help to sustain you” [11]. В мемориальной речи “A speech by The King at the UK's National Commemorative Event in Portsmouth to mark the 80th anniversary of the D-Day Landings” она включена в ценностную триаду: “The stories of courage, **resilience** and solidarity

which we have heard today, and throughout our lives, cannot fail to move us...” [10], где обозначает моральную доблесть поколения военного времени. В обоих случаях *resilience* коннотирует этическое превосходство, встроено в патриотический и историко-культурный нарратив и связано с эмоциональным восхищением.

В международных речах значение *resilience* сохраняет положительную окраску, но заметно смещается от личностного к системному уровню. В выступлении на открытии СНОГМ в Самоа *resilience* используется в контексте политики устойчивого климатического развития: “building **resilience** [...] to the impacts of climate change” [8] и обозначает ресурс, требующий сознательной трансформации и управления.

Наиболее отчетливо *resilience* меняет свое смысловое наполнение в военном-церемониальной речи. В тексте, произнесённом на борту HMS Prince of Wales, она включена в выражение: “the same sense of duty, **resilience** and shared purpose...” [12], где сохраняется положительный смысл, но ее коннотация становится профессионально-функциональной. Она утрачивает идеологическую и эмоциональную насыщенность, свойственную мемориальным и национально-историческим выступлениям, и обозначает рабочее качество военнослужащих, необходимое для исполнения долга.

Таким образом, проведенный нами анализ ключевых лексем помог выявить устойчивую риторическую стратегию, направленную на формирование публичного образа Карла III как морального арбитра, защитника исторической преемственности и регулятора национальной традиции в условиях глобальных вызовов.

Речевой портрет Карла III формируется как этико-политический дискурс, в котором язык служит инструментом единения, исторической преемственности и глобального взаимопонимания. Его риторика сочетает торжественность монархической традиции с лексической гибкостью, позволяющей говорить одновременно языком институции, эмпатии и моральной ответственности.

Литература

1. Васильева А.А. Языковая личность и речевой портрет художественного персонажа (на материале романа А.В. Иванова «Географ глобус пропил»): автореф. дисс. ... канд. филол. н., Москва, 2021. – 25 с.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискур / В.И. Карасик – Изд. 1-е. – Волгоград: Перемена, 2003. – 477 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Караулов Ю.Н. – Изд. 7-е. – Москва: Издательство ЛКИ, 2010 – 264 с.
4. A speech by His Majesty The King at the opening of COP28, Dubai, U.A.E. – URL: <https://www.royal.uk/news-and-activity/2023-12-01/a-speech-by-his-majesty-the-king-at-the-opening-of-cop28-dubai-uae> (дата обращения: 22.04.2025).
5. A Speech by His Majesty The King at the presentation of the new Sovereign’s Standard to The Blues and Royals at Buckingham Palace. – URL: <https://www.royal.uk/news-and-activity/2023-06-15/a-speech-by-his-majesty-the-king-at-the-presentation-of-the-new> (дата обращения: 24.04.2025).
6. A Speech by His Majesty The King at the Presentation of new Standards and Colours at Buckingham Palace. – URL: <https://www.royal.uk/news-and-activity/2023-04-27/a-speech-by-his-majesty-the-king-at-the-presentation-of-new-standards> (дата обращения: 23.04.2025).
7. A speech by His Majesty The King to mark Holocaust Memorial Day and the 80th Anniversary of the Liberation of Auschwitz /. – URL: <https://www.royal.uk/news-and-activity/2025-01-27/a->

speech-by-his-majesty-the-king-to-mark-holocaust-memorial-day-and (дата обращения: 21.04.2025).

8. A speech by HRH The Prince of Wales at the CHOGM Opening Ceremony at Kigali Convention Centre, Rwanda. – URL: <https://www.royal.uk/clarencehouse/speech/speech-hrh-prince-wales-chogm-opening-ceremony-kigali-convention-centre-rwanda> (дата обращения: 23.04.2025).

9. A speech by The King at the Commando Training Centre Royal Marines in Lympstone, Devon. – URL: <https://www.royal.uk/news-and-activity/2024-11-15/a-speech-by-the-king-at-the-commando-training-centre-royal-marines-in> (дата обращения: 22.04.2025).

10. A speech by The King at the UK's National Commemorative Event in Portsmouth to mark the 80th anniversary of the D-Day Landings /. – URL: <https://www.royal.uk/news-and-activity/2024-06-05/a-speech-by-the-king-dday80-portsmouth> (дата обращения: 21.04.2025).

11. A speech by The King for the twenty-fifth anniversary of the Senedd /. – URL: <https://www.royal.uk/news-and-activity/2024-07-11/a-speech-by-the-king-for-the-twenty-fifth-anniversary-of-the-senedd> (дата обращения: 24.04.2025).

12. A speech delivered by The King during a visit to HMS Prince of Wales whilst at sea /. – URL: <https://www.royal.uk/news-and-activity/2025-03-04/a-speech-delivered-by-the-king-during-a-visit-to-hms-prince-of-wales> (дата обращения: 22.04.2025).

13. His Majesty's speech to open the Commonwealth Heads of Government Meeting on Samoa /. – URL: <https://www.royal.uk/news-and-activity/2024-10-25/his-majestys-speech-to-open-the-commonwealth-heads-of-government> (дата обращения: 23.04.2025).

14. The King's speech marking the 25th anniversary of the Scottish Parliament /. – URL: <https://www.royal.uk/news-and-activity/2024-09-28/the-kings-speech-marking-the-25th-anniversary-of-the-scottish> (дата обращения: 21.04.2025).

Автор публикации

Лебедева Анастасия Андреевна, старший лаборант, кафедра международных экономических отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, lebed_deva@mail.ru

Lebedeva Anastasia Andreevna, Senior Department Assistant, Department of International Economic Relations, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, lebed_deva@mail.ru

УДК 811.161.1'37

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПОЛЯ «БОГ» И «ЧЕЛОВЕК»

КАК РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СВЕТСКОЙ И РЕЛИГИОЗНОЙ КАРТИН МИРА В ПУБЛИЦИСТИКЕ XVI ВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛАНИЙ ИВАНА ГРОЗНОГО, АНДРЕЯ КУРЬСКОГО, ПРОТОПОПА СИЛЬВЕСТРА И АРТЕМИЯ ТРОИЦКОГО)

Д.С. Лесняк

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье на основе анализа религиозной и светской систем лексико-семантических полей «бог» и «человек» исследуются особенности языковых картин мира публицистов XVI в.

Ключевые слова: языковая картина мира, лексико-семантическое поле, публицистика XVI в., Иван Грозный, Андрей Курбский, полевой метод.

**LEXICO-SEMANTIC FIELDS “GOD” AND “HUMAN” AS A REPRESENTATION
OF SECULAR AND RELIGIOUS WORLDVIEWS IN XVI CENTURY JOURNALISM
(BASED ON THE EPISTLES OF IVAN THE TERRIBLE, ANDREI KURBSKY,
PROTOPOP SYLVESTER AND ARTEMY TROITSKY)**

D.S. Lesnyak

St Petersburg University, Saint Petersburg, Russia

Abstract. Based on the analysis of the religious and secular systems of the lexico-semantic fields “god” and “human”, the article examines the peculiarities of the linguistic worldviews of publicists of the XVI century.

Key words: linguistic picture of the world, lexico-semantic field, journalism of the XVI century, Ivan the Terrible, Andrey Kurbsky, field method.

Шестнадцатый век стал для Московского государства во многом переломным. Это век крупнейших политических реформ, расширения территории и усиления влияния государства на мировой арене. Политические изменения всегда влекут за собой изменения социальные, и публицистика становится подходящим инструментом для развития общественной мысли. Публицистика XVI в. богата на темы и имена, и мысль религиозная занимала среди них особое место, поскольку красной линией проходила практически через любое послание. Взаимоотношения человека и бога, прямо или косвенно, упоминаются в разных текстах разных авторов, демонстрируя типическое мышление человека того времени, но насколько это мышление являлось именно типическим? Можно ли найти разночтения в картинах мира представителей века, не терпящего отклонений от религиозных догм? Как религиозные воззрения авторов отражаются в их языке – эти вопросы двигали нами во время работы над этой темой.

В статье будут сопоставлены светское видение взаимоотношений между богом и человеком и религиозное. В лексико-семантическом поле (ЛСП), отражающем светский взгляд, будут представлены царь Иван Грозный и его «заклятый друг» князь Андрей Курбский; ЛСП, раскрывающее религиозную картину мира, будет содержать лексику из посланий протопопа Сильвестра и старца Артемия. Особенность данного материала состоит в том, что в одно поле объединены противоборствующие стороны: преданный царь и предавший его бывший друг, представитель официальной церкви и осужденный еретик. Однако, несмотря на личные противоречия, эти авторы демонстрируют схожесть в рассуждениях ввиду принадлежности к одним и тем же сферам.

Для нашего исследования был выбран полевой метод, поскольку он основывается на изучении системных связей в лексике, взаимоотношениях лексических единиц друг с другом, при помощи формирования лексико-семантических полей. В нашей работе за основу было взято понимание *поля* И.А. Стерниним: лексико-семантическое поле «представляет собой инвентарь элементов, связанных между собой системными отношениями» и «образуется из составных частей – микрополей» [4, с. 30].

Рассмотрим систему лексико-семантических полей, отражающую религиозную картину мира публицистов XVI в. Материалом для данной системы послужили 2 послания протопопа Сильвестра «Посланіє къ Царю Ивану Васильевичу» и «Отписка утѣшительная къ лицу неимянованному» и два послания старца Артемия «Того же христолюбива старца посланіє утѣшительно въ скорби сущимъ слова ради Божіа» и «Посланіє къ царю».

Ядром ЛСП «человек» являются лексемы **человек** и **грешник**, в данном контексте выступающие абсолютными синонимами. Постоянными характеристиками грешника будут являться прилагательные **грубый, окаянный, гордый, недостойный, многогрешный, тленный**: «...требуещи отъ мене, отъ недостойнаго и многогрѣшнаго... азъ же, **окаянный**, поправъ всю свою совесть и забывъ свои тяжкие **грехи**, и къ словохотной сласти приплетохся... отъ мене, **грѣшника** и **тлѣнна** человека, помощи ищещи...» (С.) [1, с. 101]. Некоторые грешники и Сильвестром, и Артемием активно демонизируются с помощью лексем **неверные** и **зловерные**: «Въ злехотне борющимися съ нами **невѣрными** или **зловѣрными** по первом или по второмъ наказаніи перестаемъ» (А.) [3, ст. 1373].

Ядро ЛПС «бог» составляют лексемы **бог** и **господь** (в данном контексте – абсолютные синонимы): «Да сотворитъ **Господь Богъ** на тебе милость свою и утвердитъ в благочестіи и **правде**» (С.) [1, с. 106]. Поскольку система мировоззрения средневекового человека базировалась на христианских постулатах, мы можем отнести в приядерную зону поля целую группу слов с корнем **благо**: **благоразумие, блаженство, благодать, благочестие, благодарение, благоволение, благость, благословение**. Также к приядерной зоне относятся лексемы, характеризующие бога как высшую суть: **человеколюбец, отец, покровитель, помощник, утешитель, добродетель, судья, правда**. Бог не существует автономно от мира людей, в данной системе бог предстает довольно близким и осязаемым: «**Отецъ щедротамъ** и **Богъ** всякая **утѣхи**, утѣшай насъ о всякой скоби нашей... имже **утѣшаемся** сами отъ **Бога**» (А.) [3, ст. 1359]. Наивысшей точкой соприкосновения бога и человека демонстрирует лексема **любовь**: «...Бога никто жъ нигдѣ жъ видѣ; аще **любимъ** друг друга – Богъ въ насъ пребываетъ, и **любы** его свершена есть въ насъ» (С.) [1, с. 76]. Любовь – это взаимное чувство, и именно оно приближает обоих участников диалога друг к другу, таким образом дистанция между обоими сторонами диалога сокращается.

Перечисленные выше факторы создают иллюзию близости бога в реальном мире, его способности созерцать происходящее и реагировать на него. Всевидение, эмоция и реакция – вот достаточно осязаемые характеристики бога в религиозной картине мира. Человеческие преступления вызывают у него **гнев**, и данная лексема является довольно частотной; в паре с ней идет лексема **ярость** – пиковая точка проявления божественного гнева: «Аще кто заблудитъ отъ пути праваго и покаянiа преступитъ, **гнѣвъ** Господень неутолимъ бываетъ и **ярость** велия...» (С.) [1, с. 106].

На периферии лексико-семантических полей «бог» и «человек» образуются три микрополя: грех, наказание и искупление. Ядро микрополя «грех» – лексемы **грех, согрешение, прегрешение**. Семантически с данными лексемами связана лексема **вина**: «Достоитъ убо впадишему въ скорбь испытывати себе **вину** своихъ **согрѣшений**...» (С.) [1, с. 103]. Также к ядерной зоне относятся лексемы **законопреступление, преступление, беззаконие**, конкретизирующие понятие греха, делающие акцент непосредственно на проступке человека, на попрание им принятых норм и правил: «И нынѣ малымъ нѣкоимъ небрежениемъ поколебася, и всяко ослабе и распадется, велико нѣкое **беззаконіе** внезапно воссташе, и мнози помрачишася безуміемъ» (С.) [1, с. 72]; «Вся сія **законопреступленія** хочетъ Богъ тобою исправити, и отъ **грѣха** всѣхъ свободити» (С.) [1, с. 87]. К приядерной зоне микрополя относятся лексемы, обозначающие конкретные примеры грехов человеческих: глаголы **укорять, злословить** и существительные **поношение, лихоимство, лукавство, уничижение, насиливание, наветы, пакости, клеветание, безчестие, лжа, скверна, блуд**,

злое дело: «Сбытся вся сія на насъ, грѣхъ ради нашихъ. Возста убо въ насъ ненависть, и гордость, и вражда, и маловѣріе къ Богу, и лихоимство, и грабленіе, и насиліе, и лжа, и клевета, и лукавое умышленіе на всяко зло, паче же всего блудъ... и всякая скверна и нечистота» (С.) [1, с. 86]. Также к данному микрополю относится лексема **смерть**, поскольку является естественным продолжением греха: «...похоть зачениши раждаетъ грѣхъ, а грѣхъ скончався, раждаетъ **смерть**» (С.) [1, с. 85].

Микрополе «искупление» объединяет лексемы, называющие чувства и действия человека, направленные на получение расположения бога. Ядро – лексемы **искупление** и **спасение**. К периферии микрополя относятся лексемы, раскрывающие ядерные: **покаяние, раскаяние, стенание, пост, молитва, милостыня, слезы** (раскаяния), **совесть**: «...и видя Богъ слезы твои и горькое **стенаніе** и истинное **покаяніе**, и умилиствовалася душа Царская...» (С.) [1, с. 106].

Микрополе «наказание» объединяет лексемы, характеризующие действия бога, предпринятые им в ответ на их преступления. Ядром микрополя является лексема **наказание**. Необходимо отметить особенность восприятия наказания как явления обоими авторами: наказание воспринимается ими не как что-то негативное, а напротив, положительное, т.к. «всяка душа ненаказанна неисцѣльна» (А.) [3, ст. 1363]. Сюда относятся лексемы **воздание, мзда, промысел** (Божий), а также более эмоционально окрашенные **казнь, отмщение, напасти, прощение, милосердіе, милость**. Также к данному микрополю примыкают лексемы **скорбь** и **страдание**, поскольку так же, как и наказание, имеют двойственную природу: с одной стороны, они насылаются богом за провинности, с другой – являются ступенькой к очищению и приближению к богу: «...влагаетъ Богъ въ **напасти** и **скорби**, и тѣхъ ради **напастей** приходитъ въ **покаяніе**. И отъ Бога убо **наказніе** и искушеніе, на пользу приходящее челоувѣку. И блаженъ, его же наказуетъ Господь; вмещаетъ бо его в **покаяніе**» (С.) [1, с. 104].

Рассмотрим систему лексико-семантических полей, демонстрирующих светскую картину мира, построенную на материале переписки Ивана Грозного и Андрея Курбского.

Ядром ЛСП «человек» является, собственно, лексема **человек** и синоним – **грешник**: «Яко же ныне **грешника** мя суца, и блудника, и мучителя...» (Г.) [2, с. 103]. Далее поле подразделяется на два микрополя – «свой» и «чужой». К микрополю «свой» каждый из авторов относит себя и свое окружение, а к микрополю «чужой» – противника и его приближенных, которые демонизируются в любом случае. Отношения между микрополями построено на контрасте, поскольку нейтральной лексики практически не встречается. Таким образом, к приядерной зоне микрополя «свой» относятся лексемы **христианин, невинный, бедный**: «Сия ли нам, **бедным**, воздал еси всеродно погубляя нас?» (К.) [2, с. 7]. К приядерной зоне микрополя «чужой» относятся лексемы, характеризующие грешника: **изменник, преступник, отступник, губитель, враг, мучитель**, а также лексемы, раскрывающие качества грешника: **ненависть, гнев, ярость, безумие, лютость, недуги душевные, зависть, гордость, нечестие, похоть, растление**: «Востаете на мя и что ваша **ненависть** ко мне, и что сперва страдаете от мене, аще и последи, по вашему **безумію**, с милостию месть вам воздах» (Г.) [2, с. 41]; «А твоего величества **лютость** ни единого Непотіяна и прочих дву неповинных... различными смертми разстерзал еси» (К.) [2, с. 114].

С ЛСП «человек» связано микрополе «грех» и образуется на его периферии. Ядром данного микрополя является лексема **грех**, а также синонимичные ей лексемы **прегрешение,**

согрешение, преступление, беззаконие: «Понеже убо неповинися глаголете, се убо наипаче злобу совершаете, яко убо, сотворили зло, и непростен **грех** хотите имети» (Г.) [2, с. 45]; «...аще богу противится кто, сий отступник именуется, еже убо горчайшее **согрешение**» (Г.) [2, с. 14]. Приядерную зону микрополя составляют лексемы, раскрывающие понятие греха в представлении авторов: **убийство, погибель, неслыханныя муки, смерти, гонения, грабления, пакости, облыгание, неправды, поношение, оскорбление, напасти, оскорбления, укоризны, злодейства и злодеяния.**

Наличие объекта требует особого внимания, поэтому на периферии ЛСП «человек» образуется микрополе «жертва». К данному микрополю относятся лексемы **христианство, (критьянская) вера, православие, душа, церковь**, а также христиане, воеводы, бояре, дети и т.д., т.е. – **люди**.

ЛСП «бог» находится в некотором отдалении от ЛСП «человек». Ядро – **бог, господь**; к приядерной зоне относятся лексемы **суд, судья, мздовоздатель, власть, закон:** «**Мздовоздателя** бога призываеши; воистинну то есть всем **мздовоздатель** всяким делом, благим же и злым; но токмо подобает человеку разсуждение имети, како и против каких дел своих кто мздовоздаяния приемлет» (Г.) [2, с. 43]; «**Судителя** же приводит Христа бога нашего меж мною и собою, и аз убо сего **судища** не отметаюся. Он убо, господь бог наш Исус Христос **судитель праведный**» (Г.) [2, с. 41]. Так выстраивается образ отчужденного бога-наблюдателя, не испытывающего любви, но жестко карающего за провинности. Также к данному микрополю относятся лексемы с корнем *благо*: **благодать, благодать, благодарение, благословение** и др. Дополняют микрополе лексемы **милость, милостивый, милосердный:** «Мы же хвалим бога за премногую его **милость**, произшедшую на нас...» (Г.) [2, с. 12].

На периферии ЛСП «бог» располагаются микрополя «наказание» и «покаяние». К микрополю «покаяние» относятся лексемы **покаяние** и **раскаяние:** «Не тако убо грех творится зол, егда творится, но, егда по сотворении познание и **раскаяние** не имать...» (К.) [2, с. 45]. Раскаяние – первый шаг к **исправлению**, правда, не избавляет от ответственности, но приведет к **спасению** души: «А мы тебе написахом сия вся, ни гордяся, ни дмяся – бог вестъ; но к воспоминанию твоего **исправления**, чтоб ты о **спасении** душа своя помыслил» [2, с. 43].

Микрополе «наказание» объединяет лексемы, связанные с понятием «Страшного суда», то есть предполагается преимущественно наказание в загробной жизни, а не на земле: **наказание, месть, горе:** «**Горе** содевающим совет зол» (Г.) [2, с. 46]. В данном ЛСП наказание имеет исключительно негативную коннотацию: «...не усрамился от господа **наказания** и обличения <...> беззакония ради твоего, еже в Руси никогда же бывали» (К.) [2, с. 113].

Итак, сопоставим системы лексико-семантических полей.

1. **Расположение и количество лексико-семантических полей:** в религиозной системе построение более гармонично, чем в светской, поскольку в светской системе наблюдается смещенность центра, высокая концентрация микрополей в районе поля «человек». Религиозная система не предрасположена к образованию дополнительного микрополя «жертва» в отличие от светской системы. Следовательно:

- в религиозной системе интерес авторов направлен на взаимоотношения между богом и человеком; авторы светской системы сконцентрированы на взаимоотношениях между людьми;

- в религиозной системе дистанция между богом и человеком минимальна, в светской – максимальна.

2. **Различное наполнение полей.** В религиозной системе наиболее наполненным лексемами является поле «бог», в светской системе – поле «человек». Религиозные деятели солидарны со светскими в том, что человек по своей сути грешник, однако не склонны разделять людей на «своих» и «чужих».

3. **Образ бога** в обеих системах в корне отличается. В то время как в религиозной системе бог представлен в различных своих ипостасях (бог-защитник, бог-судья, бог-покровитель), в светской мы видим только бога-судью, холодного, далекого и не вовлеченного. В светской системе речь не идет о божественной любви, освещается исключительно «деловая» сторона отношений с богом – подсчет грехов и ответственность за них. В религиозной системе бог – непосредственный участник диалога, он близок и эмоционально вовлечен в происходящее между людьми, иными словами, он очеловечен.

4. **Частеречное наполнение полей.** В обеих системах преобладают существительные и прилагательные, однако в светской системе больше глаголов, что добавляет динамики. Религиозная система более статична.

5. **Совпадение лексики** (ядерные элементы, группа лексем с корнем **благо**) не представляется удивительным, поскольку религиозные догмы того времени были достаточно сильны, различия кроются в отступлении от ядра в периферию. Авторы демонстрируют одинаковое понимание практически всех явлений, названных приведенными в данных ЛСП лексемами, кроме одного: это понятие *наказание*. В религиозной системе это явление рассматривается как положительное, так как оно способствует очищению души и сближению с богом. В светской картине мира же оно воспринимается негативно, противники угрожают друг другу небесной карой и пугают Страшным судом. В данном случае нет связи между понятиями «наказание» и «искупление».

Таким образом, при сопоставлении систем лексико-семантических полей, отражающих религиозную и светскую картины мира публицистов XVI в., мы можем видеть как совпадение ее элементов, так и различия. Со временем имеющиеся различия будут нарастать и накапливаться. Можно с уверенностью сказать, что имеющиеся в современном мире противоречия между этими двумя картинами мира – явление не новое, что и доказывает наше исследование.

Литература

1. Голохвастов Д.П., Леонид [Кавелин]. Благовещенский иерей Сильвестр и его писания. – М.: Имп. О-во истории и древностей рос. при Моск. у-те, 1874. – 110 с.
2. Переписка Ивана Грозного с Андреем Курбским / Отв. ред. Д.С. Лихачев. – Л.: Наука, 1979. – 432 с.
3. Русская историческая библиотека, издаваемая Археографической комиссией. Том 4. – СПб.: Типография и Хромофотография А. Траншея, 1878. – 882 с.
4. Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1985. – 170 с.

Автор публикации

Лесняк Дарья Сергеевна, магистрант, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, РФ, darlesnyak@sfedu.ru

Lesnyak Daria Sergeevna, Master's Student, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, darlesnyak@sfedu.ru

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В РОССИЙСКОЙ РЕКЛАМЕ

Л. Ли, Ж.Г. Коновалова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье раскрывается национально-культурная специфика прецедентных феноменов в российской рекламе и подчеркивается их важность для передачи культурных ценностей и формировании коллективной идентичности. Авторы приходят к выводу, что основным источником прецедентности в российской рекламе становится русская литература.

Ключевые слова: прецедент, национально-культурная специфика, российская реклама, прецедентное имя, прецедентное высказывание, прецедентная ситуация, прецедентный текст.

NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICS OF PRECEDENT PHENOMENA IN RUSSIAN ADVERTISING

L. Li, Zh.G. Konovalova

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The paper reveals the national and cultural specifics of precedent phenomena in Russian advertising and emphasizes their importance for the transmission of cultural values and the formation of collective identity. The authors conclude that Russian literature is the main source of precedent in Russian advertising.

Key words: precedent, national and cultural specifics, Russian advertising, precedent name, precedent statement, precedent situation, precedent text.

Реклама представляет собой «разновидность массовой коммуникации, в которой создаются и распространяются информативно-образные, экспрессивно-суггестивные тексты одностороннего и неличного характера, оплаченные рекламодателем и адресованные им группам людей с целью побудить их к нужным рекламодателю выбору и поступку» [3, с. 6]. Реклама в современном мире является не только инструментом продвижения товаров и услуг, но и важным средством коммуникации, отражающим культурные и национальные особенности общества. В России реклама активно использует прецедентные феномены – устойчивые культурные знаки, которые вызывают у аудитории определенные ассоциации и эмоции. Феномен прецедентности становился объектом изучения многих отечественных лингвистов, в частности, к нему обращались такие ученые, как Д.Б. Гудков, В.В. Красных, И.В. Захаренко. К прецедентным они относят феномены: «1) хорошо известные всем представителям национально-лингвокультурного сообщества (имеющие сверхличностный характер); 2) актуальные в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане; 3) обращение (апелляция) к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингвокультурного сообщества» [1, с. 51]. По мнению В.В. Красных, прецедентные феномены представляют собой основные составляющие национальной когнитивной базы – совокупности знаний и представлений, которыми обладают представители того или иного национально-лингвокультурного сообщества. Прецедентные феномены являются «культурными предметами», отражающими и определяющими специфику национального характера, этнического и языкового состояния [2, с. 68]. Эти феномены, заимствованные из литературы, фольклора, кинематографа, античной мифологии и средневековых сюжетов и других источников, играют ключевую роль в создании

запоминающихся и эмоционально насыщенных рекламных сообщений. Национально-культурная специфика прецедентных феноменов в российской рекламе проявляется в их способности апеллировать к общему культурному опыту, формировать чувство идентичности и передавать ценности, значимые для российского общества.

В рамках данного исследования было проанализировано 50 русских рекламных текстов, в которых использовалась прецедентные единицы. Центральное место среди источников прецедентных феноменов в российской рекламе занимает русская классическая литература (52%). Произведения таких авторов, как А.С. Пушкин, Ф.М. Достоевский, Н.В. Гоголь, Л.Н. Толстой, становятся основой для создания рекламных сообщений, которые не только привлекают внимание, но и вызывают глубокие культурные ассоциации. Например, в рекламных кампаниях Банка Российской Внешнеторговой деятельности активно используются прецедентные ситуации, основанные на сюжетных линиях романа «Преступление и наказание». В одном из рекламных видеороликов обыгрывается сцена, где Родион Раскольников избегает финансовых трудностей благодаря услугам банка. Игнорируя философский подтекст совершенного героем преступления, реклама «высвечивает» социальный срез романа «Преступление и наказание», транслируя тем самым идею о надежности банка, готового прийти на помощь в самых критических ситуациях.

В рекламе «Майского чая» используется фрагмент из романа в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Феномен прецедентности в данном случае проявляется как на вербальном, так и на невербальном уровнях. Визуальная составляющая ролика – герой с пушкинскими бакенбардами, напоминающий самого писателя, и героиня, похожая на Наталью Гончарову, подчеркивают прямую связь с пушкинскими временами. Вербальная составляющая представлена слоганом: «Нам есть, что любить. Нам есть, чем гордиться». Реклама, таким образом, актуализирует представление о «Майском чае» как о части культурного наследия России, сравнимого с литературным наследием А.С. Пушкина.

Необходимо отметить, что прецедентные имена часто используются в названиях различных организаций и заведений. Так, ресторан под названием «Харчевня трёх пескарей» в г. Казани апеллирует к сказке А. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино», являющейся литературным переложением итальянского писателя К. Коллоди «Приключения Пиноккио. История деревянной куклы».

Несмотря на доминирование прецедентных феноменов, имеющих в качестве своих источников русскую литературу, российская реклама апеллирует также к зарубежной литературе (14%). Одним из наиболее частотных является прецедентный текст о Золушке в редакции Ш. Перро, примеры использования которого встречаются в кампаниях таких брендов, как МТС, Нескафе и *Faberlic*. В рекламе МТС героиня, подобно Золушке, стремится к лучшей жизни, а смартфон становится символом перемен. *Faberlic* обыгрывает романтический сюжет сказки, показывая, как их косметический продукт может сделать женщину красивее и успешнее. Эти прецеденты, хотя и заимствованы из зарубежной культуры, адаптируются под российский контекст, сохраняя свою универсальную привлекательность.

Особое место в российской рекламе занимают фольклорные прецеденты (10%), так как они апеллируют к архетипическим образам и национальным традициям. Например, в социальной рекламе, направленной на поддержку детей, источником прецедентности выступает персонаж фольклорной сказки Колобок. Упоминание этого героя в аудиотексте

делает сообщение «Каждому ребенку нужна семья» более доступным и эмоционально насыщенным. Реклама спрея для носа «Квикс» построена на тексте сказки «По щучьему велению», где образы щуки и Емели создают фантастическую атмосферу, облегчая для потребителя запоминание продукта. Пословицы и поговорки также активно используются в рекламе. Например, слоган школы фитнеса Елены Волковой «Лучше один раз попробовать, чем 100 раз услышать» является примером языковой игры. В рекламе используется трансформированное прецедентное высказывание, которое имеет отношение к пословице «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Прецедентное высказывание имеет глубинный смысл, подчеркивая важность личного опыта. Реклама средства для мытья посуды Fairy содержит поговорку «Чистота – залог здоровья», реализуя функцию убеждения и усиливая доверие потребителей.

Источником прецедентных имен и ситуаций также часто становятся античные и средневековые сюжеты (10%). Их использование позволяет реализовать имиджеобразующую функцию. Например, в названии агентства недвижимости «Камелот» используется прецедентное имя, связанное с легендарным замком короля Артура. Данный прецедент имплицитно подразумевает элитарность и надежность. Название салона красоты «Афродита» апеллирует к образу богини любви и красоты, акцентируя главную функцию салона красоты – делать женщин привлекательнее. Компания «Прометей-Сервис», названная в честь титана, принесшего огонь людям, подчеркивает свою миссию – дарить тепло и комфорт. Торговый центр «Грааль» использует символ священной чаши, чтобы создать образ места, где исполняются желания. Однако есть примеры неудачного использования прецедентных имен. Например, в названии магазина мужской одежды «Ланселот» используется прецедентное имя, которое, по мнению создателей, должно формировать имидж стильной и качественной продукции через актуализацию образа рыцаря. Однако знание прецедентного текста в данном случае может сыграть противоположную роль, т.к. согласно средневековому сюжету, Ланселот (Ланселот) наказан из-за своего прелюбодеяния и его положительный образ подвергается сомнению.

Кинематограф также является одним из самых распространенных источников прецедентных феноменов (14%). Реклама магазина «Эльдорадо» использует цитату из фильма «Крестный отец»: «Мы сделаем вам предложение, от которого вы не сможете отказаться!», создавая ощущение исключительности предложения. Фитнес-студия “Pride-fitness club” адаптирует фразу из фильма «Чародеи»: «Ты женщина, и этим все сказано!», чтобы подчеркнуть важность заботы о себе. Кофейня «Три тополя» и магазин зонтов «Шербурские зонтики» используют названия известных фильмов, чтобы вызвать у потребителей положительные ассоциации. Рекламная платформа «Яндекс» обыгрывает сюжеты из комедии «Операция «Ы» и другие приключения Шурика», создавая легкую и позитивную атмосферу, что способствует переносу положительных эмоций потребителя на качество услуг.

Таким образом, активное использование прецедентных феноменов в российской рекламе можно объяснить их культурным и эмоциональным потенциалом. Будучи культурно-маркированными они повышают узнаваемость товаров и услуг, тем самым усиливая коммуникационное воздействие. Национально-культурной особенностью прецедентных единиц в российской рекламе является то, что наиболее частотным источником прецедентности становится русская литература.

Литература

1. Захаренко И.В., Красных В.В., Гудков Д.Б., Багаева Д.В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов // Язык, сознание, коммуникация. – 1998. – Вып. 1. – С. 82–103.
2. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций. – М.: Гнозис, 2002. – 284 с.
3. Медведева Е.А. Рекламная коммуникация. – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 304 с.

Авторы публикации

Ли Линьпин, магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань РФ, 1063617895@qq.com

Коновалова Жанна Георгиевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра лингвистического образования для иностранных студентов, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, zhanna.konovalova@gmail.com

Li Linping, Master's student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, 1063617895@qq.com

Konovalova Zhanna Georgievna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Linguistic Education for International Students, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, zhanna.konovalova@gmail.com

УДК 37.032.2

МЕХАНИЗМ КУЛЬТУРНОГО ПРОБУЖДЕНИЯ И ВОССТАНОВЛЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ ДИАЛЕКТОВ

Ю. Лу

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г.Москва, Россия

Аннотация. В статье исследуются механизмы пробуждения диалектной культуры и реконструкции идентичности, а также предлагаются стратегии сохранения диалектной культуры.

Ключевые слова: диалект, культурная идентичность, механизм культурного пробуждения, реконструкция идентичности, китайский диалект.

THE CULTURAL AROUSAL MECHANISM AND IDENTITY RECONSTRUCTION OF DIALECTS

Y. Lu

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia

Abstract. This study explores the mechanisms of dialect culture awakening and identity reconstruction, and proposes strategies to preserve dialect culture.

Key words: dialect, cultural identity, cultural arousal mechanism, identity reconstruction, Chinese dialect.

1. Introduction

In the era of globalization, cultural exchanges are becoming more frequent, while the use of dialects is declining in China. Urbanization, population mobility and modern media have made the promotion of Putonghua (common Chinese) effective, reducing the opportunities for dialect use and the scope of inheritance [7]. At the same time, the crisis of cultural identity has emerged. Cultural identity is crucial to the cohesion of the national spirit and the maintenance of social harmony and stability, while dialects carry regional characteristics and cultural memories, and are closely linked to

local emotions and identity [2]. The decline of dialects is easy to weaken the cultural identity, shake the foundation and block the inheritance, therefore, in the current globalization background, it is particularly important to protect dialects, evoke cultural values and reconstruct cultural identity.

Under the impact of globalization and modernization, the protection and inheritance of dialects have important theoretical and practical significance. From the theoretical perspective, the study of the cultural value of dialects can promote the development of linguistic anthropology theory, deepen the understanding of the symbiotic relationship between language and culture, and at the same time provide practical experience and theoretical references for the theory of intangible cultural heritage protection [6]. At the practical level, it can enhance cultural identity, promote social harmony and stability, stimulate people's interest in and love for local culture, and strengthen national cohesion and cultural centripetal force. In addition, understanding the mechanism of dialect culture awakening and the process of identity reconstruction can help formulate scientific and effective protection policies and measures, promote the inheritance and innovation of dialect culture, and revitalize it in modern society [5].

2. Generation mechanism of cultural identity

Dialect is a symbol system rich in cultural connotations and an important symbol of regional culture. As a carrier of local knowledge system, dialects reflect the local natural environment, production and life style, and social and cultural characteristics, and contain a large number of vocabularies, sayings, proverbs, etc. related to the regional culture, which record the local experience and wisdom. At the same time, dialects are also the repository of collective memory, carrying people's hometown memories and emotions, and becoming a link between the past and the present. Inheriting and protecting dialects can awaken collective memory, enhance national pride and cultural self-confidence, and enable the continuation and development of regional culture [4].

The formation of cultural identity involves a variety of factors, among which the identity formation mechanism under the theory of linguistic symbols and identity construction and the perspective of cultural psychology is particularly important. On the one hand, dialects, as unique linguistic symbols, have regional characteristics and group identifiers, and the use of dialects is not only a need for communication, but also a manifestation of regional identity. Within a dialect area, a common dialect can generate a sense of closeness and identity, influence individual behavior, concepts and social interaction, and promote the development of local cultural heritage. On the other hand, from the perspective of cultural psychology, cultural identity is influenced by psychological factors such as emotion, cognition and social interaction. Emotionally, dialects are associated with native emotions, which can evoke love and attachment to the hometown; cognitively, the deeper the understanding of the dialect, the easier it is to generate a sense of identity and pride; socially, dialects are used as a communicative tool and a medium of cultural transmission, which strengthens the individual's cognition of the group's culture and emotional recognition through communication and interaction in the context of the family, the school, the community and other contexts.

Although linguistic anthropology and cultural psychology provide a theoretical basis for understanding the cultural attributes and identity mechanisms of dialects, there are still two major theoretical dilemmas in practical research: first, the balance between language standardization and dialect diversity preservation, where over-standardization will impact dialect diversity and weaken cultural identity; and second, the intergenerational communication rupture, where the younger generation, due to changes in their lives and cultural environments, are more inclined to Mandarin and modern culture, and have a weaker interest in dialects. Secondly, the intergenerational

transmission break, the younger generation is more inclined to Putonghua and modern culture due to the change of life and cultural environment, and their interest in dialects is weakened. An in-depth study of these issues is of great significance to the cultural inheritance of dialects and the continuation of cultural identity.

3. Cultural Awakening Mechanism of Dialect

□ Discussion on the cultural transmission mechanism of dialects

Collective memory encoding: Dialect proverbs are an important part of dialect culture, and they carry rich historical information and cultural connotations. These proverbs are often closely connected with the local natural environment, production and life style as well as social culture, and are an important form of encoding for collective memory [8]. For example, the proverb in the Shaoxing dialect of Zhejiang Province, China, “After the Qingming Festival, before the Grain Rain, it is a good time to plant melons and beans” reflects the genes of local farming culture. Through publishing books and organizing exhibitions, local cultural institutions have been able to activate these language codes in modern society, such as the Xiamen Dialect Proverbs Exhibition, which has reconnected people with their regional cultural veins.

Language Rituals Inheritance: Language rituals are a very characteristic part of dialect culture, such as songs and operas. These language rituals usually have strong emotional expression and cultural symbolism, and they are used on specific occasions to form a unique cultural atmosphere. Taking ballads as an example, the Chaoshan nursery rhyme “Moonlight” builds an intergenerational cultural bridge through three-dimensional dissemination in families, schools and folk activities. Local operas such as Yueju Opera and Cantonese Opera use dialect as a vehicle to visualize regional values and historical memories, and the audience strengthens their cultural identity through aesthetic experience.

□ Dialect emotion and identity mechanism

Functions of local accent evocation: “Local accent” in dialect has unique emotional power, which can evoke people's deep attachment to their hometowns and emotional resonance. When people are far away from their hometowns and in unfamiliar environments, they often feel a kind of unspeakable affinity and warmth when they hear familiar dialects. For example, when the protagonist of the movie “Farewell My Concubine” hears his hometown's Beijing dialect in a foreign country, the tears in his eyes and the longing in his heart make the audience deeply feel the strong touch of the hometown dialect on the wanderer's emotion. The childhood memories and family ties it carries strengthen the regional cultural identity.

Identity Strengthening of Dialect Community: Dialect community provides people with a common identity space based on language. Within a dialect community, people have a sense of belonging and identity because they speak the same dialect [3]. For example, the Shanghai community builds an offline language community through activities such as Shanghainese speeches and Shanghai opera performances to strengthen residents' sense of belonging to the local culture. Online dialect forums, which have emerged in the Internet era, have broken through geographical restrictions and transformed dialect speakers into digital communities for cultural transmission, promoting cross-regional dissemination of dialect culture and reshaping identity at the same time.

□ The path of reconstructing dialect cultural symbols

Dialect Symbol Regeneration in the Age of New Media: New media become the catalyst for dialect symbol regeneration. On the network platform, various dialect modals have sprung up and become a popular cultural phenomenon. For example, the phenomenon of “Chuan Pu” (Sichuan

Putonghua) highlights the online cultural transformation power of dialects, and the wave of dialect short-video creation has swept across the whole network, with the massive fan pool and creative works of Jieyin dialect bloggers reshaping the communication ecology of dialects, and endowing contemporary vitality to regional culture.

Cultural landscape narrative in urban space: Dialects break through the language field and penetrate into the dimension of urban space. In the streets, shopping malls and restaurants of some cities, dialect elements are skillfully integrated into spatial design and decoration, forming a unique dialect landscape [1]. For example, in some specialty restaurants in Xiamen, Fujian Province, the signboards and menus are labeled in Xiamen dialect and accompanied by interesting dialect explanations, so that customers can feel the unique charm of Xiamen dialect while tasting the food. These dialect landscapes build a cultural narrative in the urban space, telling the history and cultural story of the city, becoming an important marker of the city's cultural identity, and providing a new way and carrier for the inheritance and development of dialect culture.

4.Challenges and Strategies of Dialect Cultural Inheritance

□ Challenges of Dialect Cultural Inheritance

Difficulties in balancing standardization and diversity: the promotion of Putonghua plays an important role in promoting communication and national identity, but it also leads to a decrease in the frequency of dialect use and a dilemma for inheritance. Dialect is an important part of regional culture and carries rich historical memory. Therefore, it is necessary to appropriately increase the content of dialect culture education in the field of education and support dialect culture research and inheritance activities in order to protect dialect diversity.

Crisis of fractured intergenerational transmission: Due to rapid social changes and urbanization, the younger generation has fewer opportunities to use dialects, and their interest in dialect culture has gradually weakened. This intergenerational transmission break reflects the conflict between cultural heritage and modern social development. To solve this problem, it is necessary to strengthen dialect culture education, stimulate young people's interest in dialect, and at the same time promote the fusion of dialect culture with modern elements to create dialect culture products that meet the aesthetics of the younger generation.

□ Dialect culture inheritance practice strategy

Systematic protection under the perspective of cultural ecology: the inheritance of dialect culture needs to rely on a good cultural ecological environment. Establish dialect culture ecological protection zones to systematically protect dialect-rich areas, and encourage cultural tourism and other activities to promote benign interaction between culture and economy. In addition, the protection responsibility is clarified through legislation to provide legal guarantee for the inheritance of dialect culture.

Innovative application of digital humanities technology: digital technology brings new opportunities for dialect protection. Utilize voice recognition and synthesis technology to establish a dialect voice database, create immersive experience scenes through VR/AR, and understand the current situation of dialect usage with the help of big data analysis. At the same time, develop dialect-related applications, online games, digital movie and television works, etc., to attract the public to pay attention to the cultural inheritance of dialects in a novel form.

In conclusion, dialect, as an important gene of regional culture, faces challenges and new opportunities in the context of globalization and modernization. We need to dig deeper into the mechanisms of memory awakening, emotional connection and symbol reconstruction, and at the same

time, combine the systematic protection of cultural ecology and the innovation and empowerment of digital technology, so as to break through the dilemma of dialect inheritance, safeguard the diversity of dialects, and build a pluralistic, harmonious and coexisting pattern of cultural identity. The protection of dialect culture is of great significance, not only for the preservation of language forms, but also for the continuation of cultural spirit and tradition. It is not only the preservation of language forms, but also the continuation of cultural spirit and tradition. It requires the joint efforts of the whole society, through education, science and technology, culture and other fields of cooperation, so that dialect culture can transcend time and space and become a cultural bridge connecting the past, the present and the future, and continue to contribute to the Chinese culture and even the global cultural diversity.

Reference

1. Cenoz J., Gorter D. Linguistic landscape and minority languages // International journal of multilingualism. – 2006. – No. 3(1). – P. 67–80.
2. Falck O., Heblich S., Lameli A., Südekum J. Dialects, cultural identity, and economic exchange // Journal of urban economics. – 2012. – No. 72(2-3). – P. 225–239.
3. Slimane-Mahdad H.K. Dialect Conflict and Identity Issues in Tlemcen Speech Community // Arab World English Journal. 2019. – No. 10(4). – P. 121–132.
4. Su J., Guo W.W., Zheng L.N., Zhuang Y., Zhan X.B., Chen X.F. A Culture Appears in Its Dialect – Research about Eastern Fujian Dialect Cultural Linguistics // In 2013 International Conference on Advances in Social Science, Humanities, and Management. – Atlantis Press. – P. 504–509.
5. Wang C. Dialect Protection from the Perspective of Natural Characteristics Loss of Dialects // In 2017 5th International Education, Economics, Social Science, Arts, Sports and Management Engineering Conference. – Atlantis Press. – P. 370–373.
6. Wang H. Inheritance and development of Chinese dialect culture // In 6th International Conference on Education, Language, Art and Inter-cultural Communication. – 2020, February. – Atlantis Press. – P. 924–926.
7. Wu L., Zhang J., Meng L., Zhang X., Huang N., Zhang J. Language evolution and ethnic group/dialect name affecting ethnic information processing: Three major Chinese dialects in Guangdong // Acta Psychologica Sinica. – 2021. – No. 53(9). – 944 p.
8. Yao X. The Inheritance and Protection of Taizhou Dialect Proverbs from the Perspective of Cultural Ecology // Sociology. – 2022. – No. 12(1). – P. 17–21.

Автор публикации

Лу Юетун, аспирант, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, РФ, 1042248007@pfur.ru

Lu Yuetong, postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation, 1042248007@pfur.ru

ЛОГИЧЕСКИЕ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМ ВРЕМЕННЫХ ФОРМ

Г.Ф. Лутфуллина

Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются системы построения временных форм. Согласно современным концепциям, в интерпретации значений временных форм важны момент речи или точка произнесения. В плане будущего это могут быть значения дистантности, процессности, завершенности, обязательности совершения. В плане прошлого традиционно отмечаются как дифференцирующие такие значения, как повторяемость, предпрошедшее время, процессность, завершенность, но существуют и другие (эвиденциальность, функционирование в письменной речи).

Ключевые слова: система временных форм, точки отсчета, точки ориентации, момент речи, категория времени.

LOGICAL CONSTRUCTIONS OF TEMPORAL TENSES SYSTEMS

G.F. Lutfullina

Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia

Abstract. The article discusses systems for constructing time forms. According to modern concepts, the moment of speech or the point of utterance is important in interpreting the meaning of tense forms. In terms of the future, these can be distances, processualities, completeness, and obligatory completion. In terms of the past, such meanings as repetition, pre-past tense, processivity, completeness are traditionally noted as differentiating, but there are others – evidence, functioning in written speech.

Key words: system of temporary forms, reference points, moment of speech.

На протяжении всей истории изучения временных форм неоднократно предпринимались попытки создания системы их координации. Наибольшее распространение получили системы с тремя точками отчета, основы которых были заложены еще в XX веке.

Идея трехточечной структуры времени была предложена датским лингвистом Отто Есперсеном. Книга О. Есперсена посвящена категории времени и предлагает рассмотреть семь различных возможных форм времени. Он пишет: «Гораздо лучше расположить семь «раз» на одной прямой линии... Ибо не может быть сомнения, что мы обязаны представить себе время как нечто, обладающее одним только измерением» [2, с. 256]. Его линейная ось времени с семью точками, одна из которых является центральной и представляет момент речи или момент сейчас, выглядит следующим образом:

пост-будущее будущее пред-будущее

пост-прошедшее прошлое пред-прошедшее

О. Есперсен использует термины «пред-прошлое», «прошлое» в онтологическом смысле относительно «сущности времени». Как можно убедиться, временные формы ориентированы относительно некоторых точек в прошлом и будущем. Кроме настоящего момента произнесения еще две точки добавлены как «точки ориентации».

Система временных форм с тремя точками отчета была продолжена в работах Г. Райхенбаха. В своей книге «Элементы символической логики» Ганс Райхенбах выдвинул описание времен, которое должно было оказать существенное влияние на языковое сообщество. Г. Райхенбах предложил рассмотреть не только момент произнесения (speech time), но и момент события (event point) и момент отсчета (reference point) [7, p.30].

Для простоты понимания обозначим эти момент следующим образом: Р – момент речи, С – момент события, О – точка отсчета.

Чтобы понять идею этого тройного различия, вероятно, лучше всего сначала рассмотреть Future Perfect, например: «*I shall have watched TV / Я буду смотреть ТВ*». В этом предложении сообщается об определенном событии, а именно: «я буду смотреть ТВ»; но также ясно, что оно направляет нас в будущее время, отличное от времени ожидаемого события – а именно времени, когда это событие произойдет.

Согласно П. Охрstromу и Ф.В. Хаслу, диаграмма Г. Райхенбаха выглядела бы следующим образом для Future Perfect *I shall have watched TV / Я буду смотреть ТВ*: SER или момент речи + момент события + момент отсчета [5]. Наша схема представляет распределение в виде PCO.

Предлагаемые ими интерпретации можно представить в виде таблицы (см. Табл. 1).

Таблица 1.

Схема корреляции ключевых моментов для временных форм

форма	пример	перевод	схема
Future Perfect	I shall have watch TV	Я буду смотреть ТВ	SER PCO
Simple Future	I shall watch TV	я буду смотреть ТВ	SRE POC
Past Perfect	I had watched TV	Я давно посмотрел ТВ	ERS COP
Simple Past	I watched TV	Я посмотрел ТВ	RES OCP
Present Perfect	I have watched TV	Я сейчас посмотрел ТВ	ESR CPO
Present	I watch TV	Я смотрю ТВ	SRE POC

Это система из трех точек позволяет увидеть отличия между моментом события и точкой отсчета для Past Perfect и Future Perfect. В грамматиках английского языка обычно признаются шесть времен, созданные для них схемы представлены в работе Г. Райхенбаха [7, p.239].

Решающее различие между Past Simple и Present Perfect определяется относительным положением точки отчета. В случае Past Simple точка отсчета совпадает с точкой события, так как не существует заметного различия между временем события и временем, с которого это событие видимо. В случае Present Perfect, событие находится в прошлом, но здесь точка отсчета совпадает с точкой речи.

Г. Райхенбах пишет: «Мы приходим к $3 \cdot 3 = 9$ возможным формам, которые мы можем назвать фундаментальными формами. Дальнейшие различия в форме происходят только тогда, когда положение события относительно точки речь рассматривается; эта позиция, однако, обычно не имеет значения» [7, p. 236].

Еще одной заметной личностью в исследовании временных форм по праву считается А. Прайор, который в 1967 г. писал об ориентирах временной логики. А. Прайор указывал на неясность различий между «точкой отсчета» и «точкой события». Он считал, что «ошибочно проводить такое резкое различие между точкой отсчета и моментом речи, который является лишь первой точкой отсчета» [6, p.13]. Согласно его точке зрения, для прошлого и для будущего только одна точка «ориентации» помимо настоящего принимается во внимание – и для настоящего времени актуально только настоящее.

Концепция координационных моментов используется при анализе темпорального контекста [4], то есть идея существования трех точек сохраняет свою актуальность и в XX веке [3].

(1) – *Two days after the meeting we visited him [BNC]* / – *Через два дня мы навестили ее.*

Согласно этой точке зрения, в данном высказывании (1) выделяется момент речи, обозначенный прямой речью, ситуативно-опорный момент «*через*» и опорный момент «*два дня*». Как можно убедиться, все три компонента интерпретируются по новому относительно оси времени. Ситуативно-опорный момент выражает точку отсчета, то есть событие, хотя в данном случае представляет собой момент речи. Опорный момент интерпретируется как интервал времени между главным событием *визита* и точкой отсчета, представленной *моментом речи*.

Концепция референциальных точек в плане будущего и прошлого находит свое отражение в современной теории временной референции, в которой выделяются отдельно нонкальная (от латинского *punc*) и тонкальная (от латинского *tunc*) референциальные точки. Тонкальная референциальная точка может быть представлена как в прошлом, так и в будущем временном интервале.

(2) – *Tomorrow at 5 o'clock I will be preparing for my test (BNC)* / – *Завтра в 5 часов я буду готовиться к тесту.*

(3) – *I had finished my report by 5 o'clock yesterday (BNC)* / – *Вчера к 5 часам я закончил мой отчет.*

В обоих примерах момент речи представлен прямой речью, то есть имплицуется нонкальная референциальная точка. Тонкальная референциальная точка эксплицирована наречиями «*завтра*» и «*вчера*», дополнительно конкретизирована точным указанием времени «*в пять часов*». Временная форма Future Continuous (2) предполагает значение нонкального следования относительно момента речи как нонкальной точки. Данное значение является парадигматическим значением формы будущего времени. Однако предикат выражает значение тонкальной одновременности относительно тонкальной референциальной точки в будущем, эксплицированной неглагольными лексическими средствами – обстоятельствами времени. В этом случае реализуется синтагматическое значение формы времени.

Временная форма Past Perfect (3) предполагает значение тонкального предшествования относительно тонкальной референциальной точки в прошлом, что является парадигматическим значением данной временной формы.

Данная интерпретация моментов «*сейчас*» и «*тогда*» представлена, например, в концепции А.В. Бондарко [1].

В рамках данной статьи мы хотели бы указать на то, что при координации временных форм учитываются не только параметры времени.

В системах будущих времен английского, русского, татарского и французского языков можно выделить следующие значения.

Во французском языке дифференциация строится на понятии *дистантности* от момента речи ближайшее будущее Future Immediat противопоставляется простой форме будущего.

В английском языке будущее продолженное Future Continuous как выражающее *процессность* и будущее перфектное Future Perfect как выражающее *результативность* противопоставляются простой форме будущего.

В татарском языке будущее определенное Билгеле Килэчэк Заман как выражающее *обязательность* совершения действия противостоит обычной форме.

В русском языке совершенное и несовершенное будущее время дифференцируются на основе значения *завершенности*.

В системах прошедших времен английского, русского, татарского и французского языков можно выделить следующие значения. Типичными являются значения *повторяемости, предпрошедшего времен, процессности, завершенности*, но встречаются и другие. В татарском языке дифференциация двух форм прошедшего определенного Билгеле и неопределенного Билгесез основана на категории восприятия (или эвиденциальности), то есть грамматикализировано значение: был ли говорящий лично свидетелем действия. Во французском языке существует строгое деление форм времени на используемые в письменной и устной речи.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. В интерпретации значений временных форм важны момент речи или точка произнесения. Соотношение с другим событием, представленным соответствующим предикатом (точкой события), или с другим временным ориентиром, эксплицированным лексически, детерминирует темпоральное значение в контексте. В дифференциации временных форм имеют значение не только временные параметры, а также другие значения. В плане будущего это могут быть значения дистантности, процессности, завершенности, обязательности совершения. В плане прошлого традиционно отмечаются как дифференцирующие такие значения, как повторяемость, предпрошедшее время, процессность, завершенность, но существуют и другие – эвиденциальность, функционирование в письменной речи.

Литература

1. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализация. Таксис. – М.: УРСС, 2001. – 348 с.
2. Есперсен Дж. О. Х. Философия грамматики. – М.: Иностр. лит-ра, 1958. – 344 с.
3. Лутфуллина Г.Ф., Марзоева И.В. Потенциал морфологических категорий принадлежности и сказуемости в выражении референциального статуса именной группы в татарском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 2 (20). – С. 128–131.
4. Лутфуллина Г.Ф. Репрезентация ситуации восприятия временными формами английского языка // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2015. – № 2(34). – С. 23–32.
5. Øhrstrøm P., Hasle Per F.V. A three-point structure of tenses // In Temporal Logic. Studies in Linguistics and Philosophy, Springer, Dordrecht, 1995. – P. 155–166.
6. Prior A. Past, present and future. Oxford: Clarendon press, 1967. – 123 p.
7. Reichenbach H. Elements of symbolic logic. The Macmillan Company, New York, 1947. – 444 p.

Автор публикации

Лутфуллина Гюльнара Фирдавиевна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков, Казанский государственный энергетический университет, Казань, РФ, gflutfullina@mail.ru

Lutfullina Gulnara Firdavisovna Doctor of Philology, Professor, Head of Foreign Languages Department, Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russian Federation, gflutfullina@mail.ru

**АББРЕВИАТУРЫ В СОВРЕМЕННЫХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СМИ:
СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

И. Лю, Ж.Г. Коновалова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются структура и функции аббревиатур в русскоязычных СМИ на материале публикаций издания «РИА Новости». Основываясь на структурном подходе, авторы классифицируют аббревиатуры и выявляют их функциональные особенности.

Ключевые слова: языковая компрессия, прагматическая функция, инициальные аббревиатуры, слоговые аббревиатуры, смешанные аббревиатуры, контаминированные аббревиатуры.

**ABBREVIATIONS IN MODERN RUSSIAN MEDIA:
A STRUCTURAL AND FUNCTIONAL ASPECT**

Yi. Liu, Zh.G. Kononova

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The paper dwells upon the structure and functions of abbreviations in Russian media based on the publications of the *RIA Novosti*. Based on a structural approach, the authors classify the abbreviations and identify their functional features.

Key words: linguistic compression, pragmatic function, initial abbreviations, syllabic abbreviations, mixed abbreviations, contaminated abbreviations.

В условиях стремительного развития информационного общества и интенсификации коммуникационных процессов язык СМИ неизбежно подвержен сокращению, уплотнению и обновлению. Быстрое распространение технологий, глобализация информационных потоков и потребность в оперативной передаче информации способствуют усилению процессов аббревиации в языке. Аббревиатуры, являясь одной из самых эффективных форм лексической экономии, позволяют быстро передавать значимые концепты и сокращать время, необходимое для восприятия информации. Они служат не только способом экономии языковых средств, но и инструментом для актуализации смысла, что особенно важно в условиях перегруженности информационного пространства. В то же время аббревиатуры играют ключевую роль в выразительности речи, акцентируя внимание на наиболее значимых аспектах информации, облегчая её восприятие и повышая её доступность для широкой аудитории.

В рамках данного исследования были проанализированы 164 новостных материала, отобранных методом сплошной выборки среди материалов интернет-издания «РИА Новости» за 2024 год. Необходимо отметить, что название самого издания также содержит аббревиатуру, которая расшифровывается как «Российское информационное агентство». Одной из ключевых задач данного исследования стала классификация аббревиатур, функционирующих в медиадискурсе, что позволяет выявить внутреннюю организацию таких единиц, а также их прагматические и функциональные особенности. Основываясь на структурном подходе, представленном в работах таких исследователей, как Алексеев Д. И., Каховская Л. Ф. и Сергеева Т. С. [1, 5, 9], мы классифицировали аббревиатуры по способу образования. Было выявлено, что в материалах «РИА Новости» наиболее распространенными являются инициальные, слоговые, смешанные, а также контаминированные аббревиатуры.

Наиболее частотными являются инициальные аббревиатуры. Инициальные аббревиатуры составляются из начальных букв или звуков слов, входящих в устойчивые словосочетания, и являются важным инструментом языковой компрессии. В качестве примера можно привести такие инициальные аббревиатуры как «СУСК» (Следственное управление Следственного комитета), «ГУМВД» (Главное Управление Министерства внутренних дел): «СУСК по факту произошедшего возбудило уголовные дела по статьям об организации убийства и халатности. Нападавшего задержал вызванный в школу наряд Росгвардии, добавили в ГУМВД» [6]. Такие сокращения способствуют языковой компрессии, что делает восприятие информации более быстрым и эффективным. Как правило, инициальные аббревиатуры выполняют номинативную функцию – они служат для обозначения определённых объектов или понятий, облегчая восприятие, и создают терминологическую точность, необходимую в конкретных областях.

Инициальные аббревиатуры иногда становятся средством языковой игры. Так, в одной из статей «РИА Новости» обыгрывается расшифровка аббревиатуры ОБСЕ: «”Напомню, что в аббревиатуре ОБСЕ буквы “Б” и “С” означают “безопасность” и “сотрудничество” – так где же они? Такое впечатление, что Запад в припадке “новой нормальности” старается закрепить за ними модернизированную расшифровку: “безумие” и “суицидальность”, – заключила Захарова» [3].

Слоговые аббревиатуры представляют собой тип сокращений, в основе которых лежат начальные слоги слов, составляющих словосочетание. Их фонетическая структура делает такие аббревиатуры более удобными для восприятия, что объясняет их широкое использование в текстах материалов «РИА Новости». В отличие от инициальных аббревиатур, слоговые сокращения чаще всего воспринимаются как более «естественные», поскольку они проще для произнесения и легче воспринимаются на слух. Так, одной из наиболее частотных слоговых аббревиатур в материалах «РИА Новости» в 2024 г. стало сокращение «главком»: «В рамках этой акции Главком ВМФ России Адмирал Александр Моисеев исполнил желания детей, чьи новогодние шарики снял с елки, установленной в Адмиралтействе в Санкт-Петербурге» [2]. Интересно, что слоговая аббревиатура сочетается в данном примере с инициальной аббревиатурой, что еще более способствует языковой компрессии. Кроме того, слоговые аббревиатуры имеют важное значение в контексте культурной памяти и идеологических процессов. В советский период такие аббревиатуры часто использовались для создания новых образов и понятий, которые соответствовали политическим и культурным реалиям того времени, а в настоящее время использование данных аббревиатур в текстах СМИ создает импликацию преемственности некоторых положительных моментов исторического прошлого России: «Вначале предельно лаконичный ликбез. В список полярных входят всего восемь стран: Россия, Дания, Швеция, Норвегия, Исландия, Финляндия, Канада и США (в виде Аляски)» [8].

Смешанные аббревиатуры также представляют собой интересное явление в материалах СМИ, поскольку они объединяют элементы инициального и слогового сокращения. Такие аббревиатуры образуются путём сочетания начальных букв или звуков из нескольких слов. Примером таких единиц в материалах «РИА Новости» является «ГЛОНАСС» (глобальная навигационная спутниковая система): «Новое поколение устройств вызова экстренных оперативных служб – УВЭОС 2.0, подключаемых к госинформсистеме "ЭРА-ГЛОНАСС", уже используются российскими автовладельцами» [7]. В данном случае вновь присутствует

сочетание инициальных («УВЭОС», «ЭРА») и смешанных («ГЛОНАСС») аббревиатур. Смешанные аббревиатуры выполняют не только номинативную функцию, но и прагматическую и оценочную. В частности составная часть аббревиатуры «ГЛОНАСС» («глобальная») позволяет передать общемировой характер данной системы.

Ещё одним интересным явлением современной аббревиации в СМИ являются контаминированные аббревиатуры, в которых происходит слияние нескольких частей слов. Примером такого типа аббревиатур является слово «пиарщик», образованное от инициальной аббревиатуры PR (Public Relations), транскрибированное и адаптированное к нормам русского языка: «А эти два пиарщика, видимо, готовы делать деньги на чем угодно. Вот зачем они решили устроить судебное сафари на российских журналистов» [4]. Контаминированные аббревиатуры активно используются в материалах «РИА Новости», т.к. являются источником языковой игры. По справедливому замечанию А. В. Стахеевой, такая языковая игра, характерная для контаминированных аббревиатур, выполняет важную эстетическую функцию [10, с. 234]. Такие аббревиатуры становятся средством стилистической выразительности, играющей важную роль в современном медиадискурсе.

Однако структурная классификация аббревиатур не охватывает все аспекты их функционирования в языке. Важным дополнением к структурному подходу является функциональная классификация аббревиатур, которая позволяет учитывать не только их форму, но и разнообразные функции, которые они выполняют в языке. В соответствии с функциональным подходом аббревиатуры не ограничиваются лишь номинативной функцией, то есть обозначением объектов, явлений или понятий. Они способны выполнять более широкий спектр задач, включая экспрессивную, прагматическую, а также оценочную функции, что делает их важным инструментом в контексте различных коммуникативных сфер. Как подчеркивают Л. О. Чернейко и Яньнянь Ли, в текстах современных российских СМИ аббревиатуры играют роль экспрессивных и прагматических знаков, воздействующих на читателя, создающих определенную интонацию и динамичность текста [11, с. 232]. Это особенно заметно в заголовках новостей, где аббревиатуры используются не только для экономии места, но и для усиления эмоциональной окраски сообщения.

Таким образом, классификация аббревиатур на основе морфологических и функциональных признаков позволяет глубже понять внутреннюю динамику современного русского языка. Структурное многообразие этих единиц, их способность выполнять различные функции, коммуникативная направленность, социальная маркированность и гибкость в языковой адаптации подтверждают важность аббревиатур как активного элемента языковой картины мира. Изучение их классификаций позволяет более точно описывать процессы языкового изменения и модернизации, происходящие в условиях цифровой эпохи, где скорость коммуникации и потребность в сжато переданной информации требуют постоянных изменений в лексическом составе языка.

Литература

1. Алексеев Д.И. Аббревиатуры как новый тип слов // Развитие словообразования современного русского языка. – М.: Наука, 1966. – 211 с.
2. Главком ВМФ исполнил новогодние желания детей // РИА Новости. – 2024. – URL: – URL: <https://ria.ru/20241212/zaharova-1988760249.html> (дата обращения: 25.04.2025).

3. Захарова прокомментировала слова спецпредставителя ОБСЕ по Украине // РИА Новости. – 2024. – URL: <https://ria.ru/20241212/zaharova-1988760249.html> (дата обращения: 20.04.2025).
4. Захарова осудила попытки фонда Клуни добиться ареста российских журналистов // РИА Новости. – 2024. – URL: <https://ria.ru/20240531/zakharova-1949805365.html> (дата обращения: 22.04.2025).
5. Каховская Л.Ф. Аббревиация как способ словообразования: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Минск, 1980. – 22 с.
6. Мельников В. Меркачева призвала удалить некоторые Telegram-каналы после ЧП в Челябинске // РИА Новости. – 2024. – URL: <https://ria.ru/20240916/merkacheva-1972997778.html> (дата обращения: 20.04.2025).
7. Райкевич: «ЭРА-ГЛОНАСС» стала платформой сервисов для автомобилистов // РИА Новости. – 2024. – URL: <https://ria.ru/20241217/raykevich-1989770980.html> (дата обращения: 20.04.2025).
8. Савчук С. Арктика будет китайской // РИА Новости. – 2024. – URL: <https://ria.ru/20241008/arktika-1976835299.html> (дата обращения: 23.04.2025).
9. Сергеева Т.С. Аббревиатуры в современных англоязычных текстах массовой информации // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2015. – С. 67–75.
10. Стахеева А.В. Аббревиация как словотворчество и языковая игра // Стахеева А. В., Власкина Н. А. Функциональные и этнокультурные аспекты изучения русского языка. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮНЦ РАН, 2009. – 373 с.
11. Чернейко Л.О., Ли Я. Аббревиатура как номинативный и экспрессивный знак в текстах российских СМИ // Известия УрФУ. Серия 2. Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 22. – № 3 (200). – С. 229–246.

Авторы публикации

Лю Ичжэ, магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, 2279861432@qq.com

Коновалова Жанна Георгиевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра лингвистического образования для иностранных студентов, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, zhanna.konovalova@gmail.com

Liu Yi Zhe, Master's Student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, 2279861432@qq.com

Konovalova Zhanna Georgievna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Linguistic Education for International Students, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, zhanna.konovalova@gmail.com

ПОЛИКОДОВЫЙ ТЕКСТ КАК ОСНОВА СПЕЦИФИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ЖАНРЕ ИНТЕРАКТИВНОГО КИНО

М.Х. Мазукабзова

Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Россия

Аннотация. В работе описывается роль поликодовости в дискурсе компьютерных игр, где взаимодействие вербальных, визуальных, аудиальных и интерактивных кодов создает уникальное семиотическое пространство.

Ключевые слова: дискурс, игровой дискурс, поликодовый текст, иммерсивность, вербальные и невербальные коды, цифровая лингвистика.

POLYCODE TEXT AS THE BASIS OF SPECIFIC DISCOURSE IN THE GENRE OF AN INTERACTIVE FILM

М.Н. Mazukabzova

North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russia

Abstract. The article describes in detail the role of polycode in the discourse of computer games, where the interaction may be verbal, visual, auditory and interactive codes which create a unique semiotic space.

Key words: discourse, game discourse, polycode text, immersivity, verbal and non-verbal codes, digital linguistics.

Термин «дискурс» является одной из фундаментальных категорий и остается предметом многочисленных научных дискуссий, связанных с его точной интерпретацией. За последние полвека содержание данного термина претерпело значительные изменения. Формирование современной теории дискурса как самостоятельной научной дисциплины относится к середине 1960-х годов, однако генезис данного понятия имеет более ранние источники. Этимологический анализ свидетельствует, что во французском языке слово “discours” изначально обладал значением диалогической речи, что зафиксировано в лексикографических источниках. Важным этапом формирования концепта данного понятия стал XIX век, когда дискурс приобрел полисемичный характер: в словаре Якоба Вильгельма Грима указаны параметры «дискурса» как диалог, беседа и речь, лекция [7]. Данное деление стало основой для следующих исследований в рамках лингвистики текста, предшествовавших оформлению дискурс-анализа как самостоятельного научного направления.

В области русской лингвистики Н.Д. Арутюнова определяет дискурс как интегрированное целое, состоящее из текста, взаимосвязанного с экстралингвистическими компонентами, такими как прагматические, социокультурные, психологические и другие факторы. Исследование текста осуществляется с позиции события, где речь рассматривается как целенаправленный социальный акт, играющий специфическую роль в межличностном взаимодействии и в функционировании создания индивидов. Н.Д. Арутюнова трактует речь как феномен, глубоко укорененный в реальных жизненных ситуациях, что позволяет ей быть активным элементом социальной практики и когнитивных процессов [2].

В начале XXI века Ю.Е. Прохоров предложил свое определение дискурса. Следуя его трактовке, дискурс следует рассматривать как сложное коммуникативное явление, включающее не только текст, но и экстралингвистические факторы, такие как знание о мире, мнения, установки, цели адресанта и т.д. В этом контексте дискурс реализуется через

механизмы, выполняющие несколько функций: обеспечивающие единство участников общения, адаптирующиеся к различным коммуникативным ситуациям и тесно связанные с языком. Вербальные элементы коммуникации являются прецедентными феноменами, которые выступают в качестве механизмов дискурса. К таким феноменам относятся устойчивые элементы общения, например, текст или реальность, которые структурируют коммуникативный процесс и обозначают ситуацию, которая находит свое отражение в реальной речевой практике [3].

В современном цифровом мире каждый медиапродукт пытается удержать внимание реципиента с помощью различных стратегий: визуальными и аудиальными эффектами, увлекательным сюжетом, клиповым контентом, нелинейным повествованием и т.д. Таким образом, нередко, происходит перегрузка информацией, что затрудняет полноценное осмысление. Способность человека воспринимать данные напрямую зависит от их когнитивной обработки. Рефлексия представляет собой активный процесс и заключается в интерпретации и систематизации полученной информации. В процессе рефлексии человек анализирует и классифицирует новые знания в свою картину мира [6]. Очевидно, что чем больше сенсорных каналов задействовано, тем выше вероятность прочного усвоения информации. Именно эта склонность к многократному взаимодействию объясняет возрастающий интерес к текстам, объединяющим различные знаковые системы. Всё чаще коммуникация строится на основе поликодовых текстов, объединяющих различные знаковые системы: вербальные, визуальные, аудиальные и интерактивные коды. Это особенно ярко проявляется в медийных и интерактивных формах медиапродуктов: веб-дизайн, социальные сети, компьютерные игры.

Развитие цифровых технологий привело к значительной трансформации традиционных форм текстов: появление гипертекстов, анимации и интерактивных элементов изменило способы интеракции с информацией. Поликодовые тексты создают новый тип медиадискурса, где смысловые компоненты формируются не только посредством текста, но и через графику, звук и интерактивное взаимодействие. Компьютерные игры, как одна из наиболее насыщенных поликодовых сред, предоставляют уникальные возможности для изучения взаимодействия различных сред. В рамках игрового дискурса текстовое наполнение тесно связано с визуальными, аудиальными элементами и механиками игрового процесса, формируя специфическое пространство коммуникации. Исследование поликодовых текстов имеет особое значение для понимания механизмов восприятия и интерпретации мультимодальных сообщений, что актуально как для лингвистики, так и для смежных областей, таких как когнитивная психология, медиадизайн и разработка компьютерных игр [1].

В рамках данного жанра компьютерная игра функционирует как многозначная и многослойная структура, в которой эти коды интегрируются для создания целостного игрового опыта. Основной особенностью поликодового текста в дискурсе компьютерных игр является его способность создавать новые формы взаимодействия между реципиентом и видеоигровым пространством, а также между другими участниками процесса. Каждый элемент видеоигры, включая диалоги, сюжетные линии, графику, музыку и звуковые эффекты, работают в едином контексте, усиливая восприятие диететического мира и углубляя вовлеченность адресата в процесс. Сюжет и нарратив, представленные через текст, визуальные образы и аудиовизуальные компоненты, создают многослойное пространство, в котором реципиент

активно участвует, что превращает игровой процесс не только в развлечение, но и в средство формирования значений.

Современные компьютерные игры представляют собой сложные семиотические системы, в которых взаимодействуют различные знаковые коды: вербальный, визуальный, аудиальный и другие. Например, в интерактивном кино «Black Mirror: Bandersnatch» интегрируются различные системы такие как: вербальный код (диалоговые окна с вариантами выбора действий), визуальный код (сплит-экраны с параллельными действиями), кинетический код (жесты персонажей, которые указывают на взаимодействия), интерфейсный код (таймер принятия решений). Такое сочетание формирует поликодовый текст, который становится основой игрового дискурса. Поликодовость позволяет передавать информацию мгновенно, усиливая погружение игрока и создавая уникальное коммуникативное пространство. В отличие от традиционного текста, опирающегося преимущественно на вербальную составляющую, поликодовый текст объединяет вербальный код, визуальный код, аудиальный код, кинестетический код, пространственно-динамический код. В компьютерных играх поликодовость становится основным способом организации дискурса, поскольку игра как продукт изначально является мультимодальной [3].

В игровом дискурсе поликодовый текст выполняет несколько ключевых функций:

- синхронизация нарратива и геймплея;
- создание иммерсивности;
- передача эмоций и атмосферы.

Например, в игре Bioshock используются аудиозаписи, которые дополняют визуальный стиль ретро-футуризма, создавая целостный мир.

Иммерсивность достигается сочетанием кодов, которые погружают игрока в виртуальную среду. Например, в Red Dead Redemption 2 звуки природы, динамическое освещение и анимация персонажей усиливают реализм.

Эмоции и атмосфера передаются через музыку, цветовую палитру и визуальные эффекты, создавая нужное настроение. Например, в Limbo монохромная графика и приглушенные звуки формируют ощущение тревоги и одиночества [4].

Поликодовость в играх не просто суммирует разные элементы, а создает синергетический эффект, где вербальный текст может быть дополнен визуальным контекстом, например, разрушенный город в игре The Last of Us говорит о пост-апокалипсисе без упоминания об этом.

Таким образом, поликодовый текст в дискурсе компьютерных игр способствует созданию интегрированного и многозначного опыта, который включает в себя не только восприятие текста, но и взаимодействие с визуальными и звуковыми элементами, усиливая когнитивную и эмоциональную нагрузку. Это позволяет формировать особую форму коммуникации, в которой игроки не только воспринимают информацию, но и активно создают ее в ходе игрового процесса.

Литература

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация. – М.: Академия, 2003. – 123 с.
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.

3. Воронина Л.М. Поликодовый текст в цифровой среде: новые стратегии восприятия // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2020. – № 2. – С. 45–53.
4. Иванов Д.В. Семиотика компьютерных игр: от текста к интерактивности // Медиалингвистика. – 2019. – № 3. – С. 112–125.
5. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. – М.: Флинта, 2006. – 224 с.
6. Шатнер Б. Основы теории дискурса. – М.: Прогресс, 1987. – 280 с.
7. Grimm J., Grim W. Deutsches Wörterbuch. Bd. 1. – Leipzig: S. Hirzel, 1860. – 900 p.

Автор публикации

Мазукабзова Мадина Хасиновна, аспирант, Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, РФ, mad.milk97@yandex.ru

Mazukabzova Madina Hasinovna, postgraduate student, North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russian Federation, mad.milk97@yandex.ru

УДК 81

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ И НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА СЕМАНТИЧЕСКИХ ГРУППИРОВОК «НАИМЕНОВАНИЯ ЛИЦ ПО УРОВНЮ МАТЕРИАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ»

(НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Д.А. Малинина

Липецкий государственный технический университет, г. Липецк, Россия

Аннотация. В данной статье проводится сопоставительный анализ семантических группировок «Наименования лиц по уровню материального состояния» в русском и английском языках. Сопоставление проводится по денотативному аспекту, выявляются семантические сходства и различия в двух языках, определяются универсальные и национально-специфические признаки.

Ключевые слова: межязыковое сопоставление, семантика, национальная специфика, языковая лакуна.

COMPARATIVE ANALYSIS AND NATIONAL SPECIFICITY OF SEMANTIC GROUPS “NAMES OF PERSONS BY THE LEVEL OF MATERIAL WELFARE” (BY THE MATERIAL OF THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES)

D.A. Malinina

Lipetsk State Technical University, Lipetsk, Russia

Abstract. The paper provides a comparative analysis of semantic groups “Names of persons by the level of material welfare” in the Russian and English languages. The comparison is carried out on the denotative aspect, semantic similarities and differences in the two languages are identified, universal and national-specific features are defined.

Keywords: interlingual comparison, semantics, national specificity, linguistic lacuna.

Невозможно отрицать тесную взаимосвязь и взаимовлияние языка и культуры. Знатор русской культуры, истории, советский лингвист А.А. Реформаторский отмечал: «национальный язык есть форма национальной культуры. Он связан с культурой и немислим вне культуры, как и культура немислима без языка» [5, с. 14].

Сопоставление двух языков позволяет выявить лакуны, безэквивалентные единицы, наличие которых в свою очередь, позволяет сделать вывод об уникальности и своеобразии каждого языка и культуры.

Современное общество является поликультурным, в самых разнообразных сферах происходит взаимодействие различных культур. Поэтому сопоставительные исследования и выявление национальной специфики, её описание способствуют лучшему пониманию представителей разных культур, говорящих на разных языках, приводит к взаимовыгодному диалогу и сотрудничеству.

Необходимо отметить, что для отбора слов, словосочетаний и фразеологизмов в ЛСГ в обоих языках использовался доминантный опорный семантический признак – *владеет средствами в каком-либо количестве*, например, *АНДЕРКЛАСС, БЕДНЫЙ ЛЮД, ГОЛЬ НЕПОКРЫТАЯ, ВЛАДЕЛЕЦ ЗАВОДОВ, ГАЗЕТ, ПАРОХОДОВ, ГЛОБОКРАТ, ДЕЛЕЦ, UNDERDOG, BEGGARMAN, THE DESTITUTE MEDIA-MAGNATE, BIG MONEY, DEEP POCKETS*.

Слова и словосочетания имеют общее семантическое ядро. Все номинации служат для обозначения лица / совокупности лиц, мужского либо женского пола и объединены в группировки на основе доминантного опорного семантического признака (*владеет средствами в каком-либо количестве*).

В результате сопоставления группировок были выявлены следующие сходства: в обоих языках лексика и фразеология исследуемых семантических объединений обладает градуальной семантикой. Это позволяет выделить внутри группировок семантические группы и подгруппы.

Как в русском, так и в английском языке, семантические группировки состоят из двух биполярных групп *БЕДНЫЕ – БОГАТЫЕ*, которые представляют собой объединения антонимов. Единицы языка, которые входят в состав аналогичных семантических групп, являются синонимами.

Семные конкретизаторы или милликомпоненты, которые были выявлены в структуре значения языковых единиц, входящих в группировки, позволили объединить эти единицы внутри семантических групп в подгруппы. Подгруппы в двух языках включают слова и словосочетания, имеющие тождественный семный конкретизатор, например, *огромное количество, очень большое количество, большое количество, малое количество, ничтожно малое количество, отсутствие средств к существованию*.

Универсальной характеристикой семантических группировок в двух языках является наличие в них подгрупп *владеет средним количеством материальных средств*, например, *БЮДЖЕТНИК, ГОСБЮДЖЕТНИК* в русском языке, *MIDDLE AMERICA, THE SQUEEZED MIDDLE* в английском.

Слова и словосочетания, которые входят в подгруппы имеют общее семантическое ядро.

В семантических группировках в русском и английском языках наблюдается структурное расхождение. В русском языке на основе градуального семного конкретизатора выделено 8 подгрупп, в английском – 7. Подгруппа русского языка – *обладает материальными средствами с избытком* является лакуной в английском языке. В данную подгруппу входят слова и словосочетания, которые являются реалиями нашей страны, т.е. представляют «особый тип номинаций, не имеющих понятийных соответствий в чужой

культуре» [2, с. 142], например, *зажиточник, зажитей, зажиточный колхозник, кулак, кулачка, кулачество, мироед* (семема 1). Результаты представлены в таблице 1 ниже (**жирным шрифтом** выделена лакуна в английском языке).

Таблица 1.

Русский язык	Английский язык
Подгруппы на основе семного конкретизатора	
огромное количество	огромное количество
очень большое количество	очень большое количество
большое количество	большое количество
с избытком	ЛАКУНА
малое количество	малое количество
ничтожно малое количество	ничтожно малое количество
не имеет средств к существованию	не имеет средств к существованию

К различиям сопоставляемых группировок в двух языках можно отнести их количественный состав. Группировка русского языка содержит более 600 лексических, фразеологических единиц и словосочетаний, группировка английского языка – около 300.

Данный факт можно объяснить большим количеством диалектной лексики в составе группировки русского языка. Лексика отличается богатством словообразовательных гнезд, например, побирай, побирака, побиранка, побираха, побирашечка, побирашка, побирашонка, побирашенок, побирошка, побирун, побируха, побирушка, побирыха; голодай, голодайка, голодаиха, голодан, голодарь, голодня, голодой, голодун, голодяга, голодяй, богатич, богатинка, богатична, богатила, богатель, богатушка, боготянин, богатюга.

Невозможно не согласиться с Т.И. Вендиной, которая в своей монографии «Антропология диалектного слова» пишет следующее: «В диалектах, не подвергшихся западноевропейскому влиянию отражается национальное своеобразие, крестьянская (народная) культура» [1, с. 7].

На уровне семантических признаков можно отметить такие универсальные черты как:

- использование пространственной метафоры в обоих языках, например, НИЗШИЙ КЛАСС, ДНО (переносное значение) в русском языке, OVERCLASS, UNDERCLASS, THE BOTTOM OF THE HEAP в английском;

- в семантических группах БЕДНЫЕ, как в русском, так и в английском языке отмечаются такие семантические признаки как: отвергнуты обществом (FLOTSAM, АНДЕРКЛАСС), демонстрируют асоциальное/ недостойное поведение (RIFF-RAFF, БИЧЕРА), деклассированы (ЛЮМПЕН);

- состояние бедности связано с отсутствием первостепенных для человека вещей: дома/крова, одежды, пищи, например, БЕЗДОМОВЬЕ, БЕЗДОМОВЩИНА, THE HOMELESS, ГОЛОДАЙ, ГОЛОДАН, STARVELING, ОБОРВЫШ, RAGAMUFFIN;

- крайняя степень бедности – нищенство, в обоих языках связана с необходимостью просит милостыню (МИЛОСТЫНЕЦ, МИЛОСТЫНКА, МИЛОСТЯЖКА, НИЩЕНКО, ПОПРОШАЙ, ALMSMAN, ALMSWOMAN, BEGGARMAN, BEGGAR, BEGGARDOM).

- в семантических группах БОГАТЫЕ в номинациях лиц прослеживается градуальность (т.е. степень проявления признака), например, ТЫСЯЧНИК, МИЛЛИОНЕР,

МИЛЛИАРДЕР, ТРИЛЛИОНЕР, MILLIONAIRE, BILLIONAIRE, TRILLIONAIRE, DEMI-BILLIONAIRE;

- переход имен собственных в имена нарицательные, например, КРЕЗ, РОТШИЛЬД, БИЛЛ ГЕЙТС и др. Приведем примеры:

«Ротшильдом не буду, да и не для чего, а дом на Литейной (ул.) буду иметь, даже может и два» [Достоевский. «Идиот» НКРЯ];

«Финансовые средства на строительство — а их требовалось очень много — выделил знаменитый лидийский царь Крѣз, чьё имя, так же, как и Герострата, стало нарицательным: выражением «богат, как Крѣз» характеризуют тех, у кого денег, как говорится, «куры не клюют» [Андрей Сидорин. Забыть Герострата // «Зеркало мира», 2012];

«Кстати, конфеты покупать на пару пойдем, я тебе не Билл Гейтс, а казенные средства Петр пожадничает отстегнуть». [Николай Леонов. «Матерый мент» НКРЯ];

“I am not Bill Gates or Morris Chang. . . I am not wealthy like the ATM machine.” [A Legend of Cyber-Love - Margaret Liu · 2014];

“These companies are all as rich as Croesus, able to afford the very best legal teams in the world, so what hope does an ordinary guy like me have against them in a court of law?” [Dictionary of English Idioms].

К национальной специфике в английском языке можно отнести отдельные лексемы, такие, как SILK STOCKING, SCION, OLD MONEY. Учитывая тот факт, что в России после революции 1917 г. нет деления на сословия, данные слова можно отнести к реалиям Великобритании.

Кроме того, в английском языке наблюдается тенденция к появлению неологизмов в номинациях богатых людей, заработавших своё состояние с помощью новых технологий, например, E-COMMERCE TYCOON / MAGNATE, ‘DOT COM’ MILLIONAIRE, SOFTWARE BILLIONAIRE, TECH-MAGNATE и др.

В наименованиях лиц исследуемой группировки английского языка можно отметить синонимический ряд для обозначения лиц, которые имеют возможность не работать, приятно проводить время, путешествовать (A WOMAN OF LEISURE, A MAN OF LEISURE, LADIES WHO LUNCH, THE IDLE RICH).

В русском языке к национальной специфике можно отнести слова, относящиеся к советскому периоду, которые не имеют прямых переводных соответствий в английском языке, например, СОВБУР (советский буржуа, о том, кто незаконно обогатился, за счет государства, превысив свои полномочия на занимаемой должности, КАДРИЛЬЩИК-ПРОЛЕТАРИЙ – о том, кто внезапно разбогател, СЕРЕДНЯК – по имущественному положению занимает место между бедняком и кулаком).

Несомненно, примером национальной специфики в русском языке могут быть диалектизмы (ЗОЛОТИЛ, ЗОЛОТАРЬ, СЛОВУТНИК, СЛОВУТНИЦА, МИРОЕД, МИРОЕДКА, МОГАЧ и др.).

В заключении можно сделать следующий вывод – при сопоставлении на уровне семантических группировок и групп в изучаемых объединениях преобладают универсальные черты. Национально-специфические черты преобладают при сопоставлении некоторых подгрупп. Кроме того, межязыковое сопоставление позволило выявить реалии русскоязычной и англоязычной культур.

Литература

1. Вендина Т.И. Антропология диалектного слова: монография Ин-т славяноведения РАН. – М.; СПб.: Нестор-История, 2020. – 684 с.
2. Лукьяненко И.Н. Исторические реалии в контексте обучения русскому языку как иностранному. Сборник научных статей. Язык – история – мышление. Слово. ру: Балтийский акцент. – Том 8. – № 2. – С. 140–150.
3. Маклакова Е.А. Контрастивная лингвистика и национальная специфика семантики слова (на материале наименований лиц в русском и английском языках): монография. – LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG – Dudweiler Landstr. 99, 66123 Saarbrücken, Germany, 2011. – 211p.
4. Стернин И.А. Некоторые приемы выявления национальной специфики языка. Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии. – Воронеж, 2002. – 152 с.
5. Реформаторский А.А. Введение в языковедение. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 275 с.

Автор публикации

Малинина Диана Александровна, старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Липецкий государственный технический университет, Липецк, РФ, malininadiana@mail.ru

Malinina Diana Alexandrovna, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Lipetsk State Technical University, Lipetsk, Russian Federation, malininadiana@mail.ru

УДК 811.111: 811.161.1

ТЕЛЕСКОПНЫЕ НОМИНАЦИИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОКОНТАКТОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Д.К. Мамышева

Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия

Аннотация. Статья исследует телескопные номинации в русском и английском языках, анализируя их структуру, семантику и роль в языковом взаимодействии. Рассмотрены примеры, методы образования и культурные особенности таких слов.

Ключевые слова: телескопные номинации, лингвоконтактология, словообразование, семантика, межкультурная коммуникация, заимствования.

TELESCOPIC NOMINATIONS IN THE CONTEXT OF MODERN LINGUISTIC CONTACTOLOGY (BASED ON RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES)

D.K. Mamysheva

Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia

Abstract. The article examines telescopic nominations in Russian and English, analyzing their structure, semantics, and role in linguistic interaction. Examples, formation methods, and cultural peculiarities of such words are explored.

Key words: telescopic nominations, linguistic contactology, word formation, semantics, intercultural communication, borrowings.

В современном мире развитие коммуникационных технологий способствует активному языковому взаимодействию между различными культурами. В этом контексте телескопные номинации, представляющие собой слова, образованные путем слияния элементов двух или

более лексем, приобретают особую значимость. Эти языковые единицы являются отражением сложных процессов адаптации и интеграции, происходящих в языках под влиянием межкультурного общения.

Несмотря на значительное количество исследований в области лингвоконтактологии, многие аспекты, связанные с телескопными номинациями, остаются недостаточно изученными. Вне фокуса интересов современных лингвистов остаются зачастую структурные и семантические особенности слов-телескопов. Не до конца изучена и определена роль этих образований в когнитивно-прагматическом пространстве языкового взаимодействия. В связи с этим одним из направлений анализа в рамках данной статьи является сопоставление телескопных слов в русском и английском языках, выявление их функций и значимости в процессе языковой адаптации.

При этом мы исходим из понимания того, что телескопные номинации – это слова, образованные путем объединения частей двух или более лексических элементов с целью создания нового термина. Как способ словообразования телескопия представляет собой комбинирование элементов лексем, часто с сохранением их ключевых семантических признаков. Например, английское слово “brunch” объединяет “breakfast” и “lunch”. Подобные лексические единицы не только являются экономичными с точки зрения языка, но и часто обладают высокой выразительностью, что делает их популярными в различных сферах, таких как медиа, технологии и повседневное общение.

Эти лексические элементы, образуемые путем слияния частей разных слов, позволяют быстро интегрировать новые концепции в лексику. Примером служит возникшее из английских “smart” и “phone” слово «смартфон», которое прочно вошло в русский язык. Подобные заимствования не только обогащают язык, но и отражают культурные и социальные процессы, связанные с развитием коммуникационных технологий.

Телескопные слова формируются различными способами. Это позволяет выделить несколько типов по методу образования. Одним из наиболее распространенных методов является слияние частей двух слов, например, начальной части одного лексического элемента и конечной части другого. Так, английское “brunch” объединяет “breakfast” и “lunch”, а в русском языке аналогичные примеры включают «гламуризация», образованное от «гламур» и «социализация». Этот метод создает компактные и выразительные номинации, которые легко воспринимаются и запоминаются [10, с. 114].

Смысловая классификация телескопных слов опирается на их значение и функции в языке. Подобные лексические элементы обычно возникают для обозначения новых реалий, особенно в технологической и медийной сферах. Например, в русском языке слово «инфобизнес» (от «информация» + «бизнес») описывает предпринимательскую деятельность, связанную с продажей знаний. В английском языке термин “Webinar” (от “web” + “seminar”) обозначает онлайн-семинар, подчеркивая его связь с цифровыми технологиями. Такой анализ позволяет глубже раскрыть роль телескопных слов в развитии языка.

Сопоставление классификаций телескопных слов в русском и английском языках позволяет обнаружить как сходства, так и отличия. В обоих языках подобные слова обычно образуются для создания лаконичных и выразительных терминов, особенно в профессиональной среде и СМИ. Однако, в английском языке телескопные конструкции, например “BrexIt”, нередко получают мировое распространение. В русском же языке подобные слова (например, «мобилография» (от «мобильный» + «фотография»)) чаще связаны

с бытовыми явлениями и технологическими новшествами. Это подчеркивает, что культурные и социальные аспекты играют ключевую роль в образовании и употреблении телескопных номинаций.

При этом телескопные номинации также демонстрируют адаптацию заимствованных понятий, подчеркивая их важность в процессе языкового взаимодействия. С.В. Слепцова и Г.В. Свищев отмечают, что «образование новых слов посредством телескопии (слияния двух полнозначных слов на синтаксической основе) – явление не новое для французского языка. Телескопия – это один из способов обогащения словарного состава языка» [9, с. 182].

В английском языке телескопные выражения крайне распространены и нередко используются для создания выразительных терминов. Например, слово “hangry”, объединяющее “hungry” и “angry”, демонстрирует раздражительность из-за голода. Такие слова не только удобны для использования в повседневной речи, но и способствуют экономии языковых ресурсов, что делает их популярными в различных сферах, включая медиа и рекламу. Телескопные номинации в английском языке также служат примером языкового креатива и гибкости, что подчеркивает их значимость в современной коммуникации.

В фокус внимания исследователей-лингвистов слова-телескопы попали в XIX веке. Тогда же, в 1871 году, Л. Кэрролл предложил и соответствующий термин для их наименования. Особенно популярными рассматриваемые элементы стали в английском языке в начале XX века, что отчасти связано с ростом массовой культуры и рекламы. В русском языке процесс формирования телескопических слов активизировался в XX веке, особенно в период технологического прогресса и заимствования иностранных терминов. Это объясняется необходимостью адаптации новых понятий к языковым нормам.

Семантика телескопических слов определяется сочетанием значений их компонентов, что позволяет передавать сложные концепты в компактной форме. Например, английское слово “motel” объединяет “motor” и “hotel”, отражая идею гостиницы для автомобилистов. Такие слова отличаются высокой выразительностью и способны быстро закрепляться в языке. Это подчеркивает разнообразие форм, возникающих при создании новых слов [5, с. 53].

Так, телескопические слова в английском языке “smog” (“smoke” + “fog”) и “infomercial” (“information” + “commercial”) активно используются в повседневной речи. Эти примеры иллюстрируют разнообразие подходов к созданию телескопических номинаций, что зависит от языковых особенностей. А.В. Гладков отмечает, что «лексические единицы, приобретенные в результате исходного способа словообразования, называют телескопными словами» [2, с. 247].

Культурные и социальные различия между русским и английским языками существенно влияют на выбор компонентов для телескопических слов. В английском языке такие слова часто отражают прагматизм и ориентацию на массовую культуру, в то время как в русском они имеют более функциональный характер. М.Ю. Гетманская и А.В. Киселева отмечают, что «сферы использования контаминантов рассматриваемого типа в русском и английском языках разнятся. В английском языке ореол понятий гораздо шире, нежели в русском» [6, с. 33]. Это подчеркивает разнообразие подходов к созданию и употреблению телескопических слов в этих языках.

Сравнительный анализ показывает, что английский язык более активно использует телескопические слова, что связано с его глобальным влиянием и высокой степенью адаптации к новым реалиям. Вместе с тем в русском языке телескопические слова также

находят применение, особенно в технической и молодежной среде. Это свидетельствует о схожих тенденциях в языковом взаимодействии, несмотря на культурные различия. В.В. Кабакчи отмечает, что «главной движущей силой развития языка является мыслительная деятельность его носителей. Общественное сознание в целом и индивидуальное мышление в частности отражают новые явления объективного мира, выявляют и устанавливают между ними более глубокие и существенные связи» [1, с. 182]. Таким образом, использование телескопических слов в обоих языках иллюстрирует активное взаимодействие мышления и языка, что способствует их эволюции в современных условиях.

На сегодняшний день исследования в области телескопных номинаций демонстрируют значительный интерес к их роли в языковом развитии. Телескопные номинации развиваются в ответ на потребности общества, отражая изменения в культуре и технологии. Вместе с тем, как отмечает В.А. Буряковская, «истинное коммуникативное намерение (сообщить информацию) заменяется квазикоммуникативным стремлением к престижности» [3, с. 32]. Таким образом, создание новых слов не только удовлетворяет практические нужды, но и служит индикатором социальных и культурных изменений.

Существуют значительные успехи в изучении телескопных номинаций, вместе с тем ряд пробелов остается в понимании их семантической и прагматической природы. Механизмы восприятия телескопных слов носителями языка и их влияние на межкультурное взаимодействие еще не исследованы в достаточной мере. Кроме того, отсутствуют комплексные исследования, сопоставляющие русские и английские телескопные слова, что ограничивает возможности для глубокого анализа их роли в языковом взаимодействии. И.А. Дамбуев отмечает, что «телескопия, отражая тенденцию экономии языковых средств, способствует пополнению словарного запаса языка и его выразительности» [7, с. 234]. Поэтому важно учитывать не только семантические аспекты, но и влияние телескопных номинаций на развитие языковой выразительности.

Одним из перспективных направлений является изучение взаимного влияния русских и английских телескопных номинаций в условиях развития коммуникационных технологий. Например, исследование заимствований и способов адаптации телескопных слов в различных языках может дать представление о том, как языки взаимодействуют и влияют друг на друга. Это особенно актуально в контексте молодежного сленга, где такие слова часто возникают и распространяются.

Слова-телескопы играют важную роль в лингвоконтактологии, отражая культурные и социальные реалии. Их использование может способствовать лучшему пониманию культурных особенностей и интеграции различных групп. Вместе с тем, необходимо учитывать контекстуальные особенности и семантические нюансы, которые могут варьироваться при переводе и адаптации. Исследователи подчеркивают, что «правильнее понимать диалог культур как «познание культуры», находящейся по другую сторону, через свою культуру, а свою – через культурную интерпретацию и адаптацию этих культур друг к другу» [4, с. 116]. Такой подход акцентирует внимание на необходимости комплексного восприятия и анализа культурных различий для эффективного общения.

Современные технологии, такие как машинное обучение и обработка естественного языка, открывают новые возможности для анализа телескопных номинаций. Автоматическое выявление и классификация таких слов значительно способствуют изучению их распространения и использования. Это особенно актуально в условиях быстрого появления

новых слов, что делает традиционные методы анализа менее эффективными. Исследования подтверждают, что «механизм телескопии как вид «игры слов» характерен, прежде всего, для художественной речи, где телескопное слово служит для создания стилистического эффекта» [8, с. 107]. Таким образом, применение современных технологий не только расширяет горизонты анализа, но и углубляет понимание стилистических особенностей языка.

Литература

1. Английский язык: актуальные вопросы теории и практики филологических исследований: материалы I Открытой студенческой научно-практической конференции; ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск: Книта, 2022. – 224 с.
2. Богатство финно-угорских народов: материалы V Международного финно-угорского студенческого форума / Марийский государственный университет; отв. ред. Р.И. Чузаев. – Йошкар-Ола. – 2018. – Вып. 5. – 524 с.
3. Буряковская В.А. Коммуникативные характеристики массовой культуры в медийном дискурсе (на материале русского и английского языков): автореф. дисс... д.филол.н. – Волгоград, 2015. – 43 с.
4. Взаимодействие языков и культур при изучении русского языка: опыт и перспективы. Материалы ежегодной Всероссийской научно-практической конференции. – Махачкала: ФОРМАТ, 2023. – 253 с.
5. Гетманская М.Ю. Особенности корреляции категориального значения прономинально-конъюнкциональных контаминантов и выражаемых ими языковых смыслов в современном русском литературном языке // Университетские чтения-2015. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. – 2015. – С. 51–57.
6. Гетманская М.Ю., Киселева А.В. Когнитивно-коммуникативный аспект анализа семантической структуры контаминантов в современном словообразовательном пространстве русского и английского языков // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 1(18). – С. 33–34.
7. Дамбуев И.А. Телескопия как модель топонимного словообразования // Банзаровские чтения. – Ч. 1. – Улан-Удэ: Институт монголоведения, буддологии, тибетологии СО РАН, [б. г.]. – С. 230–236.
8. Кузнецова И.Н. Паронимическая неология во французском языке // Сборник статей «Риторика ↔ лингвистика». – Смоленск: Смоленский гос. ун-т, 2008. – Т. 2. – С. 100–108.
9. Слепцова С.В., Свищев Г.В. Функционирование телескопных лексических единиц в языке современных французских СМИ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 6 (36): в 2-х ч. – Ч. II. – С. 180–183.
10. Studia Linguistica. Актуальные проблемы современной филологии: Сб. научных трудов. – СПб.: Политехника-принт, 2017. – 256 с.

Автор публикации

Мамышева Диана Казбековна, студент, Институт иностранных языков и международного туризма, Пятигорский государственный университет, Пятигорск, РФ, strategy.pgu@yandex.ru
Mamysheva Diana Kazbekovna, student, Institute of Foreign Languages and International Tourism, Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russian Federation, strategy.pgu@yandex.ru

КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА В УСЛОВИЯХ МЕЖЪЯЗЫКОВОГО И МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

А.А. Мелихова

Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается связь коммуникативного пространства и современной дискурсивной практики применения сленга вне оригинальной зоны происхождения. Исследуется основная тенденция общественного восприятия сленга и анализируется язык как динамичное отражение развития культуры.

Ключевые слова: сленгизмы, молодежный сленг, коммуникативное пространство, субкультура, лексическое просторечие.

THE COMMUNICATIVE SPACE OF YOUTH SLANG IN THE CONTEXT OF INTERLANGUAGE AND INTERCULTURAL INTERACTION

A.A. Melikhova

Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia

Abstract. The article examines the relationship between the communicative space and the modern discursive practice of using slang beyond the original area of origin. The main trend of public perception of slang is investigated and the language is analyzed as a dynamic reflection of cultural development.

Keywords: slangisms, youth slang, communicative space, subculture, lexical vernacular.

Язык – это не просто средство коммуникации, а живое воплощение культуры. Он отражает и хранит историю, традиции, ценности и мировоззрение социума. Язык индустриально-развитого общества, интенсивно-энергичного по своей сути, стремительно эволюционирует за счет пополнения словарного запаса, трансформации существующих значений слов. Так, например, в связи с технологической революцией в английском языке XX века, по данным Р. Берчфильда [4], в среднем за год появлялось 800 новых слов – больше, чем в любом другом языке мира. Часто эти изменения связаны с субкультурами, формирующимися на основе общих интересов, профессиональной идентичности или географического положения, которые разрабатывают собственный лексикон. Важно отметить, что эти сообщества открыты всем интересующимся, а также не изолированы друг от друга, в частности, в условиях глобализации и повсеместного распространения Интернета, и специфический язык постепенно распространяется, естественным образом переквалифицируясь даже в общеупотребительный [7].

Восприятие реальности является продуктом комплексного взаимодействия индивидуальных и социальных факторов, при которых язык выступает ключевым медиатором, осуществляющим селекцию, формирование и трансформацию персонального и массового опыта. В данном контексте язык служит своего рода «линзой», через которую мы смотрим на наш ценный «багаж» и придаем ему значение. Так как реальность и информационное пространство обоюдно влияют и предопределяют друг друга, предпочтение к обращению конкретными аутентичными языковыми единицами, сленгом включительно, продиктовано не только нормами речевого взаимодействия, но и общей системой мировоззренческих координат. Таким образом, сленг – основной компонент сложной социально-стилистической

категории лексического просторечия [6], включающей в себя также активно используемые в сферах повседневного речевого общения социальные и профессиональные микросистемы (арго, жаргоны), стилистически сниженные элементы (коллоквиализмы, вульгаризмы), экспрессивные просторечия. Все они в сущности обозначают бытовые явления, предметы, процессы и признаки и имеют ярко выраженные эмоционально-детерминированные черты.

Анализ субстандартных единиц свидетельствует о том, что эти лексемы референтно соизмеримы с трендами языковой моды и престижа, а отдельные сленгизмы выступают в роли «ключевых слов эпохи» [6], то есть лексических маркеров, уполномоченных осветить категории, на которых сосредоточено превалирующее общественное внимание сравнительно с прочими эксплуатируемыми концептами, а значит и наиболее популярные и значительные непосредственно внутри феномена коммуникативного пространства, трактуемого в широком смысле как область реальных и потенциальных контактов [2, с. 13], в пределах которой реализуются все коммуникативные дискурсы [5, с. 294].

Информационно-коммуникативные потоки соотносятся с типами дискурса (юридический, медицинский, политический) и дискурсивными практиками (маргинализация, легитимация, манипуляция, эвфемизация, аргументация), то есть сообщительные каналы функционируют совместно с языковыми единицами, избираемыми в связи с коммуникативными целями и приемами. Понимание уникальных характеристик сленга в целом и молодежного сленга в частности, в языках достигается путем интегративного изучения того, как различные аспекты коммуникативного пространства и конкретные языковые элементы или их классы влияют друг на друга.

Отрицательная коннотация сленга медленно, но верно сменилась нейтрально-положительной ввиду объективно обусловленного процесса либерализации общественной жизни, а «из узурпаторских единиц некоторых социальных групп сленгизмы превратились в ресурс, целенаправленно используемый для усиления эффективности коммуникации» [6]. Сленг, изначально являвшийся маркером закрытых сообществ, в значительной части утрачивает эксклюзивность и становится доступным для широкой языковой аудитории, превращаясь в полностью дешифруемый код. Основные тенденции развития сленга заключаются, с одной стороны, в дальнейшей дискретизации по локально-территориальному и профессионально-корпоративному признакам, а с другой – в интеграции в рамках общего сленгового пространства. Наблюдения за языком доказывают, что сленг больше не ограничивается своей исходной средой, а активно проникает в другие сферы общения в качестве экспрессивного компонента речи, где может даже целенаправленно культивироваться, а не просто распространяться [3, с. 110].

В современных реалиях традиционная характеристика сленга как неформального формата воспринимается устаревающей: выходя за рамки исключительно разговорного использования и все чаще встречаясь в ситуациях, где раньше был недопустим, сленг усиливает свое влияние на литературную речь. Кроме того, мы убеждены, что язык является мощным механизмом для конструирования самосознания и налаживания межличностных отношений, а также выступает основным инструментом коммуникации и неразрывно связан с формированием социальных структур. Исследования доказывают, что язык, будучи важным средством общения внутри культурных групп, может своими лингвистическими особенностями отражать культурные убеждения и ценности, а его структура и сложность играют роль в формировании когнитивных процессов и навыков мышления: например, в

некоторых языках акцентируется институт семьи и коллективизм, а в других, напротив, подчеркивается индивидуализм [1]. Благодаря языку, люди не только обмениваются информацией и выражают себя, но и строят отношения, создают сообщества и передают из поколения в поколение свое культурное наследие. Следовательно, лексикон во многом определяет наши когнитивные рамки перцепции и трансляции реальности. Это значит, что конкретные сленговые понятия демонстрируют натуру существующих убеждений и поведенческих паттернов, характерных в частности для молодежи. Конкретные слова могут влиять на то, как люди воспринимают и выражают эмоции, что, в свою очередь, отражается на их эмоционально-личностном развитии.

Для современной молодежи коммуникативное пространство охватывает преимущественно виртуальную среду – цифровые платформы (TikTok, VK и др.), то есть ведущие позиции занимают как локальные субкультуры и социум сверстников благодаря неотъемлемости очной жизни, так и глобальные медиатренды ввиду повсеместной распространенности Интернета. В доказательство мы обратимся к примеру из зарубежной статистики журнала «The Pew Internet & American Life Project», где подчеркнуто, что именно компьютерно-опосредованный дискурс (ориг. *computer-mediated communication*) в значительной степени провоцирует образование новых сленгизмов в коммуникации американских подростков [9]. Кроме того, платформы социальных сетей также способствуют быстрой популяризации и принятию молодежных неосленгизмов.

Кроме того, общемировой курс на глобализацию коммуникативного пространства обуславливает его транснациональный характер: иноязычные заимствования становятся явлением обыденным. К примеру, на пике своей известности культура аниме (стиль мультипликации в Японии) внесла целый пласт японских понятий в речь молодежи, отдельные единицы из которого разошлись, как принято, за пределы субкультуры любителей манги: некоторые оставили за собой только первоначальное значение и лишь находились особенно на слуху («исекай» – жанр историй с «попаданцами» из альтернативных вселенных; «кавай» – в переводе «милый»; «семпай» – старшак (антоним «кохай»); вайфу – романтически привлекательный женский персонаж-идол, от англ. *wife* «женушка»), либо приобрели дополнительные нюансы употребления (отаку – изначально страстный поклонник, чрезмерно одержимый чем угодно, но в западной культуре – любой фанат японской анимации). В свою очередь, тайские студенты все более склонны к значительному английскому влиянию: такая языковая ассимиляция получила название *Thaish* – в данном контексте сленг вытесняет этнический язык, столь подвержены молодые поколения тайцев межкультурному взаимодействию [8, с. 2]. В сущности, вышеупомянутая ситуация есть ничто иное как крайность того, что поп-культура во многом формирует глобальные языковые практики в рамках коммуникативного пространства молодежи. Тем не менее, как минимум в отечественном медиапространстве, от Telegram-каналов (тгк) и публичных VK сообществ (пабликов) до телевизионных программ и радиоэфиров, мы заметили бесспорную ориентацию на включение сленговых единиц в рекламу, сериалы, музыку для привлечения молодой аудитории, что подтверждает мысль о смене табуированности сленга на его всеобъемлющую дозволенность, в частности, в целях оригинальных маркетинга, пиара и брендинга (реклама и социальные сети компаний «Авиасейлс», «VIZIT”).

Так или иначе, влияние сленга на литературный язык все чаще рассматривается в рамках «экологии языка», которая подчеркивает необходимость бережного отношения ко всем

формам языка, а не только к литературным нормам, особенно когда возникает конфликт между краткосрочными мейнстримами и долгосрочной задачей сохранения языкового богатства, очевидно, достойно представленного не только в литературной форме.

Литература

1. Богатова С.Ю. Как язык влияет на наше сознание? – URL: <https://www.b17.ru/article/420853/> (дата обращения: 03.05.2025).
2. Воронцова Т.А. Теория и практика речевой коммуникации. Учебно-методическое пособие. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2009. – 55 с.
3. Гетманская М.Ю., Киселева А.В. Функциональный потенциал лексико-грамматических контаминантов в русском и английском языках // Казанский вестник молодых ученых. – 2017. – Т.1. № 2(2). – С. 109–112.
4. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1989. – 124 с.
5. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: Рефл-бук, 2001. – 651 с.
6. Редкозубова Е.А. Сленг в современном коммуникативном пространстве: дискурсивные практики: автореф. дис. ...д-ра филолог. наук. – Ростов-на-Дону, 2013. – 31 с.
7. Хомяков В.А. Введение в изучение сленга – основного компонента английского просторечия. – Вологда, 1971. – 97 с.
8. Aubrey Ann B. Germe, Carlos E. Carado Factors Influencing the Use of Slang Language Among Generation Z Students. – IOSR-JHSS, 2025. – 11 с.
9. Thurlow C. Generation Txt? The sociolinguistics of young people's text-messaging – URL: https://www.researchgate.net/publication/259258527_Generation Txt The sociolinguistics of_young_people's_text-messaging (дата обращения: 03.05.2025).

Автор публикации

Мелихова Анна Александровна, ассистент, кафедра теоретической лингвистики и практики межкультурного общения, Институт иностранных языков и международного туризма, Пятигорский государственный университет, Пятигорск, РФ, strategy.pgu@yandex.ru

Melikhova Anna Alexandrovna, Assistant, Department of Theoretical Linguistics and Practice of Intercultural Communication, Institute of Foreign Languages and International Tourism, Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russian Federation, strategy.pgu@yandex.ru

УДК 81'42

КОНВЕРГЕНЦИЯ ФИКЦИОНАЛЬНОГО И ФАКТУАЛЬНОГО В АСПЕКТЕ ДЕКОНСТРУКЦИИ ОБРАЗА ЭФФЕКТИВНОЙ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НЕМЕЦКОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ НАРРАТИВЕ

А.И. Милостивая

Российский государственный социальный университет, г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена выявлению персуазивного потенциала переплетения фикционального и фактуального повествования в ходе дискуссии об эффективности научной деятельности под хештегом #IchBinHanna.

Ключевые слова: нефикциональный нарратив, академический нарратив, дискурс, персуазивный эффект, академическая социальная реклама, аукториальный повествователь.

CONVERGENCE OF THE FICTIONAL AND THE FACTUAL IN THE ASPECT OF DECONSTRUCTION OF THE IMAGE OF EFFECTIVE SCIENTIFIC ACTIVITY IN THE GERMAN ACADEMIC NARRATIVE

A.I. Milostivaya

Russian State Social University, Moscow, Russia

Abstract: The article is devoted to identifying the persuasive potential of interlacing fictional and factual narratives during the discussion about the effectiveness of scientific activity under the hashtag #IchBinHanna.

Keywords: non-fictional narrative, academic narrative, discourse, persuasive effect, academic social advertising, auctorial narrator.

Актуальность исследования, представленного в данной статье, детерминирована тем обстоятельством, что развитие современных инфокоммуникационных технологий порождает новые формы вербального персуазивного воздействия. Аксиоматичным представляется при этом, что «современное сетевое пространство привело к появлению новых форм и норм социальных коммуникаций, изменяющих природу социальных взаимодействий» [1, с. 49]. В данных условиях считаем целесообразным обратиться к анализу сериального нарратива, который представляет собой макроединицу вербального коммуникативного действия, включающую в свой состав несколько текстов-кадров, описывающих одно социально-актуальное событие [5, с. 41].

Применительно к интернет-коммуникации данный сложный гипертекстовый макрознак может инкорпорировать в своем составе ряд видеофрагментов, сопровождаемых рефлексией пользователей соцсетей в блогах. Как и нарратор видеофрагментов, автор блогов «входит в актуальное пространство адресата, влияя на его картину мира и побуждая его к определенным посткоммуникативным действиям» [2, с. 13], а потому его вербализованные коммуникативные действия оказывают персуазивное воздействие на реципиента сетевого контента. Таким образом, нарратив обладает атрибутом сложности, т.е. «кооперативной деятельностью в его пространстве множества адресантов и адресатов» [3, с. 148].

Целью данной статьи является выявление вербальных способов генерирования персуазивного эффекта в нарративе, где имеет место конвергенция фактуального и фикционального повествования. Анализируемый нарратив посвящен актуальной для немецкой высшей школы проблеме длительности трудового договора с преподавателями вузов и научными сотрудниками. Следует отметить, что академический нарратив и дискурс о высшей школе является в рамках германистики актуальным объектом исследовательской рефлексии [4].

По отношению к обсуждаемой в нарративе теме среди нарраторов сосуществуют две точки зрения. Первая позиция представлена в ролике Министерства образования и науки Германии, который являлся в момент его создания (2018 г.) ядром дискурса академической социальной рекламы, пропагандирующей большой потенциал немецкой академической системы для развития компетенций ученого. Согласно данной точке зрения, представленной в рекламном анимационном ролике [6], короткие трудовые контракты стимулируют эффективность научной деятельности и предоставляют доступ к ней представителям различных поколений.

Альтернативой данной социальной рекламе является пародийный ролик [7], впервые показанный в ходе обсуждения обозначенной выше проблемы на немецком телеканале ZDF.

В нем задействован фикциональный нарратив о Ханне, которая являлась также протагонистом в упомянутом выше ролике, отображающем позицию немецких научных функционеров. В пародийном фикциональном ролике повествуется о следующем этапе карьеры Ханны, которая уже защитила кандидатскую диссертацию и осталась работать в сфере науки. Но и на этом этапе она сталкивается с проблемами, обусловленными Законом о заключении и времени действия трудовых договоров для научных сотрудников (WissZeitVG), согласно которому эффективность научной деятельности напрямую зависит от краткости трудового договора, заключенного с ученым.

Далее обратимся к сопоставительному анализу текстов обоих роликов: #IchBinHanna и пародии на него под заголовком «Ehrliches “Ich bin Hanna”» («Честное повествование “Ich bin Hanna”»). Как видно из приведенного ниже текстового пассажа, в наррации, осуществляемой аукториальным повествователем, который претендует на безапелляционность суждений и оценок описываемой ситуации, проводится противопоставление трудовых отношений Ханны, которая является научным сотрудником, а следовательно, работает по временному контракту, и лаборанта Ларса, который научным сотрудником не является и у которого трудовой договор постоянный. При этом имеет место номинация трудового договора Ларса как *normal* (нормальный), что наводит на размышления о коммуникативном провале персуазивного воздействия данной социальной рекламы, ибо нормальному трудовому контракту прямо противопоставлен контракт Ханны, что наталкивает на инференцию о том, что с контрактом Ханны что-то не так:

*Hanna gehört zum wissenschaftlichen Personal, deshalb unterliegt ihr Arbeitsvertrag dem WissenschaftszeitVertragsGesetz, kurz WissZeitVG. Bei Lars ist es anders. Er ist Laborant, und sein Arbeitsvertrag richtet sich nach dem **normalen** Arbeitsrecht [6]. – Ханна относится к научному персоналу, а потому ее трудовой договор заключен согласно Закону о заключении и времени действия трудовых договоров для научных сотрудников (WissZeitVG). А у Ларса все по-другому. Он лаборант, и с ним заключен трудовой договор на основе **нормального** трудового права (Здесь и далее перевод примеров мой. – А.М.).*

В фикциональной пародии на рассмотренный выше ролик социальной академической рекламы пассаж о том, что у Ларса все хорошо с трудовым договором, а у Ханны дела обстоят не так гладко, повторяется дословно, что не случайно, а акцентирует несуразность рассуждений Министерства образования и науки Германии об эффективности кратких трудовых контрактов:

*Sie hat fünf Jahre, bis sie entweder eine Professorin langgezogen hat, oder aus dem System fliegt wegen des WissenschaftszeitVertragsGesetzes, kurz WissZeitVG. Bei Lars ist es anders. Er ist Laborant, und sein Arbeitsvertrag richtet sich nach dem **normalen** Arbeitsrecht [7]. – У нее есть 5 лет, через которые она либо станет профессором, либо вылетит из системы по Закону о заключении и времени действия трудовых договоров для научных сотрудников (WissZeitVG). А у Ларса все по-другому. Он лаборант, и с ним заключен трудовой договор на основе **нормального** трудового права.*

В следующих двух пассажах из ролика Министерства и пародии на него, которые цитируются далее, присутствует антитеза: немецкие чиновники от науки постулируют возможность планирования карьерных перспектив в данной сфере, а сами научные работники ее решительно отвергают:

*Hanna weiß, dass man eine Karriere in der Wissenschaft **frühzeitig planen muss**. Deswegen nimmt sie regelmäßig das Betreuungsangebot für Promovierende in ihrer Hochschule in Anspruch [6]. – Ханна знает, что карьеру в сфере науки **нужно планировать заранее**. Поэтому она регулярно посещает консультации по построению карьеры для аспирантов.*

*Hanna weiß, dass man eine Karriere in der Wissenschaft **nicht wirklich planen kann**, und fragt sich, ob diese Unsicherheit, dieser Druck und die Anstrengung, dieses alles wert sind [7]. – Ханна знает, что карьеру в сфере науки **никак нельзя планировать**, и спрашивает себя, стоит ли карьера этой неуверенности в завтрашнем дне, этого давления и напряженной работы.*

В ролике официальной социальной рекламы звучит лишь голос аукториального нарратора-менеджера. В пародии повествование ведется также и от лица Ханны в форме прямой речи, причем реплика персонажа находится в «сильной позиции» концовки ролика-кадра наррации, что иллюстрирует основную мысль критиков рассматриваемого закона из академической среды:

Hanna liebt die Wissenschaft, aber setzt sich selbst ein Ultimatum: “Noch ein Jahr... Wenn es dann nicht besser aussieht, ist sie raus” [7]. – Ханна любит науку, но ставит самой себе ультиматум: «Еще один год... Если потом ситуация не улучшится, она покинет университет...»

Персонажная структура обоих роликов достаточно лаконична. Кроме Ханны и работающего вместе с ней лаборанта Ларса, в первом ролике задействована фигура сотрудника университета, консультирующего аспирантов по вопросам построения эффективной карьеры, а во втором – профессора Вольфганга, который олицетворяет здесь лицо, не корректно перепоручающее свою работу Ханне:

Hanna findet das nicht in Ordnung, aber sie darf es sich mit Wolfgang nicht verscherzen, wenn das mit ihrer Wissenschaftskarriere was werden soll [7]. – Ханна считает, что такие требования не нормальны, но она не хочет разрушить деловые отношения с Вольфгангом, т.к. в противном случае ее научная карьера не сложится.

Далее проанализируем нефикциональный нарратив о Ханне, тесно связанный с упомянутыми выше двумя фикциональными роликами и представляющий собой комментарии блогеров по обсуждаемой проблеме. Все они пронизаны единой субъективно-модальной тональностью, которая направлена на деконструкцию тезиса немецких чиновников об эффективности коротких трудовых контрактов в сфере науки. В частности, пользователь соцсети с ником @JK-ex8dq рассматривает указанный тезис как сарказм:

“Hanna weiß, dass Sie ihre wissenschaftliche Karriere frühzeitig planen muss” – finde ich fast sarkastisch. Das lässt sich mit so befristeten Verträgen nicht planen. Mein Vertrag nach dem WissZeitVG war auf nicht mal ein Jahr ausgelegt. Da plant man mehr, wie man an das nächste befristete Drittmittelprojekt kommt [6]. – «Ханна знает, что ей нужно планировать свою научную карьеру заранее» – я нахожу это утверждение почти сарказмом. Это невозможно спланировать из-за срочных контрактов. Мой контракт по WissZeitVG был рассчитан менее чем на год. В такой ситуации обычно ученые озабочены больше тем, как получить следующий временный проект, финансируемый третьей стороной.

Другой участник дискуссии @elster5048 делает выводы после просмотра ролика в отношении своей собственной дальнейшей карьеры:

Ich beende gerade meinen Master in Chemie und bin kürzlich Vater geworden. Für mich sagt das Video nur, dass ich in der Wissenschaft nicht gewollt bin. [6]. – В настоящее время я заканчиваю обучение в магистратуре по химии и недавно стал отцом. Для меня это видео просто свидетельствует о том, что я не нужен в науке.

Пользователь соцсети @benbm8965 апеллирует к личному опыту для иллюстрирования всей серьезности обсуждаемой проблемы:

Ich schreibe an meiner Doktorarbeit und beneide zeitgleich die Hausmeisterin der Uni die Kinder kriegen kann ohne Ängste in drei Jahren auf der Straße zu sitzen [6]. – Я пишу кандидатскую диссертацию и одновременно завидую смотрительнице университета, которая может рожать детей, не боясь оказаться на улице через три года.

Итак, подводя итог нашим рассуждениям о персуазивной направленности немецкого академического нарратива о деконструкции образа эффективной научной деятельности в ее трактовке немецкими чиновниками из Министерства образования и науки, отметим единую субъективно-модальную тональность осуждения данной инициативы, которая пронизывает как пародийную фикциональную наррацию, так фактуальную часть повествования, которая манифестируется в форме комментариев блогеров.

Литература

1. Авдеев Е.А., Бредихин С.Н., Воробьев С.М. Стратегическое варьирование в конфликтогенном сетевом дискурсе: глокализация ценностного пространства // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2024. – № 1. – С. 47–62.
2. Андреева В.А. Коммуникация 2.0: стратегия самопрезентации в немецкоязычном научно-популярном блогинге // Университетский научный журнал. – 2022. – № 69. – С. 13–22.
3. Милостивая А.И. К вопросу о делимитации понятий «текст», «дискурс» и «нарратив» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 5-1 (47). – С. 146–149.
4. Милостивая А.И. Композиционно-речевые особенности немецкого текстового жанра «Положение о хабилитации» // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 1. – С. 200–204.
5. Милостивая А.И. Немецкий газетный нарратив как кооперативное действие: коммуникативные субъекты и механизм смыслообразования: дисс. ... д-ра филол.н.: 10.02.04 / Милостивая Александра Ивановна; [Место защиты: ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»]. – Ставрополь, 2022. – 362 с.
6. #IchBinHanna 2018. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=PIq5GIY4h4E> (дата обращения: 01.05.2024).
7. Ehrliches “Ich bin Hanna” // ZDF 2022. – URL: <https://www.zdf.de/show/mai-think-x-die-show/ich-bin-hanna-106.html> (дата обращения: 01.04.2023).

Автор публикации

Милостивая Александра Ивановна, доктор филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков и культуры, Российский государственный социальный университет, Москва, РФ, amilostivaya@inbox.ru

Milostivaya Alexandra Ivanovna, Doctor of Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Culture, Russian State Social University, Moscow, Russian Federation, amilostivaya@inbox.ru

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ АРХИТЕКТУРНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Ч.Э. Мингазова, Д.З. Гайнутдинова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена определению особенностей структуры и семантики англоязычных терминов архитектуры и строительства, их классификации по группам. Материал исследования отобран из архитектурных журналов и книг.

Ключевые слова: термин, структурно-семантические особенности, архитектурная терминология, классификация.

STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF ENGLISH ARCHITECTURAL TERMINOLOGY

Ch.E. Mingazova, D.Z. Gajnutdinova

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article is devoted to the detection of the structure features and semantics of English terms of architecture and construction, their classification into groups. The research material was taken from magazines and books on architecture.

Keywords: term, structural and semantic features, architectural terminology, classification.

Архитектура и строительство являются древнейшими областями знаний, без них невозможно представить функционирующее развитое общество сегодняшнего дня. Особенно важными моментами в истории развития строительства являются научно-технический прогресс и появление интернета и компьютерных технологий в XX веке. Язык архитекторов и строителей, как пластичная масса, непрерывно видоизменялся с течением времени. Но особенно в XX веке вокабуляр специалистов архитектуры и строительства начал активно расширяться, появилась необходимость обозначения всех новых понятий, пришедших с цифровизацией. Как и любая узкоспециализированная область знаний, архитектурная терминология требует систематизации, в том числе структурной и семантической классификации терминов.

Прежде всего, считаем необходимым остановиться на дефиниции *термина*. В рамках настоящей работы основополагающим является определение И.В. Арнольд, которая под «термином» понимает «слово или устойчивое сочетание, служащее уточненным наименованием понятия, специфичного для какой-нибудь области знания, производства, культуры» [1, с. 267].

Рассмотрим структурные характеристики архитектурной терминологии. За основу нами были взяты классификации С.В. Гринева-Гриневича и В.П. Даниленко. Так, с учетом исторического аспекта, термины подразделяются на исконные и заимствованные. Примерами исконных терминов могут служить следующие: **ore** (*руда*) – из древнеангл. **ora** («необработанный металл»), **rubble** (*бутовый камень, бут*) – из древнеангл. **robel** (*кусочки битого камня*). Заимствуются термины в английский язык в основном из латинского, древнегреческого и французского. Например, **pilaster** (*пилястра - прямоугольный выступ стены в виде вделанной в нее колонны*) – от лат. **pilastrum**, **lintel** (*перемычка над оконным или дверным проемом*) – от лат. **limitalis** (*порог, преддверие*). С учетом аспекта формы слова

подразделяются на термины-слова и термины-словосочетания. Термины-слова, в свою очередь, подразделяются на корневые, т.е. состоящие только из основы, корня, например, **slab** - *плита (элемент конструкции), горбыль (пиломатериал)*, **trim** - *раскладка, открытая металлическая арматура на трубопроводах*; аффиксальные, т.е. состоящие из корня и аффиксов, например, **insulation** – *изоляция; изоляционный материал*, **adhesive** - *клей; клеящий состав; клеящее вещество; адгезив*; и сложные, т.е. состоящие из нескольких основ, корневых морфем, например, **roadmixer** - *грунтосмесительная машина, грунтосмеситель*, **orthophotomap** – *ортофотоплан*. Что касается терминов-словосочетаний, то их подразделяют на двухсловные, например, **foam breaker** - *пеногаситель*, **hazardous construction** - *опасные строительные работы, связанные с риском для жизни рабочего*; также трехсловные, например, **lintel steel angle** - *перемычка из стальных уголков*, **stranded wire rope** - *многопрядный стальной канат*; и многословные - состоящие из четырех слов и более [2].

Рассмотрим аббревиатуры, которые бывают слого-инициальными и инициальными (в их состав входят начальные буквы/звуки) [3]. Инициальные аббревиатуры подразделяются на звуковые и буквенные: звуковые читаются как слова, ударение в них падает на первый слог, например, **F.R.I.B.A. Fellow of the Royal Institute of British Architects** - *действительный член Совета Королевского института британских архитекторов*; буквенные читаются как несколько букв подряд, ударение в них ставится на последний слог, например, **ARS asbestos roof shingles** - *асбестоцементные кровельные плитки*. Также аббревиатуры бывают собственно слогового типа (слоговыми), т.е. составленными из начальных слогов слова: например, **THERMO thermostat** – *термостат*; осново-инициального (смешанного) типа, которые имеют в себе как буквы, так и начальные слоги, например, **Std. M standard matched** - *со стандартными элементами шпунтовых соединений (о досках)*; инициально-словесного типа. Отдельную группу составляют аббревиатуры с использованием цифр, например, **D4S dressed on four sides** - *строганный с четырех сторон (о пиломатериале)*, **N2E nosed two edges** - *с двумя закругленными кромками (о пиломатериалах)*. Выделяются также многозначные аббревиатуры, например, **NBA National Building Agency** – *Национальное строительное агентство (Великобритания)* как узкоспециализированная аббревиатура строительства и **NBA National Basketball Association** – *Национальная баскетбольная ассоциация, принадлежащая индустрии спорта*.

При анализе структурных особенностей архитектурной терминологии невозможно обойти вниманием структуру терминологических словосочетаний, которые представляют собой разнообразные комбинации. Здесь можно выделить несколько ключевых типов:

1. Adj. + Noun, например, **sound-deadening coating** - *звукопоглощающее покрытие*;
2. Noun + Noun, например, **bitumen concrete** – *асфальтобетон*, **ebb of flood** - *спад наводка*, **egg-box** - *многоквартирный дом-коробка; ячеистый контейнер*;
3. Noun + Adj. + Noun, например **line of least pressure** - *линия наименьшего давления*;
4. Adj. + Adj. + Noun, например, **self-propelled vibratory compactor** - *самоходная трамбующая машина*, **multifaceted node** - *многогранный узловой соединительный элемент (стержней пространственной фермы)*;
5. Noun + Proper Noun, например, **Coanda effect** - *эффект Коанды (налипание воздушной струи на поверхности ограждений)*, **Blaine fineness** - *тонкость помола по Блейну*;

6. Noun + Noun + Noun, например, **method of redistribution of pressure** - *метод перераспределения давления (на подпорную стенку)* [3].

Перейдем к описанию семантических характеристик архитектурной терминологии. С точки зрения лексико-семантической группировки слов распределим термины по семантическим полям. Семантическими полями называют группы слов, которые связаны общим значением или темой [6]. В них выделяют родо-видовые отношения, которые также подразделяются на гиперонимы (называют более широкий класс объектов, понятий) и гипонимы (частная область, понятие по отношению к целому, более широкому классу). Иногда гиперонимы могут переходить в класс гипонимов. Например, **(material)** *материал* - **fiberglass** (*стекловолокно*), **plywood** (*фанера*), **stone** (*камень, каменный блок*). В данном случае, слово **stone** является гипонимом. Этот же термин в качестве гиперонима: **stone** (*камень*) - **block** (*камень, блок бетонный или керамический*), **ashlar** (*тесаный камень для кладки или облицовки стен*), **bonder** (*анкерный (связующий) кирпич*); меронимические отношения, т.е. отношения части и целого, например, конструкция дома: **(house)** *дом* - **footing** (*основание, фундамент*), **wall** (*стена*), **roof** (*крыша*); и отношения соподчинения, в которых несколько схожих по значению терминов, принадлежащих к определенному классу предметов или явлений, объединены одним общим понятием, от которого сами зависят. В архитектуре примером соподчинения может послужить **architrave** (*архитрав*), **frieze** (*фриз*), **cornice** (*карниз*) - **entablement** (*антаблемент - это верхняя горизонтальная часть здания, опирающаяся на колонны*). Архитрав, фриз и карниз существуют взаимосвязанно в одной общей конструкции, антаблементе, они неразрывны.

Архитектурные термины также можно сгруппировать по их мотивированности, как мотивированные, например, **footing** (*основание; фундамент, фундаментный блок*) - слово состоит из **foot + ing**, мотивация термина прослеживается в основе **foot-**, как что-то, связанное с основанием, полом, базисом; **header** (*подстропильная балка; распределительная балка, магистральный трубопровод*) - слово состоит из **head + er**, мотивация этого термина также заложена в основе **head-**, как что-то главное, основное, превалирующее; и немотивированные, это термины, выбор слова в которых не может быть объяснен, например, **hedge** (*живая изгородь*), **newel** (*центральная стойка (винтовой лестницы), декоративная концевая опорная стойка лестничных перил*).

Таким образом, структурные и семантические характеристики англоязычной архитектурной терминологии отражают историческое развитие профессионального языка архитекторов и строителей, демонстрируют заимствование латинских и древнегреческих терминов, формирование сложных и многокомпонентных лексических единиц, наличие тесных и разнообразных смысловых связей: родо-видовых, меронимических и соподчинённых отношений.

Литература

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учебник. – М.: Флинта, 2024. – 376 с.
2. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение. – М.: Ленанд, 2023. – 500 с.
3. Даниленко В.П. Русская терминология: опыт лингвистического описания. – М.: Наука, 1977. – 246 с.
4. Курбатов С.В., Корчемкин С.Н., Кашкин С.К. Англо-русский строительный словарь. – М.: Русский язык Медиа, 1995. – 664 с.

5. Матвеева Л.А. Некоторые особенности лексико-семантического способа образования терминов в английской терминологии криогенной техники // Вопросы лингвистики и лингводидактики: слово, предложение, текст: межвуз. темат. сб. науч. тр. – 2007. – № 6. – С. 66–72.
6. Никитин М.В. Курс лингвистической семантики: учеб. пособие. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 819 с.
7. Татаринов В.А. Теория терминоведения. – М.: МГУ, 1996. – 312 с.
8. Christopher A. A Pattern Language: Towns, Buildings, Construction. – Oxford: Oxford University Press, 1977. – 1171 p.
9. Corbusier L. Towards a new architecture. – London: Architectural Press, 1946. – 269 p.
10. Francis D. K. Ching Architecture: Form, Space, and Order. – Hoboken: John Wiley & Sons, 2012. – 448 p.

Авторы публикации

Мингазова Чулпан Эльдаровна, студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, cemingazova@kpfu.ru

Гайнутдинова Дина Зявдатовна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, gajnutdinova.dz2017@yandex.ru

Mingazova Chulpan Eldarovna, student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, cemingazova@kpfu.ru

Gajnutdinova Dina Zyavdatovna, PhD in Philology, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, gajnutdinova.dz2017@yandex.ru

УДК: 81'1

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА В АСПЕКТЕ МЕЖЪЯЗЫКОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

С.Р. Мирзаева

Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются стратегии адаптации рекламы к различным лингвокультурным контекстам и тактики влияния прагматических факторов на эффективность рекламной коммуникации в глобальном пространстве.

Ключевые слова: рекламный текст, межкультурное взаимодействие, прагматическая адаптация, когнитивный механизм, переводческие стратегии.

COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC FEATURES OF THE ADVERTISING TEXT IN THE ASPECT OF INTERLANGUAGE INTERACTION

S.R. Mirzaeva

Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia

Abstract. The article discusses strategies for adapting advertising to various linguistic and cultural contexts and tactics of influencing pragmatic factors on the effectiveness of advertising communication in the global space.

Keywords: advertising text, interlanguage interaction, pragmatic adaptation, cognitive mechanism, translation strategies.

Современная рекламная коммуникация требует глубокого анализа механизмов межъязыкового взаимодействия. Рекламные тексты представляют собой сложные поликодовые структуры, объединяющие вербальные, визуальные и культурные коды, которые должны быть адаптированы к восприятию разноязычной аудитории. Это требует не только лингвистической трансформации, но и учета когнитивных, прагматических и культурных особенностей целевой аудитории.

Рекламный текст как высшая коммуникативная единица рекламной деятельности определяется как «совокупность аудиовизуальных средств в произвольной комбинации (с допустимым отсутствием какого-либо элемента), направленных на реципиента в целях оказания запланированного воздействия, прямо или косвенно связанного с объектом рекламирования» [15]. Данный вид текста имеет поликодовый и гетерогенный характер, благодаря сочетанию вербальных и невербальных элементов, а также использованию различных семиотических средств соответственно. При восприятии рекламного текста происходит интеграция вербальной и изобразительной информации, требующая действия когнитивных механизмов, расположенных в разных частях головного мозга [4]. Прагматический характер рекламного текста определяется с известной маркетинговой формулы AIDA (внимание, интерес, желание, действие). Данная формула отражает ярко выраженный перлокутивный эффект рекламы, который направлен на изменение поведения или отношения адресата к рекламному сообщению.

В свою очередь, ценность лингвоконтактологии как науки в контексте рекламной деятельности заключается в том, что она обеспечивает комплексное понимание процессов межъязыкового и межкультурного взаимодействия, лежащих в основе адаптации рекламных текстов к разным языковым и культурным средам. Помимо перечисленных среди важных аспектов адаптации иностранного рекламного сообщения можно отнести: законодательные, экономические особенности, особенности размещения в средствах массовой информации и т.п. [12].

Г.В. Порческу выделяет три этапа в процессе перевода рекламных текстов: вычленение характерных особенностей языка рекламного слогана; понимание их воздействия на рациональную и эмоциональную сферы сознания потребителя; устранение языкового и культурно-этнического барьера между коммуникантами [13]. Адаптация рекламных текстов к другой культуре включает различные стратегии перевода, либо модуляции. Наиболее известными из них являются методы калькирования, заимствования, прагматической адаптации, контекстуальной замены, антонимического перевода и т.п.

Калькирование представляет собой способ перевода единицы оригинала путем замены ее составных частей – морфем или слов (в случае устойчивых словосочетаний) их лексическими соответствиями в языке перевода [10]. Известным примером калькирования рекламного сообщения может послужить слоган спортивного бренда Nike, который в оригинале звучит “Just do it”, в переводе на русский как «Просто сделай это». Здесь наблюдается дословный перевод без смысловой адаптации, что позволяет сохранить узнаваемость лозунга бренда.

Заимствование – процесс и результат перехода из одного языка в другой слов, грамматических конструкций, морфем, фонем; являющийся одним из способов и средств языкового формирования рекламного текста. С помощью иностранной лексики копирайтеры привлекают внимание потребителя к рекламируемому товару, создают эффект престижности

и реализуют суггестивную сторону рекламного обращения [9]. Рекламный слоган Volkswagen – “Das Auto” – является ярким примером заимствования в международной рекламе, так как в большинстве стран, включая Россию, слоган используется в оригинальной немецкой форме – “Das Auto” – без перевода. Volkswagen сознательно не переводит этот слоган, а использует его как заимствование, чтобы подчеркнуть немецкое качество, традиции и технологичность бренда.

С концепцией культурной адаптации рекламного текста тесно связано понятие прагматической адаптации, под которым понимается изменение содержания или формы исходного текста с целью создания перевода, соответствующего потребностям новой коммуникативной ситуации. Как отмечает П. Косонен, новая ситуация может быть связана с другим местом и временем, аудиторией, культурой, знаниями о мире, языком и т.д. – и с целевым текстом, который передается другим способом и выполняет другие функции [17]. Выделяются несколько типов прагматической адаптации рекламного текста на иностранном языке, включая дополнение, опущение, замену и изменение порядка слов / предложений. В качестве примера применения данного принципа приведем рекламную кампанию бренда Pepsi в Китае. Слоган “Come Alive with the Pepsi Generation” изначально переводился как «Пепси вернет ваших предков из могил», что вызвало негативную реакцию. После адаптации с помощью замены большинства изначальных слов слоган поменялся: «Пепси дарит энергию молодости» (百事焕发青春活力).

Контекстуальная замена представляет собой прием перевода слова или тождественной ему номинативной единицы, который возможен лишь в данных контекстуальных условиях, так как в качестве межъязыковых соответствий выступают единицы, семантика которых совпадает только в данном окружении. Как отмечает Т.Ю. Введенская, контекстуальное значение слова всегда очень эффектно как семантически, так и стилистически, благодаря своей неожиданности [7, с. 55]. Контекстуальная замена особенно востребована в рекламном переводе, где целью является не столько буквальная передача смысла, сколько создание аналогичного эмоционального и прагматического эффекта у целевой аудитории. Такой прием позволяет сделать рекламное сообщение более естественным для носителей другого языка, а также избежать культурных или лингвистических нестыковок. Одним из наиболее известных примеров контекстуальной замены является адаптация слогана шоколадного батончика Snickers. Оригинал (англ.): “Snickers. Hungry? Grab a Snickers!” Русский вариант: «Не тормози – сникерсни!» В данном случае фраза “Grab a Snickers!” буквально переводится как «Возьми Сникерс», однако в русском языке для усиления экспрессивности и создания запоминающегося слогана была использована контекстуальная замена: глагол «тормозить» (в значении «медлить, терять энергию») и неологизм «сникерсни» (образованный от названия бренда). Такая замена возможна только для русскоязычной аудитории, поскольку сочетание этих слов вызывает нужные ассоциации и эмоциональный отклик.

Антонимический перевод представляет собой замену понятия, выраженного на языке оригинала, противоположным понятием на языке перевода. Как отмечает Л.С. Бархударов, антонимический перевод предполагает «комплексную лексико-грамматическую замену, сущность которой заключается в трансформации утвердительной конструкции в отрицательную или наоборот, отрицательной в утвердительную, сопровождаемой заменой одного из слов переводимого предложения исходного языка на его антоним в языке перевода»

[3]. Антонимический перевод – это сложный прагматический прием, позволяющий сохранить коммуникативный эффект и смысловую нагрузку исходного высказывания в условиях языковых и культурных различий. Примеры использования данного приема в рекламе:

1. Оригинальный слоган от автомобильной компании Proton Cars (англ.): “It’s not just a car, it’s a lifestyle”. Дословный перевод: «Это не просто машина, это стиль жизни». Антонимический перевод: «Это больше чем машина, это стиль жизни». В данном случае мы видим, что отрицательная конструкция «не просто» заменена на утвердительную «больше чем», что сохраняет смысл и усиливает эффект рекламного сообщения.

2. Оригинальный слоган от компании Skoda (англ.): “It’s a Skoda. Honest.” Дословный перевод: «Это Шкода. Честная.» Антонимический перевод на русский язык: «Шкода. Без обмана.» В данном случае английское слово *honest* («честно», «честный») в русском варианте заменено на противоположное по значению выражение *без обмана* (отрицательная конструкция), что усиливает прагматический эффект и лучше соответствует ожиданиям и культурным реалиям российской аудитории.

Когнитивные аспекты перекодирования информации играют важную роль в процессе адаптации рекламных сообщений к различным культурным реалиям. Интеграция вербальных и невербальных сигналов должна учитывать особенности восприятия и обработки информации в различных лингвокультурах.

В культурах существуют свои семантические поля и культурные бессознательные, которые влияют на интерпретацию текста и образов. К таким факторам относятся: ценности и традиции, языковая картина мира, культурные стереотипы и символика, невербальные коды и нормы коммуникации, образовательная и социальная среда, языковая политика и медиа, а также когнитивные стили. Особый интерес в данном контексте вызывает языковая картина мира, которая представляет «отраженный средствами языка образ сознания реальности, модель интегрального знания о концептуальной системе представлений, репрезентируемых языком» [5, с. 271]. Язык отражает и формирует специфическое видение мира, влияя на то, как информация структурируется и осмысливается. Наличие или отсутствие грамматических, либо иных категорий (род, время) влияет на то, какие аспекты информации выделяются как важные. К примеру, носители русского языка склонны воспринимать и выражать информацию с акцентом на завершенность или процессуальность действия, часто обращая внимание на результат или длительность, благодаря существованию категории вида (совершенный / несовершенный) [8, с. 132]. Для англоговорящих важнее временной аспект – когда произошло действие и как оно связано с другими событиями, а не столько его завершенность или повторяемость. Это влияет на то, как представители разных культур структурируют и понимают сообщения: русские чаще фокусируются на сути и результате, англичане – на точном временном контексте и деталях процесса.

Также большую роль в восприятии информации играют когнитивные стили, которые представляют собой собирательное понятие для «устойчивых способов познавательной деятельности, познавательных стратегий, заключающихся в своеобразных приемах получения и переработки информации, а также приемов ее воспроизведения и способов контроля» [11].

Итак, каким образом может осуществляться адаптация суггестивных рекламных сообщений к когнитивным стилям целевой аудитории? Исследователи выделяют несколько методов, среди которых использование концептуальных метафор, семантическое

манипулирование, клишированные конструкции для создания «когнитивной легкости» восприятия, а также языковая игра.

Концептуальная метафора является одним из важнейших когнитивных механизмов, который строится на системных связях между двумя концептуальными областями: областью-источником (source domain) и областью-мишенью (target domain) [18]. В отличие от традиционной метафоры, которая воспринимается как художественный прием, концептуальная метафора – это универсальный способ мышления, глубоко укорененный в языке и культуре. Она проявляется не только в словах, но и в образах, жестах и других формах коммуникации. К примеру, концептуальная метафора «Жизнь – Путешествие» универсальна для многих культур: в русском языке мы говорим о «жизненном пути», «перекрестках судьбы»; в английском языке “a crossroad”, “life path”, “life's journey” [6]. Здесь абстрактная сфера (жизнь) структурируется через опыт путешествия – с его дорогами, направлениями, препятствиями и попутчиками.

Концептуальные метафоры отражают и формируют культурные ценности, что необходимо учитывать при адаптации рекламных сообщений к различным реалиям. Например, метафора «Время – деньги» доминирует в англоязычных и западных культурах, где ценится продуктивность и индивидуализм: “to waste \ to save \ to lose \ to invest time”, “time is money”. В восточных культурах время может восприниматься как циклическое или коллективное благо, что отражается в меньшем количестве выражений, связанных с «тратой» или «экономией» времени: китайские слова, обозначающие неделю “xīngqī” – звездный цикл, “zhōu” – замкнутый круг [14]; обозначение в бурятском языке: “сагай эрьесэ” – круговорот времени, “саг дүхэриг” – круг времени [2].

Следующим методом суггестивной адаптации рекламного сообщения является семантическое манипулирование. А.А. Андриенко определяет его в качестве конструирования определенного семантического пространства, направленного на создание нужного имплицитного смысла текста [1]. Суть его состоит в использовании языковых и смысловых средств с целью скрытого воздействия на восприятие, эмоции и поведение потребителя. Основная задача – сформировать у аудитории нужное отношение к продукту или услуге, часто обходя рациональное осмысление и критическую оценку. Семантическое манипулирование в контексте рекламной деятельности может осуществляться с помощью приема эвфемизации, когда слова с негативной коннотацией заменяются на более нейтральные. К примеру, реклама средств для похудения в Европе и в США прибегает к формулировкам “fit”, “wellness”, “shape”, “slim”, избегая слова “fat”, чтобы не задеть чувства аудитории и не попасть под обвинения в бодишейминге. В то время как в странах Азии (Китай, Япония, Южная Корея) широко распространены слоганы:

- оригинальный слоган Meizitang (кит.): “燃烧你的脂肪 · 甩掉大肚腩!”

Перевод: «Сожги свой жир, избавься от большого живота!»

- оригинальный слоган Orihiro (яп.): 「脂肪を減らすサプリメント」

Перевод: «Добавка для уменьшения жира»

- оригинальный слоган Fat Down(кор.): “슬로건: "지방을 태워라!”

Перевод: «Сожги жир!»

Выходя на европейский рынок, японские или корейские БАДы и чаи для похудения, часто получают новые названия и слоганы, где акцент делается на здоровье и балансе, а не на

борьбе с жиром. Например, Orihiro Night Diet Tea в Японии – «ночной чай для сжигания жира», а в Европе – «ночной чай для поддержки обмена веществ и легкости». Подобная эвфемизация позволяет сделать продукт более привлекательным для европейских потребителей.

Понятие когнитивной легкости тесно связано с концепцией двухрежимного функционирования когнитивной системы человека [19], согласно которой у человека существует две формы обработки информации: «Обработка типа 1» – быстрая, автоматическая, не требует усилий и внимания; и «Обработка типа 2» – медленная, требует усилий, аналитического мышления и внимания. Как отмечает Д. Канеман, чем больше сообщение заставляет нас включать «Систему 2» (то есть думать и анализировать), тем оно становится менее убедительным [16]. Поэтому реклама должна быть простой и понятной – чтобы решение принималось легко, без лишних усилий. Когнитивная легкость также объясняет, почему потребитель предпочитает знакомую информацию: она кажется надежной, в то время как новая вызывает недоверие и настороженность.

В рекламной деятельности данная особенность работы человеческого мозга может быть задействована с помощью различных языковых клише. Клише создают знакомые, легко воспринимаемые образы и фразы, которые облегчают понимание и вызывают доверие благодаря эффекту когнитивной легкости.

Когда бренд использует привычные для целевой аудитории выражения, устойчивые обороты и культурно значимые символы, он снижает когнитивные усилия потребителя, делая сообщение более убедительным и привлекательным. Например, при выходе на новый рынок рекламный текст может включать локальные пословицы, популярные фразы или стандартные рекламные шаблоны, которые вызывают у аудитории чувство узнаваемости и симпатии. Пример адаптации рекламы с помощью языковых клише хорошо прослеживается на примере корейских косметических брендов, успешно вошедших на российский рынок. Например, бренд TONY MOLY при адаптации к российскому рынку использует слоганы и описания, подчеркивающие «нежный уход», «натуральные ингредиенты», «эффективность и безопасность», что совпадает с ожиданиями российских потребителей и соответствует их культурным ценностям ухода за кожей. Это позволяет воспринимать продукт как «свой», а не чуждый.

Таким образом, адаптация рекламных текстов к различным лингвокультурным реалиям представляет собой сложный процесс, требующий не только языкового перевода, но и глубокого понимания когнитивных, культурных и прагматических особенностей целевой аудитории. В условиях глобализации понимание этих механизмов становится особенно важным для создания рекламных сообщений, способных преодолевать межкультурные барьеры и эффективно воздействовать на потребителей в разных странах. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку универсальных моделей адаптации рекламы, учитывающих динамику современных коммуникационных процессов.

Литература

1. Андриенко А.А. Манипулятивность как имманентная характеристики современных текстов социальной рекламы (на материале английского рекламного дискурса) // Таврический научный обозреватель. – 2017. – № 4–1 (21). – С. 69–74.
2. Бардамова Е.А. Модели времени в бурятской языковой картине мира // Вестник Забайкальского государственного университета. – 2008. – № 6. – С. 77–82.

3. Бархударов Л.С. Язык и перевод (вопросы общей и частной теории перевода). – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
4. Бережная Т.С., Бутакова Л.О. Восприятие рекламного текста: теоретико-экспериментальный аспект // Вестник Омского государственного университета. – 2006. – № 4. – С. 74–76.
5. Бердникова Д.В. Языковая картина мира как часть концептуальной картины мира // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в неязыковых вузах (материалы Межфакультетской научно-методической конференции). – М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2012. – С. 271–278.
6. Боброва Е.А. Концептуальная метафора как средство категоризации окружающей действительности на примере метафоры движения по пути // Baikal Research Journal. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnaya-metafora-kak-sredstvo-kategorizatsii-okruzhayushchey-deystvitelnosti-na-primere-metafory-dvizheniya-po-puti> (дата обращения: 30.04.2025).
7. Введение в теорию и практику перевода: учебное пособие / А.Я. Алексеев, Я.В. Бойко, Т.Ю. Введенская [и др.]; под общей редакцией Т.Ю. Введенской. – Днепр: НГУ, 2017. – 191 с.
8. Гетманская М.Ю. Союзные слова: когнитивно-коммуникативный аспект изучения. – Пятигорск, 2005. – 149 с.
9. Зирка ВВ. Заимствование в рекламе: мода и информативность. – М.: Наука, 2012. – 130 с.
10. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. – М.: ЧеРО, 1999. – 136 с.
11. Королева А.В. Взаимосвязь индивидуальных когнитивных стилей и критического мышления студентов гуманитарных специальностей // Социально-экономические явления и процессы. – 2014. – Т. 9, № 11. – С. 235–241.
12. Кромптон А. Мастерская рекламного текста. – М.: Логос, 2014. – 305 с.
13. Порческу Г.В. Лингвистические особенности рекламных слоганов и способы их перевода. – Санкт-Петербург, 2006. – URL: <http://www.lingvomaster.ru/files/227.pdf> (дата обращения: 30.04.2025)
14. Сериков А.Е. Восприятие времени в китайской культуре // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология. – 2016. – № 2 (20). – С. 50–61.
15. Тюрина С.Ю. О понятиях рекламный дискурс и рекламный текст // Вестник Ивановского государственного энергетического университета. – 2009. – № 1. – С. 75–77.
16. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow. – New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011. – 496 p.
17. Kosonen P. Pragmatic Adaptation: Skeptics vs. Creationists. – Jyväskylä: University of Jyväskylä Publishing, 2011. – 129 pp.
18. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. – Chicago: University of Chicago Press, 2008. – 308 p.
19. Wason P. C., Evans J. S. B. Dual processes in reasoning? // Cognition. – 1975. – Vol. 3. – P. 141–154.

Автор публикации

Мирзаева Согдиана Руслановна, ассистент, кафедра теоретической лингвистики и практики межкультурного общения, Институт иностранных языков и международного туризма, Пятигорский государственный университет, Пятигорск, РФ, strategy.pgu@yandex.ru

Mirzayeva Sogdiana Ruslanovna, Assistant, Department of Theoretical Linguistics and Practice of Intercultural Communication, Institute of Foreign Languages and International Tourism, Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russian Federation, strategy.pgu@yandex.ru

«ВИДЕТЬ» СМЫСЛ: КОГНИТИВНЫЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ СОМАТИЧЕСКИХ ПАРЕМИЙ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ

А.Р. Нурутдинова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье исследуется роль глаголов зрения («видеть», «смотреть», “see”, “look”, 見る) в соматических паремиях русского, английского и японского языков. Анализируется их функция в репрезентации культурных концептов: от физиологического восприятия до метафорического кодирования абстрактных идей (понимание, оценка). Выявлены универсальные и культурно-специфические паттерны, взаимодействие телесного и визуального кодов. Установлено влияние языковой структуры и культурных установок на выбор лексики и прагматику паремий.

Ключевые слова: соматические паремии, глаголы зрительного восприятия, когнитивная лингвистика, контрастивный анализ, концептуальная метафора, культурный код.

TO ‘SEE’ MEANING: COGNITIVE AND COMMUNICATIVE ASPECTS OF SOMATIC PAREMIAS IN DIFFERENTLY-STRUCTURED LANGUAGES

A.R. Nurutdinova

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The study explores the role of visual perception verbs (“видеть”, “смотреть”, “see”, “look”, 見る) in somatic paremias (body-related proverbs) in Russian, English, and Japanese. It analyzes their function in representing cultural concepts, ranging from physiological perception to metaphorical encoding of abstract ideas (understanding, evaluation). Universal and culture-specific patterns are identified, including the interplay of bodily and visual codes. The influence of linguistic structure and cultural attitudes on lexical choice and paremias’ pragmatics is established.

Keywords: somatic paremias, visual perception verbs, cognitive linguistics, contrastive analysis, conceptual metaphor, cultural code.

Исследование языковых средств репрезентации телесного опыта в паремиях занимает важное место в современных лингвистических исследованиях, особенно в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы [3; 19; 25]. Соматические паремии, актуализирующие связь телесного и ментального, выступают ключевым объектом для анализа культурно-обусловленных концептов и когнитивных моделей [18; 28].

Глаголы зрительного восприятия, будучи универсальными маркерами перцептивного и интеллектуального опыта, играют особую роль в структурировании метафорических смыслов [14; 26], однако их функционирование в разноструктурных языках, таких как русский, английский и японский, остается недостаточно изученным, особенно в контексте контрастивного анализа [13; 20; 22; 23].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью углубления представлений о взаимодействии телесного и визуального кодов в языке, а также о роли паремий как носителей имплицитного культурного знания [2; 8].

Цель работы – выявить когнитивные и коммуникативные механизмы, лежащие в основе использования глаголов зрения (видеть, “see”, 見る) в соматических паремиях, и определить, как языковая структура и культурные установки влияют на их семантико-прагматическую нагрузку.

Материалом исследования послужили пословицы с телесным компонентом, отобранные из Большого толкового словаря русского языка [1], Национального корпуса

русского языка [5], Corpus of Contemporary American English (COCA) [10], Oxford English Dictionary [24], 日本語コーパス a (NINJAL) [6], словарь Kojien [17]

Методология исследования включает:

1. Контрастивный анализ – сопоставление паремий по семантическим признакам (прямое/метафорическое значение глаголов) и прагматическим функциям (предостережение, оценка).
2. Концептуально-метафорический анализ – выявление метафор на основе теории эмбодимента [12], где телесный опыт служит основой для абстрактных концептов.
3. Культурно-семантическая интерпретация – определение лингвокультурных кодов через частотность определённых метафор (например, «зрение = знание» в русском vs. «зрение = гармония» в японском).

Различия в грамматической организации и культурных ценностях трех языков приводят к вариативности в использовании зрительных глаголов: от прямого обозначения физического акта до сложных метафорических переносов, связанных с оценкой и интерпретацией [20; 27].

Соматические паремии, отражающие связь телесного и ментального опыта, интерпретируются в рамках теории эмбодимента, разработанной Лакоффом и Джонсоном [19], предполагает, что абстрактные концепты формируются через телесный опыт, что особенно актуально для анализа соматических паремий. Культурная специфика выражений раскрывается через призму лингвокультурных кодов [3; 4], где, например, русские пословицы часто акцентируют «зрение» как инструмент познания, тогда как в японских паремиях доминирует идея «взгляда внутрь» [21].

Глаголы зрительного восприятия (видеть, “see”, 見る) анализируются как полифункциональные единицы, связывающие перцепцию с ментальными процессами [26]. Их семантика включает:

- Физическое восприятие: прямое обозначение акта зрения.
- Метафорические переносы: «видение» как понимание или оценка.

В японском языке глагол 見る (miru) часто выражает не только визуальное, но и эмоциональное восприятие, что отражает культурную установку на гармонию внешнего и внутреннего [15].

Сопоставление русского (синтетический), английского (аналитический) и японского (агглютинативный) языков (см. табл. 1) позволяет выявить, как грамматическая структура влияет на выбор глаголов и их сочетаемость [27], например, в русских паремиях чаще используется видовое противопоставление («видеть»/«увидеть»), тогда как в английском акцент смещается на фразовые глаголы (“look into”, “see through”) [9; 11].

Русский язык: зрение как «прямое знание». В русских пословицах глаголы зрительного восприятия (видеть, смотреть) часто служат для противопоставления внешнего восприятия и внутреннего понимания. Например:

- «Глаза видят, а руки не дотянутся» [1] – акцент на разрыве между визуальным восприятием и физической возможностью, что отражает фаталистическую философию русской культуры.
- «Не видит дальше своего носа» [1] – метафора ограниченного понимания, где «нос» символизирует физическую близость, а «зрение» – способность к предвидению. Пословица подчеркивает ценность прозорливости, связывая зрение с мудростью.

- «*Видит кошка, чьё мясо съела*» [5] – глагол «видит» подчеркивает способность распознавать вину через визуальные признаки (беспокойное поведение).
- «*Смотрит, как баран на новые ворота*» [5] – «смотрит» передает растерянность, связывая физический взгляд с когнитивной неспособностью понять ситуацию.
- Диалектный пример (сибирский): «*Глазом не моргнул, а всё увидел*» [1] – контраст между «моргнул» (физический акт) и «увидел» (ментальное понимание) отражает идею быстрой наблюдательности.

Метафора «ЗРЕНИЕ = ПОНИМАНИЕ» реализуется через акцент на критическом осмыслении, где визуальное восприятие становится инструментом нравственной оценки:

- «*Смотрит в книгу, а видит фигу*» [1] – ирония над поверхностным восприятием, где зрение становится метафорой интеллектуальной несостоятельности [7].
- «*Зри в корень*» [1] – призыв к глубинному анализу, где «корень» метафорически обозначает суть проблемы, а зрение – интеллектуальное проникновение. Архаичные глаголы зрения, такие как «зреть», подчеркивают связь визуального восприятия с глубинной мудростью, что характерно для русской фольклорной традиции.
- «*Видит око, да зуб неймёт*» [5] – противопоставление визуального восприятия и практической недостижимости, что связывается с философией «принятия судьбы», а также противоречие между желанием и возможностью, где «око» символизирует осознание цели, а «зуб» – практическую реализацию.

Примеры демонстрируют, как русские пословицы используют телесные метафоры для передачи культурных установок на критическое мышление и необходимость сочетания визуального опыта с практическим действием.

Английский язык: зрение как инструмент рационального анализа. Английские пословицы с соматическим компонентом акцентируют активное взаимодействие с миром через визуальное восприятие, что коррелирует с эмпирической традицией:

- “*Seeing is believing, but feeling is the truth*” [24] перевод «Видеть – значит верить, но чувствовать – значит знать»). Контраст между “*seeing*” (эмпирическим знанием) и “*feeling*” (духовным опытом) подчеркивает двойственность западного мировоззрения, где зрение выступает как основа для рационального вывода. Пословица отражает культурный приоритет доказательного знания.
- “*Look before you leap*” [10] перевод «*Посмотри, прежде чем прыгать*» – фразовый глагол “look” подчеркивает необходимость предварительного анализа, связывая физический акт зрения с логическим планированием.
- “*Out of sight, out of mind*” [10] перевод «*С глаз долой – из сердца вон*». Глагол «sight» акцентирует связь между визуальной доступностью и эмоциональной значимостью.
- “*See no evil, hear no evil, speak no evil*” [24] перевод «*Не видишь зла, не слышишь зла, не говоришь зла*». Глагол «See» выступает как метафора сознательного игнорирования негатива.
- Диалектный пример (американский Юг): “*If you don’t look, you don’t see*” [10] перевод «*Если не смотришь, не увидишь*». Упрощенная структура подчеркивает прагматичный подход к получению знаний.

Глагол “see” часто выполняет двойную функцию, обозначая как физическое восприятие, так и ментальное понимание:

- “*I see your point*” [9] перевод «*Я вижу вашу точку зрения*» здесь “see” метафорически кодирует интеллектуальное согласие, демонстрируя связь между визуальным и когнитивным.

- “*See through someone*” [7] перевод «*Видеть кого-то насквозь*» выражение подразумевает способность «разглядеть» скрытые мотивы, что отражает ценность проницательности в англосаксонской культуре.

Интересен контраст между английскими и русскими поговорками: если в русском зрение часто сталкивается с препятствиями, то в английском оно служит инструментом контроля над ситуацией, призывающей к бдительности.

Японский язык: зрение как интуитивное созерцание. Японские поговорки с компонентом 見る [6] (*miru*) интегрируют визуальное восприятие с эмоциональным и социальным контекстом, отражая идею гармонии между внешним и внутренним:

- 目は心の鏡 (*Me wa kokoro no kagami*) [17] перевод «Глаза – зеркало души» – зрение связывается с эмпатией, где 目 (*me* – «глаза») отражают не только внешний мир, но и внутреннее состояние “*kokoro*” (сердца/души).
- 目は心の窓 (*Me wa kokoro no mado*) [17] перевод «Глаза – окно души». Использование 目 (*me* – «глаза») связывает зрение с эмоциональной искренностью, отражая японский акцент на невербальной коммуникации.
- 見て見ぬふりをする (*Mite minu furi o suru*) [6] перевод «Притворяться, что видишь и не видишь». Пословица иллюстрирует культурную норму избегания прямолинейности, где зрение становится инструментом тактичного игнорирования.
- 百聞は一見に如かず (*Hyakubun wa ikken ni shikazu*) [6] перевод «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Глагол 見る (*miru* – «видеть») имплицитно присутствует в слове – 見 (*ikken* – «один взгляд») – поговорка подчеркивает культурный приоритет визуального опыта над словесными описаниями.
- Диалектный пример (Кансай) 見てみいひんとわからん (*Mite miin to wakaran*) [6] перевод «Не поймёшь, пока не помотришь». Глагол 見る (*miru*) в диалектной форме 見てみい (*mite mi*) усиливает необходимость личного визуального опыта.

Метафора «ЗРЕНИЕ = ИНТУИЦИЯ» проявляется в пословицах, подчеркивающих важность «чтения между строк»:

- 心眼で見る (*shingan de miru*) [21] перевод: «Видеть сердцем» – отражает японскую концепцию внутреннего восприятия, акцент смещается с физического акта на интуитивное понимание, что отражает синтез конфуцианской этики и дзен-буддизма [9; 26].
- 猿も木から落ちる (*Saru mo ki kara ochiru*) [17] перевод «И обезьяна падает с дерева» – несмотря на отсутствие прямого указания на зрение, имплицитно предполагается, что наблюдатель должен «увидеть» универсальность ошибок.
- 鬼も十八番茶も出花 (*Oni to jūhachi bancha mo debana*) [6] перевод «Даже демон в восемнадцать лет цветёт, как первый чай» – визуальная метафора «цветения» связывает возраст с внешними проявлениями внутреннего потенциала.
- 見ぬが花 (*Minu ga hana*) [15] перевод «Невидимое – цветок» (воображение прекраснее реальности). Отрицательная форма 見ぬ (*minu* – «не видеть») метафорически кодирует идею о том, что недостижимое кажется идеальным.

Культурная специфика японских поговорок проявляется в использовании иероглифа 心 (*kokoro*), который объединяет понятия «сердце», «ум» и «душа». Например: 心を込めて

(*Kokoro o komete*) [15] «Вложив душу» – зрение подразумевает не физический акт, а эмоциональную вовлеченность.

Данные различия обусловлены грамматическими структурами (агглютинативность японского vs. аналитичность английского) и культурными ценностями (коллективизм vs. индивидуализм).

Таблица 1.

Сопоставление функций глаголов зрения

Язык	Ключевая метафора	Грамматическая особенность	Культурный контекст
Русский	Зрение = Прямое знание	Видовые пары (видеть/увидеть)	Фатализм, поиск глубинного смысла [4]
Английский	Зрение = Рациональный анализ	Фразовые глаголы (look into, see through)	Эмпиризм, индивидуализм [7; 27]
Японский	Зрение = Интуитивное созерцание	Агглютинативные формы (見て見ぬ)	Гармония, коллективизм [6; 17]

Сопоставительный анализ: универсалии и культурная специфика.

Универсальные паттерны:

Во всех трёх языках глаголы зрения выполняют схожие функции, отражая базовые когнитивные и коммуникативные потребности:

1. *Кодирование предостережений:* Русский: «*Не всё то золото, что блестит*» – акцент на несоответствии видимости и сущности. Английский: “*All that glitters is not gold*” – аналогичный механизм, но с упором на эмпирическую проверку. Японский: 見掛け倒し (*mikakedaoshi*) «обманчивая внешность» – предупреждение о поверхностном восприятии.

Данные примеры демонстрируют, что зрение как метафора обмана универсальна, но культурно опосредована.

2. *Передача идеи понимания:* Русский: «*Видеть насквозь*» – способность распознавать скрытые мотивы. Английский: “*See through someone*” – рациональное выявление лжи. Японский: 見抜く (*minuku*) – «видеть насквозь» – интуитивное понимание через социальный контекст.

Во всех случаях зрение метафорически связывается с проницательностью, но способы её реализации различаются: от аналитического (английский) до интуитивного (японский).

Культурно-обусловленные различия:

1. *Русский язык: противоречие видимого и сущностного:* пример: «*Глазами съел бы, да зубы не грызут*» [1] – конфликт между желанием и возможностью, где зрение символизирует недостижимость. Метафора ограниченности: «*Слепой курице всё пшеница*» [1] – критика поверхностного восприятия. Метафора прозорливости: «*Видит око далеко, а ум ещё дальше*» [1] – связь зрения с мудростью. Данные пословицы отражают культурный нарратив о фатализме и поиске глубинного смысла за внешней оболочкой.

2. *Английский язык: рациональный анализ и контроль:* пример: “*Keep your eyes peeled*” [10] – призыв к бдительности через активное визуальное наблюдение. Фразовые глаголы: “*Look into*” (расследовать), “*See to*” (убедиться) – акцент на практическом применении зрения. Культурный контекст: в пословице “*The eye is the window to the soul*” [24] зрение трактуется как инструмент объективной оценки, что коррелирует с западной философией эмпиризма.
3. *Японский язык: холистическое восприятие:* пример: 目は口ほどに物を言う (*Me wa kuchi hodo ni mono o iu*) [15] перевод «Глаза говорят красноречивее рта» – интеграция визуального и эмоционального.
 - *Социальная гармония:* В выражении 空気を読む (*kuuki o yomu*) [6] перевод «читать воздух» зрение метафорически связывается с интуитивным пониманием групповых норм.
 - *Конфуцианское влияние:* 心眼は目に見えぬものを映す (*Shingan wa me ni mienu mono o utsusu*) [17] перевод «Духовное зрение отражает невидимое глазу». Концепт 心眼 (*shingan* – «духовное зрение») зафиксирован в авторитетном японском словаре Kojien [17], где подчеркивается его связь с буддийским понятием просветления (悟り *satori*) и связь между визуальным восприятием и моральными ценностями. В пословицах с 心眼 (*shingan*) акцент смещается с физического наблюдения на эмпатию и «чтение» эмоций, что соответствует японскому идеалу гармонии (*wa*).

Прагматическая нагрузка в межкультурной коммуникации. Различия в использовании глаголов зрения приводят к коммуникативным ошибкам:

- Русское выражение: «*Смотреть правде в глаза*» (досл. «смотреть истине в глаза») [5] переводится на английский как “*Face the truth*” (досл. «встретиться лицом к лицу с истиной»), метафора смещается с визуальной (русский) на тактильную (английский), что требует учёта культурных коннотаций.
- Японский нюанс: Фраза 見て見ぬふり (*mite minu furi*) [6] перевод «притворяться, что не видишь» отражает социальную норму избегания конфронтации. Прямой перевод на русский («игнорировать») теряет контекст вежливого умалчивания.

Проведенное исследование демонстрирует, что соматические поговорки с глаголами зрения выполняют роль лингвокультурных маркеров, отражающих глубинные связи между языком, телесным опытом и когнитивными процессами. Выявленные закономерности позволяют утверждать, что такие выражения служат не только инструментом передачи народной мудрости, но и «окном» в культурное сознание [25], раскрывая специфику восприятия и категоризации мира в разных лингвосоциумах.

Влияние грамматической структуры на репрезентацию зрения. Агглютинативный характер японского языка, в отличие от синтетического русского и аналитического английского, создает уникальные возможности для кодирования сложных перцептивно-эмотивных значений в рамках одной лексемы. Например, в поговорке 見て見ぬふりをする (*mite minu furi o suru*) [17] «притворяться, что видишь и не видишь». Глагол 見る (*miru*) сочетается с отрицательной формой 見ぬ (*minu*), образуя компактное выражение двойственности восприятия, что характерно для японской коммуникативной стратегии избегания прямолинейности [15]. В русском языке аналогичный смысл требует использования противительных конструкций («Видит око, да зуб неймёт»), что подчеркивает роль аспектуальных оппозиций (видеть/увидеть) в передаче незавершенности действия [13].

В английских паремиях, напротив, акцент смещается на фразовые глаголы (“look into”, “see through”), которые детализируют характер визуального взаимодействия, отражая культуру прагматизма и действия [27]. Например, в пословице “Look before you leap” фразовый глагол “look” подразумевает не просто физическое восприятие, но аналитическую оценку рисков, что коррелирует с грамматической тенденцией к эксплицитности [11].

Культурные ценности как основа метафорических переносов. Современные исследования [12] подчеркивают, что связь метафор с телесным опытом остается актуальной в когнитивной лингвистике. Сопоставление паремий выявило, что культурные установки напрямую влияют на выбор метафор, связанных со зрением:

- *Индивидуализм в английском языке:* Пословицы типа “Seeing is believing” актуализируют идею личного опыта как основы знания, что согласуется с западной философской традицией эмпиризма [8]. Глагол “see” здесь выступает как маркер рационального подтверждения, например: “I see your point” (не только «понимаю», но и «принимаю логику»).
- *Коллективизм в японском языке:* в паремиях 目は心の鏡 (*Me wa kokoro no kagami*) перевод «Глаза – зеркало души» – зрение метафорически связывается с эмпатией и групповой гармонией. Глагол 見る (*miru*) выражает не столько физический акт, сколько интуитивное «считывание» эмоций собеседника, что отражает культурный приоритет невербальной коммуникации [16].
- *Амбивалентность в русском языке:* Пословицы вроде «Глаза видят, а руки не дотянутся» подчеркивают противоречие между видимым и достижимым, что связано с культурным нарративом о фатализме и преодолении [4].

Прагматические импликации для межкультурной коммуникации. Различия в использовании глаголов зрения могут приводить к коммуникативным сбоям. Например, русское выражение «смотреть правде в глаза» при переводе на английский теряет визуальную метафору, что связано с разной акцентуацией телесного опыта [13]. В японском контексте подобные выражения требуют добавления контекстуальных маркеров вежливости, чтобы избежать прямолинейности, что усложняет их перевод [7].

Несмотря на значимые результаты, работа имеет ограничения:

- Выборка паремий охватывает преимущественно современные варианты, тогда как историческая динамика их использования требует отдельного изучения.
- Влияние диалектных и социальных вариаций (например, различия между британским и американским английским) не учитывалось.

Перспективным направлением представляется расширение исследования за счет включения жестовых и визуальных компонентов паремий (например, японских 手話 (*shuwa*) – жестовых выражений), что позволит глубже изучить связь вербального и невербального в репрезентации зрения [11].

Результаты исследования могут быть использованы:

- В преподавании языков: разработка упражнений на анализ метафор (например, сопоставление русской пословицы «Видит око, да зуб неймёт» с японской 見ぬが花).
- В переводоведении: учет культурных коннотаций при переводе соматических паремий (например, замена визуальной метафоры на тактильную в англо-русских переводах).
- В межкультурной коммуникации: тренировка навыков «чтения» имплицитных смыслов в японских паремиях типа 空気を読む.

Результаты исследования расширяют понимание роли перцептивных глаголов в формировании межкультурной коммуникации и могут быть применены в преподавании языков, переводе и межкультурной прагматике [16]. Результаты подтверждают, что глаголы зрения в соматических паремиях выступают ключевым инструментом культурной трансляции ценностей. Их анализ в разноструктурных языках не только расширяет понимание эмбодимента, но и предлагает практические ориентиры для межкультурного диалога и лингводидактики [16].

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С.А. Кузнецова. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
2. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: Гнозис, 2003. – 288 с.
3. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелёв А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 544 с.
4. Иванов, А.А. Соматический код в русской паремиологии. – М.: Языки славянской культуры, 2022 – 200 с.
5. Национальный корпус русского языка. – URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 01.05.2025).
6. 日本語コーパス (NINJAL Corpus). – URL: <https://pj.ninjal.ac.jp> (дата обращения: 01.05.2025).
7. Bohner J. Language and Thought: A Cross-Cultural Perspective. – Cambridge: Cambridge University Press, 2020. – 340 p.
8. Charteris-Black J. Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis. – London: Palgrave Macmillan, 2004. – 304 p.
9. Chesterman A. Contrastive Functional Analysis. – Amsterdam: John Benjamins, 1998. – 230 p.
10. Corpus of Contemporary American English (COCA). – URL: <https://www.english-corpora.org/coca> (дата обращения: 01.05.2025).
11. Dirven R., Verspoor M. Cognitive Exploration of Language and Linguistics. – Amsterdam: John Benjamins, 2004. – 304 p.
12. Dirven, R., Wolf, H. Metaphor and Embodiment: New Perspectives on Cognitive Linguistics. – Berlin: De Gruyter, 2021 – 280 p.
13. Dobrovolskij D., Piirainen E. Figurative Language: Cross-Cultural and Cross-Linguistic Perspectives. – Amsterdam: Elsevier, 2005. – 300 p.
14. Evans V. The Structure of Time: Language, Meaning and Temporal Cognition. – Amsterdam: John Benjamins, 2004. – 286 p.
15. Ikegami Y. The Empire of Signs: Semiotic Essays on Japanese Culture. – Amsterdam: John Benjamins, 2005. – 220 p.
16. Kecskés I. Intercultural Pragmatics. – Oxford: Oxford University Press, 2014. – 312 p.
17. Kojien (広辞苑) / Под ред. С. Мурасаки. – Токио: Iwanami Shoten, 2020. – 3200 с.
18. Kövecses Z. Metaphor in Culture: Universality and Variation. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 314 p.
19. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – 242 p.
20. Majid A. Differential coding of perception in the world's languages // Proceedings of the National Academy of Sciences. – 2018. – Vol. 115. – P. 11369–11376.

21. Matsuki K. Metaphors of Anger in Japanese // Cognitive Linguistics. – 1995. – Vol. 6. – P. 1–50.
22. McNeill D. Gesture and Thought. – Chicago: University of Chicago Press, 2005. – 318 p.
23. Nisbett R.E. The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently and Why. – New York: Free Press, 2003. – 288 p.
24. Oxford English Dictionary. – URL: <https://www.oed.com> (дата обращения: 02.05.2025).
25. Sharifian F. Cultural Linguistics. – Amsterdam: John Benjamins, 2011. – 290 p.
26. Sweetser E. From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 174 p.
27. Talmy L. Toward a Cognitive Semantics. – Cambridge: MIT Press, 2000. – Vol. 1–2. – 573 p.
28. Wierzbicka A. Semantics: Primes and Universals. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 500 p.

Автор публикации

Нурутдинова Аида Рустамовна, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, AiRNurutdinova@kpfu.ru

Nurutdinova Aida Rustamovna, PhD in Education, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, AiRNurutdinova@kpfu.ru

УДК 81'42

КОММУНИКАТИВНАЯ КАТЕГОРИЯ «СОЧУВСТВИЕ» В МОЛОДЁЖНОМ СЕТЕВОМ ДИСКУРСЕ

Ц. Пань

Вятский государственный университет, г. Киров, Россия

Аннотация. Исследование раскрывает особенности выражения сочувствия в молодёжном сетевом дискурсе через гибридизацию вербальных (междометия, гипербола) и визуальных средств (эмодзи, стикеры). Анализ комментариев русскоязычных соцсетей выявил противоречие между виртуальной эмпатией и реальной пассивностью. Отмечены риски клиширования и трансформации языкового сознания.

Ключевые слова: сетевой дискурс, сочувствие, молодёжная коммуникация, эмодзи, цифровая гибридизация.

THE COMMUNICATIVE CATEGORY OF «SYMPATHY» IN YOUTH NETWORK DISCOURSE

Z. Pan

Vyatka State University, Kirov, Russia

Abstract. The study examines sympathy in youth online discourse through hybridization of verbal (interjections, hyperboles) and visual tools (emojis, stickers). Analysis of Russian social media comments reveals contradictions between virtual empathy and real-world passivity. Risks of clichés and linguistic consciousness transformation are highlighted.

Keywords: online discourse, sympathy, youth communication, emojis, digital hybridization.

Современный молодёжный сетевой дискурс представляет собой уникальный синтез традиционных речевых практик и цифровых инноваций, где категория «сочувствие» реализуется через сложное взаимодействие вербальных, визуальных и культурно-специфических элементов. Этот феномен, как отмечает Н.А. Ахренова, формируется в

условиях «устно-письменного гибрида» [1, с. 22], где скорость и эмоциональная насыщенность коммуникации превалируют над глубиной содержания. В контексте русскоязычных социальных сетей сочувствие приобретает многомерный характер, сочетая клишированные формулы, интернет-сленг, эмодзи и критическую рефлексию, что отражает антропоцентричность цифровой эпохи.

Традиционные речевые жанры, такие как соболезнование, трансформируются под влиянием цифровых технологий. Е.А. Митина подчёркивает, что исторически эти жанры строились на перформативных конструкциях («скорблю», «соболезную») и формулах поддержки («Мужайтесь») [7, с. 56]. Однако в сетевом пространстве они обогащаются эмоциональными усилителями: повторами, восклицаниями и визуальными символами. Например, комментарий пользователя Natalya Alexeeva: «Светлая память погибшим в Крокусе от рук злодеев-извергов... мы помним и хотим справедливого наказания всем виноватым!!!» демонстрирует гиперболизацию традиционной формулы, где сочувствие сливается с социальным требованием. Подобные конструкции, по мнению Т.А. Пивоварчик, активируют «эмоциональный резонанс» через междометные цепочки и регулятивно-диалоговый потенциал [8, с. 25].

Важнейшую роль в выражении эмпатии играют невербальные элементы. Эмодзи, стикеры и GIF-анимации становятся универсальным языком эмоций, заменяя мимику и жесты живого общения. Символы огня (🔥) и слёз (😭) визуализируют коллективную боль, как в комментарии о теракте в «Крокус Сити Холл»: «На всех рекламных щитах вдоль дорог в Подмосковье стояла дата на чёрном фоне 22.04.24 и свеча памяти. 🔥 🔥 🔥 🔥 🔥 ». С.М. Гайдаренко и др. отмечают, что 58% стикеров в соцсетях изображают животных, что делает их универсальным инструментом передачи эмпатии [3, с. 410]. В то же время молодёжь адаптирует интернет-метафоры, заменяя традиционные формулы: например, фраза «Мягких облачков тебе» отражает креативное переосмысление скорби через цифровой жаргон, что соответствует выводам Е.А. Полехиной о гибридизации молодёжной речи [9, с. 180].

Интересно, что влияние интернет-коммуникации на языковое сознание не ограничивается сетевым пространством. Как показывает исследование Т.И. Кошелевой, молодые люди переносят цифровые паттерны в офлайн-среду: использование аббревиатур («кмк», «ЛС»), эмодзи и даже рукописных смайлов в университетских работах [5, с. 2]. Например, студенты пишут: «Как-то трудноваты для меня эти синтаксические нормы :(» или рисуют символы радости (😊) рядом с успешными заданиями. Это подтверждает, что границы между онлайн- и офлайн-коммуникацией стираются, формируя гибридный стиль, где эмоциональная экспрессия становится универсальным кодом [5, с. 1].

Однако сетевые практики сочувствия не лишены противоречий. Р.Э. Бараш указывает на парадокс высокой эмоциональной вовлечённости пользователей при низкой готовности к реальным действиям, таким как благотворительность [2, с. 445]. Это подтверждается диалогом в комментариях к трагедии на курорте Каргалка: пользователь Sergey Saltykov цинично замечает: «Ксения, наверно не такие бедные, раз по курортам ездят», что обнажает конфликт между виртуальной солидарностью и скепсисом. Подобные примеры демонстрируют, что сочувствие в сети часто становится поверхностным ритуалом, где форма преобладает над содержанием.

Культурная специфика российского дискурса проявляется в акценте на коллективной памяти и травматическом опыте. Упоминание Беслана в контексте теракта 2024 года или

сравнение судьбы собаки Жужи с человеческими трагедиями связывают индивидуальные переживания с общенациональными нарративами. С.В. ИONOва и В.И. Шаховский, опираясь на теорию Вежбицкой, подчёркивают, что эмоциональные сценарии всегда встроены в культурный контекст, что объясняет использование исторических параллелей для усиления эмпатии [4, с. 977].

Особый интерес представляет синтаксическое смещение фокуса в нарративах. Например, в истории о девочке, спасённой от алкогольного ада, акцент делается на её страданиях («умоляла», «невыносимо тяжело»), что, согласно А.Л. Лось, позволяет сместить внимание на адресата эмоций, минимизируя оценку действий родителей [6, с. 132]. Такие приемы формируют «тональность диалога», где сочувствие становится инструментом конструирования моральных ценностей.

При этом нельзя игнорировать влияние интернет-языка на грамотность. Т.И. Кошелева отмечает, что студенты, привыкшие к эрративам («превед») и упрощённой орфографии в сети, иногда допускают ошибки в официальных текстах, хотя в рамках академических работ стараются соблюдать нормы [5, с. 3]. Это подтверждает, что цифровая среда формирует двойственность языкового сознания: с одной стороны, гибкость в адаптации новых форм, с другой – риск утраты языковой дисциплины.

В заключение, категория «сочувствие» в молодежном сетевом дискурсе функционирует как механизм коллективной идентичности, объединяя традиционные ритуалы, цифровые инновации и критическую рефлексию. Однако ее эффективность ограничена противоречием между виртуальной эмпатией и реальным бездействием, а также тенденцией к гиперболизации и клишированию. Будущие исследования могли бы рассмотреть, как культурные различия влияют на восприятие сетевого сочувствия, и какие стратегии способны преодолеть разрыв между онлайн-поддержкой и офлайн-вовлечённостью. Кроме того, важно изучить долгосрочное воздействие цифровых коммуникаций на языковую норму: станет ли гибридизация речи устойчивым трендом или вызовет обратную реакцию – усиление внимания к традиционной грамотности. Как отмечает Т.И. Кошелева, поколение, выросшее в эпоху интернета, уже не разделяет онлайн- и офлайн-реальность [5, с. 2], что ставит перед лингвистикой новые задачи – не только фиксировать изменения, но и прогнозировать их последствия для языковой культуры.

Литература

1. Ахренова Н.А. Теоретические основы интернет-лингвистики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 10 (28). – С. 22–26.
2. Бараш Р.Э. Социальные медиа как фактор формирования общественно-политических установок // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2022. – № 2 (168). – С. 430–453.
3. Гайдаренко С.М., Маринина А.Е., Васичева А.Н. Средства выражения эмпатии в социальных сетях // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С. 409–411.
4. ИONOва С.В., Шаховский В.И. Проспекция лингвокультурологической теории эмоций Анны Вежбицкой // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. – 2018. – Т. 22, № 4. – С. 966–987.
5. Кошелева Т.И. К вопросу о влиянии языка интернет-коммуникации на языковое сознание современного носителя русского языка // Ученые записки Новгородского государственного

университета. – 2020. – № 1 (26). – С. 10.

6. Лось А.Л. Средства выражения эмпатии в языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 10-1 (40). – С. 131–135.

7. Митина Е.А. Речевой жанр «соболезнование» в русской лингвокультуре // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 2 (257). – С. 56–58.

8. Пивоварчик Т.А. Междометия как средства выражения эмпатии в русскоязычной сетевой коммуникации // Язык и текст. – 2024. – Т. 11, № 3. – С. 22–32.

9. Полехина Е.А. Молодежный жаргон как объект лингвистического исследования // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2012. – № 1 (15). – С. 180–184.

Автор публикации

Пань Цзэсинь, аспирант, Вятский государственный университет, Киров, РФ, panzexin1998@gmail.com
Pan Zexin, postgraduate student, Vyatka State University, Kirov, Russian Federation, panzexin1998@gmail.com

УДК 81-114.2

МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ КОРПУС ИММЕРСИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ РЕЧИ И ЖЕСТОВ

В.О. Потехин

Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье описывается процедура создания экспериментального мультимодального корпуса для установления скоординированных случаев использования речевых и жестовых манифестаций в спонтанном устном дискурсе.

Ключевые слова: мультимодальность, корпусная лингвистика, дискурсивный маркер, типы дискурса, функциональные типы жеста, адаптация модальностей.

MULTIMODAL CORPUS OF IMMERSIVE COMMUNICATION: SPEECH AND GESTURE ALIGNMENT

V.O. Potekhin

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

Abstract. This article offers an insight into devising experimental multimodal corpus aimed at establishing speech and gesture alignment patterns in oral spontaneous discourse.

Keywords: multimodality, corpus linguistics, discursive marker, discourse types, functional gesture types, multimodal alignment.

Привлечение методов мультимодальной (мультиканальной) дискурсологии к корпусным исследованиям языка значительно расширяет репертуар доступных лингвисту объектов анализа, обогащая его различными экстралингвистическими аспектами, ранее не получавшими подробного разбора в научной литературе. К таким аспектам, в частности, относятся кинесика (мимика, положение тела, мануальная и глазодвигательная жестикуляция), художественный и технологический потенциал стимульного материала (звуковое сопровождение, статическое и/или динамическое изображение, ординарная и/или виртуальная реальность). Совместно с собственно речевым анализом привлечение коммуникативных (жест) и семиотических (аудиовизуальная сцена) компонентов способно пролить свет на

особенности адаптации когнитивно-поведенческих установок говорящего к различным форматам коммуникации не только с реально присутствующим партнером-собеседником, но и с виртуальной средой, антропоморфным роботом-агентом, а также с нейросетью (например, ChatGPT). Очевидно, выбранная коммуникативная конфигурация будет накладывать определенные ограничения или, наоборот, расширять возможности для реализации человеком его мультимодального поведения, т.е. *синхронизированного во времени использования разнородных каналов восприятия и порождения информации*, находящего выражение в так называемых мультимодальных паттернах, например, в словесно-жестовых комплексах.

Практика создания экспериментальных корпусов, легшая в основу разрабатываемых лингвистами мультимодальных корпусных исследований, была изначально предложена в работе У. Чейфа «Рассказы о грушах» (англ. “The Pear Stories”) [8], в которой впервые описывается применение технологии аудио- и видеофиксации коммуникативного поведения испытуемого для последующего анализа задействованных когнитивно-дискурсивных механизмов в процессе порождения устного нарративного дискурса. В отечественной мультимодальной корпусной лингвистике преемственность с оригинальным экспериментом У. Чейфа устанавливается в труде А. А. Кибрика и В. И. Подлесской «Рассказы о сновидениях: корпусное исследование устного русского дискурса» [4] и позже в работе Н. А. Коротаева «Рассказы и разговоры о грушах» [10] с привлечением к процедуре анализа мануально-жестового уровня. В последнее время на фоне стремительного развития технологии отслеживания движения взгляда (англ. eye tracking) набирает популярность создание эмпирических баз данных, в которых, помимо вокальных и кинетических аспектов коммуникации, к анализу привлекаются данные глазодвигательной (окулографической) активности испытуемых. Активная разработка таких мультимодальных корпусов ведется, в частности, на базе центра СКоДис при МГЛУ под руководством О. К. Ирисхановой (см. напр., проект, посвященный изучению стратегий преодоления неопределенности при решении спонтанных задач [2], а также исследование мультимодального поведения переводчиков-синхронистов в условиях повышенной когнитивной нагрузки [3]). Изучение художественного потенциала звучащей речи на материале поэтического дискурса в мультимодальной перспективе представлено в трудах отечественного ученого-лингвиста С. О. Савчук (см. подробнее работу об опыте разработки мультимедийного поэтического корпуса [7]).

Для анализа речевого поведения в традиции отечественной мультимодальной школы принято сегментировать речевой поток на *элементарные дискурсивные единицы*, или ЭДЕ, соответствующие клаузе и обладающие вербально-просодическими характеристиками (термин предложен А. А. Кибриком и В. И. Подлесской; см. подробнее в [4]). Для аннотирования мануальной жестикуляции говорящего исследователи обращаются к различным концепциям жестового поведения, разрабатываемым как в трудах отечественных ученых (см. 1; 5), так и совместно с их зарубежными коллегами (см. 9).

Настоящая статья обращается к процедуре анализа скоординированных случаев использования речи и жестов *в условиях иммерсивной коммуникации* с помощью корпусного менеджера Elan, который позволяет установить синхронизированные во времени речевые и (мануальные) жестовые манифестации говорящего в процессе выполнения поставленной коммуникативной задачи.

В широком смысле, под иммерсивностью понимается потенциал стимульного материала за счет использования аудиовизуальных средств трансформировать человека из

наблюдателя за ситуацией в ее внутреннего участника, или деятеля. При этом крайне редко учитывается влияние проживаемой трансформации на коммуникативные и телесные практики говорящего, связанные с выстраиванием пространства (иммерсивной) коммуникации. Другими словами, как говорящий передает переживаемый стимул коммуникации в речи и жестах. С помощью проведенного пилотного эксперимента, о котором мы расскажем далее, мы попытались приблизиться к пониманию особенностей мультимодальной (мультиканальной) адаптации на материале произведения цифрового искусства.

Материалом исследования явилась видеосимуляция перемещения зрителя по 3D-пространству двух полотен кисти Ван Гога «Звездная ночь» и «Комната в Арле», предъявленная испытуемому на экране компьютера как единая динамическая сцена. Всего в эксперименте приняло участие 22 человека среднего возраста ($M=37,5$ лет). Дизайн исследования предполагал проведение двух треков эксперимента с разницей в схеме коммуникативного обмена: на первом этапе (в режиме Человек–Компьютер) испытуемый устно комментировал предложенный на экране визуальный стимул (см. Рис. 1), на втором этапе (в режиме Человек–Человек) ему предлагалось рассказать об увиденной динамической сцене партнеру-собеседнику (см. Рис. 2). На обоих этапах эксперимента с письменного согласия участника велась видео- и аудиофиксация его мультимодального поведения. Собранные в ходе проведения исследования образцы речевых и жестовых манифестаций были в дальнейшем использованы для создания двух мультимодальных корпусов иммерсивной коммуникации, обусловленной схемой коммуникативного обмена: Человек–Компьютер и Человек–Человек, соответственно.



Рис. 1. Проведение эксперимента в режиме Человек–Компьютер: участник (слева) устно комментирует предъявленный на экране стимульный материал (справа)



Рис. 2. Проведение эксперимента в режиме Человек–Человек: участница взаимодействует с партнером-собеседником на предмет содержания ранее предъявленной визуальной сцены

В отношении речевой модальности полученные образцы были сегментированы на ЭДЕ с опорой на принципы их выделения, описанные в [4]. Единицей анализа на данном этапе явился дискурсивный маркер как обладающий лексико-грамматическими характеристиками, типичными для реализации типа дискурса (нарратива, дескриптива, экспозитива и аргументатива). Стоит отметить, что, поскольку представление детальной процедуры анализа речевого компонента не является основной целью настоящей работы, мы лишь точно проиллюстрируем некоторые дискурсивные маркеры, в которых могут быть эксплицированы указанные типы дискурса. Более подробно методика анализа и классификация дискурсивных маркеров представлены в наших ранее опубликованных работах (см., напр., [6; 11]). Так, нарратив может быть выражен глаголами направленного движения (*мы проходим через окно*); дескриптив – маркерами акцентуации места объекта (*чувствую себя в компьютерной игре*); экспозитив – маркерами-аппроксиматорами со значением условно-предположительного сравнения (*кажется, что как будто бы ночь*); аргументатив – маркерами со значением волеизъявления (*мне бы хотелось опять выйти из этой комнаты*).

Для аннотирования мануальных жестов мы воспользовались жестовой классификацией, предложенной в работе О.К. Ирисхановой и А. Ченки (см. подробнее в [9]). В своем труде исследователи выделяют четыре функциональных типа жеста, а именно дейктические (задающие направление между говорящим и объектом или событием), репрезентирующие (иконически имитирующие физические свойства объекта или события), прагматические (контекстуально значимые мануальные движения для обозначения абстрактных идей) и адаптеры (жесты саморегуляции в случае коммуникативного затруднения). Отметим, что анализу были подвержены исключительно случаи мануальной жестикуляции, сопровождающей реализацию в речи дискурсивных маркеров. Всего процедуре анализа по обоим режимам коммуникации было подвергнуто 5012 речевых и 1165 мануально-жестовых манифестаций. Далее мы представим процедуру анализа словесно-жестовых комплексов отдельно по каждому режиму коммуникации.

На Рис. 3 продемонстрирован пример аннотирования в ПО Elan мультимодального поведения испытуемого в режиме коммуникации Человек–Компьютер.

The screenshot displays the Elan software interface for multimodal data annotation. It includes a video window on the left showing a person at a computer, a corresponding abstract image in the center, and a large table on the right for annotations. The table has columns for 'Nr', 'Annotation', 'Begin Time', 'End Time', and 'Duration'. Below the table is a timeline with markers for 'Speech', 'Discourse mark', and 'Gesture'.

Nr	Annotation	Begin Time	End Time	Duration
19	Развернулись,	00:00:39.867	00:00:40.205	00:00:00.338
20	посмотрели, что зади нас.	00:00:40.213	00:00:41.691	00:00:01.478
21	Аа...	00:00:43.602	00:00:44.264	00:00:00.662
22	перспектива снова на небо.	00:00:44.404	00:00:45.904	00:00:01.500
23	Небо это... аа... темно-синее.	00:00:47.595	00:00:49.610	00:00:02.015
24	Поток голубой движется.	00:00:49.625	00:00:51.676	00:00:02.051
25	Звезды.	00:00:52.492	00:00:53.000	00:00:00.508
26	Поворачиваемся –	00:00:54.301	00:00:54.897	00:00:00.596
27	смотрим еще на дома.	00:00:54.897	00:00:56.308	00:00:01.411
28	На желтые дома,	00:00:56.397	00:00:57.470	00:00:01.073

Рис. 3. Пример аннотирования с помощью ПО Elan мультимодального комплекса речи и жеста в режиме коммуникации Человек–Компьютер

Мы можем наблюдать, что в момент реализации ЭДЕ (20: *посмотрели, что сзади нас*) речевая деятельность говорящего (ярус Speech) сопровождается мануальной активностью в виде указания левой рукой назад, совпадающего с произнесением дескриптивного маркера акцентуации места объекта *сзади*, обозначенным английской буквой D (Descriptive) в ярусе Discourse marker. Поскольку посредством наблюдаемого жеста между участником и референтом задается невидимая ось, у нас есть основание классифицировать данную мануальную манифестацию как дейктический жест, обозначенный английской буквой D (Deictic) в ярусе Gesture. Справа от изображения участника представлена динамическая сцена в момент ее рассмотрения.

Рассмотрим также пример процедуры аннотирования словесно-жестового комплекса в режиме коммуникации Человек–Человек, представленный на Рис. 4 ниже.

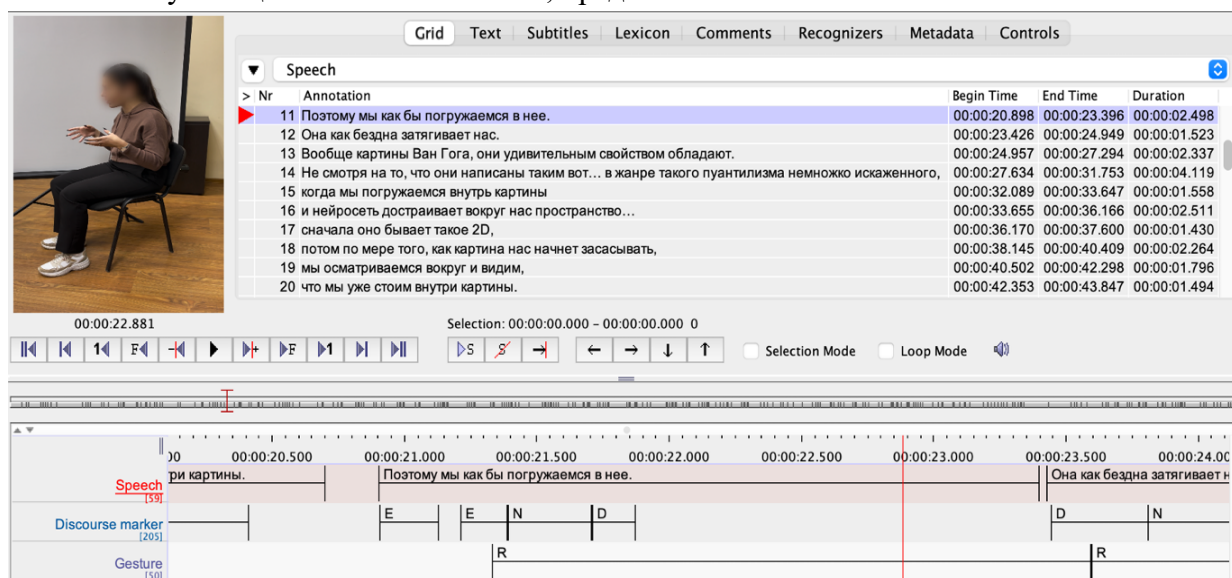


Рис. 4. Пример аннотирования с помощью ПО Elan мультимодального комплекса речи и жеста в режиме коммуникации Человек–Человек

В момент произнесения участницей ЭДЕ (11: *поэтому мы как бы погружаемся в нее*) сочетание экспозиторного маркера-аппроксиматора *как бы* (отмечен английской буквой E (Exposition) в ярусе Discourse marker) с нарративным маркером, эксплицированным в глаголе направленного движения *погружаемся* (отмечен английской буквой N (Narration) в ярусе Discourse marker), синхронизировано с имитацией посредством обеих рук процесса спуска, или погружения, т.е. с репрезентирующим жестом (отмечен английской буквой R (Representational) в ярусе Gesture).

Результатом аннотирования речевого и мануально-жестового уровней с помощью корпусного менеджера Elan стало создание двух уникальных корпусов мультимодального поведения испытуемых в условиях иммерсивной коммуникации общей длительностью 97 мин 58 сек.

Проведенный анализ позволил установить профили иммерсивности в речи и мануальных жестах для обоих режимов коммуникации, представленные в виде древовидных диаграмм на Рис. 5 а и Рис. 5 б.

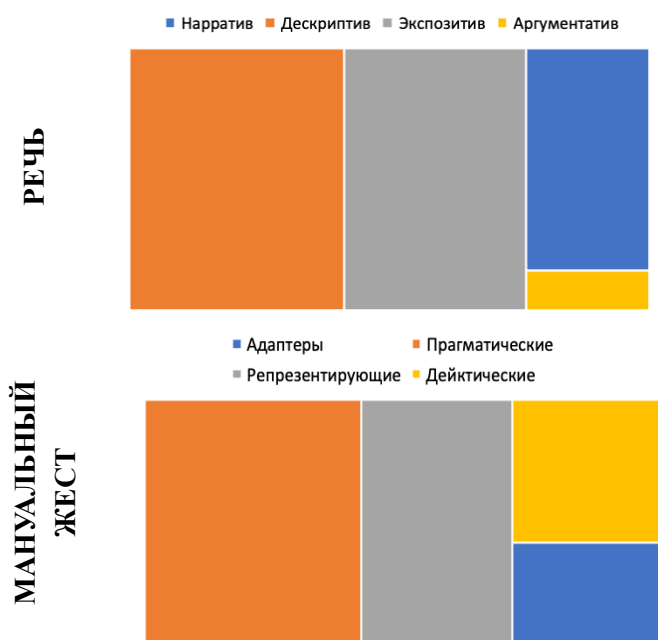


Рис. 5 а. Профиль мультимодальной иммерсивной коммуникации в речи и жестах в режиме Человек–Компьютер

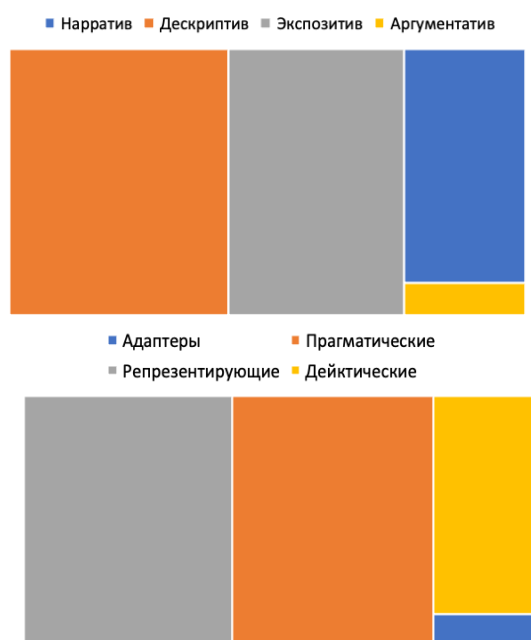


Рис. 5 б. Профиль мультимодальной иммерсивной коммуникации в речи и жестах в режиме Человек–Человек

Так, полученные данные дескриптивной статистики указывают на то, что анализируемые модальности в разной степени подвержены варьированию под влиянием фактора режима коммуникации. Низкая вариативность в выборе дискурсивных маркеров между двумя этапами эксперимента может свидетельствовать об обусловленности речевого конструирования иммерсивности уже усвоенными говорящим практиками телесности, связанными с реализацией пространственной (дескриптив), персональной (экспозитив) и темпоральной (нарратив) координат коммуникации. Высказанное предположение подтверждают рассчитанные значения t-критерия Уэлча, указывающие на отсутствие связи между реализацией в речи типов дискурса и режимом коммуникации: для нарратива $F=1,77$ при $p=0,192$; для дескриптива $F=2,13$ при $p=0,156$; для экспозитива $F=0,776$ при $p=0,385$; для аргументатива $F=0,001$ при $p=0,971$.

Установленные профили жестовой активности для обоих режимов коммуникации свидетельствуют о большей вариативности в выборе говорящим типа жеста. В частности, адаптация мультимодального поведения к режиму коммуникации в присутствии партнера-собеседника выражается в усилении необходимости сопровождения речи репрезентирующими жестами как, предположительно, способствующими выстраиванию физических характеристик пространства коммуникации. Рассчитанные значения критерия Краскела–Уоллиса поддерживают предположение о влиянии режима коммуникации на мануальную жестикуляцию испытуемого в отношении репрезентирующих ($\chi^2=13,6$ при $p<0,001$), прагматических ($\chi^2=13,4$ при $p<0,001$) и дейктических ($\chi^2=11,7$ при $p<0,001$) типов. Далее сравним конструирование испытуемым одной и той же стимульной сцены в двух режимах коммуникации.

На Рис. 6 приведен фрагмент описания участницей пространства комнаты в момент предъявления стимульного материала, т.е. в режиме Человек–Компьютер. Отметим, что реализация двух следующих друг за другом ЭДЕ (26: *это скромная обстановка* | 27: *умывальник, аа.. окно*) не сопровождается мануальной жестикуляцией.

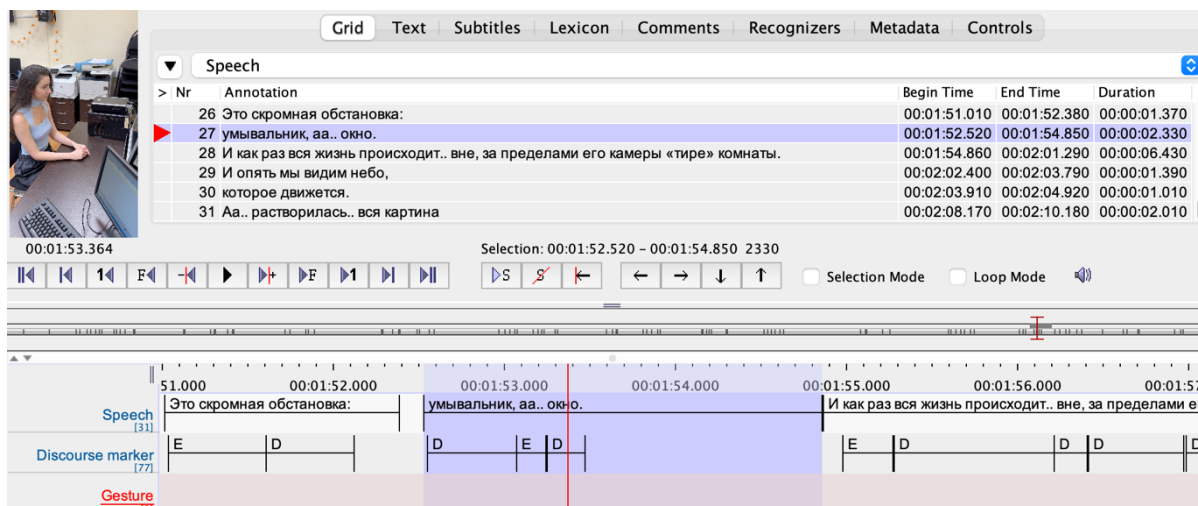


Рис. 6. Фрагмент выполнения участницей коммуникативной задачи в режиме
Человек–Компьютер

При этом конструирование этой же стимульной сцены (см. Рис. 7) в присутствии заинтересованного слушателя отличается, во-первых, большей дискурсивной гибридностью и, во-вторых, находит выражение в жестовой репрезентации. Поясним обнаруженные особенности реализации мультимодального поведения в режиме Человек–Человек.

В отличие от рассмотренных выше синтагм (ЭДЕ 26-27) конструирование ЭДЕ (14: *и после этого можно было.. выпрыгнуть, буквально говоря, в окно и снова посмотреть на звездное небо*) выражается в высокой частотности использования дискурсивных маркеров нарратива, эксплицированных в средствах акцентуации последовательности событий *после этого* и *снова*, а также в двух динамических глаголах *выпрыгнуть* и *посмотреть*. Реализуя в речи часть синтагмы (*выпрыгнуть, буквально говоря, в окно*), участница с помощью рук разыгрывает сцену, демонстрирующую характер выполнения прыжка, и, таким образом, посредством использования репрезентирующего жеста привносит новую информацию в реконструируемый по памяти образ.

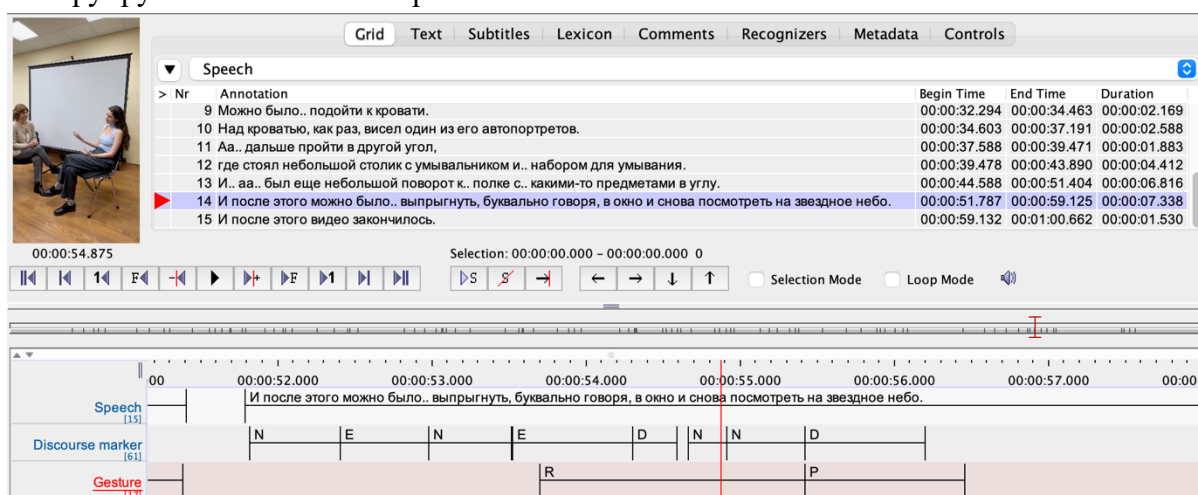


Рис. 7. Фрагмент выполнения участницей коммуникативной задачи в режиме
Человек–Человек

Соответственно, у нас есть основания полагать, что учет мануально-жестовой активности совместно с речевой деятельностью может существенным образом уточнить наше

понимание когнитивных механизмов, лежащих в основе порождения мультимодальных актов коммуникации.

В заключение стоит отметить, что интеграция методов мультимодальной корпусной лингвистики в анализ устного спонтанного дискурса несомненно способствует повышению валидности лингвистических наблюдений за естественной коммуникацией человека. Размеченная с помощью корпусного менеджера мультимодальная база данных (в нашем случае, иммерсивной коммуникации) позволяет исследователям, работающим на стыке таких дисциплин как медиакоммуникативистика, медиамаркетинг, социокультурная антропология, когнитивная психология, использовать проаннотированные мультимодальные пробы в комплексном изучении когнитивно-поведенческих установок человека, взаимодействующего с различными стимулами коммуникации, обусловленными в том числе влиянием технологий 3D-моделирования.

Литература

1. Гришина Е.А. Русская жестикация с лингвистической точки зрения: корпусные исследования. – М.: Издательский дом ЯСК, 2017. – 744 с.
2. Ирисханова О.К. Неопределенность при решении спонтанных задач: что могут сказать жесты // Когнитивные исследования языка. – 2022. – № 3 (50). – С. 54–59.
3. Ирисханова О.К., Томская М.В., Ченки А., Маковеева А.И. Особенности ментального симулирования в жестовом поведении переводчиков-синхронистов // Когнитивные исследования языка. – 2022. – № 4(51). – С. 377–384.
4. Кибрик А.А., Подлесская В.И. Рассказы о сновидениях: корпусное исследование устного русского дискурса. – М.: Языки славянских культур, 2009. – 736 с.
5. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. – М.: Новое литературное обозрение, 2002. – 581 с.
6. Потехин В.О. Дискурсивные схемы и жесты в иммерсивной коммуникации: влияние фактора технологичности // Когнитивные исследования языка. – 2023. – № 56 (2). – С. 395–399.
7. Савчук С.О. Мультимедийный поэтический корпус: общая структура и перспективы использования // Труды института русского языка им. В.В. Виноградова. – 2022. – № 1 (31). – С. 72–82.
8. Chafe W. L. The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production. – Norwood (N.J.): Ablex, 1980. – 350 p.
9. Iriskhanova O.K., Cienki A. The semiotics of gestures in cognitive linguistics: contribution and challenges // Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki. – 2018. – No. 4 (57). – Pp. 25–36.
10. Korotaev N.A. Collaborative constructions in Russian conversations: A multichannel perspective // Computational Linguistics and Intellectual Technologies. Papers from the Annual International Conference “Dialogue”. – 2023. – No. 22. – Pp. 250–258.
11. Potekhin V.O., Kiose M.I. Multimodal Conceptualization of Immersive Visual Art: Discourse Schemas in Speech, Gesture and Gaze // Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki. – 2024. – No. 3. – Pp. 20–32.

Автор публикации

Потехин Вадим Олегович, аспирант, кафедра общего и сравнительного языкознания, Московский государственный лингвистический университет, Москва, РФ, vadim.nebarsuk@gmail.com

Potekhin Vadim Olegovich, postgraduate student, Department of General and Comparative Linguistics, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russian Federation, vadim.nebarsuk@gmail.com

ВЫРАЖЕНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ В ИНТЕРНЕТ-ОТЗЫВАХ ТУРИСТОВ

А.Г. Ратникова

Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, Россия

Аннотация. Анализируется такой жанр сетевого дискурса, как интернет-отзыв, описываются его категориальные и специфические характеристики; показаны примеры проявления этнической самоидентификации авторов отзывов.

Ключевые слова: этническая идентификация, языковое сознание, интернет-отзыв, виртуальная коммуникация, лингвокультура.

EXPRESSION OF ETHNIC SELF-IDENTIFICATION IN INTERNET REVIEWS OF TOURISTS

A.G. Ratnikova

The Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

Abstract. The article analyzes the genre of online discourse as an Internet review, describes its categorical and specific characteristics, and shows examples of manifestation of reviews authors' ethnic self-identification.

Keywords: ethnic identification, language consciousness, Internet review, virtual communication, linguaculture.

Этническая идентификация – это «психологический процесс отождествления индивидом себя с этнической общностью, позволяющий ему усвоить важные стереотипы поведения, требования к основным культурным ролям» [5, с. 127]. Этническую идентичность можно рассматривать как осознание человека своей принадлежности к определенной этнической общности. Формирование этнического самосознания или этнической идентичности происходит в непосредственной взаимосвязи с формированием языковой личности.

Отражением образа мира той или иной лингвокультурной общности и конкретной языковой личности, носителя определенной лингвокультуры, является языковое сознание, характеризующееся этнокультурным своеобразием и выражаемое прежде всего в речевой деятельности. Действие предполагает мотивацию к нему, наличие импульса, в большей или меньшей степени обусловленного сознанием: например, бессознательная реакция на внезапные события и продуманное в течение времени речевое высказывание. К.А. Бурнаева так выражает эту идею: «Языковое сознание личности включает в себя неосознанное и осознанное. И в выборе языковых средств, и в процессах понимания текста участвуют как бессознательные механизмы, так и осознанные действия. Граница между осознанным и неосознанным индивидуальна и ситуативно обусловлена. Личность, как правило, осознает лишь небольшую часть своего языкового поведения» [2, с. 54].

В представляемой статье осуществляется кросс-культурное лингвистическое исследование, основанное на сопоставлении русской, вьетнамской, датской и финской лингвокультур. Материалом исследования послужили интернет-отзывы туристов – носителей сопоставляемых лингвокультур, опубликованные на сайте www.tripadvisor.dk (Tripadvisor).

Е.Э. Былина характеризует интернет-отзыв как речевое произведение, 1) «относящееся к классу речевых жанров **наивного дискурса**», 2) «реализуемое в рамках асинхронной **виртуальной коммуникации**» и 3) «содержащее в себе **мнение и оценку автора** о товаре или услуге» [2, с. 393]. Выделенные Е.Э. Былиной категориальные характеристики интернет-отзыва указывают на его специфические характеристики: так, отнесение данного жанра к наивному дискурсу предполагает «меньшую кодифицированность», «большую степень свободы от тех жанровых, стилистических, этикетных и других рамок» [1, с. 78], которые важны для типов, а соответственно и жанров, не-наивного дискурса. Пространство существования жанра интернет-отзыва – виртуальная коммуникация – также определяет его специфические черты, немаловажной из которых для проводимого нами исследования является возможность автора интернет-отзыва максимально регулировать собственную идентификацию, в том числе этническую. Автор интернет-отзыва волен по собственному желанию создавать свой индивидуальный образ, формировать его и презентовать. Более того, современные компьютерные технологии позволяют генерировать любые изображения, любые тексты, что делает процесс самопрезентации лишенным всяческих границ. Этническая идентификация проявляется в самопрезентации автора интернет-отзыва. И, наконец, что касается содержательной стороны жанра: действительно, интернет-отзыв предполагает наличие субъективной оценки, авторского начала, лично пережитого опыта. То, насколько личным является текст отзыва, оказывает прямое влияние на доверие к той информации, которая в нем содержится.

Можно говорить о том, что интернет-отзыв является автороцентричным жанром коммуникации. Фактически коммуникация происходит между адресантом и образом адресата, созданным сознанием самого адресанта. Самовыражение и самопрезентация в интернет-отзывах являются одной из коммуникативных интенций автора, так как он делится с потенциальными читателями своим личным опытом, а такие характеристики текста отзыва, как особенности графического оформления, демонстрируемый уровень образования, выражение авторских предпочтений и ценностей и т.д. еще сильнее обозначают индивидуальное авторское присутствие. Выраженная индивидуальность автора делает интернет-отзыв уникальным текстом, имеющим ценность уже этой крепкой привязкой к конкретной человеческой личности. Кроме того, автор интернет-отзыва является представителем определенной лингвокультуры, обладателем и выразителем этнического сознания, этномаркированной языковой личностью [4, с. 104]. Этническое сознание предполагает этническую самоидентификацию, которая в текстах анализируемых отзывов находит проявление имплицитными и эксплицитными отсылками к определенной этнокультуре. Например:

*Ребята не передаваемая атмосфера, колорит, движение, самобытность.... **разрыв шаблонов при посещении Ханоя! Люди Русские приезжайте посмотрите!!! Очень понравиться! Не передаваемо!***👉👉🙏 (Старый квартал и окружение!; 25.10.2018)

*Здесь сбываются все грёзы. Впервые попал сюда летом 2015-го. Всего на 1 ночь. Но в январе 2016-го я отдохнул по полной. Энергетика, люди и кофейни - я влюбился. Друзья, не нужно брать байк. Возьмите 2-ю половинку и в путь. Делайте пит-стопы в уютных кафешках и общайтесь с местными. **Вьетнамцы очень расположены к русским.** Ловите момент в Старом Квартале города Ханой. (Место для мечтаний; 17.06.2016);*

quê tôi ở đây, ngày nào mình cũng đi qua =)) mình cũng không hề biết có trang đánh giá các

địa điểm du lịch như vậy =)) это мой родной город, я проезжаю здесь каждый день =)) Я даже не знал, что есть такой сайт с обзорами туристических направлений =)) (hà nội nghìn năm văn võ (Ханой, тысячелетняя литература); 26.12.2022);

Vores berømte eventyrforfatter H.C. Andersen har boet hele 3 steder i nyhavn igennem sin levetid. Наш знаменитый автор сказок Х.К. Андерсен за свою жизнь жил в трех местах в Нюхавне. (Danmarks største turistmagnet (Самый большой туристический магнит в Дании); 02.09.2021);

Kallioiset maisemat ja vehreät puut vesistön äärellä sai tuntumaan olon ihan kuin suomessa olisi ollut. Скалистые пейзажи и пышные деревья у воды заставили меня почувствовать себя в Финляндии (Ulkoilua puistossa; 13.07.2019).

Таким образом, этническая самоидентификация – один из важнейших процессов в формировании личности. Этническая принадлежность и её осознание индивидом определяет ключевые аспекты его поведения, в том числе речевого. Изучение проявлений этнической самоидентификации на основе современных эмпирических материалов, к которым, без сомнения, относятся тексты интернет-отзывов, может позволить обнаружить динамические характеристики этого процесса в складывающихся условиях межкультурной глобализации и интеграции.

Литература

1. Алексеева А.А. Границы наивного дискурса: к постановке проблемы // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. – 2017. – Т. 16, № 6. – С. 74–80.
2. Бурнаева К.А. Ассоциативное поле как способ моделирования языкового сознания // Lingua Mobilis. – 2011. – № 6 (32). – С. 51–58.
3. Былина Е.Э. К проблеме речеактовой отнесенности перформативного высказывания “I recommend” в интернет-отзыве // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 3-2. – С. 391–405.
4. Ратникова А.Г., Богуславская В.В. Аксиологический подход к исследованию языкового сознания: лингвокультурные аспекты // Лингвистические и лингводидактические проблемы высшей школы: материалы II Всероссийской научно-методической конференции (25 апреля 2025 г.). – СПб: ВИ (ЖДВ и ВОСО) ВА МТО им. генерала армии А.В. Хрулева, 2025. – С. 103–107.
5. Тавадов Г.Т. Этнология: современный словарь-справочник. – М.: Диалог культур, 2007. – 702 с.

Автор публикации

Ратникова Альбертина Германовна, кандидат педагогических наук, специалист, Лаборатория типологической и теоретической лингвистики, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Москва, РФ, porijoki@nextmail.ru

Ratnikova Albertina Germanovna, PhD in Education, Specialist, Laboratory of Typological and Theoretical Linguistics, The Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russian Federation, porijoki@nextmail.ru

ИНТЕРНЕТ-ЯЗЫК РЕКЛАМЫ И КОММЕНТИРОВАНИЯ

В.М. Резникова, О.В. Акимова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «интернет-язык» и «интернет-дискурс» на видеоматериале рекламных кампаний, их комментирование в английском и русском языках, анализируются коммуникативные цели и структурные характеристики.

Ключевые слова: интернет-язык, интернет-дискурс, дискурс, коммуникативные цели, текст, реклама.

INTERNET LANGUAGE OF ADVERTISEMENT AND COMMENTING

V.M. Reznikova, O.V. Akimova

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. In the article the notions of Internet language and Internet discourse are under consideration. It is based on video advertisement campaign materials in the English and the Russian languages. Communicative aims and structural characteristics are analysed.

Keywords: Internet language, Internet discourse, discourse, communicative aims, text, advertisement.

Для термина «интернет-язык» единого и однозначного определения в современном лингвистическом пространстве не представлено. Связано это с большим количеством подходов к его определению, а также в его емкости. Существует ряд трактовок, в соответствии с которым под данным понятием подразумевается: универсальное языковое образование, которое является совокупностью множества языков, лингвистических и культурных традиций, используемых в сети Интернет [4]; системное знаковое средство общения, передачи, закрепления и обмена информацией, преимущественно устное, которое осуществляется между пользователями сети Интернет и при этом непрерывно развивается [12]; «сетевой жаргон», в том числе различные сокращения, англицизмы и технические определения, используемые при общении людей через сеть Интернет [1].

Если обобщить вышеуказанные понятия, можно заключить, что под интернет-языком подразумевается полноценная система знаков, используемая для взаимодействия пользователей сети Интернет для обмена информацией, также характеризующаяся как устным, так и письменным общением с учетом вербальных и невербальных знаков.

В функционировании интернет-языка отмечаются некоторые закономерности, которые не только формируют его суть, но и непосредственно влияют на офлайн-коммуникацию, в том числе лексику, орфографию, пунктуацию и так далее. К закономерностям, присущим интернет-языку в целом, стоит отнести сжатость и лаконичность, мультимодальность (смесь текста, эмодзи, динамичных изображений и мемов), гипертекстуальность и нелинейность, мозаичность и фрагментарность, гибридность в формате смешения языков, стилей и форматов, активное пополнение языка различными неологизмами, аббревиатурами, также интерактивность, игровая природа и неформальность. Отдельно можно выделить особенности русского и английского интернет-языков, в зависимости от специфики коммуникации. Так, к особенностям русского интернет-языка можно отнести: активную орфографическую игру в виде намеренного искажения слов, что выражает иронию, сарказм или стилизацию под конкретный интернет-образ; фонетическую транскрипцию устной речи; использование

сетевого жаргона и сленга; смешение символов кириллицы и латиницы; использование англицизмов [10]. Все отмеченные аспекты обуславливают особенности интернет-коммуникации ментальностью самых активных участников общения в данной среде, также экономию языковых средств. Соответственно, можно установить, что интернет-язык на сегодняшний день является неким продолжением повседневного личностного общения и таким образом развивает данную тенденцию в более глобальных масштабах, тем самым отличаясь от любого другого вида языка.

Современное интернет-пространство наполнено рекламной продукцией, которая также представлена в виде текстов. В качестве основных функций рекламных текстов выделяют информационную, вовлекающую, побуждающую, мотивирующую и эмоциональную [8].

Использование интернет-языка в рекламных кампаниях обуславливается особенностями восприятия современной аудитории, а также эффектом, который оказывает использование данного языка в коммуникациях, в том числе эмоциональность, использование неологизмов, сокращений и сленга, гипертекстуальность, краткость и простота изложения, также прочие сопутствующие характеристики. Ключевыми элементами рекламных текстов являются заголовок, основная текстовая часть, визуальные элементы, призыв к действию, ссылка или кнопка, также контактная информация.

В современной теоретической базе в основном представлены три подхода, активно применяемых для исследования использования интернет-языка в рекламных кампаниях – это лингвистический, когнитивно-прагматический и социокультурный подходы. В рамках лингвистического подхода предполагается исследование влияния различных языковых единиц, структур, форм и стилистик в рекламных коммуникациях. Когнитивно-прагматический подход исследует применение различных теорий психолингвистики в рекламных коммуникациях, в особенности для определения поведения аудитории. Социокультурный подход направлен на изучение влияния интернет-языка на рекламную деятельность в контексте культуры, общества, социальных норм. Стоит отметить, что указанные подходы являются результатом коллективных исследований многих научных деятелей. Так, к примеру, изучению лингвистического подхода к определению сущности данного понятия посвятила особое внимание М.Л. Якунина [15]. Исследованию когнитивно-прагматического подхода для определения сущности интернет-языка в рекламных кампаниях посвятили свою работу такие деятели, как З.К. Хачецукова [11] и О.А. Ксензенко [5]. Изучением интернет-языка с точки зрения социокультурного подхода занимались П.Н. Киричѐк [3] и Н.М. Чуринов [13].

Наряду с понятием интернет-языка следует выделить также понятие интернет-дискурса, которое активно реализуется при комментировании рекламных текстов. Под данным понятием подразумевается совокупность речевых практик, жанров, языковых форм и социальных взаимодействий, которые производятся в интернет-пространстве. Он включает в себя язык, контекст, участников, цель коммуникации, а также мультимодальные особенности, в том числе видео, изображения, эмодзи, гиперссылки и многое другое.

Следует отметить, что термин «интернет-дискурс» не является общепринятым понятием в современной теории. Так, в англоязычной лингвистической литературе встречаются такие его аналоги, как *computer-mediated communication*, *Netspeak*, *chatspeak*, *web discourse*, *electronic communication* и многое другое. Нет единодушия в этом вопросе и в российской лингвистике. Разные исследователи предлагают и обосновывают свои варианты

термина, включая: компьютерный дискурс (П.Е. Кондрашов, А.В. Зеленовская), виртуальный дискурс (О.В. Лутовинова, А.А. Ушаков), сетевой дискурс (Н.Л. Моргун), сетевой дискурс (Л.Г. Ковальская, А.М. Яковлева), электронный дискурс (М.К. Козырева, Т.А. Спирчагова), онлайн дискурс (И.А. Ушанова, Е.М. Мурашкова), электронная коммуникация (М.А. Ульянова) [7].

Основные площадки, на которых проявляется интернет-дискурс – это комментарии на различных онлайн-ресурсах и платформах, блоги, мемы, посты, истории, чаты, форумы и видеоролики. Основные задействованные в интернет-дискурсе форматы – это текст в сочетании с изображением и звуком. Моделями общения в интернет-дискурсе могут быть синхронные в формате чатов, асинхронные в формате форумов, также массовые и индивидуальные, в зависимости от специфики платформы. Сไตล์ общения в рамках интернет-дискурса преимущественно неформальный, с использованием разговорной стилистики и интернет-языка, также включающие жаргоны, акронимы и сокращения, сленг, эмодзи и даже мемы [14].

В качестве ключевых аспектов интернет-дискурса выступают: медиатизация – обосновывается тем, что язык всегда опосредован технологией (платформой); динамичность – в данном аспекте выражается быстрое изменение норм и форм, формирование и развитие новых жанров взаимодействия; влияние алгоритмов – языковое поведение подстраивается под механизмы видимости, лайков, рекомендаций; социальная природа – язык связан с идентичностью, культурой, статусом и политикой [9].

Чтобы определить, в чем заключаются ключевые отличия интернет-дискурса в зависимости от того, рассматривается русский интернет-дискурс [6] или английский интернет-дискурс [2], мы сопоставим несколько ключевых факторов, в которых проявляются главные отличия, а также которые позволяют сформулировать понимание сущности и проявленности интернет-дискурса в современных онлайн-коммуникациях.

Для определения характеристики использования интернет-языка в современных рекламных коммуникациях, а также в установлении особенностей интернет-дискурса комментирования рекламных кампаний, мы провели анализ ряда известных рекламных кампаний. В качестве примера были выбраны 14 рекламных кампаний на английском и русском языках из следующих отраслей (см. Табл. 1):

Таблица 1.

Видео рекламных кампаний на английском и русском языках

Рекламируемые отрасли	Англоязычная рекламная кампания	Русскоязычная рекламная кампания
Кино и сериалы	Squid Game: Season 2 Official Trailer Netflix, ANORA - Official Redband Trailer	Игра в кальмара (2 сезон) Русский трейлер #2 (Дубляж, 2024); Анора — Русский трейлер (2024)
Техника и технологии	Introducing Galaxy S25 Ultra Samsung	Новый Galaxy S20 S20+ и S20 Ultra
Спортивные товары	Nike: What are girls made of?	Nike: Из чего же сделаны наши девчонки?
Индустрия красоты	In e.l.f we Trust e.l.f Cosmetics Game Day Commercial 2024; Old Spice Did You Know	Золотое яблоко – реклама; Old Spice На коне задом на перед
Напитки и продукты питания	The Holiday Magic is coming	Coca Cola 2016

Общими характеристиками текстов анализируемых рекламных кампаний являются речевые реплики в формате нескольких коротких фраз, которые рисуют вектор развития дальнейшего сюжета рекламы. Структура языка часто выстраивается с упором на невербальную составляющую. Преобладают тексты на экране в формате слоганов и даты выхода продукции. Оформление приведено нейтрально, строго и без дополнительных элементов, отмечается яркая выраженность такой тенденции в современном информационном пространстве, как минимализм в языке и опора на визуальную выразительность контента. Основными коммуникативными целями являются информирование, эмоциональность, коммуникация, побуждение.

Анализ комментариев к видеороликам рекламных кампаний позволяет выяснить насколько достигнутыми являются коммуникативные цели. Заметим, что в соответствии с ключевым посылом рекламного видео мы можем сформулировать, какую реакцию администрация в основном ожидает от зрителей. Предположительно, тональность сообщений может быть преимущественно положительной, например, в связи с ожиданием выхода второго сезона сериала и сформулированным впечатлением от первого сезона. Выражено это может быть в комментариях с радостными возгласами, использованием привычных реплик, а также обсуждением сюжета и ключевых персонажей. Также пользователи в комментариях могут делиться впечатлениями, выражать эмоции, в то числе с использованием таких составляющих, как мемы или эмодзи. Приводим в качестве примера анализа комментирование рекламной кампании на английском и русском языках в отрасли кино и сериалов.

Видеоролик на английском языке, опубликованный на официальном канале Netflix, получил 10 981 комментарий. Данные комментарии размещались в момент официального релиза промо, а также продолжают появляться и пополняться по сей день.

В целом, комментарии к видеоролику можно подразделить на две группы в зависимости от даты публикации. В комментариях, опубликованных практически сразу после релиза трейлера, присутствуют следующие послы (выделяем 9 коммуникативных целей): оперирование фразами из фильма, реакции на внезапно оборвавшийся и незавершенный сюжет, предположения по дальнейшему развитию сюжета, впечатления зрителей после полного завершения просмотра второго сезона, выражение реакции по поводу поведения героев, в основном положительной, похвала актеров за хорошую игру, обсуждение поведения и мотивов различных персонажей, просьбы к скорейшему выпуску третьего сезона сериала, выражение эмоций в связи с дальнейшим просмотром и ожиданием выхода нового сезона.

В основном, в комментариях фигурируют описания ожиданий и эмоций зрителей от просмотра. Эмодзи активно применяются для дополнения или более полного описания реакции зрителей после просмотра трейлера или второго сезона сериала после его официального выхода. При этом, как ожидалось, элементы первого сезона практически не упоминались, также отсутствует использование интернет-мемов для коммуникации.

Среди более новых комментариев наиболее отмечены сообщения следующего содержания (7 видов коммуникативных целей): просьбы поскорее выпустить третий сезон; выражение реакции зрителей от просмотра с использованием только эмодзи, сравнение сюжета второго сезона сериала с сюжетом первого сезона с упором на улучшение динамики и более интересным развитием событий; негативные реакции на трейлер и второй сезон; оперирование мемами; похвала актеров второго сезона; положительная реакция на трейлер в целом.

Таким образом, мы можем заметить, что степень подробного раскрытия сути мнения зрителей со временем уменьшается, что демонстрируется превалированием коротких комментариев.

По структурным характеристикам комментарии, опубликованные под данным видеороликом, имеют разговорную стилистику, так как являются выражением впечатлений и эмоций живых зрителей. В основном же комментарии имеют следующую структуру:

1. Развернутая и подробная реакция. Комментарии, опубликованные гораздо раньше, по длине текста гораздо больше, что свидетельствует о желании зрителей подробно описать свои впечатления. Соответственно, те, кто раньше посмотрел, имеют тенденцию анализировать произошедшее и выражать таким образом предположения по возможному дальнейшему развитию событий.

2. Оперирование мемами. Использование в коммуникации таких элементов, как мемы, указывает на освоение контента аудиторией, его адаптацию в культурном обиходе.

3. Сокращение текста. Данный аспект демонстрируется как в более сокращенном формате реакции пользователей, так и в использовании для реакции исключительно эмодзи. Таким способом зрители переходят от вербальных семантических элементов к невербальным, визуальным элементам.

Количество комментариев к видеоролику, опубликованному в русском дубляже на канале «Kinoman», достигло 593. Связано это с тем, что канал не является официальным и не ведется от имени Netflix.

Как и в случае с англоязычными комментариями, разделение комментариев под видеороликом с русским дубляжом будет строиться на основании даты публикации. В первую очередь рассмотрим комментарии, опубликованные в более ранние периоды (было выделено 8 коммуникативных целей): отрывки фраз из фильмов, эмоциональная реакция пользователей на видеоролик; мнение по поводу поведения персонажей и его влияние на развитие сюжета; ожидания по поводу дальнейшего развития событий; предположения по поводу возможного развития событий; ссылка на фрагменты видео с эмоциональной реакцией по отмеченному кадру; оперирование мемами; сопоставление параллелей с другими кинематографическими картинками;

Заметим, что в ранние периоды после публикации видеоролика в русском дубляже комментариям, как и в случае с англоязычными, свойственна б'ольшая длина, а также наличие предположений и отсылок к развивающемуся сюжету. Первый сезон упоминается, однако присутствуют эти отсылки в виде использования коротких фраз, трансформировавшихся в полноценный культурный феномен.

Что касается более поздних комментариев, в случае с этим можно заметить следующую тенденцию (отмечаются 4 коммуникативные цели): активное использование эмодзи и символов; эмоциональная реакция на поведение персонажей и сюжет, присутствует больше негатива; вопросы по поводу площадок, на которых доступен фильм; комментарии по поводу дубляжа.

Как и в случае с английским языком, в русскоязычных комментариях наиболее часто оперирует разговорный стиль, в ряде случаев присутствуют элементы молодежного сленга и культурных мемов.

Присутствуют по большей части короткие комментарии, выступающие как сокращением обычных слов, а также сокращения, которые доступны для понимания не каждому.

В русскоязычных комментариях чаще оперируют отсылки к мемам, популярной культуре, юмористическому контенту, адаптированному под контекст и культуру русскоязычной аудитории.

Помимо прочего, в структуре присутствует больше сравнений с другими художественными произведениями и фильмами, что отражает его яркое влияние на позиционирование сериала в культурной системе. Коммуникация становится еще более лаконичной и упрощенной, что может существенно повлиять на трактование смыслов.

Таким образом, учитывая вышеперечисленное, мы можем установить ключевые отличия между характером комментирования на английском и русском языках под рекламным видеороликом по второму сезону сериала «Игра в кальмара» (см. Табл. 2).

Таблица 2.

Сравнительный анализ комментирования рекламы отрасли «Кино и сериалы» (рекламный видеоролик «Игра в кальмара») в английском и русском языках

Критерий	Англоязычные комментарии	Русскоязычные комментарии
Количество комментариев	10 981	593
Длина	Средняя длина сообщений, которая со временем уменьшается.	Более лаконичные и короткие сообщения, особенно более поздние.
Форма	Развернутое текстовое описание, присутствующее даже в эмоциональных репликах.	Преобладание эмодзи, обрывочных фраз и сокращений.
Меметичность	Активное применение мемов в локальном формате и с использованием русскоязычного контекста.	Наличие мемов интернационального характера.
Эмоциональность	Ярковыраженная, но в вербальной форме, через сарказм или иронию.	Экспрессивная, выраженная визуально и импульсно.
Локализация	Практически отсутствует.	Высокая, с упором на качество дубляжа, наличие перевода и доступные для просмотра платформы.
Интернет-сленг и жаргон	Присутствует, но чаще в унифицированной форме.	Активен, может быть непонятен для широкой аудитории.
Обратная связь	Преимущественно эмоциональные и аналитические высказывания, меньше утилитарных обращений.	Обращения к платформе Netflix и авторам сериала, больше жалоб и пожеланий по поводу развития сюжета.

На основании проведенного анализа возможно выделить несколько ключевых тенденций, проявляющихся следующим характером:

1. Лаконичность и клиповость комментирования. Комментарии по большей части короткие, однако в русскоязычном сегменте их длина сравнительно меньше.
2. Локальная проблематика. В отличие от англоязычных комментариев, в русскоязычных присутствуют вопросы, связанные с дубляжом, озвучкой и доступом к контенту. Это явление является выражением культурной специфики потребления видео в данном сегменте.
3. Интенсивное кодирование смыслов. Используемые сокращения и цифровые значения демонстрируют приверженность фен-сообществу.
4. Выражение эмоций визуальной символикой. Постепенно в коммуникациях задействуется большое количество эмодзи, соответственно, коммуникация приобретает более визуальную характеристику и форму проявления.
5. Низкий уровень развернутой аналитики. В целом, лишь небольшое количество пользователей на начальном этапе склонны проводить подробные анализы, разбирать сюжет и персонажей. В более поздних комментариях в большем количестве, особенно в русскоязычном сегменте, свойственно проявление меньшего количества аналитических формулировок и выводов, по большей части присутствует эмоциональная реакция.

Литература

1. Долженко П.С. Лексические особенности языка интернет общения // Магистр. Научный студенческий альманах. Ставрополь. – 2010. – С. 154–158.
2. Интернет-дискурс и его особенности в современной парадигме английского языка. – URL: <https://www.pedopyt.ru/categories/9/articles/252> (дата обращения: 23.11.2024).
3. Киричѐк П.Н. Социокультурные основы рекламной коммуникации // Коммуникология. – 2014. – № 2. – С. 162–169.
4. Колесников А.Е. Язык сети Интернет и американизация русского языка // Молодой ученый. – 2018. – № 20 (206). – С. 446–448.
5. Ксензенко О.А. Когнитивный подход к анализу экспрессивности рекламных текстов // Когнитивные аспекты языковой категоризации: Сб. науч. тр. Рязань, 2000. – С. 186–189.
6. Летина Н.Н. Русский интернет-дискурс современной массовой культуры // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6. – С. 360–365.
7. Мельникова О.К. К вопросу об определении термина «Интернет-дискурс» // Казанский вестник молодых ученых. – 2018. – Т. 2, № 4 (7). – С. 30–34.
8. Ромат Е.В. Реклама. Краткий курс. – СПб.: Питер, 2008. – 208 с.
9. Рябко Е.И., Флюг Л.И. Особенности современного интернет-дискурса // E-Scio. – 2020. – №12 (51). – С. 381–385.
10. Тюленева В.Н., Шушарина И.А. Язык Интернета: характеристика, особенности и влияние на речь // Вестник Курганского государственного университета. – 2018. – №1 (48). – С. 20–25.
11. Хачецукова З.К. Реклама в Интернете: когнитивно-прагматический аспект // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2014. – №2 (140). – С. 101–105.
12. Чепель Ю.В. Функции языка интернета // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2011. – № 1. – С. 78–80.

13. Чуринов Н.М. Реклама в социокультурных контекстах. – Екатеринбург, 2004. – 312с.
14. Шиляева И.Ф. Культура общения современной личности: детерминанты и факторы развития // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 3. – С. 337–340.
15. Якунина М.Л. Реклама в интернете как объект лингвистического исследования // Актуальные проблемы филологии: материалы II Междунар. науч. конф. – Краснодар: Новация, 2016. – С. 146–149.
16. Advertising and Marketing. Federal Trade Commission. – URL: <https://www.ftc.gov/business-guidance/advertising-marketing> (дата обращения: 23.11.2024).
17. Marketing and advertising: the law: Overview. – GOV.UK – URL: <https://www.gov.uk/marketing-advertising-law> (дата обращения: 23.11.2024).

Авторы публикации

Резникова Виктория Мхитаровна, магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, lilvic2707@gmail.com

Акимова Ольга Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра теории и практики перевода, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, lelpam@mail.ru

Reznikova Viktoriya Mkhitarovna, Master's student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, lilvic2707@gmail.com

Akimova Olga Valerevna, PhD in Philology, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, lelpam@mail.ru

УДК 81'42

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В ТЕКСТЕ НАУЧНОЙ СТАТЬИ (НА АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ)

А.Р. Савкина

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье изучается лингводискурсивность научной статьи. Подчеркивается, что помимо объективности, научному тексту присуща идентичность автора. Описаны стратегии выражения эпистемической модальности.

Ключевые слова: научный дискурс, лингвокультурная идентичность, научная статья, модальность.

LINGUOCULTURAL IDENTITY IN RESEARCH ARTICLES (IN ENGLISH AND RUSSIAN)

A.R. Savkina

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The article explores the linguodiscursiveness of research articles. Scientific texts reflect the author's identity. Discursive strategies used to express epistemic modality are explored.

Keywords: scientific discourse, linguocultural identity, research article, modality.

Введение

Научный дискурс – это способ передачи знаний через язык, который существует в академическом сообществе. Его значение характеризуется тем, что сложные социальные действия такие, как обучение студентов, демонстрация знаний, распространение идей и конструирование знания, опираются на язык для достижения этих действий. Учебники, эссе,

презентации на конференции, лекции или научные статьи являются центральными в академическом дискурсе.

Как и любой другой, научный дискурс воплощается в различных жанровых формах, типология которых определяется характером этих жанров [3]. Научные жанры тесно связаны с социальными нормами научной коммуникации, а также с объемом и структурной организацией информации, адресуемой получателю. Социальные параметры научного дискурса жестко регламентированы, в частности в отношении состава участников и типа коммуникативной ситуации. В рамках жанрового описания научной речи принято разграничивать симметричную коммуникацию, свойственную академической сфере, и предполагающую равный статус и уровень компетентности участников, и комплиментарную коммуникацию, характерную для образовательной и популяризаторской деятельности, где информация передается адресату, уступающему в уровне знаний. Учет особенностей предполагаемого адресата обуславливает различия в способах представления информации [1].

Исходя из этого, можно заключить, что научный дискурс традиционно выделяется академичностью, объективностью и точностью, направленными на описание фактов и эмпирических данных [8]. В научных статьях часто используется минимум личных местоимений первого лица, чтобы подчеркнуть объективность изложения. Вместо этого часто применяются безличные конструкции и пассивные формы. В данной работе рассматриваются именно научные статьи, поскольку они представляют собой ключевой жанр научного дискурса, и именно статья выступает в качестве наиболее универсального и гибкого средства научной коммуникации. Структура статьи определяется самим автором: он свободен в выборе темы, логике изложения и способах репрезентации содержания в рамках дискурса. При этом статья компактна и структурно цельна: её части взаимосвязаны настолько тесно, что анализ в отрыве от контекста других компонентов теряет научную значимость.

Методология исследования

Настоящая статья представляет собой обзор современных исследований, посвящённых лингвокультурной идентичности в научной коммуникации. В качестве теоретической рамки избраны положения критического дискурс-анализа [9; 13], а также подходы к изучению академической идентичности в научном дискурсе [11; 10]). Основное внимание уделяется работам, в которых рассматриваются особенности выражения авторской позиции, стратегий взаимодействия с читателем, а также влияние культурных факторов на структуру и риторику научной статьи.

Для составления обзора были отобраны публикации, вышедшие преимущественно после 2000 года, представленные в международных рецензируемых журналах и тематически соотносящиеся с жанровыми, прагматическими и культурными аспектами научной коммуникации. Анализ проводился тематически: статьи сгруппированы по ключевым направлениям – исследование авторской идентичности, межкультурные различия в научном дискурсе, влияние англоязычной академической традиции и др.

Жанровая специфика научной статьи

По своим признакам, согласно ряду исследований, научная статья выделяется выраженной коммуникативной завершённостью, что позволяет определить её подтипы. Одни статьи направлены на определение и обоснование нового знания (доказательные и иллюстративные), другие – на оценку, интерпретацию и систематизацию информации. В связи с этим принято говорить о научно-теоретической (обзорной) статье, цель которой –

концептуализировать и представить элементы научной картины мира (например, концепты, отношения между ними, структуры), и научно-практической (эмпирической), направленной на защиту и аргументацию определённого тезиса или теоретического положения [14].

Обзорная статья, как правило, имеет малую полемическую направленность, сосредоточена на конкретной проблематике, включает аналитические рассуждения, оценки и выводы. В свою очередь эмпирическая статья обладает ярко выраженной полемической функцией и служит для утверждения научной позиции посредством логического доказательства и примеров [5].

В своей целевой установке обзорная статья может быть органично включена в более масштабный научный труд. Научно-практическая статья нередко содержит размышления по поводу актуальной проблемы, а её содержание формируется в связи с другими текстами, создавая сложную сеть смысловых отсылок и предположений.

В данной работе мы сосредоточимся на научно-теоретической статье, так как этот вид статей становится всё более значимым. Объясняется это тем, что необходимость в обзорных статьях возрастает ввиду того, что расширяется область специализации, хронологически обновляется база исследований, а также существует необходимость доступа к краткому и качественному источнику проведённых работ в центральных и периферийных областях исследования.

Если говорить о структуре научного текста, то она формируется под влиянием как явных, так и скрытых факторов, в числе которых важную роль играют особенности содержания, ориентация на определённого адресата и индивидуальные характеристики автора. Эти факторы влияют на способы представления коммуникативных ролей – автора и читателя. Можно выделить спектр стратегий репрезентации участников научного общения – от обезличенного, нормативного образа учёного до ярко выраженного, индивидуализированного субъекта, активно проявляющего себя в тексте.

Даже в тех случаях, когда автор стремится к объективности при изложении исследовательских результатов, сама структура текста остаётся в определённой степени субъективной. Способы объективизации, к которым прибегает учёный, отражают не только стандарты научного сообщества, но и личное восприятие этих стандартов. Таким образом, текст научного дискурса всегда несёт в себе индивидуальный отпечаток научного мышления автора, поскольку исследователи начали уделять внимание представлению своей идентичности в дискурсе и взаимодействию с аудиторией [11]. Именно идентичность, а в частности, лингвокультурная, позволяет автору взаимодействовать с читателем.

Идентичность автора и взаимодействие с читателем

Существует два противоположных взгляда на идентичность. Согласно одному из них, идентичность представляет собой «существенное» когнитивное, социализированное, феноменологическое или психическое явление, которое управляет действиями человека» [11]. Согласно другому взгляду, идентичность – это публичное явление, представление или конструкция, которая интерпретируется другими людьми. Эта конструкция формируется в дискурсе и проявляется в других социальных и телесных действиях, таких как манера передвижения, местоположение, одежда, манера речи и так далее. Именно второй, дискурсивный взгляд является предметом рассмотрения в данной статье. Он лежит в основе многих подходов к изучению идентичности в прикладной лингвистике, включая анализ разговора, корпусную лингвистику, дискурсивную психологию, критический дискурс-анализ,

нарративный анализ и теорию позиционирования. Согласно этому дискурсивному, социально сконструированному пониманию дискурса, идентичность является множественной и постоянно изменяющейся. Идентичность человека (или группы), как отмечает К. Хайленд [11], представляет собой «то, что согласовано считать идентичностью другими участниками дискурса в конкретное время и в конкретном месте». Как указывает Т.В. Ларина, идентичность индивида определяется конкретной конфигурацией социального контекста, и в зависимости от ситуации определённая идентичность выходит на первый план в иерархии возможных идентичностей. Вопрос о том, в какой степени люди свободны конструировать свою собственную идентичность (их агентность) и в какой степени их идентичность определяется контекстуальными факторами и социальной структурой, остаётся важной темой обсуждения в литературе по идентичности.

Отражая ранее упомянутую дихотомию «агентность – структура», важной темой исследований идентичности в профессиональной академической среде является напряжённость между ожиданиями дисциплинарного сообщества в отношении его членов, требующими соблюдения определённых норм и конвенций, и стремлением индивидуальных учёных заявить о своей самобытности и уникальности [9, 11]. Как отмечает Н. Фейрклаф, современное общество стало посттрадиционным в том смысле, что у людей появилось больше возможностей для обсуждения и переосмысления своих отношений с другими, включая академическую сферу, а не просто следования жёстко установленным социальным ролям или идентичностям [9].

Благодаря этой гибкости отношений и идентичностей дискурсивные практики и диалог становятся ключевыми элементами формирования идентичности, которое также представляет собой перформативный процесс.

Аргументативность как ключевая характеристика научной статьи

Одним из таких процессов в научной коммуникации является то, что авторы научных статей находятся в двух позициях: в качестве экспертов и в качестве объекта оценивания (критики). Таким образом, важно иметь регистр авторитетности и, в то же время, показать, что автор имеет право на данную авторитетность [1]. Утверждения должны быть подкреплены доказательствами, последовательными размышлениями, а также должны быть показаны подходы и знания в своей области специализации, таким образом устанавливая диалог с читателем. Этого, в частности, можно добиться аргументативностью.

Аргументативность – это неотъемлемая часть любого научного текста. В научной статье автор не только представляет факты и данные, но и активно их интерпретирует, анализирует и выстраивает логическую последовательность, которая должна убедить читателя в правомерности его выводов. Логика аргументации, её структура и способы построения могут сильно различаться в зависимости от культурной традиции, к которой принадлежит автор.

В рамках научной коммуникации можно выделить два основных подхода к построению аргументации, которые зависят от культурных и социальных контекстов: индивидуалистской и коллективистской культурах.

В научных статьях, написанных в индивидуалистских культурах, в нашем случае в англоязычных странах, аргументация часто строится вокруг чётких доказательств и ссылок на авторитетные источники. Личный вклад автора подчеркнут через использование местоимений «I» или «we», при этом местоимение первого лица множественного числа часто используется для вовлечения читателя, установление диалога с ним, что непременно создаёт эффект

взаимодействия, в то время как местоимение первого лица единственного числа демонстрирует ответственность за предложенные идеи [13]. Аргументы выстраиваются линейно, с акцентом на логичность и последовательность, и основное внимание уделяется анализу данных и критической оценке существующих теорий. Важно отметить, что в западной традиции аргументация зачастую предполагает, что читатель может и должен подвергать сомнению представленные данные, что способствует динамике научного дискурса.

В научных статьях в коллективистских культурах, в частности в русском языке, как правило, отсутствует акцент на личную вовлечённость автора. Здесь часто используются безличные конструкции и пассивные формы, что подчёркивает нейтральность и объективность текста [13]. Аргументативность часто выражается через использование концептов, общих для исследуемого сообщества, что подчеркивает коллективный характер научного поиска. В отличие от индивидуалистической традиции, авторы научных текстов в таких культурах могут меньше акцентировать внимание на себя и больше на общественном контексте и традициях научного дискурса. При этом, даже в таких текстах, присутствует определённая аргументация, направленная на достижение консенсуса и взаимопонимания с читателем.

Эпистемическая модальность как элемент аргументации

Важным элементом научной аргументации является эпистемическая модальность – степень уверенности или сомнения, с которой автор представляет свои утверждения. Эпистемическая модальность в научных статьях выражается через различные средства языка: модальные глаголы, степень категоричности или неопределённости утверждений [12]. Например, в англоязычных научных статьях часто используются выражения типа "it is likely that", "we suggest that", что указывает на определённую степень предположительности и позволяет открыто представлять новые гипотезы или теории. Это способствует созданию диалога с читателем, который может подвергнуть сомнению представленные данные и выдвинуть свои контраргументы.

В русскоязычных научных текстах, напротив, эпистемическая модальность может быть менее выраженной, с акцентом на уверенность и категоричность выводов, что связано с традиционным подходом к науке как дисциплине, где истина воспринимается как объективная и неизменная. Однако, даже в русскоязычных статьях, особенно в современных исследованиях, всё чаще появляется использование эпистемической модальности для выражения осторожности в выводах. Это ещё раз подчеркивает идентичность авторов русскоязычных статей как представителей коллективистской культуры [4].

Заключение

Безусловно, на примере только аргументативности невозможно в полной мере определить лингвокультурную идентичность, которая является неотъемлемой частью научной коммуникации, влияющей на стиль и структуру научного текста, а также на восприятие работы автором и читателем. В настоящее время при определении идентичности необходимо также учитывать глобализацию и международный характер научных исследований и осознавать, как различные культурные контексты могут формировать научную идентичность и влиять на восприятие научной информации. А вопрос о том, может ли человек менять или хотя бы подстраивать свою лингвокультурную идентичность под меняющиеся потребности международного научного сообщества, остается открытым. Он требует дальнейшего осмысления и эмпирического исследования, особенно в условиях растущей мобильности

учёных и многообразия академических практик. Осознание динамической природы лингвокультурной идентичности и её роли в научной коммуникации позволяет не только глубже понять механизмы межкультурного взаимодействия, но и способствует формированию более инклюзивного и гибкого научного дискурса.

Литература

1. Аликаев Р.С. Язык науки в парадигме современной лингвистики. – Нальчик, 1999. – 317 с.
2. Архипова Е.И., Казакова О.А. Жанровая специфика научной статьи по лингвистике (на материале русского языка) // Вестник науки Сибири. – 2013. – Вып. 1 (7). – С. 263–270.
3. Бахтин М.М. Проблемы речевых жанров // Собрание сочинений. Т. 5. Работы 1940–1960 гг. – М., 1996. – С. 159–206.
4. Скрипак И.А. Экспрессивный синтаксис в тексте научной статьи // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 4 (22): в 2-х ч. Ч. II. – С. 170–173.
5. Сухомлинова М.А. Системные жанрово-стилистические отношения в тексте англоязычной академической статьи // Известия Южного Федерального Университета. Филологические Науки. – Вып. 3. – С. 86–94.
6. Федосюк М.Ю. Нерешенные вопросы теории речевых жанров // Вопросы языкознания. – 1997. – № 5. – С. 102–120.
7. Atkinson D. L2 writing in the post-process era: Introduction // Journal of Second Language Writing. – 2013. – 12(1). – P. 3–15.
8. Bartolomé L. I. Understanding Academic Discourses // Counterpoints. – 2012. – Vol. 422. – P. 342–356.
9. Fairclough N. Critical language awareness. – London, UK: Longman, 1992.
10. Flowerdew J. Action, content and identity in applied genre analysis for ESP // Language Teaching. – 2011. – 44(04). – P. 516–528.
11. Hyland K. Disciplinary identities: Individuality and community in academic discourse. – UK: Cambridge University Press, 2012. – 236 p.
12. Melander B. Write in water: Aspects of the scientific journal article // English for Specific Purposes. – 1994. – 13(3). – P. 272–275.
13. Ponton D., Ozyumenko V., Larina T. Lingua-Cultural Identity in Translation: ‘We’ vs ‘I’ Cultures // Journal of Language and Education. – 2023. – Vol. 9 (4). – P. 73–84.
14. Swales J.M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. – New York: Cambridge University Press, 1990. – 260 p.
15. Yaru Zh., Zhang Yi. A Case Study of Semantic “We” in Academic Discourse // International Journal of Languages, Literature and Linguistics. – 2024. – Vol. 10. – P. 1–5.

Автор публикации

Савкина Анна Романовна, аспирант, кафедра иностранных языков, филологический факультет, РУДН им. Патриса Лумумбы, Москва, РФ, anna.r.savkina@gmail.com

Sakina Anna Romanovna, postgraduate student, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation, anna.r.savkina@gmail.com

**ЦВЕТ КАК ЭЛЕМЕНТ ЯЗЫКОВОГО ЛАНДШАФТА И ЕГО ЭКОЛОГИЯ:
ВЛИЯНИЕ НА ВОСПРИЯТИЕ И ПОВЕДЕНИЕ**

А.Ю. Савченко

Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается роль цвета как элемента языкового ландшафта в городской среде; анализируется его влияние на восприятие, поведение и формирование коллективной идентичности. На примере архитектурных объектов Германии демонстрируется семиотическая функция цвета в создании визуальных образов города.

Ключевые слова: цвет, языковой ландшафт, эколингвистика, семиотика, архитектура, восприятие.

**COLOR AS AN ELEMENT OF THE LINGUISTIC LANDSCAPE AND ITS ECOLOGY:
INFLUENCE ON PERCEPTION AND BEHAVIOR**

A.Y. Savchenko

Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia

Abstract. The article examines the role of color as an element of the linguistic landscape in the urban environment; analyzes its impact on perception, behavior and the formation of collective identity. Using the example of architectural objects in Germany, the semiotic function of color in creating visual images of the city is demonstrated.

Keywords: color, linguistic landscape, ecolinguistics, semiotics, architecture, perception.

Визуальная среда современного города представляет собой сложную систему знаков, где каждый элемент – от шрифта рекламной вывески до оттенка фасада здания – выполняет коммуникативную функцию. Одним из наиболее мощных, но часто недооцениваемых ресурсов урбанистической коммуникации является цвет. В рамках современных исследований языкового ландшафта и эколингвистики цвет рассматривается как знаковый элемент, способный моделировать восприятие пространства, влиять на поведение и формировать коллективную идентичность.

Понимание цвета как части языкового ландшафта расширяет классическое определение визуального текста. Согласно Р. Лэндри и Р. Бурису, языковой ландшафт включает в себя все письменные и графические знаки в публичных пространствах, однако более современный подход включает и такие невербальные элементы, как цветовые схемы, фактуры и композиции [7, с. 31]. Цвет, таким образом, становится частью семиотической экологии города – среды, в которой знаки взаимодействуют, трансформируются и влияют на социальную динамику.

Цвет в архитектуре играет роль одновременно фона и активного знака. Его прагматическая функция включает директивное воздействие (направление поведения), экспрессивную (создание настроения) и констатирующую (фиксацию значений) роли. Эта многоуровневая семиотика цвета становится особенно заметной при анализе ключевых архитектурных объектов Германии.

Одним из ярчайших примеров является Берлинский музейный остров (Museumsinsel) – ансамбль зданий, оформленных в натуральных серых и бежевых тонах. Цветовая гамма здесь создает эффект *вечности* и *устойчивости*, отсылая к архетипам памяти и культурной преемственности. Каменная текстура и приглушенные оттенки минимизируют

прагматический "шум" среды, способствуя концентрации на культурных и исторических смыслах. В этом случае цвет функционирует как метафора стабильности, о чем писал Дж. Лакофф в теории концептуальных метафор [3].

В резком контрасте к классической архитектуре острова музеев выступает Музей будущего в Берлине (Futurium). Здесь стеклянные и металлические фасады создают ощущение постоянного движения и изменчивости. Полированные поверхности отражают окружающий мир, превращая здание в своеобразный «экран», который транслирует идеи технологической мобильности и открытости будущему. Цвет в этом контексте работает как средство семиотической провокации, побуждая к размышлениям о грядущем и меняющемся мире.

Современная интерпретация классического музейного стиля ярко проявляется в Кунстхалле Гамбурга (Kunsthalle Hamburg). Здесь новое здание соединено со старым посредством нейтральных серо-белых оттенков. Серый цвет выполняет роль «фоновых модератора», нивелируя стилистические различия между эпохами, в то время как белые акценты символизируют обновление и чистоту восприятия. Подобная стратегия цветового оформления поддерживает когнитивную целостность восприятия пространства, создавая эффект интертекстуальности городской ткани.

Другой яркий пример – Берлинская филармония (Berlin Philharmonie). Желто-золотистая гамма здания выступает не только визуальным кодом, но и эмоциональным стимулом: теплые оттенки уменьшают психологическую дистанцию, усиливают эффект сопричастности и вовлеченности. Золотой цвет здесь традиционно ассоциируется с ценностью, гармонией и высоким духовным началом, превращая филармонию в символ культурной роскоши [5, с. 173].

Идея восстановления и единства ярко читается в цветовой гамме Новой синагоги в Берлине (Neue Synagoge). Купол, покрытый золотом, символизирует вечность и торжество жизни, в то время как красные элементы фасада напоминают о трагических страницах истории. Здесь цвет функционирует как носитель коллективной памяти и одновременно как знак надежды и возрождения.

Особое место в городском ландшафте занимает Берлинер-Телевизионная башня (Berliner Fernsehturm). Ее серебристо-серый цвет и строгие линии воплощают модернистский идеал прогресса и объективности. Башня становится визуальным маркером центра города, функционируя как символ наблюдательности и технологического контроля.

Проект HafenCity в Гамбурге демонстрирует уникальный цветовой полилог: старые складские здания с их характерными красно-кирпичными фасадами сосуществуют рядом с современными стеклянными сооружениями. Здесь красный цвет становится носителем истории и традиции, тогда как прозрачные фасады новых зданий воплощают идеи открытости, инновации и глобальности.

Центр современного искусства Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen в Дюссельдорфе предлагает минималистичную палитру – черно-белые поверхности подчеркивают чистоту пространства и акцентируют внимание на содержании экспозиций. Такой цветовой минимализм сознательно устраняет визуальный «шум», оставляя максимум пространства для интерпретации искусства.

Замок Нойшванштайн в Баварии переносит нас в иной тип семиотики цвета – романтический. Бело-голубые оттенки замка вызывают архетипические ассоциации с мечтой,

чистотой и недостижимым идеалом. Здесь цвет работает на создание мифопоэтического образа, формируя у посетителей ощущение погружения в сказку.

Наконец, Немецкий музей науки и техники (Deutsches Museum) в Мюнхене демонстрирует переход от исторических форм к современным технологиям через цветовую кодировку. Нейтральные серые оттенки фасадов обеспечивают плавный переход между старым и новым, конструируя метафору научного прогресса как непрерывного движения.

Во всех рассмотренных примерах цвет становится активным элементом языкового ландшафта. Он не только окрашивает пространство, но и создает смыслы, влияет на эмоции, организует когнитивные маршруты восприятия и стратегии поведения. Цвет становится семиотическим агентом, который может как контролировать поведение, так и диагностировать состояние окружающей среды. Более того, с помощью цвета можно выражать оценочные установки такие, как стабильность, прогресс и возрождение общества [8, с. 84].

Цвет активно используется в архитектуре для создания визуальной самоидентичности и выделения неповторимых особенностей города. Как например, в Лондоне, где цвет помог внедрить в классический город футуристический район King's Cross с яркими зданиями, контрастирующими с классическими по фасаду. Цвет в этом примере выполняет не только декоративную, но и инновационную функцию, создавая новый визуальный код, ассоциируемый с прогрессом и инновациями.

Именно функции этого нового визуального кода ярко показаны в контрасте между старым и новым в архитектуре Лондона, где лексические и семантические коды могут восприниматься по-разному, в зависимости от культурного контекста. Названия новых районов или объектов, таких как "King's Cross" или "The Shard", тесно связаны с их цветовой эстетикой, обращением к зрителю к неизменной ассоциации с модернизмом, футуризмом и функциональностью. Цвет и название как бы вместе работают в качестве составных элементов городского ландшафта, при этом воздействуя на зрителя как отношением, так и языковыми созвучиями [6, с. 422].

К сожалению, не весь мир одобряет яркие акценты в городской архитектуре. В Германии, например, где архитектура в основном строга и нейтральна, яркие краски могут быть восприняты как что-то чуждое, что нарушает ощущение гармонии. Старые постройки в Берлине расположены рядом с модернистскими, но в отличие от Лондона, в немецких городах цвет используется нейтрально и функционально, чтобы обозначить стабильность и функциональность. Это, в свою очередь, влияет на лексические особенности и ежедневное восприятие городской среды, создавая более осторожное и «загадочное» воображение об их окружении, ориентированное не так сильно на открытые визуальные образы, сколько на функциональные черты.

Цвет в городском пространстве имеет важные функциональные нюансы в организации общественного пространства и в решении практических задач. Цветовая разметка мусорных контейнеров, так активно используемая в Лондоне и Берлине, – яркий пример того, как цвет упрощает восприятие и облегчает жизнь этих крупных городов. В Лондоне, в принципе, как и во всей Европе, голубой цвет традиционно соответствует мусору с бумагой, зеленый – стеклу, а желтый – пластмассе. Этот момент можно рассматривать как аспект экологического воспитания, где цвет становится языковым и визуальным кодом, направленным на повышение уровня экологической культуры. Цветовая кодировка мусорных контейнеров – это метод

оповещения, а также поддержания стойких лингвистических моделей поведения. «Я выкидываю пластик в желтый контейнер» является не только обыденной фразой, но и элементом экологического диалога с природой, визуальным кодом, который конкретно указывает на определенные визуальные объекты.

Кроме этого, цвет в городских знаках также является важным элементом во внедрении особо важной информации. Красный цвет традиционно используется для ограничения. Красный цвет – признак опасности. Желтый цвет используется для осторожности и уведомления о риске. В Германии подобные знаки являются достаточно известными и не несут столь явный смысл безопасности, но входят в арсенал городской западной культуры, можно сказать, что они являются частью визуального дискурса. Важно заметить, что цвета, с такими явными ассоциациями, не нуждаются в вербальном раскрытии, что минимизирует риск непонимания [1, с. 312].

В лингвоэкологическом контексте эти знаки выполняют не только информационную функцию, но и формируют устойчивые ассоциации в языке города. Так, например, использование зелёного цвета в символике экологических организаций, таких как «Гринпис», ассоциируется с природой, чистотой и экологической устойчивостью. Цветовые коды не просто усиливают сообщения, а создают единый семиотический поток, где цвет не просто фон, но активно участвует в коммуникации.

Цвет оказывает влияние не только на восприятие информации, но и на эмоции жителей мегаполисов. Яркие и насыщенные цвета могут передать ощущение активности и динамики, в то время как мягкие пастельные оттенки способствуют расслаблению и умиротворению [2, с. 74]. Такая практика совершенно необходима для городов-мегаполисов, насыщенных визуальным шумом, который способствует стрессу. Например, в Токио, насыщенное цветом городское пространство создаёт атмосферу футуристического, меняющегося города, что может вызвать насыщение жителей, а это повлияет на параметры их коммуникативных моделей и языковых практик. В отличие от него, в Берлине и в Стокгольме заметна более спокойная цветовая гамма в архитектуре и общественном пространстве, что создает иллюзию безопасности и комфорта.

Вот в таких контекстах цвет становится значимым элементом лингвистической экологии города. Он воздействует на эмоциональный фон, а через это – на повседневное поведение и языковое взаимодействие горожан. Так, в городах с насыщенной цветовой гаммой как в Нью-Йорке, Гонконге жители показывают активную коммуникабельность, а в городах нейтральных цветов, например, в Копенгагене – люди более спокойные и сдержанные в общении [4, с. 118].

Элементы зелёного строительства все чаще встречаются в современной архитектуре, способствуя не только эстетическому преображению города, но и преодолению монотонного визуального контекста, который в какой-то мере отдаёт серым запахом стекла и железа. Подобное городское пространство, создающее классический синергетический эффект от сочетания цвета, формы и структуры, как никакое другое способствует формированию ассоциаций у самих жителей и туристов. Это закрепляет в голове определенные современные стандарты.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры. – 913 с.
2. Иванов В.В. Чет и нечет: Асимметрия мозга и знаковых систем. – М.: Советское радио, 1978. – 185 с.
3. Лакофф Дж, Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
4. Люшер М. Цвет вашего характера. – М.: Вече, 1997. – 236 с.
5. Миронова Л.Н. Цвет в изобразительном искусстве. – Минск: Беларусь, 1984. – 249 с.
6. Щепанская Т.Б. Культура дороги в русской мифоритуальной традиции XIX-XX вв. – М.: Индрик, 2003. – 526 с.
7. Landry R., Bourhis R.Y. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study Journal of Language and Social Psychology. – 1997. – Vol. 16, No. 1. – P. 23–49.
8. Mollerup P. Brands and Their Typefaces. – Laurence King Publishing, 2013. – 112 p.

Автор публикации

Савченко Анастасия Юрьевна, преподаватель английского и немецкого языков, Пятигорский государственный университет, Пятигорск, РФ, strategy.pgu@yandex.ru
Savchenko Anastasia Yurievna, Lecturer of English and German, Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russian Federation, strategy.pgu@yandex.ru

УДК 81: 398.9

ПОСЛОВИЧНЫЙ КОНЦЕПТ «БЕДА»

В ПОСЛОВИЦАХ БЕНИНА И В РУССКИХ ПОСЛОВИЦАХ

Р.А.Ж-Б. Сачиви, О.Б. Абакумова

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

Аннотация. В статье анализируется семантика паремий, репрезентирующих пословичный концепт "Беда". Анализ сделан на материале африканских (бенинских) и русских пословиц.

Ключевые слова: пословица, концепт, африканские языки Республики Бенин, пословичный концепт Беда, сопоставительный анализ.

THE PROVERBIAL CONCEPT OF MISFORTUNE

IN BENIN AND RUSSIAN PROVERBS

A.R.J-B. Satchivi, O.B Abakumova

Orel State University named after I.S. Turgenev, Oryol, Russia

Abstract. The paper covers semantics of paremic units, representing cultural proverbial concept of misfortune. The analysis is based on African (Benin) and Russian proverbs.

Keywords: proverb, concept, African languages of the Republic of Benin, proverbial concept *Misfortune*, comparative analysis.

Впервые в русскоязычной науке о языке термин «концепт» появился в работах С.А. Аскольдова. Исследователь определил его как «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода»

[2, с. 208]. По мнению автора, концепт может быть заместителем не только реальных предметов, но и некоторых сторон предмета или реальных действий.

В.Н. Телия, основатель школы лингвокультурологии ИЯ РАН, дала следующее определение этому термину: «Концепт – продукт человеческой мысли и явление идеальное, присущее человеческому сознанию вообще, а не только языковому. Концепты не создаются исследователями, но реконструируются через свое языковое выражение и внеязыковое знание» [9, с. 288].

Автор книги «От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе» Г.Г. Слышкин предлагает свое определение: «Концепт – единица, призванная связать воедино научные изыскания в области культуры, сознания и языка, т.к. он принадлежит сознанию, детерминируется культурой и опредмечивается в языке» [8, с. 9].

Основатель аксиологической лингвистики В.И. Карасик понимает концепт как «многомерное смысловое образование, в котором выделяются ценностная, образная и понятийная стороны» [5, с. 129]. Мы будем придерживаться такого понимания.

Определяя пословицу как самый сложный языковой знак, фразеологизм со структурой предложения, текстовыми характеристиками и прагматическими функциями [1], мы выделяем два вида пословичных концептов, реконструируемых на основе единиц паремиологического фонда языка. Это, во-первых, «концепт-стереотип, отражающий культурное представление о ценности, названной данным абстрактным именем. В этом случае это целостная ментальная единица, конфигурация культурно значимых признаков, квалитативов разного рода, онтологических, аксиологических, модальных, функциональных, выявить которые можно через анализ семантических ролей, выполняемых именем в пословичных текстах, представляющих типовые ситуации (фреймы)» [1, с. 60].

Во втором случае определение пословичного концепта «имеет в большой степени индивидуальную природу и напоминает реализуемый замысел говорящего, в котором соединяются его коммуникативная стратегия и тактика, обобщённая оценка ситуации, которую говорящий хочет передать или внушить слушающему в определенном контексте общения, и иллюкативная сила высказывания, связанная с намерением говорящего» [1, с. 60].

Большой толковый словарь русского языка под ред. С.А. Кузнецова [6] дает несколько определений слова «беда»:

Беда – 1) очень большая неприятность; несчастье, горе; 2) большое, обычно неожиданное несчастье, большая неприятность; 3) об испытываемом кем-либо состоянии огорчения, бессилия из-за невозможности справиться с кем-чем-либо, сделать что-либо как надо или как хочется [6, с.64].

Посмотрим, как эти значения реализуются в русских пословицах:

1) *Беднее всех бед, когда денег нет* (квалитатив бедности); *Большое несчастье, если в жатву ненастье* (сельскохозяйственный квалитатив); *Веселое горе – солдатская жизнь* (квалитатив воинской службы); *Беда – глупости сосед* (квалитатив/результатив неразумного поведения); *Без горя и богач не проживет* (квалитатив неизбежности);

2) *Беда приходит, когда ее не ждёшь* (квалитатив неожиданности); *Беду не ждут, она сама приходит* (квалитатив непредсказуемости); *Горе как море: его не переплыть, не переехать* (квалитатив больших размеров);

3) *Беда придет – с ног сойдет (квалитатив бессилия); Беду и конём не объедешь (квалитатив невозможности справиться); Беда придёт – ум за разум зайдет (квалитатив огорчения)* [7].

Далее мы будем рассматривать пословичный концепт «беда» на материале бенинских пословиц в сопоставлении с русскими. Нами выявлены следующие бенинские пословицы на языке «фон», который является одним из языков Республики Бенин:

1. Беда, горе, несчастье как фатальная неожиданность (квалитатив неожиданности)
"Nũnyànyà nɔ ɖò nú mè só bo nɔ wa ǎ." (фон)

Букв.: Беда не предупреждает перед тем, как приходит/ беда приходит неожиданно.

"Nũnyànyà ɔ, fiè è má lɛn é dó ǎ é wɛ é nɔ wá bà mè ɖè." (фон)

Букв.: Беда приходит там, где ее не ждут

"Nũnyànyà nɔ sɔ hwènu ɖé ɖó tè bo nɔ wa gbò tɛ ǎ." (фон)

Букв.: беда не выбирает свое время

Ср. рус.: *Беда приходит, когда ее не ждешь; Беду не ждут, она сама приходит; Петух поет, а хозяин нож точит; От сумы да от тюрьмы не отрекайся; Не ищи беду – сама набреду и др.* [4].

2. Беда как положение дел, событие или ситуация, от которой трудно избавиться (квалитатив преследования/неизбежности)

"Nũnyànyà ci yè ɖɔhun bo nɔ xwédo gbètɔ tɛgbè." (фон)

Букв.: Беда как тень, она всегда за человеком.

Ср. рус.: *Беда у каждого висит над головой; От беды не спрячешься; Рок головы ищет* [4].

3. Беда как источник мудрости, знаний и опыта для человека (квалитатив мудрости, опыта)

"Nũnyànyà é nɔ gbò tɛ é nɔ kplɔn nũ tɛ hú nũ ɖagbè." (фон)

Букв.: Несчастье учит человека больше, чем счастье.

"Nũnyànyà é ɖò mè gbò wè égbé é tɛ wè è nɔ m̀ hlɔnhlɔn èè è na do fũn ahwàn na sò é ɖè." (фон)

Букв.: Сегодняшнее горе – завтрашняя сила.

"Nũnyànyà éé nɔ wa gbò mè é ɔ, àzɔtexwé ɖɔhun w'ɛ nyí ni mè é ɖó sɛnɔnywɛ lɛé é." (фон)

Букв.: Несчастье школа для мудрых.

"Nũnyànyà é nɔ wa gbò tɛ é ɔ, azɔtexwé ɖé ɖɔhun w'ɛ ci b'è nɔ yí kplɔn sòxwìxwè ɖè." (фон)

Букв.: Несчастье – это школа, которая учит нас терпению.

Ср. рус.: *Беда мучит, беда и учит* [3].

4. Беда как проверка человеческих отношений. Беда, несчастье покажет, кто является настоящим другом, а кто просто проходит мимо (квалитатив проверки дружеских отношений).

Nũ nyũnyànyà jè dó mè ji ɔ, xóntɔn metɔn lɛé bí wɛ nɔ tlè hɔn nú mè.

Букв.: Когда приходит беда, даже друзья убегают (квалитатив отсутствия поддержки).

Ср. рус.: *На обеде все соседи, а пришла беда, они прочь, как вода* [3].

Nũ nyũnyànyà jè dó mè ɖokpogéé ji ɔ, mèbí tɔn wè é nɔ nyí.

Букв.: Несчастье одного – несчастье для всех (квалитатив дружеской поддержки)

Nũnyànyà èè jè do tɛ ɖokpo ji é nɔ nyí gbèhwàn b'è nɔ nyí sèdó mèbí.

Букв.: Несчастье одного человека – предупреждение (учение) для других (квалитатив предупреждения).

Ср. рус.: *Без беды друга не узнаешь; Друг познаётся в беде; Без беды друга не узнаешь* – квалитатив дружеской поддержки [7].

Далее мы опишем несколько пословичных концептов второго типа (ПК2) по модели КДМ [1]:

1. " Nũnyànyà é nɔ gbò mɛ é nɔ kplɔn nũ mɛ hú nũ ɖagbè." (фон)

Букв.: Несчастье учит человека больше, чем счастье (квалитатив опыта)

Коммуникативная составляющая (K1): Желая поддержать человека в беде и дать совет.

Констативная составляющая (K2): Я говорю, что несчастье дает человеку больше жизненного опыта, чем счастье.

Репрезентативная составляющая (P1): Я думаю, ты понимаешь, что это правда.

Регулятивная составляющая (P2): Сделай вывод: только когда у тебя все плохо, ты начинаешь думать над своими ошибками, чтобы их не повторять.

Этические нормы: не следует сидеть и плакать, когда несчастен, надо попытаться понять, что к этому привело, и учиться на своих ошибках. Это нормы ответственности по классификации В.И. Карасика: Нужно признавать и исправлять свои ошибки, учиться на них.

Утилитарные нормы реализма: (Следует знать правду и полагаться на себя) [5].

2. " Nũnyànyà sí yè ɖɔhun bo nɔ xwédo gbètɔ tɛgbè." (фон)

Букв.: Беда как тень, она всегда за человеком (квалитатив преследования).

K1: Желая предупредить и дать совет.

K2: Я говорю, что несчастье всегда рядом.

P1: Я думаю, ты понимаешь, что это правда.

P2: Сделай вывод: нужно всегда помнить, что жизнь полна трудностей, и проблемы - неизбежная часть человеческой жизни. счастье хрупкое и малейшая ошибка может привести к беде.

Этические нормы: Следует всегда быть на чеку / нужно быть готовым к испытаниям и надеяться на лучшее (нормы жизнеобеспечения)

Утилитарные нормы: Следует быть осторожным (нормы безопасности).

3. " Nũnyànyà ɔ, fiè è má lɛn é dó ǎ é wɛ é nɔ wá bà mè ɖè." (фон)

Букв.: Беда приходит там, где ее не ждут (квалитатив неожиданности)

K1: Желая предупредить об опасности.

K2: Я говорю, что счастье не вечно, даже если сегодня все хорошо, нет уверенности, что завтра все так и останется

P1: Я думаю, ты понимаешь, что это правда.

P2: Сделай вывод: если у тебя сегодня все хорошо, не забудь, что завтра все может быть иначе, поэтому будь на чеку.

Утилитарные нормы: Следует рассчитывать только на себя и быть осторожным.

Этические нормы: Следует выполнять свое дело хорошо и надеяться на лучшее.

4. Nũ nũnyànyà jè dó mè ji ɔ, xɔntɛn mɛtɛn lɛɛ bí wɛ nɔ tlè hɔn nú mè.

Букв.: Когда приходит беда, даже друзья убегают (квалитатив отсутствия поддержки).

K1: Желая предупредить и дать совет.

K2: Я говорю, что друга можно узнать только в ситуации, когда человек попал в беду.

P1: Я думаю, ты понимаешь, что это правда.

P2: Сделай вывод: Если сомневаешься в человеке, обратись к нему за помощью в момент несчастья, и тогда узнаешь, друг он тебе или нет.

Этические нормы: Следует помогать друзьям в беде.

Утилитарные нормы: Следует рассчитывать только на себя и быть осторожным.

5. *N̄nyànyà èè jè do tɛ dɔkpɔ ji é nɔ nyí gbèhwàn b'è nɔ nyí sèdó mèbĩ.*

Букв.: Несчастье одного человека – предупреждение (учение) для других (квалитатив предупреждения).

K1: Желая дать совет.

K2: Я говорю, что даже если несчастье тебя на прямую не касается, ты можешь все равно сделать для себя выводы.

P1: Я думаю, ты понимаешь, что это правда.

P2: Сделай вывод: жизненный опыт можно также получить, наблюдая/ изучая чужие ошибки.

Этические нормы: Не следует быть высокомерным и считать, что с вами такое никогда не случится.

Утилитарные нормы: Следует учиться на ошибках других людей и не принимать необдуманных решений.

Наш сопоставительный анализ бенинских и русских пословиц показал, как русские и африканские пословицы фиксируют и передают в своей семантике общие и культурно-специфические признаки человеческого феномена беды, несчастья и, дополняя друг друга, совместно репрезентируют пословичный концепт «беда».

Литература

1. Абакумова О.Б. Пословицы в языке, сознании и коммуникации. – СПб: Алеф-пресс, 2012. – 354 с.
2. Аскольдов С.А. Концепт и слово. Статья. Опубликовано в книге: Русская словесность: От теории словесности к структуре текста: Антология / Под общ. ред. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1997. – 279 с.
3. Даль В.И. Пословицы и поговорки русского народа. – М.: Художественная литература, 1989. – 433 с.
4. Зимин В.И., Спирин А.С. Пословицы и поговорки русского народа. Большой толковый словарь. – Ростов-на-Дону: «Феникс»-«Цитадель», 2005. – 544 с.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 477 с.
6. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб: Норинт, 2000. – 1536 с.
7. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Народная мудрость. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2011. – 416 с.
8. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М.: Academia, 2000. – С.9.
9. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический, лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
10. Kolouche Biao A., Atidegla A.. Proverbs du Benin. – Globethics: Praxis 3, 2015. – 134 p.

Авторы публикации

Сачиви Акует Родольфо Жан-Батист, аспирант, Орловский государственный университет имени И.С Тургенева, Орёл, РФ, baptistesatchivi@gmail.com

Абакумова Ольга Борисовна, доктор филологических наук, профессор, кафедра английской филологии, Орловский государственный университет имени И.С Тургенева, Орел, РФ, abakumova-ob@mail.ru

Satchivi Akouete Rodolpho Jean-Baptiste, postgraduate student, Orel State University named after I.S. Turgenev, Oryol, Russian Federation, baptistesatchivi@gmail.com

Abakumova Olga Borisovna, Doctor in Philology, Professor, Department of English Philology, Orel State University named after I.S. Turgenev, Oryol, Russian Federation, abakumova-ob@mail.ru

УДК: 811.16 1

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ТИПОЛОГИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Н.А. Сергиенко, А.С. Литовченко

Сургутский государственный университет, г. Сургут, Россия

Аннотация. Статья посвящена описанию лингвокультурных особенностей типологизации эмоций в языке. На основе анализа выделены доминирующие категориальные признаки, описана категориальная дистрибуция типологизации эмоций в различных лингвокультурах.

Ключевые слова: эмоции, категориальный признак, лингвокультура, концепт, типологизация.

LINGUOCULTURAL ASPECTS OF EMOTION TYPOLOGY IN LINGUISTIC CONSCIOUSNESS

N.A. Sergienko, A.S. Litovchenko

Surgut State University, Surgut, Russia

Abstract. The article addresses the description of linguocultural features of emotion typology in language. On the basis of the analysis, the dominant categorical features are identified and the categorical distribution in different linguocultures is described.

Keywords: emotions, categorical feature, linguoculture, concept, typology.

Эмоциональные феномены представляют собой структурообразующий базис лингвокогнитивных процессов, выполняя координирующую и регулятивную функции в языковом сознании. Это объясняет повышенный интерес представителей различных научных дисциплин к исследованию эмоциональных состояний, механизмов их концептуальной репрезентации, вербальной актуализации и категориальной систематизации. Необходимо отметить, что комплексное изучение эмоциональной сферы в межкультурном аспекте существенно осложняется отсутствием унифицированной теоретической базы, разнообразием таксономических подходов и многомерностью процессов лексикализации эмоциональных состояний.

Проведенное исследование особенностей конструирования концептосферы ЭМОЦИИ в русской, украинской, британской и американской лингвокультурах демонстрирует, что базовые номинативные концепты РАДОСТЬ, ПЕЧАЛЬ, СМЕЛОСТЬ, СТРАХ, репрезентирующие психоэмоциональные переживания человека, характеризуются как универсальными характеристиками, так и этнокультурной маркированностью. Эмотивные

концепты, обнаруживая определенную общность вербализационных механизмов, одновременно манифестируют уникальные ориентиры эмоционального пространства носителей определенной лингвокультуры, отражая социокультурные черты языковой действительности.

Компаративный анализ лексикографического материала, паремиологического фонда и экспериментальных данных позволил эксплицировать доминирующие категориальные признаки и на их основе смоделировать процессы категориальной дистрибуции в различных лингвокультурных парадигмах.

Сопоставительное изучение структуры лингвоментальной эмотивной сферы позволило выделить шесть универсальных униполярных доминант, репрезентированных во всех исследуемых лингвокультурах:

1. Перцептивно-статический параметр (ощущение/состояние/чувство);
2. Процессуально-динамический параметр (эмоция как действие/процесс);
3. Стимулирующий параметр (инициатор/источник эмоционального состояния);
4. Градуальный параметр (интенсивность эмоциональной манифестации);
5. Экспрессивный параметр (форма выражения эмоции);
6. Дихотомический параметр (оппозиционная связь с антонимичной эмоцией) [3, с. 254].

Полученные экспериментальные индикаторы психолингвистического исследования иллюстрируют, что концептосфера ЭМОЦИИ в речемыслительной деятельности представителей восточнославянского и англосаксонского лингвокультурного ареала обнаруживает как универсальные, так и специфические характеристики, что детерминировано многомерной природой процессов рецепции и вербализации эмоциональных состояний, актуализирующихся на уровне абстрактно-логической рефлексии и сенсорных переживаний.

Аналитическая реконструкция наивной языковой картины мира способствовала выявлению двух фундаментальных биполярных доминант – СПОСОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПРОЯВЛЕНИЯ и ТАКТИКА РЕАГИРОВАНИЯ НА ОПАСНОСТЬ, которые демонстрируют различную реализацию в исследуемых лингвокультурах. Проведенный анализ свидетельствует, что указанные биполярные доминанты формируют в лингвокогнитивном пространстве дистинктивные форматы репрезентации социокультурного континуума, выступающие маркерами этнолингвистических сообществ.

Биполярная доминанта СПОСОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПРОЯВЛЕНИЯ представлена антиномическими категориальными признаками – ЭКСПЛИКАЦИЯ и ИМПЛИКАЦИЯ, интерпретируемыми как зафиксированные в языковом сознании характеристики внешнего проявления эмоций или их нейтрализации.

Экспериментальные результаты демонстрируют отсутствие взаимозависимости между аффективными состояниями и их соматическими индикаторами в ассоциативных реакциях носителей англосаксонской лингвокультурной традиции, что контрастирует с данными, полученными у восточнославянских респондентов. Ассоциативные корреляты на эмотивные стимулы «радость» и «печаль» в русской и украинской лингвокультурах демонстрируют устойчивую связь с физиологическими и кинетическими проявлениями (рус. *улыбка, удовольствие, грусть, слезы*; укр. *сміх, горе, сльози*) – 46% и 41% соответственно. Данное различие обусловлено социокультурными регулятивами: в англосаксонской культурной модели не приветствуется открытая демонстрация эмоциональных состояний, а ценится

способность к эмоциональному самоконтролю. В восточнославянской культурной традиции внешняя экспликация эмоций рассматривается как коммуникативная норма.

Отличительной спецификой вербализации эмотивных состояний в русской лингвокультуре является их ассоциативная корреляция с психоэмоциональным конструктом «душа». Так, интенсивный страх вербализуется через метафорическую конструкцию «душа ушла в пятки», а искреннюю радость характеризуют как проявление «от всей души». А. Вежбицкая подчеркивает кардинальное различие между русской и англосаксонской психоэмоциональной моделями: в русском лингвоментальном пространстве оппозицию к материальному концепту «тело» формирует спиритуальный концепт «душа», тогда как в англоязычной концептосфере физическое «тело» (body) контрастирует с ментальным «рассудком» (mind) [1]. Данная концептуальная дихотомия коррелирует с полученными результатами о соматических проявлениях эмоциональных состояний у представителей исследуемых лингвокультур и демонстрирует поляризацию по категориальным признакам ЭКСПЛИКАЦИЯ и ИМПЛИКАЦИЯ.

Статистический анализ экспериментальных данных подтверждает, что биполярная доминанта СПОСОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПРОЯВЛЕНИЯ реализуется в британской и американской лингвокультурах с превалированием признака ИМПЛИКАЦИЯ, тогда как в русской и украинской лингвокультурах доминирует признак ЭКСПЛИКАЦИЯ. Категориальные признаки, репрезентирующие экспликацию и импликацию эмоциональных проявлений, указывают на модель внешней манифестации или сдерживания эмоций, что детерминировано нормативными установками конкретного лингвосоциума. На основании выявленных закономерностей предлагается типологизация лингвокультур с учетом доминанты СПОСОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПРОЯВЛЕНИЯ. Лингвокультуры с преобладанием экспликации эмоциональных проявлений классифицируются как традиционалистские, базирующиеся на принципах коллективизма, эмпатии и эмоционального соучастия как фундаментальных ценностных ориентирах восточнославянских культур. Лингвокультуры с доминированием импликации эмоциональных проявлений квалифицируются как неолиберальные, основанные на рационализме, индивидуалистических установках и эмоциональной автономности. К данному типу относятся, в частности, британская и американская лингвокультуры.

Биполярная доминанта ТАКТИКА РЕАГИРОВАНИЯ НА ОПАСНОСТЬ представлена антонимическими категориальными признаками: ФОКУС НА СУБЪЕКТИВНЫХ СОСТОЯНИЯХ и ФОКУС НА ОБЪЕКТИВНЫХ ФАКТОРАХ. В контексте лингвокультурологического анализа сущность данной доминанты заключается в вербализации типов аффективного реагирования на потенциально угрожающие ситуации. Полученные данные демонстрируют различия в том, как представители разных лингвокультур концептуализируют страх и тревогу в ситуациях неопределенности и потенциальной опасности.

Психолингвистический эксперимент зафиксировал, что признак ФОКУС НА ОБЪЕКТИВНЫХ ФАКТОРАХ доминирует в ассоциативных реакциях на стимул «страх» у большинства украинских респондентов. Носители украинской лингвокультуры ассоциируют страх с *войной (війна)* – более 61%, с *темнотой (темрява)* и *потерей (втрата)* – около 30% ответов, что, вероятно, отражает напряженную социополитическую ситуацию в постмайданный период [3, с. 258]. В ассоциативных реакциях носителей американской

лингвокультуры также доминирует признак **ФОКУС НА ОБЪЕКТИВНЫХ ФАКТОРАХ**. Около 48% американских респондентов ассоциируют страх с террористической *угрозой (terror)*. Опасность и отсутствие защищенности (*threat, insecurity*) являются преобладающими ассоциациями для еще 30% американских участников эксперимента. Британские респонденты концептуализируют страх через угрозы и неопределенность (*uncertainty, danger*) (около 60% ответов).

В противоположность этому, у русских респондентов страх концептуализируется преимущественно абстрактно (*боязнь, испуг*) и ассоциируется с ощущением *уязвимости и несостоятельности* (более 10% ответов), что свидетельствует о доминировании интроспективных переживаний, лишенных прямой корреляции с внешними факторами угрозы. Это позволяет констатировать, что в русской лингвокультуре преобладает категориальный признак **ФОКУС НА СУБЪЕКТИВНЫХ СОСТОЯНИЯХ**.

Статистическая верификация экспериментальных данных подтверждает, что в украинской, британской и американской лингвокультурах прослеживается тенденция к концептуализации страха и тревоги как реактивного отклика на неопределенные, потенциально угрожающие обстоятельства. В русской лингвокультуре наблюдается альтернативная картина – страх преимущественно не ассоциируется с внешними угрожающими факторами, а проецируется в сферу психоэмоциональных переживаний (*боязнь, испуг, слабость*).

На основе интерпретации полученных данных признак **ФОКУС НА СУБЪЕКТИВНЫХ СОСТОЯНИЯХ** классифицируется как характеристика традиционалистского типа лингвокультур, к которому относятся восточнославянские лингвокультуры. Однако экспериментальные результаты демонстрируют, что для украинской лингвокультуры данный признак в настоящее время не является типологически релевантным. Категориальный признак **ФОКУС НА ОБЪЕКТИВНЫХ ФАКТОРАХ** идентифицируется как доминантный для неолиберальных лингвокультур (британской, американской), а также, согласно полученным данным, для украинской. Обнаруженное отклонение украинской лингвокультуры в сторону **ФОКУСА НА ОБЪЕКТИВНЫХ ФАКТОРАХ** может объясняться социально-политическими трансформациями, вызвавшими определенные модификации в лингвосемантической структуре доминанты **ТАКТИКА РЕАГИРОВАНИЯ НА ОПАСНОСТЬ**. Можно выдвинуть гипотезу, что предлагаемая типологизация лингвокультур на основе анализа эмоциональной субсферы обладает высокой валидностью для социумов со стабильной социально-политической и экономической конфигурацией. У представителей лингвокультур, функционирующих в условиях повышенной социальной турбулентности, наблюдаются трансформации паттернов эмоционального реагирования на потенциальные угрозы.

Следует отметить, что об идеях возможных сдвигов доминантных признаков, которые наблюдаются в украинской лингвокультуре, высказывался и Л. Февр, который говорил, что эмоции «зарождаются в сокровенных недрах личности», затем, в «результате схожих и одновременных реакций на потрясения, вызванных схожими ситуациями и контактами, обретают способность вызывать у всех присутствующих сходный эмоционально-моторный комплекс» и, наконец, благодаря «согласованности и одновременности эмоциональных реакций» «превращаются в некий общественный институт» и начинают «регламентироваться наподобие ритуала» [4, с. 112]. Этот подход коррелирует с мнением А. Вежбицкой о том, что каждая культура не только накладывает определенную «лингвистическую сетку» на

концептуализацию эмоций, а и предлагает свой набор «скриптов», т. е. правил эмоционального поведения, обязательных для представителей того или иного лингвокультурного пространства [5, с. 240]. Аналогичную интерпретацию влияния социума на изменение эмоциональных установок, принятых в лингвокультуре, предложил американский антрополог, родоначальник интерпретативной антропологии К. Гирц. По формулировке К. Гирца, сама способность человека чувствовать так, а не иначе, определяется культурой, которой он принадлежит: «наши идеи, наши ценности, наши действия, даже наши эмоции, так же, как и сама наша нервная система, являются продуктами культуры» [2, с. 63].

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что концептосфера ЭМОЦИИ представляет собой интегральную систему концептуально-категориальных образований, реализующих функцию метапсихической регуляции и аккумулирующих в языковом сознании индивидуальный и коллективный опыт в форме ментальных репрезентаций эмоциональных состояний (как универсальных, так и этноспецифических). Предложенный методологический подход открывает перспективы для углубленного изучения лингвокогнитивных механизмов типологизации эмоциональной сферы в различных лингвокультурных парадигмах.

Литература

1. Вежицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / Пер. с англ. А.Д. Шмелева. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
2. Гирц К. Интерпретация культур / Пер. с англ. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – 560 с.
3. Сергиенко Н.А. Лингвоментальная антропосфера как фактор категоризации лингвокультур: спец. 5.9.8. «Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика»: дис. на соиск. учен. степ. д-ра филол. наук / Сергиенко Наталья Анатольевна; Московский гос. ин-т. междунаро. отношений (ун-т). – Москва, 2023. – 411 с.
4. Февр Л. Бои за историю / Пер. А.А. Бобовича, М.А. Бобовича и Ю.Н. Стефанова. – М.: Наука, 1991. – 631 с.
5. Wierzbicka A. Emotions across Languages and Cultures: Diversity and Universals. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – 349 p.

Авторы публикации

Сергиенко Наталья Анатольевна, доктор филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков, Сургутский государственный университет, Сургут, РФ, nas_surgut@mail.ru

Литовченко Анастасия Сергеевна, преподаватель, кафедра иностранных языков, Сургутский государственный университет, Сургут, РФ, anastassiya.litovchenko@gmail.com

Sergienko Natalia Anatolyevna, Doctor of Philology, Head of the Department of Foreign Languages, Surgut State University, Surgut, Russian Federation, nas_surgut@mail.ru

Litovchenko Anastasia Sergeyevna, Lecturer, Department of Foreign Languages, Surgut State University, Surgut, Russian Federation, anastassiya.litovchenko@gmail.com

ПОНЯТИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Е.С. Свиридова

Донбасский государственный технический университет, г. Алчевск, Россия

Аннотация. В статье обосновывается актуальность изучения литературно-художественного дискурса, освещаются теоретические вопросы, дается обзор научных концепций в области изучения дискурса.

Ключевые слова: дискурс, текст, лингвистика, семиотика дискурса, литературно-художественный дискурс.

THE CONCEPT OF THE LITERARY AND ARTISTIC DISCOURSE IN MODERN LINGUISTICS

E.S. Sviridova

Donbass State Technical University, Alchevsk, Russia

Abstract. The article substantiates the relevance of studying literary and artistic discourse, highlights theoretical issues, and provides an overview of scientific concepts in the field of discourse studies.

Keywords: discourse, text, linguistic, the semiotics of discourse, literary and artistic discourse.

В современной лингвистике художественный дискурс и художественный текст находятся в фокусе пристального внимания исследователей. Тем не менее, единства в понимании ключевых понятий «текст», «дискурс» и «коммуникация» в научной среде не наблюдается, что порождает разногласия в методологии исследований.

Современное языкознание опирается на множество валидных и ценных подходов и интерпретаций, позволяющих исследовать художественный дискурс с различных ракурсов. Однако, несмотря на это, комплексный деятельностный анализ умственно-коммуникативного взаимодействия субъектов в рамках данного дискурса до настоящего времени не проводился. Подобное исследование представляется необходимым и актуальным в силу его значительного объяснительного потенциала.

Актуальность настоящего исследования определяется рассмотрением художественного дискурса как деятельностного феномена, что открывает новые перспективы для понимания его природы и выявления ключевых характеристик когнитивного и коммуникативного аспектов.

Объектом исследования выступает художественный прозаический дискурс, предметом анализа – его общие и специфические черты, а также особенности когнитивного и коммуникативного планов.

Цель данной статьи – выявить специфику художественного прозаического дискурса в целом и раскрыть особенности его когнитивного и коммуникативного аспектов.

Для понимания художественного дискурса необходимо уточнить содержание понятия «дискурс», которое сегодня широко используется, но трактуется по-разному.

В данном исследовании мы придерживаемся точки зрения И.С. Шевченко, которая определяет дискурс как многоаспектную когнитивно-коммуникативно-языковую гештальт-систему, определяемую тремя аспектами: формированием идей и убеждений (когнитивный

аспект), взаимодействием коммуникантов в социокультурных контекстах (социо-прагматический аспект).

Приоритет отдается когнитивным и социально-прагматическим факторам, но подчеркивается важность вербальной составляющей дискурса, его материального воплощения в виде текста, отрывка или фрагмента.

Помимо общего определения дискурса, лингвисты изучают его различные типы и разновидности, включая художественный дискурс, который определяется как:

- Дискурс, воплощенный в художественном тексте, создающий мир с определенным содержанием, чувством и экспрессией, требующий целостного восприятия читателем; он является не только основой, но и стилем мышления и речи автора.

- Совокупность художественных произведений, созданных в результате взаимодействия целей автора, реакций читателя и текста, выводящего произведение в пространство семиосферы [9].

- Дискурс художественного текста, представляющего фиктивное изображение реальности, созданное автором и отражающее его мировоззрение, опыт и знания.

- Культурно обозначенный дискурс, имеющий латентный и действительный планы бытия, проявляющиеся в импровизации, написании, чтении и исполнении произведения; эти планы определяют основы художественной коммуникации и методы создания художественной действительности [6].

- Коммуникативный акт, в котором писатель пытается повлиять на внутренний мир читателя, его ценности и убеждения [4].

Таким образом, художественный дискурс можно понимать как умственно-коммуникативное взаимодействие автора и читателя в определенном историческом и культурно-социальном контексте, основанное на идеях и убеждениях автора и выраженное в текстах художественных произведений.

Это определение можно дополнить следующими положениями: в художественном дискурсе выделяют прозаический и поэтический подтипы; вторичность или фиктивность характерна преимущественно для прозаического художественного дискурса, где речь персонажей представляет собой коммуникативно-вторичную деятельность [11].

Следовательно, художественный прозаический дискурс имеет сложную многослойную структуру, в которой конструирование смыслов и регуляция осуществляется на разных уровнях. Сложность организации дискурса подтверждается множеством переходных моментов, сочетанием реальности и воображения, что обусловлено актуализацией психоэмоциональных процессов. Эти факторы, а также различия в мировоззрении автора и читателя, могут усложнять процесс конструирования общих смыслов.

Признавая неделимость отдельных аспектов дискурса, но допуская их обособление в эвристических целях, целесообразно рассмотреть когнитивный и коммуникативный аспекты художественного прозаического дискурса в их связи с социокультурным аспектом, поскольку они определяют характеристики вербального аспекта.

В когнитивном аспекте выделяется «образ автора» как концентрированное воплощение сущности произведения, объединяющее все речевые структуры персонажей и являющееся идейно-стилистическим центром. Трансформация концепции «образа автора» предполагает перенос акцента с языкового аспекта на когнитивный, то есть сосредоточение на ментальном пространстве автора. Язык постигается не как обособленная система, но как явление,

органически входящее в состав культурного, социального, ситуативного и личностного контекстов [5].

Все эти многообразные факторы оказывают непосредственное воздействие на формирование художественной картины мира писателя – динамичной когнитивной структуры, представляющей собой целостное и всеобъемлющее авторское видение действительности. Концептуальная картина мира являет собой сложную когнитивную формацию, аккумулирующую структурированное знание и результаты рефлексивного опыта индивидуума, обретающие свою материализацию в вербальных формах [3].

Помимо художественной картины мира, когнитивный аспект художественного дискурса включает концепт текста – конденсат воплощения авторского замысла.

Представленные данные указывают на неразрывную связь когнитивного аспекта художественного дискурса с его социокультурным измерением. Легко прослеживается также взаимосвязь когнитивного и коммуникативного аспектов, подтверждаемая регулятивной силой картины мира.

Вопреки мнению о том, что реклама и политика являются основной коммуникативной сферой реализации регулятивной картины мира, мы считаем, что эта сфера гораздо шире. В художественном дискурсе авторская картина мира, представленная художественными концептами и концептом текста, выполняет регулятивную функцию, определяемую приоритетом в дискурсивной деятельности через синкретизм когнитивной и коммуникативной функций языка. Прагматичная функция, по мнению Т.А. ван Дейка, играет ведущую роль в художественном дискурсе и понимается как влияние автора на читателя посредством художественного произведения [3].

К.Ф. Седов выделяет репрезентативную (изобразительную) и нарративную глобальные стратегии речевого поведения. Повествовательный подход, конструирующий текст и представляющий реальность в обобщенной форме, достигается путем преобразования и трансляции информации. В структуре нарративного подхода выделяются объектно-ориентированная и субъектно-ориентированная тактики, которые рассматриваются как частные случаи общей стратегии.

Объектно-ориентированная тактика предоставляет сведения о фактических событиях, избегая личной интерпретации автора. В отличие от нее, субъектно-ориентированная тактика выделяет авторское мнение о происходящем, представляя собой наиболее «прагматичную» форму репрезентации реальности.

Обе стратегии могут быть первичными (нарратор – автор) или вторичными (нарратор – воображаемый автор или персонаж).

Репрезентативная стратегия, при определенных трансформациях, также относится к глобальным в художественном дискурсе, участвуя в формировании текста (диалоги персонажей) и моделировании коммуникации между воображаемыми лицами.

Таким образом, глобальные стратегии художественного дискурса разграничиваются по зонам нарратора (нарративные стратегии) и персонажей (репрезентативные стратегии), хотя граница между ними подвижна.

Художественный дискурс – это когнитивно-коммуникативное взаимодействие автора и читателя, обусловленное контекстом эпохи, культуры и социума, направленное на регулирование идей и убеждений адресата. Анализ художественного произведения дает доступ к адресному сегменту дискурса, оставляя читательские интерпретации за пределами

анализа. Ведущими аспектами являются когнитивный и коммуникативный, связанные с социокультурным аспектом.

В когнитивном аспекте приоритетен образ автора как ментальный мир писателя, его картина мира и концептосфера, отражающие индивидуальное сознание и лингвокультурное знание. Концепт текста формирует основу произведения. В прозаическом дискурсе глобальные стратегии соотносятся с зонами нарратора (нарративная стратегия) и персонажа (репрезентативная стратегия). Возможна промежуточная зона с вторичной нарративной стратегией.

Перспектива работы – анализ вербального аспекта художественного дискурса.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 682 с.
2. Barths R. La linguistique du discours // Sign. Language. Culture. – The Hague, Paris: Mouton, 1970. – Pp. 580–584.
3. Baudouin de Courtenay I.A. Works on linguistics. – М. – 1961. – 340 p.
4. Bloomfield L. Language. – Ed. lit. in a foreign language. – М. – 1960. – 420 p.
5. Гуо Х. Особенности дискурса художественного произведения // Молодой ученый. – 2017. – № 20 (154). – С. 483–486.
6. Карасик В.И. Религиозный дискурс // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики. – Сборник научных трудов. – Волгоград: Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 1999. – С. 5-19.
7. Макеенко Е.В. Автор и читатель в структуре художественного текста (на материале русской литературы 1990-х-2010-х гг.): автореф. дис. канд. филол. наук. – Новосибирск, 2013. – 19 с.
8. Манерко Л.А. Структуры знаний, представленные в художественном и академическом дискурсах // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. – 2013. – № 1. – С. 100–118.
9. Николаева Т.М. Краткий словарь терминов лингвистики. – М.: Прогресс, 1978. – 480 с.
10. Самарская Т.Б., Мартиросьян Е.Г. Художественный дискурс: специфика составляющих и организация художественного текста // Сфера услуг: инновации и качество. – 2012. – № 10. – С. 20.
11. Хайруллина Д.Д. Ключевые проблемы изучения дискурсов современной лингвистике // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 10 (133). – С.85–89.

Автор публикации

Свиридова Елена Сергеевна, преподаватель, Донбасский государственный технический университет, Алчевск, РФ, sviridova_1111@mail.ru
Sviridova Elena Sergeevna, Lecturer, Donbass State Technical University, Alchevsk, Russian Federation, sviridova_1111@mail.ru

**ЯДЕРНЫЕ ТЕРМИНЫ ПРЕДМЕТНОЙ ОТРАСЛИ «РОБОТОТЕХНИКА»:
КОРПУСНЫЙ АНАЛИЗ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ НОВОСТЕЙ**

Е.П. Соснина

Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Статья посвящена корпусному анализу терминологии в сфере робототехники на английском и русском языках. Выявлены ядерные терминологические единицы, их частотность и продуктивность словообразования.

Ключевые слова: специальный корпус текстов, корпусный анализ, специальная лексика, терминология, робототехника.

**KEY ROBOTICS TERMINOLOGY: A CORPUS-BASED ANALYSIS
OF ENGLISH AND RUSSIAN MEDIA TEXTS**

E.P. Sosnina

Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The paper focuses on a corpus-based analysis of terminology in the field of robotics in English and Russian. The study is based on specialized corpora of industrial news, identifying core terms and their frequency, as well as compiling glossaries. Tools of corpus linguistics and neural network analysis were used to extract terminological units, their statistical patterns, and word-forms.

Keywords: specialized text corpus, corpus analysis, EPS-vocabulary, terminology, robotics.

Данная работа посвящена использованию корпусных технологий в изучении языковых явлений в сфере прикладной лингвистики. В статье мы рассматриваем одно из прикладных исследований по формированию специализированных подкорпусов текстов на английском и русском языках для последующего анализа отраслевой лексики.

Корпусы в рамках обсуждаемого в данной статье проекта мы определяем, как исследовательские специальные подкорпусы, так как основная задача таких специализированных ресурсов – это отслеживание терминологических процессов в конкретной предметной области [4], в том числе, в динамике. Такая работа особо актуальна для новых развивающихся научных и технологических сфер деятельности, как искусственный интеллект, автоматизация работ и производств, робототехника.

Подобного рода прикладные исследования и их результаты особенно ценны для программ, ориентированных на языки для специальных целей (ESP), технический отраслевой перевод [5], для развития лингводидактики [1], терминографии [7], а также помогают сформировать исследовательские компетенции лингвистов [2, 6].

В фундаментальном понимании терминологической работы, мы опираемся на концепцию В.М. Лейчика, который отмечал три подхода к анализу профессиональных терминосистем: логический, лингвистический и терминоведческий. Основной подход к составу терминосистемы основывается на выделении терминов, обозначающих основные, производные и сложные понятия соответствующей системы понятий [3, с. 124].

В качестве тематики подкорпусов нами выбрана научно-техническая сфера «робототехника». Отметим, что для качественного результата сравнительных корпусных исследований необходима качественная выборка текстов предметной области, что может вызывать проблемы в силу неоднородного характера и узкотематического разнообразия

доступных материалов. В нашей работе при выборке контента для корпусов мы исходили из сплошной выборки за ограниченный период 2024 г. актуальных новостей отрасли с новостных агрегаторов, например: <https://www.therobotreport.com>, <https://robogeek.ru>. Выбор нами новостного жанра отраслевых текстов обусловлен тем, что в таком материале можно определить новые терминологические единицы, характер функционирования тех или иных единиц, и, кроме того, выявить тенденции развития отрасли или акценты в применении и разработке новых устройств и технологий.

В ходе исследования были сформированы специальные подкорпусы текстов по теме «робототехника» на английском и русском языках. Объем каждого подкорпуса текстов составляет около 30.000 словоформ. Общий частотный список словоформ английского подкорпуса – 4485 единиц. Общий частотный список словоформ русского подкорпуса (без лемматизации) – 9294 единиц.

Работа с подкорпусами производилась с помощью открытых корпусных программ Antconc, Voyant-tools – <https://voyant-tools.org>.

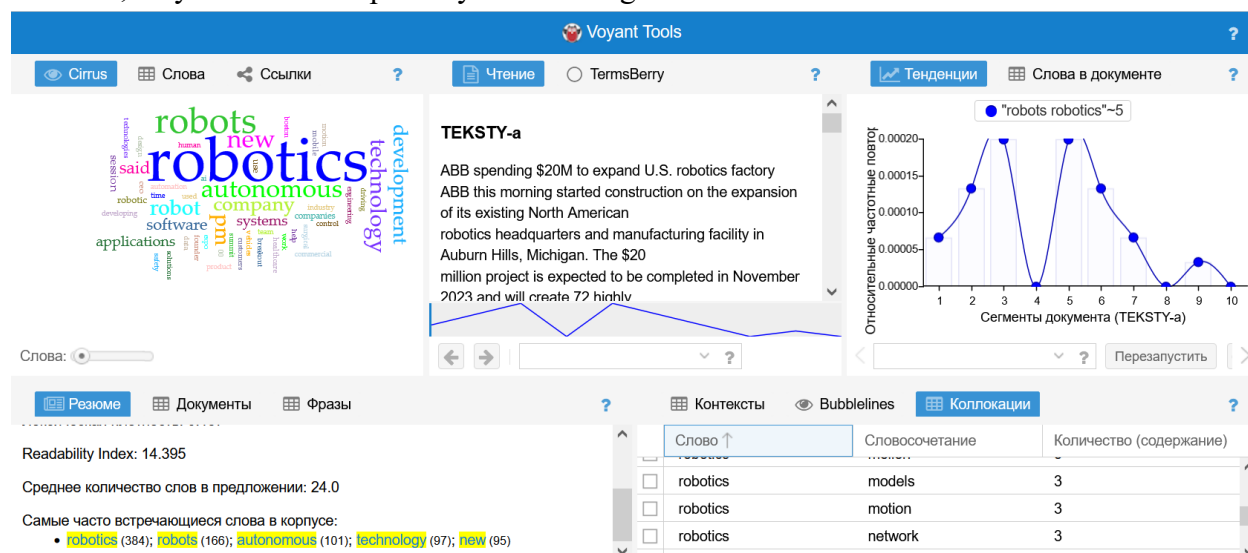


Рис. 1 Визуализация данных по англоязычному подкорпусу

Корпусный инструментарий и программы дают нам возможность анализировать выбранный нами корпус текста по каждому языку по нужным нам критериям, т.е. производить поиск и подсчет различных элементов текста, строить частотные списки лексики, анализировать частотность и контекст употребления словоформ, словосочетаний, сравнивать употребительность словоформ в разных текстах и контекстах (рис. 1). Все результаты и данные мы обрабатываем в электронных табличных редакторах.

Полученные частотные списки словоформ и n-грамм (*N-gramm*) по каждому языку мы анализируем для выделения разрядов специальной лексики и получения конкретной статистики. Частотные списки *N-gramm* необходимы для получения данных по тематическим словосочетаниям и для выборки терминологических производных терминов и многокомпонентных отраслевых единиц.

Определение принадлежности единицы к классу терминологических, как правило, производим на основе доступных отраслевых словарей, справочников, визуального интернет-поиска по предметной области и нейросетевых технологий анализа.

Для подсчета лингвистических данных, корпусы были лемматизированы и из двух подкорпусов были исключены распространённые нетематические и стоп-слова (это предлоги,

местоимения, союзы и т.п.), а затем из частотных списков нами выделены единицы, относящиеся к специальной лексике. Относится ли единица к ядерному термину предметной области «робототехника» мы определяли на основании анализа графика распределения лексического состава предметной области и появления термина в первой (самой частотной зоне графика).

Если рассматривать частотные списки из 247 единиц английского языка, то можно отметить, что в первую зону распределения самой частотной лексики (по закону Ципфа) входит всего две ядерных терминологических отраслевых лексемы (**robotics, robot**), во вторую зону среднечастотной лексики входит 57 лексем, в третью зону малочастотной лексики – 188 единиц.

Для русского языка анализ частотного списка из 93 лексических единиц показал, что в первую высокочастотную зону распределения входят три терминологические единицы предметной области (**робот, робототехника, роботизация**), во вторую зону среднечастотной лексики – 24, в третью зону малочастотной лексики – 66 единиц.

Большинство терминологических словосочетаний в обоих языках находились в третьей малочастотной зоне распределения Ципфа.

Анализ ядерных терминов на базе русскоязычного подкорпуса

В русскоязычном подкорпусе ядерная отраслевая лексема «**робот**» (с абсолютной частотой 310) встречается как однокомпонентный термин, а также образует производные терминологические единицы. Данная лексема продуктивна (см. таб. 1) и употребляется в связке с различными определениями, например: «*Паоло Несполи руководил действиями гуманоидного робота Justin, который выполнил ряд задач по перемещению, техническому обслуживанию и ремонту*».

Конструкция «*робот+ сущ.*» может использоваться для того, чтобы создать новый термин, как например в следующем контексте: «*В конце августа находящийся на борту МКС астронавт дистанционно управлял роботом-гуманоидом, выполнявшим проверку и ремонт солнечной электростанции на Марсе или, по крайней мере, на имитирующей марсианскую среду поверхности*».

Таблица 1.

Пример выборки двухкомпонентных терминов из N-gramm
(термин – частота)

+					
космический робот	5	лунный робот	2	кубообразный робот	1
человекоподобный робот	4	биоинспирированный робот	1	летающий робот	1
антропоморфный робот	4	ведомый робот	1	мобильный робот	1
гуманоидный робот	4	виртуальный робот	1	программированный робот	1
автономный робот	3	прямоходящий робот	1	робот коммуникационный	1
высокомобильный робот	2	военный робот	1	робот человекообразный	1
логистический робот	2	вьючный робот	1		
сервисный робот	2	горнодобывающий робот	1		

Среди отраслевых единиц, определяющих типы роботов, встречаются профессионализмы, например, **«робособака»**, **«марсианская собака»**: «14 декабря на ежегодном собрании Американского геофизического союза (AGU), прошедшего в этом году в онлайн-режиме, исследователи из NASA/JPL-Caltech представили своих **«марсианских собак» (Mars Dog)**, которые отличаются гораздо более эффективными возможностями передвижения по сложной местности по сравнению с легендарными колесными марсоходами, такими как Spirit, Opportunity, Curiosity или недавно выпущенным Perseverance».

Возможно, такие типы лексики перейдут в разряд терминологии.

Второй по частотности ядерной терминологической единицей в русскоязычном подкорпусе является лексема **«робототехника»** с частотностью 145 единиц на корпус. Лексема функционирует как однокомпонентный термин, так и порождает производные терминологические единицы (см. таб. 2) и употребляется в связке с различными прилагательными, например: «В соревнованиях Robotics Skills примут участие школьники, студенты колледжей и ВУЗов, команды различных предприятий и клубов, по таким направлениям как **промышленная и коллаборативная робототехника, мобильная и сервисная робототехника, программирование роботов и пр.**».

Таблица 2.

Пример выборки двухкомпонентных терминов из N-gramm
(термин – частота)

сервисная робототехника	19	<u>коллаборативная</u> робототехника	4	программированная робототехника	3
военная робототехника	10	робототехника <u>квадрокоптеров</u>	3	робототехника пилотирования	2
<u>телеробототехника</u>	5	мобильная робототехника	3	экстремальная робототехника	2
промышленная робототехника	5				

Третьим по частотности ядерным термином в русском языке является термин **«роботизация»** (абсолютная частота в корпусе – 51), пример контекста: «**Автоматизация и роботизация жизни** – процесс неизбежный, в этом мнении единодушны все представители отрасли». Данный термин довольно распространен в нашем материале, но не является продуктивным. Этот термин является калькой с английского языка, при этом, в англоязычном подкорпусе данный термин нами не зафиксирован.

Анализ ядерных терминов на базе англоязычного подкорпуса

Самая частотная ядерная единица англоязычного корпуса – лексема **«robotics»** – 384 единиц на 30.000 словоформ, представляет интерес, так как также, как и в русском языке, порождает производные терминологические словосочетания (таб. 3), например:

- “Despite the level of autonomy **healthcare robotics** technologies might offer, there is always a human element that requires consideration.”
- “The Robotics Summit & Expo is the premier event for **commercial robotics** developers.”

Таблица 3.

Пример из выборки двухкомпонентных терминов, определяющих вид робототехники (термин-частота)

healthcare robotics	17	compact robotics	2	combined robotics	1
surgical robotics	16	construction robotics	2	configurable robotics	1
commercial robotics	11	crisis robotics	2	driving robotics	1
soft robotics	10	innovative robotics	2	global robotics	1
rapid robotics	8	service robotics	2	humanoid robotics	1
mobile robotics	4	wearable robotics	2	intelligent robotics	1
industrial robotics	3	adaptive robotics	1	logistics robotics	1
collaborative robotics	2	autonomous robotics	1	marketing robotics	1
				modular robotics	1

Второй по частоте термин – это ядерная лексема «**robot**» с абсолютной частотностью 260 единиц на 30.000 словарных единиц корпуса. Лексема продуктивная и употребляется в связке с различными определениями, часто образуя новые терминологические словосочетания. Например: *“The expanded facility will feature the most advanced technology available, with **AI-enabled robots** and smart digital manufacturing systems supporting the production and manufacture of state-of-the-art customer solutions,” said John Bubnikovich, ABB United States robotics division president.*

Анализ списка *N-gramm*, полученный через корпусный инструментарий, позволяет нам как лингвистам выявить новые терминологические словосочетания (часто не представленные в словарях), обозначающие разновидности роботов (см. пример в Табл. 4).

Таблица 4.

Пример из выборки двухкомпонентных терминов, определяющих вид роботов (термин - частота)

surgical robot	48	human robot	2	control robot	1
mobile robot	22	personal robot	2	flexible robot	1
collaborative robot	10	shelve robot	2	modular robot	1
healthcare robot	9	soft robot	2	quadruped robot	1
magnetic robot	6	stretch robot	2	robot gripper	1
industrial robot	5	adaptive robot	2	robot runner	1
humanoid robot	4	autonomous robot	2	robot cobot	1
manipulation robot	4	logistics robot	2	service robot	1
medical robot	4	piling robot	2	shotcrete robot	1
universal robot	4	biped robot	1	sorting robot	1
advanced robot	2	building robot	1	troweling robot	1

Например, среди интересных терминов были выявлены разновидности роботов такие как ***biped robot** (двуногий), quadruped robot (четырёхногий)*, как например, в следующих контекстах:

- *“Prior to Spot, he was platform director for Atlas, a program to develop the world’s most advanced **biped robot**.”*
- *“Spot, Boston Dynamics’ **quadruped robot**, can reliably walk nearly anywhere a human can, but what does it do?”*

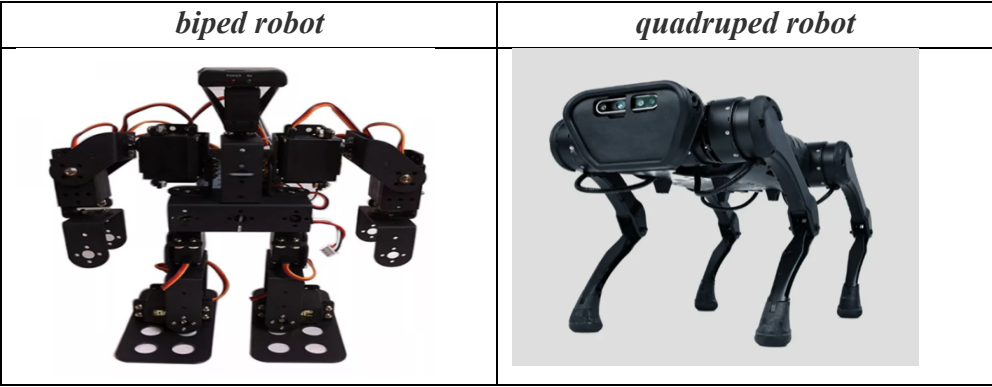


Рис. 2 Примеры двуногого и четырехногого роботов

Мы зафиксировали также иные разновидности составных терминов, обозначающих виды роботов, например, **micro robot**: “*This new advance, published today in the journal Science Robotics, could pave the way for smaller, lighter and more effective **micro robots** for environmental monitoring.*”

Также для того, чтобы выразить схожесть робота с его прототипом, используется конструкция «**сущ. -like**», например: “*The team expect the LAZA to be adopted as a fundamental building block for a range of autonomous **insect-like robots**.*”

В контексте термин может усекаться и трансформироваться. Например, термин **collaborative robots** преобразуется в профессионализм «**cobot**» и обозначает робота, который предназначен для совместной работы с человеком, например: “*Universal Robots, a Danish company that makes collaborative robots (**cobots**), will supply Rapid Robotics with collaborative robot arms so that it can set up cobot work cells all over North America.*”

Каждый из терминов мы выверяем на актуальность с помощью поиска по профессиональным ресурсам, в том числе через нейросетевые инструменты (см. рис. 3), которые оптимизируют процесс проверки терминологии и подсчет данных. Нейросетевой анализ позволяет проверить качество выборки терминологических единиц, например:

Определение терминов робототехники

нейроинтерфейсы, оптимизированные роботы.

Service Robotics	Роботы для оказания услуг: уборка, доставка, образование (например, Roomba, роботы-гиды).	Включает коммерческие и
Source Robotics	Не общепринятый термин. Возможно, роботы для работы с источниками ресурсов (энергия, вода) или данными.	Требует уточнения контекста
Time Robotics	Неясный термин. Гипотетически: роботы, оптимизирующие временные параметры задач, или системы реального времени.	Скорее всего, ошибка или
Wearable Robotics	Носимые устройства: экзоскелеты, протезы с обратной связью. Пример: ReWalk для реабилитации.	Часто пересекается с Health

Message DeepSeek

DeepThink (R1)

Search

📎

↑

Рис. 3 Пример анализа качества выборки терминов в нейросети DeepSeek

На базе полученных данных и производных терминов-словосочетаний мы формируем терминологический глоссарий. Ниже представлен пример выдержки из глоссария по типологии роботов по типам сфер деятельности (см. Рис. 4).

Тип робота	Определение
Промышленные роботы:	
Industrial robot	Робот, предназначенный для выполнения задач в производственных процессах, таких как сварка, сборка и т.д.
Collaborative robot	Робот, работающий вместе с людьми в производственной среде для выполнения совместных задач.
Universal robot	Многофункциональный робот, способный выполнять различные задачи на производстве.
Modular robot	Робот, состоящий из модулей, которые можно заменять или перенастраивать для различных задач.
Медицинские роботы:	
Surgical robot	Робот, используемый для выполнения хирургических операций.
Healthcare robot	Робот, предназначенный для помощи в медицинских учреждениях, включая уход за пациентами.
Medical robot	Общий термин для роботов, используемых в медицинских целях.
Мобильные роботы:	
Biped robot	Робот, передвигающийся на двух ногах, имитируя ходьбу человека.
Mobile robot	Робот, способный перемещаться самостоятельно.
Autonomous robot	Робот, способный действовать самостоятельно без вмешательства человека.
Quadruped robot	Робот, передвигающийся на четырёх ногах.
Robot runner	Робот, предназначенный для быстрого перемещения.
Другие типы:	
General-purpose robots	Адаптивные роботы, предназначенные для выполнения широкого спектра задач в различных сферах.
Soft robot	Робот, изготовленный из мягких материалов, что позволяет ему адаптироваться к различным формам.
Magnetic robot	Робот, использующий магнитные технологии для контроля и обслуживания.
Stretch robot	Робот, предназначенный для перемещения грузов (растягивающийся робот).
AI-enabled robots	Роботы, оснащённые искусственным интеллектом, что позволяет им выполнять сложные задачи, обучаться и адаптироваться к новым условиям.
Vision-guided robots	Роботы, использующие системы машинного зрения для навигации, распознавания объектов и выполнения точных операций.

Рис. 4. Терминологический глоссарий (выдержка)

Одна из проблем терминологической работы – поиск актуальных отраслевых словарей и профессиональных ресурсов. При анализе производной терминологии приходится проводить не только лингвистический и нейросетевой контроль, но и графический интернет-поиск, проверяя стабильный характер термина и его функционирование в профессиональном языке.

Общие выводы по корпусному исследованию

В нашем исследовании мы сделали акцент на корпусном подходе в анализе ядерной терминологии актуальной предметной области на базе специальных подкорпусов отраслевых новостей. В перспективе такого рода исследования могли бы расширить корпус, включив более широкий спектр источников, таких как научные статьи, отраслевые отчеты и технические руководства. Также, изучение терминологии на других языках могло бы обеспечить более полное понимание глобальных тенденций в робототехнике.

Статистический анализ функционирования терминологических единиц в нашем материале показывает: для английского языка – преобладание терминов, связанных с медицинскими и коммерческими приложениями, а для русского языка – с космической и военной робототехникой. В обоих языках ядерные термины практически совпадали, но в русском языке также активно себя проявил термин «роботизация». Использование инструментов корпусной лингвистики, таких как Antconc и Voyant-tools, было удобно для выявления и анализа частотных единиц и паттернов. Интеграция нейросетевого анализа представила дополнительные возможности в проверке контекстуальной точности менее частых терминов. Будущие исследования, несомненно, могут быть эффективны при использовании продвинутых нейросетевых моделей для повышения точности верификации терминологии.

Исследователи в области корпусной лингвистики могут использовать аналогичные методологии для изучения терминологии в других технических областях, таких как медицина, инженерия или информационные технологии. Это может привести к лучшему пониманию использования языка в специализированных контекстах и его эволюции.

Литература

1. Горина О.Г., Царакова Н.С. Корпусные инструменты, маршруты и эксперименты в современной лингводидактике // Вестник Новосибирского государственного университета. – Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2021. – Vol. 19. – № 2. – С. 36–53.
2. Качурин И.Д. Обоснование модели обучения лингвотеоретическим дисциплинам с использованием корпусных технологий // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2024. – № 4 (91). – С. 126–137.
3. Лейчик В.М. Терминоведение. Предмет, методы, структура. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 256 с.
4. Митрофанова О.А., Адамова М.А., Букреева Л.А. [и др.] Корпус текстов по корпусной лингвистике: состав и этапы формирования // Компьютерная лингвистика и вычислительные онтологии. – 2024. – № 8. – С. 13–29.
5. Соснина Е.П. Аспекты разработки словарных статей англоязычного учебного тезауруса IT-отрасли // Современные технологии обучения иностранным языкам: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Ульяновск, 18 февраля 2021 года. – Ульяновск: Ульяновский государственный технический университет, 2021. – С. 236–241.
6. Татарина Д.С., Миков В.Ю. Корпусные технологии в лингвистических исследованиях: тренд или необходимость? // Лингвокультурология. – 2024. – № 20. – С. 226–234.
7. Труфанова Н.О. Использование инструментов цифровой лексикографии в обучении управлению терминологией // Современная лингвистика: от теории к практике: Труды и материалы II Казанского международного лингвистического саммита, Казань, 14–19 ноября 2022 года. – Казань: Изд-во федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», 2023. – С. 405–408.

Автор публикации

Соснина Екатерина Петровна, кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой «Прикладная лингвистика», Ульяновский государственный технический университет, Ульяновск, РФ, sosnina@ulstu.ru

Sosnina Ekaterina Petrovna, PhD in Technical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Applied Linguistics, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk, Russian Federation, sosnina@ulstu.ru

МЕЖДУ УНИВЕРСАЛЬНОСТЬЮ И УНИКАЛЬНОСТЬЮ:
ПЕРИФЕРИЙНЫЕ ЗОНЫ ВОЕННОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Е.В. Суркова

*Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны
Российской Федерации, г. Москва, Россия*

Аннотация. Статья посвящена исследованию военной фразеологии литературного и публицистического происхождения с целью выявления универсальных схем военной метафоризации и национально-специфических когнитивных моделей восприятия войны.

Ключевые слова: военная фразеология, военная метафора, интернациональность, национально-культурная маркированность, межъязыковой трансфер.

BETWEEN UNIVERSALITY AND UNIQUENESS:
PERIPHERAL ZONES OF MILITARY PHRASEOLOGY

E.V. Surkova

*Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian
Federation, Moscow, Russia*

Abstract. The article is devoted to the study of military phraseology of literary and journalistic origin with the aim of identifying universal schemes of military metaphorization and nationally specific cognitive models of war perception.

Keywords: military phraseology, military metaphor, internationality, national-cultural markedness, interlingual transfer.

Военная фразеология представляет собой особый пласт лексико-фразеологического фонда языка, репрезентирующий эволюцию концептуальных представлений о войне как социально-историческом феномене [5]. Предметом данного исследования выступают периферийные зоны военной фразеологии, охватывающие устойчивые выражения, семантика которых опосредованно связана с военной сферой при отсутствии прямых этимологических связей с военным дискурсом.

Фразеологические единицы, источником происхождения которых выступает литература и публицистика, представляют особый интерес как сложные семиотические комплексы, в которых военная метафора выступает средством концептуализации широкого спектра социокультурных явлений.

Цель данного исследования состоит в комплексном анализе источников формирования и механизмов семантической трансформации военной фразеологии литературного и публицистического происхождения в русском и английском языках.

Одним из важнейших источников формирования фразеологических систем разных языков является Библия [6]. Влияние сакральных текстов Священного Писания прослеживается и в военной фразеологии: *перековать мечи на орала* 'отказаться от военных действий, намерений, заняться мирным трудом' ~ *to beat / turn / change swords into ploughshares* («*Wrides also had examples of turning swords into ploughshares for bayonets had been hinged into notched steel bases for sale as very effective firewood splitters*» [7]).

При анализе образной составляющей фразеологии библейских текстов следует учитывать, что военная метафорика выступает преимущественно как отражение особых

культурно-исторических условий становления монотеистической традиции. Хотя исторический контекст формирования библейских текстов, несомненно, имеет существенное значение – древний Израиль находился на пересечении стратегически важных торговых маршрутов и систематически подвергался военным угрозам – военные образы в библейской фразеологии представляются в большей степени индикатором специфических социокультурных обстоятельств, в которых происходило утверждение монотеизма. Данные обстоятельства характеризовались необходимостью защиты единобожия в преимущественно языческом окружении, а не внутренней милитаризацией теологической доктрины (*fight the good fight* ‘do your best always to live up to the tenets of your religion, especially Christianity’ ‘бороться за правое дело, подвизаться подвигом добрым’ («*Imagine him appealing to America to come in quickly, **fight the good fight** with us, shoulder to shoulder*» [7]), и концептуального осмысления духовной жизни с позиций вооруженного противостояния (*небесное воинство* ‘звезды и планеты; ангелы и архангелы’ ~ *heavenly host* («Если вытащить на свет и развернуть то, что неуверенно шевелилось в моей голове, выйдет примерно следующее: поляки – не ангелы и АК – не **небесное воинство**» [4]).

Представления об оружии как символе войны, насилия, агрессии и его разрушительных свойствах заключены во внутренней форме библейских фразеологизмов *взявшие меч – мечом погибнут* ‘тот, кто начал опасное предприятие, будет отвечать за его последствия’ ~ *he who lives by the sword dies by the sword* ‘those people who commit violent acts must expect to suffer violence themselves’, *обоюдоострый меч* устар. ‘о том, что может быть использовано двояко, в т.ч. во вред инициатору действия’ ~ *a double-edged sword / weapon* ‘a course of action or situation having both positive and negative effects’ («*Did she detect **a double-edged sword** in that remark?*» [7]).

Библейская фразеология, как правило, интернациональна, что обусловлено общностью источника: рус. *перековать мечи на орала* – англ. *to beat / turn / change swords into ploughshares* – нем. *aus Spießen Sicheln machen*, рус. *взявшие меч – мечом погибнут*, англ. *he who lives by the sword dies by the sword*, исп. *vive por la espada, muere por la espada*, итал. *qui gladio ferit gladio perit*, рус. *обоюдоострый меч* – англ. *double-edged sword* – франц. *arme à double tranchant*, польск. *miecz obosieczny*.

Еще одним источником военной фразеологии интернационального характера выступает античная мифология. Произведения классиков Эллады и Древнего Рима, влияние которых на развитие мировой культуры и искусства трудно переоценить, внесли вклад и в обогащение фразеологических фондов языков, в частности, военной фразеологии: рус. *сжечь за собой мосты* – англ. *burn one's bridges (behind one)* – нем. *alle Briicken hinter sich abbrechen*, рус. *перейти Рубикон* – англ. *cross the Rubicon* – итал. *passare il Rubicone* – нем. *den Rubikon uberschreiten*, рус. *под эгидой* – англ. *under the aegis of* – нем. *unter der Ägide*.

Устойчивые выражения, в образном основании которых заключены представления о героях и войнах античности, демонстрируют древнейшие универсальные модели метафорического переосмысления военного опыта в языке. Так, с одним из финальных эпизодов Троянской войны, сказания о которой были распространены ещё до сложения Гомеровского эпоса, и с военной хитростью – спрятать отборных воинов внутри огромного деревянного коня, связаны фразеологизмы *троянский конь* ‘ловушка; коварный, тайный замысел’ ~ *Trojan horse* ‘something that initially seems innocuous but is ultimately bad or

malicious', *дары данайцев* 'коварные дары, несущие гибель для тех, кто их получает' (от пословицы *бойтесь данайцев, дары приносящих*) ~ *beware of Greeks bearing gifts* 'be skeptical of a present or kindness from an enemy'.

События легендарной войны, по одному из источников, послужили основой и для фразеологизма *сжигать [свои] корабли* 'решительно порывать с прошлым; делать невозможным возврат к чему-то, отрезая путь к отступлению' ~ *burn (one's) boats* 'to do something that cannot be easily undone or reversed in the future', которое возводится к «Энеиде» Вергилия. Помимо сюжета из «Энеиды», выражение соотносится с реальными историческими событиями – военными кампаниями Агафокла, Вильгельма Завоевателя и Фернандо Кортеса [1].

В философском трактате "Тускуланские беседы" (≈ 45 г. до н.э.) римский государственный и политический деятель Цицерон рассказывает притчу о сиракузском тиране Дионисии Старшем, который правил греческим городом-государством Сиракузы на Сицилии в IV веке до н.э. Согласно Цицерону, придворный Дамокл восхвалял богатство и власть Дионисия, на что тиран предложил Дамоклу занять его трон и самому испытать все блага царской власти. Когда Дамокл согласился и сел на трон, он увидел над своей головой обнаженный меч, подвешенный на конском волосе. Аллегория о скрытой угрозе, подстерегающей человека на вершине успеха, заключена в семантике выражений *Дамоклов меч* 'постоянно угрожающая опасность при видимом благополучии' ~ *Damocles' sword* 'any imminent, impending, or eventual trouble, danger, or disaster', *висеть на волоске* 'быть в крайне опасном положении, без какой-л. гарантии на благополучный исход' ~ *hang by a thread / hang by a hair* 'be in a risky or unstable situation'.

В эпоху Средневековья значимым фактором формирования европейской культурной идентичности, оказавшим долгосрочное влияние на развитие общественного сознания, литературы и языков, стали рыцарские романы. Повествовательный жанр европейской средневековой литературы, сформировавшийся в XII-XV веках и характеризующийся идеализацией феодальных отношений, романтизацией куртуазной любви и героизацией военных подвигов, послужил основой для возникновения фразеологизмов, в семантике которых – представления о специфике вооружения, боевых действий и морально-этических качествах воина эпохи Средневековья: *бросить перчатку* 'вызывать на поединок, борьбу' ~ *throw down the gauntlet* 'issue a challenge', *идти крестовым походом* 'начинать беспощадную борьбу' ~ *crusade against someone or something* 'to campaign or demonstrate against someone or something', *рыцарь в сияющих доспехах* 'человек с безупречными моральными качествами и благородным поведением, принц на белом коне' ~ *a knight in shining armour* 'an idealized or heroic person, especially a man who comes to the rescue of a woman in distress or in a difficult situation'.

Анализ фразеологии библейского, античного и средневекового происхождения демонстрирует ее интернациональный характер: из 85 ФЕ данной группы (38 – русских и 47 – английских), 35 языковых пар (70 ФЕ) претендуют на статус эквивалентов, т.е. доля интернациональности исследуемого подкорпуса составляет около 82 %.

Лингвистический анализ свидетельствует о существовании в европейских языках значительного корпуса фразеологических единиц, демонстрирующих совпадения по лексико-семантической структуре. Данный феномен обусловлен комплексом взаимосвязанных факторов исторического, религиозного и культурологического характера. Формирование и

эволюция индоевропейской языковой семьи происходили в контексте мощного воздействия греко-римского античного наследия, средневековой латинской словесности, а также интеллектуальных и художественных концепций, сформировавшихся в трансформационный для европейской цивилизации период Возрождения и гуманистического движения. Существенную роль в этом процессе сыграли также многовековые разнообразные межкультурные контакты, осуществлявшиеся на европейском континенте [3, с. 62].

Между тем, происхождение из единого источника не гарантирует полную эквивалентность схожих фразеологизмов в разных языках, что объясняется «уникальными для каждого языка путями семантического развития» [2, с. 221]. У принципиально схожих фразеологизмов нередко обнаруживаются различия на уровне семантики, прагматики или синтаксиса [3, с. 62].

15 фразеологизмов в подкорпусе не имеют эквивалентов в исследуемой паре языков, однако их интернациональный характер устанавливается обращением к фразеологическим фондам других европейских языков. Так, в современном разговорном английском языке распространена идиома *bite the dust* ‘умереть, погибнуть; проиграть, провалиться’. На древность образа указывают многие источники: Библия – *lick the dust* (досл. «слизать пыль») («*They that dwell in the wilderness shall bow before him and his enemies shall lick the dust*» [10], памятники древнегреческой литературы – «Илиада» и «Энеида» («*Grant that my sword may pierce the shirt of Hector about his heart, and that full many of his comrades may bite the dust as they fall dying round him*» [11]. Фразеологизм, не имеющий аналога в русском языке, представлен во французском (*mordre la poussière*) и немецком (*ins Gras beißen*) языках.

Средневековый ритуал посвящения в рыцари, во время которого признанием заслуг и символом перехода в рыцарское сословие выступало вручение воину золотых шпор, послужил образной основой для фразеологизма *win one's spurs* ‘gain a position or attain distinction through hard work or some special accomplishment’. Сохраняя имплицитную связь с рыцарской культурой и ее ценностями, выражение, не имеющее эквивалента в русском, интегрировалось в языковые системы других европейских языков как средство концептуализации социального признания и профессионального становления личности: нем. *sich die Sporen verdienen*, фр. *gagner les éperons*.

Схожие, на первый взгляд, образы, могут порождать различные денотативные следствия. Так, в русском и английском языках есть выражения, семантика которых связана с защитным снаряжением рыцаря – броней и доспехами – и идеей о полной защите тела воина от внешних воздействий – *chink in one's armour* (фр. *le défaut de la cuirasse*) и *с поднятым забралом, поднять забрало* (нем. *das Visier lüften*). Единство понятийного содержания фразеологизма и метафорической транспозиции физических понятий в абстрактную сферу для характеристики поведения и состояния человека, тем не менее, не гарантирует семантического сходства. Английское выражение подразумевает уязвимость, слабость, вызванную наличием дефекта в защите, а русское – указывает на открытость истинных намерений, прямоту и искренность. Полагаем, что разница в семантике вызвана направленностью действия: английское выражение имплицитно негативное внешнее воздействие, а русское – поведенческую стратегию собственного выбора.

Источником возникновения военной фразеологии нередко выступает публицистика. В данной группе фразеологизмов – устойчивые выражения, появившиеся на страницах периодики в рамках освещения актуальных событий, и высказывания из публичных речей

военно-политических деятелей, репрезентирующие военно-политические концепты соответствующих эпох. Так, в немецкой политической прессе 1860-х гг. появилось выражение *Säbelrasseln* (рус. *бряцание оружием*, англ. *rattle (one's) saber*), в образном основании которого – звук движения сабли в ножнах, создающий угрожающий эффект без реального применения оружия. Переносное значение фразеологизма ‘демонстрировать силу; угрожать’ основано на тактике психологического давления путем показных приготовлений или угроз без намерения реальных военных действий («*Но в целом, конечно, это бряцание оружием даже не у границ, а непосредственно в самой Украине выглядит чрезвычайно вызывающе*» [4], «*China is just sabre-rattling over the dollar*» [9]).

Активный и решительный подход к политике с применением насилия и войн отражен в семантике фразеологизма *Blut und Eisen* (рус. *железом и кровью*, англ. *blood and iron*, исп. *Sangre y hierro*, франц. *Du Fer et du Sang*), источником которого выступает речь «железного канцлера» Пруссии и Германии Отто фон Бисмарка 30 сентября 1862 г. («*Возможно, вы также считаете, что великие вопросы решаются железом и кровью, и уважаете Ницше, которого никогда не читали*» [4], «*Not speeches and resolutions but 'blood and iron' would solve the problems*» [7]).

Функционирование данных единиц в различных лингвокультурах объясняется общностью когнитивных процессов концептуализации действительности при сохранении инвариантного семантического ядра. Военная деятельность относится к древнейшим формам социального взаимодействия, что обуславливает универсальность соответствующих когнитивных схем, структурирующих фрагменты языковой картины мира и обеспечивающих семантическую прозрачность фразеологизмов для носителей различных языков: *коричневая чума* ‘фашизм’ ~ *brown plague* («*Эти люди не изуродованы и не поражены коричневой чумой, они наши, советские*» [4]), *железный занавес* ‘полная политическая изоляция страны, обусловленная идеологическими и политическими барьерами между данным государством и его окружением’ ~ *iron curtain* (театральный термин, переосмысленный в речи У. Черчилля 5 марта 1946 г., нем. *der eiserne Vorhang*, фр. *le rideau de fer*, «*И все мы были бы ужасно нравственными, продержись железный занавес до наших дней и будь он действительно железным*» [4], империя зла ‘СССР’ ~ *evil empire* (выражение, получившее распространение после речи президента США Р. Рейгана 8 марта 1983 г., нем. *Reich des Bösen*, фр. *empire du mal*, исп. *imperio del mal*, «*Even in the United States there was a considerable change: in 1984 about 60 per cent of Americans thought of the USSR as an 'evil empire', according to the Los Angeles Times, but by late 1987 nearly 70 per cent took a different view*» [7]), *better dead than red* ‘the prospect of nuclear war is preferable to that of a Communist society’ (антикоммунистический слоган времен Холодной войны, в дискурсе движения за ядерное разоружение конца 1950-х годов – *better red than dead*, нем. *Lieber tot als rot*, фр. *Plutôt mort que rouge*, «*“Better Dead than Red” Anti-Communist Politics among Vietnamese Americans*» [8]).

Фразеологические единицы публицистического происхождения изначально конструируются на основе символических элементов, обладающих культурной маркированностью и семиотической насыщенностью. Символьные компоненты во внутренней форме фразеологизмов (в рассматриваемых фразеологизмах – материальные, соматические и хроматические), основанные на общечеловеческом опыте взаимодействия с материальным миром, обеспечивают семантическую компрессию и высокую степень транслируемости фразеологических единиц в различные лингвокультурные среды. Процесс

символизации фразеологизмов с военной метафорой обнаруживает диалектический характер: изначально инкорпорируя культурные символы, данные выражения сами становятся символами более высокого порядка, интегрирующими первичную символику в новую семиотическую сущность.

Итак, периферийные зоны военной фразеологии выступают как семиотический медиатор между универсальным человеческим опытом концептуализации военной сферы и национально-специфическими моделями его языковой репрезентации, что делает исследование военной фразеологии литературного и публицистического происхождения ценным источником для изучения как межъязыковых универсалий, так и лингвокультурных особенностей восприятия войны различными языковыми сообществами.

Литература

1. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. – СПб.: Фолио-Пресс, 1998. – 704 с.
2. Добровольский Д.О. Сопоставительная фразеология: межъязыковая эквивалентность и проблемы перевода идиом // Русский язык в научном освещении. – 2011. – № 2 (22). – С. 219–246.
3. Лупанова Е.В. Универсальные образы в семантике фразеологизмов военного происхождения русского и английского языков // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. – 2022. – № 2. – С. 61–67.
4. Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 17.05.2025).
5. Суркова Е.В. Когнитивные основы военной фразеологии // Когнитивные исследования языка. – 2024. – № 5 (61). – С. 583–587.
6. Федуленикова Т.Н. Лекции по английской фразеологии библейского происхождения. – М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2016. – 145 с.
7. British national corpus. – URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 17.05.2025).
8. Le C.N. “Better Dead than Red” Anti-Communist Politics among Vietnamese Americans // Anti-communist minorities in the US: Political activism of ethnic refugees. – New York: Palgrave Macmillan US, 2009. – P. 189–209.
9. Pilling D. China is just sabre-rattling over the dollar // Financial Times. – 2009. – P. 11.
10. Psalms 72 (King James Version), 1611. – URL: <https://www.kingjamesbibleonline.org/psalms-72-parallel-kjv-1611/> (дата обращения: 17.05.2025).
11. The Iliad, by Homer. – URL: <https://www.gutenberg.org/files/2199/2199-h/2199-h.htm> (дата обращения: 17.05.2025).

Автор публикации

Суркова Екатерина Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент, Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, Москва, РФ, katerina.lupanova9751@yandex.ru

Surkova Ekaterina Vyacheslavovna, PhD in Philology, Associate Professor, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, katerina.lupanova9751@yandex.ru

**ПОНЯТИЕ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ: ТРАКТОВКИ И КЛАССИФИКАЦИЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

С.И. Тасуева

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова, г. Грозный, Россия

Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются имеющиеся трактовки и классификации безэквивалентной лексики. В статье обозначены различные точки зрения исследователей касательно определения безэквивалентной лексики как языкового явления и трудности ее перевода.

Ключевые слова: безэквивалентная лексика, реалии, перевод, аутентичный текст, эквивалент.

**THE CONCEPT OF NON-EQUIVALENT LEXIS: INTERPRETATIONS
AND CLASSIFICATION (ON THE MATERIAL OF ENGLISH LANGUAGE)**

S.I. Tasueva

Kadyrov Chechen State University, Grozny, Russia

Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia

Abstract. This article considers the available interpretations and classifications of non-equivalent vocabulary. The article identifies different points of view of researchers concerning the definition of the non-equivalent lexicon as a linguistic phenomenon and translation difficulties.

Keywords: non-equivalent vocabulary, realia, translation, authentic text, equivalent.

Вопрос правильного перевода аутентичных художественных текстов очень сложный и емкий, так как содержит разнообразные компоненты, отвечающие за качественный процесс. Основные сложности в этом процессе, как правило, лексического, грамматического и синтаксического характера.

Одним из основных способов преодоления сложностей при переводном процессе аутентичного текста, и не только, является рассмотрение способов передачи безэквивалентной лексики.

Цель данной статьи – рассмотреть различные трактовки безэквивалентной лексики, основываясь на переводе с английского языка на русский.

Термин «безэквивалентная лексика» можно встретить в трудах многих ученых, которые анализируют проблемы языка и перевода. К их числу относятся Е.М. Верещагин, Л.С. Бархударов, В.Н. Комиссаров, А.Д. Швейцер, А.О. Иванов и др. Однако данный термин может быть обозначен совершенно по-разному: в качестве синонимичного понятия для слов-реалий; лексических единиц, присущих местной действительности; слов, не имеющих соответствующих переводных форм в другом языке [3].

В.Н. Комиссаров рассматривает такую лексику в виде лексических единиц оригинального языка, без аналогов в языке перевода [7]. А.Д. Швейцер рассматривает безэквивалентную лексику как лексические единицы, обозначающие культурные реалии народа, и не имеющие точные соответствия в другой культуре [10]. А.О. Иванов относит к данному понятию все лексические единицы исходного языка, которые не имеют эквивалентных форм в переводном языке. Он акцентирует наше внимание на том, что английская безэквивалентная лексика подразумевает именно лексику английского языка,

которая не имеет эквивалента при переводе [6]. Согласно данному определению, единица языка, которая может не иметь аналога при переводе на один язык, может располагать несколькими значениями при переводе на другой язык.

Ученые предлагают четко разграничить понятия «безэквивалентная лексика» и «реалия», так как, по их мнению, безэквивалентная лексика более объемна по содержанию по сравнению с реалиями, которые можно выделить просто как группу слов в безэквивалентной лексике.

Составной частью группы реалий являются термины, звукоподражания, аббревиатуры, различные междометия, обращения, нелитературная лексика, которые не входят в число единиц безэквивалентной лексики.

Я.И. Рецкер анализирует их как слова, характерные только для страны языка оригинала, но малопонятные для людей, говорящих на другом языке [8].

Отдельные единицы безэквивалентной лексики английского языка можно обозначить как «временно безэквивалентные слова». Это может быть результатом передовых научных или технических достижений, что требует времени для знакомства с ними другой лингвокультуры в силу неизвестности таких новшеств.

Л.С. Бархударов подразделяет все безэквивалентные лексические единицы на три группы. В первой группе находятся единичные понятия – географические названия, имена собственные, различные названия организаций, без устойчивых соответствий в другом языке.

В данной группе также могут быть слова с постоянными соответствиями, которые изначально не имели эквивалента, но так как неоднократно возникали в печатной версии, получили устойчивый эквивалент. К примеру, *Johnatan, London, Onegin*.

Во второй группе находятся слова-реалии как определители тех предметов и понятий, которых отсутствуют в реальности иноязычного народа. Такие слова включают национальную кухню, народную одежду и обувь, танцы, фольклор и выражения, характерные для данной страны.

К третьей группе отнесены «случайные лакуны» – это единицы одного языка, без точных соответствий в другом языке [2].

Лакуна подразумевает отсутствие в переводящем языке понятия, для перевода, однако она может быть переведена имеющимися языковыми средствами. Для такой лексической категории в качестве основного способа перевода специалистами применяется именно описательный перевод. К примеру, слово «сутки», которое в английском языке передается описательным способом: *She left in twenty-four* 'Она уехала через сутки'.

В дополнении к классификации Л.С. Бархударова, рассмотрим классификацию, предложенную А.О. Ивановым, которая расписывает все группы безэквивалентной лексики более широко и подробно.

Согласно теории А.О. Иванова, в первой группе находится референциально-безэквивалентная лексика, во второй группе прагматически-безэквивалентная лексика, в третьей группе альтернативно-безэквивалентная лексика [6].

В первой группе единиц, автор выделяет сложные слова, семантические лакуны, термины, слова широкой семантики, и авторские неологизмы.

Работая с такой лексикой, переводчику придется столкнуться со сложной задачей – отсутствие понятия в языке перевода. Рассмотрим каждый вид по отдельности.

Сложные слова включают в себя:

- существительные: *boat-misser* ‘человек, неизменно опаздывающий на судно’, *lifemanship* ‘искусство жизни’;
- прилагательные, причастия и глаголы: *stage-struck* ‘мечтающий стать актером’, *fatherly-looking* ‘отцовский’, *to ghost-write* ‘писать, сочинять за кого-либо другого’;
- слова-фразы, с единой структурой в несколько слов, которую нельзя нарушать: *a bury-the-hatchet* ‘помириться, заключить мир’.

Семантические лакуны – единицы, не имеющие аналогичного соответствия в языке перевода, план выражения которых возможно не будет идентичным в языке оригинала и перевода. Понятие, выраженное одной лексемой, может быть переведено несколькими лексемами, в силу отсутствия эквивалента. Например, *beautysleep* – ранний сон до полуночи в английском и ‘кипяток’ в русском. Передать значение лакун можно при помощи описательного перевода.

Термины определяют специальные слова или словосочетания, применяемые для правильной трактовки специальных понятий. Такие слова имеют в основном постоянные эквиваленты во всех языках, как основа научных и технических текстов, где необходим точный перевод с правильным содержанием.

Авторские неологизмы – это созданные писателями различных жанров новообразования, которые, как правило, не переходят в активный словарь и остаются неологизмами [6].

К словам широкой семантики относится, например, слово *cheese* переданное двумя словами ‘сыр’ и ‘творог’, или *iron* с двумя значениями – ‘чугун’ и ‘железо’.

Во вторую группу безэквивалентной лексики входят звукоподражания, слова с суффиксами субъективной оценки (*-let*, *-ling*, *-y* в английском), ассоциативные лакуны (например, *holly* для англичан), отклонения от языковой нормы (архаизмы, жаргонизмы, табу, сленг), сокращения (аббревиатуры), а также иноязычные вкрапления (*happyend* (англ.), *alterego* (лат.), *бонжур* (фр.)).

Третья группа слов включает в себя слова-реалии, имена собственные, все фразеологические единицы, а также разного рода обращения [6].

Реалии можно определить как лексемы, которые называют специфичные предметы быта или культуры одного народа, малопонятные другому народу; такие слова в основном, не имеют точных эквивалентов в других языках [5].

Реалии – одни из самых сложных для перевода слов, где переводчик вынужден использовать различные переводческие решения, пытаясь достичь эквивалентности. Примером сложных реалий могут служить такие слова, как *drive-in* – кинотеатр на открытом воздухе в английском языке и слово ‘изба’ в русском языке.

Согласно О.А. Иванову, в группу безэквивалентных лексических единиц входят все неизвестные имена оригинального языка, без соответствий в переводном языке. Если имя не несет смысловой нагрузки, оно переводится приемом транскрипции, однако если речь идет о различных прозвищах или кличках, то перед переводчиком непростая задача транскрибировать или перевести.

Фразеологические единицы способствуют экспрессивности текста и стилистической окраске, они отличаются широкой образностью, что очень усложняет работу переводчика.

К фразеологизмам относятся идиомы, крылатые выражения, афоризмы, устойчивые образные сравнения [6].

Обращения в большинстве своем имеют эквиваленты, но есть и исключения, например: *Mr. Professor Atkins* правильнее перевести как 'г-н Аткинс', не указывая его должность. Фамильно-разговорные формы не имеют эквивалентов, например: *love* 'лапушка', *man* 'дружище'.

По классификации А.О. Иванова, безэквивалентная лексика – это достаточно объемная группа слов, которая содержит почти весь лексический состав и фразеологию [6]. Нельзя не отметить тот факт, что ученые не уделяли должного внимания проблеме перевода безэквивалентных слов, несмотря на трудности перевода их на язык перевода.

Межъязыковая передача безэквивалентных слов включает в себя два основных понятия: «эквивалентность» и «реалия». Первое понятие подразумевает стабильное и постоянное, однозначное соответствие между лексическими единицами двух языков, которое не зависит от контекста. Поскольку существует только один эквивалент, переводчик должен использовать именно его, так как другой вариант будет ошибочным [4].

Однако есть и исключения в вопросе незаменимости эквивалентов, так как двуязычные словари не охватывают все имеющиеся эквиваленты, а иногда дают только гипотетические эквиваленты. Напротив, многозначные слова вообще не имеют эквивалентов [8].

Многозначные слова могут иметь свои аналоги, как английское *late* имеет аналоги 'поздний' и 'бывший', и таких многозначных слов в английском языке довольно много.

Многие ученые по-разному трактуют понятие «эквивалент»: синоним «реалий», слово, которого нет в других культурах и языках; слово, не переведенное на другой язык; слово, характерное для определенной реальности.

Безэквивалентные лексические единицы, для которых невозможно найти эквивалент, встречаются крайне редко, только в том случае если данного явления нет в картине мира представителей другой культуры и языка.

Отсутствие эквивалента для привычных всем предметов и явлений практически не встречается, однако в таких случаях важно учитывать возможность ошибочного перевода, с использованием «ложного эквивалента». В таких случаях переводчику следует прибегнуть к описательному переводу [1].

В каждом языке имеются слова, которые в основном относятся к научным терминам, без соответствий в других языках в силу исторического развития языкового фонда. За такими единицами в процессе переводческой деятельности закрепились устойчивые соответствия путем заимствований, словотворчества, подбора слов по значению, подбор которых является непростой задачей для переводоведения.

Таким образом, можно говорить о наличии различных мнений касательно передачи англоязычной безэквивалентной лексики на русский язык. Наличие такого количества мнений подтверждает тот факт, что такая лексика уникальна и требует к себе индивидуального подхода при переводе.

Литература

1. Афанасьева М.С. К вопросу о переводе безэквивалентной лексики с английского языка на русский // Ростовский научный журнал. – 2016. – № 6. – С. 16–25.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
3. Верещагин Е.М. Язык и культура. – М.: Русский язык, 2009. – 387 с.

4. Виноградов В.С. Перевод: общие и лексические вопросы – М.: Книжный дом, 2008. – 240 с.
5. Влахов С.И. Непереводимое в переводе. – М.: Международные отношения, 2009. – 328 с.
6. Иванов А.О. Безэквивалентная лексика. – Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. – 192 с.
7. Комиссаров В.Н. Теория перевода. – М.: Прогресс, 2010. – 253 с.
8. Межова М.В. Проблема культурологической эквивалентности слова в переводе художественного текста // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 20. – С. 78–82.
9. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода – М.: Auditoria, 2016. – 244 с.
10. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 2009. – 212 с.

Автор публикации

Тасуева Седя Исаевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова; доцент, кафедра иностранных языков Чеченского государственного педагогического университета, РФ, taseda.83@mail.ru

Tasueva Seda Isaevna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of the English Language, Chechen State University named after A.A. Kadyrov; Associate Professor, Department of Foreign Languages, Chechen State Teacher Training University Grozny, Russian Federation, taseda.83@mail.ru

УДК 81'42:004.912

СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННОГО ЭСКАПИСТСКОГО ДИСКУРСА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ЦИФРОВОЙ ПОДХОД (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ МАГИЧЕСКОГО РЕАЛИЗМА И НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКИ)

Н.А. Федоров

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

Аннотация. Исследование эскапистского дискурса в литературе путем корпусного анализа (Voyant Tools) выявляет жанровые различия магического реализма и научной фантастики в репрезентации реальности и ухода от неё.

Ключевые слова: цифровой анализ текстов, корпусные методы, корпус-менеджер, эскапистский дискурс, магический реализм, научная фантастика.

FEATURES OF CONTEMPORARY ESCAPIST DISCOURSE IN LITERARY FICTION: A DIGITAL APPROACH (BASED ON TEXTS OF MAGICAL REALISM AND SCIENCE FICTION)

N.A. Fedorov

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

Abstract. A corpus-based analysis (using Voyant Tools) of escapist discourse in literature highlights genre-specific distinctions between magical realism and science fiction in how they depict reality and the act of escaping it.

Keywords: digital text analysis, corpus linguistics, corpus manager, escapist discourse, magical realism, science fiction.

Современная культура, отражая сложные и противоречивые аспекты действительности, все чаще становится пространством для проявления эскапизма – стремления человека уйти от реальности в мир иллюзий и фантазий. В условиях стремительного развития технологий и глобальных вызовов XXI века эскапизм приобретает новые формы и значения. Однако его многогранность и изменчивость приводят к тому, что исследователи до сих пор не пришли к единому определению эскапизма и не выработали общепризнанной «эмпирически обоснованной модели» [6, с. 52–53].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения современной природы эскапизма, который под влиянием социокультурных изменений приобретает новые формы [1; 6; 7; 8]. В условиях современного общества, характеризующегося высоким уровнем стресса, информационной перегрузки и социальной нестабильности, эскапизм становится важным механизмом адаптации [1, с. 273], проявляясь в стремлении людей найти убежище в альтернативных мирах – виртуальных пространствах, художественных произведениях или фантазиях [8, с. 180]. Особую роль в этом процессе играет литература, которая не только отражает эскапистские настроения, но и активно формирует их, предлагая читателям языковые и нарративные модели для конструирования альтернативных реальностей, поэтому ее корпусное исследование откроет новые перспективы рассмотрения феномена эскапизма в современной культуре.

В исследовании О.И. Теславской «Эскапизм как предмет исследования в современной научной психологии» [6] анализируются различные подходы к эскапизму в гуманитарных науках. В философии эскапизм рассматривается как часть сознания, создающая субъективную реальность [6, с. 53]. Социологи подчеркивают внешние факторы и негативные последствия эскапизма [6, с. 54], тогда как литературоведы акцентируют его позитивный аспект и терапевтическую функцию [6, с. 54].

Эскапизм, понимаемый как «осознанная деятельность по созданию субъективной реальности» [6, с. 53], связан с особым типом мышления, для изучения которого используется термин «эскапистское сознание», ведь «именно в сознании происходит управление «бегством», <...> поиски идентичности» [1, с. 270]. Однако процессы, протекающие в сознании эскапистов, остаются недостаточно изученными. Е. О. Труфанова отмечает, что эскапистское сознание связано с расщеплением сознания и представляет собой «путешествие» к новым впечатлениям [7, с. 102].

Литература предоставляет богатейшие возможности для ухода от реальности. В современную эпоху, благодаря развитию цифровых технологий и игрофикации, возникли новые формы – киберпространства, обладающие ризоматической структурой. Гиперреальность формирует уникальную среду, где разнообразие культурных форм и визуальных образов погружает человека в мир иллюзий и бесконечной игры, вытесняя реальность на периферию восприятия. Цифровые технологии становятся ключевым фактором формирования современного эскапизма благодаря своей способности создавать альтернативные реальности [1, с. 271].

Современные формы ухода от реальности находят отражение в жанре научной фантастики, особенно в ее поджанрах, связанных с проблемой переноса сознания в виртуальную реальность [4, с. 27]. В то же время мифологизация и сказочно-этнические мотивы сохраняют свою актуальность в магическом реализме. Изучение магического реализма, основанного на мифологизации и синтезе реального и фантастического, и научной

фантастики, актуализирующей технологические аспекты эскапизма и виртуализацию реальности, позволяет выявить взаимосвязь различных форм эскапизма в контексте цифровой эпохи.

Природа магического реализма заключается в размывании границ между реальностью и вымыслом, формируя у читателя наивное сознание через обращение к мифу и мифологизацию реальности [5, с. 108]. В свою очередь, научная фантастика обращается к технологическому прогрессу, предлагая полное погружение в искусственный мир и виртуализацию реальности. Этот жанр поднимает вопросы влияния технологий на человека, проблемы идентичности в цифровом пространстве и этические аспекты создания искусственного интеллекта [3, с. 435].

Магический реализм тесно связан с эстетикой постмодернизма. По мнению П.А. Губич, их общими чертами являются двойная реальность, магические элементы, искажение времени, ирония, а также использование ризоматического коллажа и интертекстуальности [2, с. 349]. Стивен Слемон полагает, что в основе магического реализма лежит диалектическая борьба между двумя противоположными системами, которая приводит к разрывам и пробелам в дискурсивных структурах, и это делает магический реализм эффективным средством для исследования культурных и социальных конфликтов [11, с. 12]. Эти особенности делают магический реализм комплексным и противоречивым феноменом, о природе которого много лет дискутируют исследователи, называя его и художественным методом, и стилем, и жанром. Однако они же позволяют рассматривать магический реализм как важный инструмент для изучения эскапизма в литературе [12, с. 25].

Исследуя эскапистские нарративы в научной фантастике, многие исследователи говорят о том, как «мнимые» реальности становятся мощным инструментом контроля над человеком, для которого погружение в виртуальные или фантастические миры приносит временное облегчение или становится источником аддитивных ощущений [9, с. 117]. Часто виртуальные миры в научной фантастике являются не только средством имитации реальности, но направлены на введение человека в заблуждение и ограничение его свободы [4, с. 27].

Корпус исследуемых текстов включает 53 романа, отражающих эскапистские дискурсы и настроения через изображение чудесного и фантастического в рамках жанров магического реализма и научной фантастики. Тексты были отобраны на основе научных исследований, подтверждающих их принадлежность к жанрам магического реализма и научной фантастики, что позволило выделить наиболее репрезентативные для анализа произведения. Романы созданы авторами различных культур и написаны на разных языках, что определяет особенности корпуса: для обеспечения сопоставимости материала в него вошли как переводы на русский язык, так и оригинальные произведения русскоязычных авторов.

Корпус включает четыре подкорпуса:

- 1) магический реализм: тексты аутентичных произведений на русском языке (8 романов);
- 2) магический реализм: тексты переводов произведений на русский язык (20 романов, оригинальные языки: английский (10), китайский (5), испанский (3), французский (1), португальский (1));
- 3) научная фантастика: тексты аутентичных произведений на русском языке (8 романов);

4) научная фантастика: тексты переводов произведений на русский язык (17 романов, оригинальные языки: английский (16), немецкий (1)).

Большая часть произведений магического реализма была опубликована во второй половине XX века (15), в частности, в 1980-х и 1990-х годах (12). Некоторые произведения относятся к началу XXI века (11), с преобладанием работ, опубликованных в 2009 (3) и 2018 (2) годах. Есть также произведения, опубликованные в 1928 (1), 1947 (1) годах, наиболее ранние в подкорпусе.

Даты публикации произведений жанра научной фантастики в корпусе охватывают период с 1930-х до 2010-х годов. Больше всего романов приходится на конец XX (10) и начало XXI века (13), преимущественно – на 1999 (2), 2010 (2) и 2019 (2) годы. Несколько произведений относятся к 1930-м (1) и 1960-м (1) годам, в этом подкорпусе они – наиболее ранние.

На материале 2 и 4 подкорпусов текстов был проведен предварительный анализ с помощью корпус-менеджера Voyant Tools [10], который помогает в исследовании морфологических, синтаксических и семантических особенностей текстов.

Анализ частотных списков для двух подкорпусов показал, что наиболее частотными лексемами в обоих подкорпусах являются «потом» (3721 вхождение в первом подкорпусе и 2488 – во втором) и «время» (3072 и 2322 вхождения соответственно), что указывает на важность концепции времени для обоих жанров.

Для корпусного исследования были выбраны лексемы, связанные с основными мотивами эскапизма как феномена: «реальность» (взаимодействие с реальностью) и «уйти» (уход от реальности).

Коллокации лексемы «реальность» в подкорпусе магического реализма («реальность такова», «реальность сон», «реальность выдумка», «реальность иллюзия») свидетельствуют о тенденции к трактовке реальности как чего-то иллюзорного, подобного сну или вымышленного, что коррелирует с особенностями жанра, его склонностью к смещению реальности и фантазии. В подкорпусе научной фантастики преобладают иные коллокации: «реальность тогда», «реальность изменить», «реальность виртуальная», «реальность испытывать» – то есть здесь, напротив, реальность осмысливается как нечто двойственное, изменчивое, но поддающееся воздействию, что отражает фокус жанра на технологических аспектах, а также – на возможности трансформации окружающего мира.

Анализ коллокаций лексемы «уйти» также выявил жанровые различия. В магическом реализме частотны сочетания: «уйти повернулся», «уйти перед», «уйти отсюда», «уйти прежде», «уйти никуда», «уйти далеко», – что подчеркивает мотивы перехода между осязаемой реальностью и безвременной фантазией. В научной фантастике же преобладают конструкции: «уйти могу», «уйти прежде», «уйти сейчас», «уйти подальше», «уйти хочу», – уход ассоциируется с личной волей, желанием или необходимостью, отражая фокус на решениях и действиях персонажей, их стремлении менять окружающую реальность, даже если она виртуальная.

Таким образом, магический реализм и научная фантастика представляют собой специфические литературные стратегии реализации эскапистского сознания, используя разные механизмы: первый опирается на мифологизацию и размывание границ между реальностью и вымыслом, второй – на технологическое моделирование альтернативных миров и виртуализацию сознания. В условиях цифровизации традиционные формы эскапизма

трансформируются, что делает изучение языковых механизмов современного эскапизма актуальным не только для литературоведения, но и для исследований в области киберкультуры и когнитивной психологии [1, с. 270; 7, с. 99]. Выявленные с помощью корпусных методов тенденции актуализации эскапистских дискурсов в магическом реализме и научной фантастике открывают новые перспективы для дальнейших исследований, подчеркивая необходимость комплексного анализа имеющегося корпуса с использованием различных цифровых методов, таких как стилометрический анализ, тематическое моделирование и дальнейшее семанτικο-синтаксическое исследование полученных результатов.

Литература

1. Белов В.И. Эскапизм: причины, функции и границы // Инновационная наука. – 2017. – № 3–1. – С. 270–276.
2. Губич П.А. Сопоставление черт магического реализма с эстетикой постмодернистского письма // Восточнославянские языки и литературы в европейском контексте – VII: Сборник научных статей VII Международной научной конференции, Могилев, 03 ноября 2021 года. – Могилев: Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, 2022. – С. 345–349.
3. Казакова И.Б. Виртуальное пространство в современной фантастической литературе: особенности изображения виртуальных миров в киберпанке, посткиберпанке, научной фантастике // Феномен литературного ландшафта и междисциплинарные исследования культуры: Коллективная монография. – Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2023. – С. 429–437.
4. Казакова И.Б. Внутри виртуальных миров: способы изображения виртуального пространства в современной научно-фантастической литературе // Грани познания. – 2022. – № 1 (78). – С. 24–27.
5. Кондратова Т.И., Салтанова Н.Ю. Роль элементов магического реализма в репрезентации настоящего и прошлого в современной постмодернистской литературе // Большая конференция МГПУ: сборник тезисов. В 3 т., Москва, 28–30 июня 2023 года. Том 3. – М.: Издательство ПАРАДИГМА, 2023. – С. 108–111.
6. Теславская О.И., Кардапольцева А.А., Беловол Е.В., Савченко Т.Н. Эскапизм как предмет исследования в современной научной психологии // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38. – № 6. – С. 52–64.
7. Труфанова Е.О. Эскапизм и эскапистское сознание: к определению понятий // Философия и культура. – 2012. – № 3. – С. 96–107.
8. Шапинская Е.Н. Эскапизм в пространстве массовой культуры // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 1 (106). – С. 180–185.
9. Lovén S. Also make the heavens. Virtual realities in science fiction. – Uppsala: Avdelningen för Litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga Institutionen i Uppsala, 2010. – 238 p.
10. Sinclair S., Rockwell G. Voyant Tools. – URL: <http://voyant-tools.org/> (дата обращения: 04.05.2025).
11. Slemon S. Magic Realism as Post-Colonial Discourse // Canadian Literature. – 1988. – P. 9–24.
12. Wilpert R. Metamorphosen, Phantastisches und Wunderbares: Zum Magischen Realismus in der russischen und polnischen Literatur // Stuttgart, 2015. – 415 p.

Автор публикации

Федоров Никита Александрович, ассистент, Научно-образовательный центр «Перспективные решения в образовании», Южный федеральный университет, Ростов-на - Дону, РФ, nfyodorov@sfnedu.ru
Fedorov Nikita Aleksandrovich, Assistant Researcher, “Advanced Solutions in Education” Research and Education Center, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation, nfyodorov@sfnedu.ru

УДК 81'33

АУДИОДЕСКРИПЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И ВЫРАЖЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В.Н. Ципинова

Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия

Аннотация. В статье исследуются подходы к созданию описаний, роль бинарных концептов и их ассоциативных полей. Анализируется потенциал аудиодескрипции, ее роль в передаче культурных архетипов и интертекстуальности.

Ключевые слова: аудиодескрипция, национальная идентичность, лингвокультурные концепты, бинарные оппозиции, интертекстуальность, когнитивные особенности.

AUDIODESCRIPTION AS A MEANS OF FORMING AND EXPRESSING NATIONAL IDENTITY

V.N. Tsipinova

Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia

Abstract. The article explores approaches to creating descriptions, the role of binary concepts and their associative fields. The potential of audiodescription, its role in the transmission of cultural archetypes and intertextuality is analyzed.

Keywords: audiodescription, national identity, linguistic and cultural concepts, binary oppositions, intertextuality, cognitive features.

Согласно определению, закреплённому в национальном стандарте Российской Федерации, регулирующем тифлокомментирование и сурдоперевод, аудиодескрипция – это «целевая информация, специально подготовленная для слепых и слабовидящих для замещения или дополнения визуальной информации, которую воспринимает зрячий и которая из-за слепоты недоступна или малодоступна слепым и слабовидящим» [1]. Опираясь на работу Джозла Снайдера «От визуального к вербальному», можно утверждать, что первое использование аудиодескрипции произошло, когда один из древних людей предупредил другого: «Посмотри, слева мастодонт!». Можно предположить, что аудиовизуальное описание окружающей среды практиковалось регулярно с давних времен, когда члены семьи или друзья оказывали помощь слепым и людям с нарушениями зрения [7].

Стоит подчеркнуть, что в настоящее время аудитория, для которой создается аудиодескрипция, выходит за рамки своей изначальной (первичной) целевой аудитории. Все больше людей, по разным причинам, предпочитают использовать аудиодескрипцию одновременно с просмотром видеоматериалов. Во многих странах, где существуют национальные стандарты вербального описания, это отражено в сопроводительных документах к стандартам. Таких пользователей можно классифицировать как вторичную аудиторию аудиодескрипции, включающую:

- пожилых людей, которые из-за возрастных изменений, таких как замедленное восприятие и снижение когнитивных функций, используют аудиодескрипцию для лучшего понимания аудиовизуального контента;
- студентов, применяющих аудиодескрипцию к учебным материалам для выделения ключевых моментов;
- людей с расстройствами аутистического спектра, которым, согласно современным исследованиям, аудиодескрипция помогает в понимании аудиовизуальной продукции, поясняя эмоции и раскрывая содержание;
- тех, кто сознательно не смотрит на экран во время просмотра, занимаясь другими делами.

Аудиодескрипция имеет много отличительных черт, одной из которых является строгий принцип построения, направленный на передачу наиболее точной и объективной информации. Необходимо помнить, что аудиодескрипция не является самостоятельным литературным произведением, а лишь помощником. Одна из главных целей аудиодескриптора – разработка подробного описания визуального ряда, позволяющего незрячему зрителю максимально приблизиться к восприятию, доступному зрячему человеку [2: 292]. Выбор аудиовизуальных средств в тифлокомментарии зависит от подхода, который использует дескриптор при создании описания. Выделяют следующие подходы:

- традиционный (нейтральные описания происходящих событий);
- когнитивный (объединение денотативной информации с вербальным выражением когнитивных процессов);
- креативный (описание с опорой на личное восприятие дескриптора) [3, с. 99].

Лингвокультурные концепты представляют собой элементы ментальности, через которые проявляется национальный характер. Особенно важную роль в формировании национальной идентичности играют дублетные лингвокультурные концепты, у которых нет прямых аналогов в других языках. Наиболее распространенными из них являются «правда» и «истина», «совесть» и «сознание» и т.д. Это ключевые инструменты для изучения любой лингвокультуры, реализующиеся в ценностном принципе. Признаком наличия ценностного отношения является возможность использования оценочных суждений. Если о каком-либо явлении носители культуры могут сказать «это хорошо/плохо», то это явление формирует концепт в данной культуре [4].

Концепции «добро» и «зло» являются оппозиционными и играют ключевую роль в мировой культуре. Они передают фундаментальные понятия и воплощают универсальные нравственно-этические антиномии, такие как «хорошо» и «плохо». Это объясняется тем, что антонимичность и наличие бинарной оппозиции признаются важным признаком любого концепта. Данные морально-нравственные концепты обладают регулятивной функцией, поскольку ценностный компонент, включающий высшие ориентиры и нормы поведения, занимает в них центральное место. Ценностный аспект этих концепций проявляется в религиозной, духовной, морально-этической, личностной, социальной и материальной сферах.

В современной российской лингвокультуре ключевой оппозицией концепт-антиконцепт является «добро-зло». Ближнюю периферию ассоциативного поля «добро» составляют: *мир, радость, белый цвет, благотворительность, забота, свет, семья, спокойствие*. Концепт

«зло» ассоциируется с *войной, ненавистью и врагом* (всего три ассоциации), в то время как ядро поля «добро» включает в себя восемь ассоциатов: *любовь, мать, помощь, улыбка, дружба, солнце, дети и счастье*, что говорит о более развитом представлении о добре. Важно отметить, что каждый элемент ядра «зло» имеет противоположный ассоциат среди реакций на слово «добро» (ненависть – любовь, враг – друг). Также набор реакций с когнитивной характеристикой «вредные привычки», полученных на слово «зло» (*алкоголь, курение, наркомания, наркотики, спиртное*), может указывать на остроту этой проблемы в российском обществе [6].

При условии наличия двух совершенно различных в своих подходах к составлению аудиодескрипции школ большинство отечественных аудиодескрипторов являются сторонниками теории о нейтральной роли аудиодескриптора в передаче информации. Его задача состоит не в интерпретации того, что он видит, но в полной и точной передаче информации, что создает возможность для слепого или слабовидящего человека составить правильное представление о предмете описания. Любая оценка субъективна и отражает индивидуальное восприятие. Например, не следует оценивать персонажей, их мотивы и действия даже если все кажется очевидным. Все это будет понятно и незрячему зрителю при условии, что аудиодескрипция была составлена точно и правильно.

Особую значимость последнее утверждение приобретает для аудиодескрипции для детей. Для данной категории аудиодескрипция становится важнейшим инструментом формирования национальной идентичности и выражения ключевых морально-нравственных категорий. Важным фактором является и то, что количество аудиодескрипций для детей крайне не многочисленно. Один из самых значимых запросов современного общества на создание аудиодескрипций – запрос на разработку аудиодескрипций мультипликационных фильмов. Мультипликационные фильмы для детей обладают рядом особенностей, которые обусловлены жанром и создают определенные трудности при переводе. Лексика в таких аудиодескрипциях должна быть простой и понятной, чтобы не вызывать у зрителей затруднений в понимании контекста. Грамматика и синтаксис также характеризуются использованием простых форм, предложений и конструкций. На фонетическом уровне для создания комического эффекта могут использоваться особенности произношения, например, детская речь [5, с. 92]. Кроме того, перевод затрудняет частое использование повторов, пословиц и песен, а также ограниченное использование стилистических приемов, которые могут усложнить восприятие. Однако в детских мультипликационных аудиодескрипциях могут широко применяться эпитеты, олицетворения и сравнения.

Правильно составленная и грамотно используемая аудиодескрипция вполне может стать эффективным инструментом формирования и выражения национальной самоидентификации. В этой связи особую значимость приобретают такие аспекты, как:

- *адаптация к культурному контексту* за счет включения в структуру аудиодескрипции специфических, однако, понятно изложенных элементов, отражающих особенности и уникальность конкретной лингвокультуры. Особого внимания в данном случае заслуживает работа над описанием исторических событий, обычаев и культурных знаков;

- *эмоциональная вовлеченность* помогает слушателю ощутить максимально полное погружение в описываемые процессы. Эффективным средством здесь является эмоциональное описание, присутствующее в отдельных видах аудиодескрипции. При этом не стоит забывать об общем требовании нейтральности текста аудиодескрипции и тщательно

избегать ситуации, когда повышенная эмоциональность аудиодескриптора препятствует точному восприятию информации незрячим или слабовидящим человеком;

- *стимулирование вовлеченности* через использование интерактивных элементов (вопросов, заданий) создает эффект сопричастности описываемым событиям и существенно повышает уровень усвоения предлагаемой информации;

- использование современных технологий в значительной мере расширяет не только круг пользователей аудиодескрипции, но и спектр ее возможностей в передаче информации за счет использования цифровых инструментов и мобильных приложений, во многом обеспечивающих максимально доступную среду.

Аудиодескрипция предполагает передачу устоявшихся образов, архетипов и стереотипов. Культурный компонент народа ярко проявляется в интертекстуальности данного направления. Различные упоминания, касающиеся реалий, отсылки к фольклору, значимым событиям и цитаты из произведений искусства формируют узнаваемый семиотический код, отражающий культурные особенности.

Литература

1. ГОСТ Р 57891-2022. Национальный стандарт Российской Федерации. Тифлокомментирование и тифлокомментарий. Термины и определения (утв. и введен в действие Приказом Росстандарта от 24.01.2022 N 36-ст). – URL: <https://megainform.ru/Data/773/77348.pdf> (дата обращения 18.01.2025)
2. Гетманская М.Ю., Гончарова Е.Н. Структурно-семантические параметры построения различных типов аудиодескрипции в современном русском языке // Современное педагогическое образование. – 2024. – №1. – С. 291–295.
3. Горожанов А.И., Губанова К.А. Ассоциативная синестемия как активатор образного мышления лиц с нарушениями зрения (на примере аудиодескрипции) // Верхневолжский филологический вестник. – 2022. – № 3 (30). – С. 98–105.
4. Колижук Л.В. К вопросу о сопоставлении лингвокультурных концептов добро/зло и good/evil в русской и британской лингвокультурах // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2008. – № 10. – С. 154–159.
5. Скороходько С.А., Коган М.А. Мультипликационный фильм как переводческая проблема // Мировая литература на перекрестье культур и цивилизаций. – 2015. – № 2 (10). – С. 90–96.
6. Степыкин Н.И. Исследование структуры и содержания этических категорий «добро»/«зло» // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика. – 2016. – № 2 (19). – С. 12–17.
7. Snyder J. The Visual Made Verbal. A Comprehensive Training Manual and Guide to the History and Application of Audio Description. – Arlington: American Council of the Blind, 2014. – С. 477.

Автор публикации

Ципинова Валерия Николаевна, преподаватель, кафедра экспериментальной лингвистики и межкультурной компетенции, Институт иностранных языков и международного туризма, Пятигорский государственный университет, Пятигорск, РФ, strategy.pgu@yandex.ru

Tsipinova Valeria Nikolaevna, Lecturer, Department of Experimental Linguistics and Intercultural Competence, Institute of Foreign Languages and International Tourism, Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russian Federation, strategy.pgu@yandex.ru

**КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ МИГРАЦИОННОГО
МЕДИАДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКИХ СМИ)**

С.И. Чанцев, Н.Н. Прокопьева

*Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова,
г. Нижний Новгород, Россия*

Аннотация. Статья посвящена исследованию используемых в американских СМИ коммуникативных стратегий и тактик, с помощью которых журналисты формируют общественное мнение относительно проблемы миграции.

Ключевые слова: СМИ, миграция, миграционный дискурс, коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика.

**COMMUNICATIVE STRATEGIES AND TACTICS OF MIGRATION MEDIA
DISCOURSE (BASED ON AMERICAN MEDIA SOURCES)**

S.I. Chantsev, N.N. Prokopyeva

*Nizhny Novgorod State Linguistics University named after N.A. Dobrolyubov,
Nizhny Novgorod, Russia*

Abstract. The article is devoted to the study of communication strategies and tactics used in the American media by journalists to form public opinion on the issue of migration.

Keywords: media, migration, migration discourse, communication strategy, communication tactics.

Миграция является одной из актуальных тем в современном обществе, поскольку в современном мире миграционные процессы приобрели особую значимость, оказывая влияние на политическую, экономическую и культурную сферы [1]. Эта актуальность привела к широкому освещению темы миграции в средствах массовой информации, формируя обширное информационное пространство. В связи с этим в лингвистике появилось понятие «миграционный медиадискурс», которое обозначает совокупность текстов в СМИ, посвященных миграционной тематике. Исследование миграционного медиадискурса позволяет выявить коммуникативные стратегии и тактики, используемые для формирования общественного мнения и восприятия миграции в различных медиасредах.

В современных реалиях термин «миграция» стал особенно актуальным. Медиадискурс в контексте миграции играет ключевую роль в формировании общественного восприятия мигрантов, в создании стереотипов и установке определённых социальных норм. Он не только отражает текущие события, но и активно формирует социальные и культурные представления, влияя на восприятие мигрантов в обществе [2]. Поэтому исследование миграционного медиадискурса становится важным для понимания того, как медиа воздействуют на общественные настроения и какие коммуникационные стратегии используются для передачи информации.

Под «медиадискурсом» понимают форму общественного дискурса, реализуемую в средствах массовой информации (СМИ) и направленную на массовую аудиторию [3]. Он представляет собой совокупность текстов и высказываний, циркулирующих в медиaprостранстве с целью информирования, убеждения, развлечения или воздействия на общественное мнение.

Ключевые характеристики медиадискурса включают массовость, доступность и направленность на формирование общественного мнения, а также на воздействие на массовое сознание. Важной чертой является публичность: медиатексты ориентированы на широкую аудиторию, что требует использования ясного и выразительного языка, способного привлечь внимание и удерживать интерес. Кроме того, важным аспектом являются оценочность и субъективность, поскольку многие медиатексты включают элементы авторской оценки и интерпретации, несмотря на стремление к объективности. В условиях цифровой эпохи медиадискурс обладает интерактивностью, предполагая обратную связь с аудиторией через комментарии, обсуждения и социальные сети. Междискурсивность является ещё одной отличительной чертой, так как медиатексты часто содержат элементы других дискурсов – политического, экономического и культурного, что добавляет им многослойность. Не стоит забывать про динамичность и оперативность – информационные потоки в медиапространстве постоянно изменяются, что требует от авторов быстрой реакции на происходящие события.

Особенности миграционного дискурса включают использование разнообразных языковых и коммуникативных стратегий для обсуждения и интерпретации миграционных явлений, а также воздействия на общественное мнение и формирования определенных представлений о мигрантах и миграции в целом.

Медиадискурс охватывает широкий спектр жанров, каждый из которых выполняет свою функцию в процессе передачи информации и формирования общественного мнения. В зависимости от характера контента выделяют несколько основных жанров: информационные жанры – новостные заметки, репортажи, интервью. В текстах данных жанров журналисты представляют события и факты, стараясь придерживаться объективности. К аналитическим жанрам медиадискурса относятся статьи, обзоры, комментарии, в которых важную роль играет авторская интерпретация и оценка событий. Публицистические жанры представлены такими типами текста как эссе, колонки, блоговые записи, они отличаются ярко выраженной субъективностью и экспрессивностью. Весьма популярны развлекательные жанры – телешоу, подкасты, развлекательные блоги, основной акцент в которых сделан на привлечение внимания и удержание аудитории. Наконец, выделяют также рекламные и PR-материалы, к которым относятся пресс-релизы, рекламные статьи, нативная реклама. Целью данных жанров является продвижение товаров, услуг или идей.

Медиадискурс охватывает тексты, создаваемые и распространяемые через различные каналы коммуникации, включая печатные издания, телевидение, радио, интернет-ресурсы и социальные сети.

Миграционный медиадискурс – более узкая категория, включающая тексты СМИ, посвящённые теме миграции [7]. Он отражает и формирует общественное мнение о мигрантах и миграционных процессах, представляя различные точки зрения и влияя на восприятие аудитории. Характерными чертами миграционного медиадискурса являются использование оценочной лексики, эмоциональная окрашенность и акцент на социальных, экономических и политических аспектах миграции.

Поскольку одной из задач СМИ является влияние на общественное мнение по разным актуальным вопросам, журналисты используют определённые коммуникативные стратегии и тактики, способствующие решению этой задачи.

Эффективное взаимодействие в медиапространстве требует осознанного выбора речевых приёмов, которые помогают авторам текстов, публикуемых в СМИ, воздействовать

на восприятие аудитории. Для достижения поставленных целей журналисты и редакторы используют различные коммуникативные стратегии и тактики. Эти элементы речевого поведения формируют общий дискурс публикации, направляя интерпретацию событий в нужное русло.

Коммуникативные стратегии – это осознанно выбранные способы речевого поведения, направленные на достижение определённых целей общения в конкретной ситуации, которые отражают общий замысел говорящего, его интенции, а также специфику взаимодействия с собеседником [6]. Коммуникативные стратегии характеризуются целенаправленностью, планомерностью и адаптивностью, то есть способностью изменяться в зависимости от условий коммуникации и реакции адресата. Они классифицируются по различным критериям. В контексте политического дискурса исследователи чаще всего выделяют три ключевые стратегии: стратегию на понижение, стратегию на повышение и стратегию театрализации. В нашем случае наибольший интерес предоставляют первые две, поскольку они отражают противоположные коммуникативные установки: стратегия на понижение направлена на снижение репутации, тогда как стратегия на повышение стремится подчеркнуть достоинства.

Коммуникативные тактики в медиадискурсе представляют собой конкретные речевые приёмы и действия, направленные на реализацию общей стратегии воздействия на аудиторию. Они служат инструментами достижения целей, поставленных в рамках медиакоммуникации, и позволяют гибко реагировать на ситуацию, адаптируя содержание и форму сообщения к целевой аудитории. Тактики характеризуются локальностью, ситуативностью и прагматической направленностью, а также могут варьироваться в зависимости от жанра, темы и идеологических установок медиа [5]. В рамках медиадискурса тактики могут быть классифицированы по интенциям воздействия: к наиболее распространённым видам относятся тактики дискредитации, обвинения, обвинительно-риторических вопросов, иронии и т.д. Особую группу составляют тактики оскорбления и обвинения, которые часто используются в политических и идеологически окрашенных текстах с целью подрыва репутации или формирования негативного образа. Такие приемы могут использоваться как в открытой форме – через прямую негативную оценку, маркированную лексику, эмоционально окрашенные выражения, так и в завуалированной форме, через иронию, сарказм или контекстуальные инсинуации [4].

В последние годы вопросы миграции и депортации становятся одними из самых обсуждаемых тем в американских СМИ. Особенно актуальными эти вопросы становятся в контексте политики, проводимой администрацией президента США Д. Трампа, которая активно использует различные средства массовой информации для формирования общественного мнения и оправдания своих действий. Анализ публикуемых в американских СМИ материалов, посвященных теме миграции и связанным с ней проблемам, позволит выявить коммуникативные стратегии и тактики, с помощью которых авторы статей создают образ мигранта и тем самым оказывают влияние на отношение к ним со стороны общества.

Нами было проанализировано 18 статей, в которых авторы рассматривают проблематику миграции под разными углами зрения, а также анализируют миграционную политику властей. Данные статьи были отобраны из телеканалов “CNN” и “NBC NEWS”, а также газеты “The New York Times”.

В качестве первого примера рассмотрим статью под названием «Администрация Трампа заявляет, что депортированные мигранты являются членами банд, но не называет их

имён и не предоставляет доказательств» (здесь и далее перевод наш - С.Ч., Н.П.), опубликованную на сайте телеканала CNN [11]. В данном материале можно выделить несколько коммуникативных стратегий и тактик, направленных на формирование негативного образа мигрантов и оправдание действий текущей администрации США. В статье используется, в частности, коммуникативная стратегия на понижение – акцентирование угрозы национальной безопасности. Создается образ мигрантов как «преступников» и «террористов», которых обвиняют в том, что они представляют угрозу национальной безопасности, например: MS-13 – “The administration says its invocation of a rarely used wartime authority to speed up deportations serves to protect Americans from the 'extraordinary threat' posed by suspected gang members who the president has designated as foreign terrorists”. Использование таких словосочетаний как “extraordinary threat” и “foreign terrorists” помогает усилить восприятие мигрантов как угрозы для общества.

Далее рассмотрим статью, опубликованную в интернет-канале американской вещательной телевизионной сети NBC NEWS, под названием: «От лесных пожаров в Лос-Анджелесе до ураганов – иммигранты помогают восстанавливать страну после стихийных бедствий [10]. Некоторым может грозить депортация». В статье подчеркивается важная роль иммигрантов в восстановлении после стихийных бедствий, их незаменимость как рабочей силы. Приводится цитата от Пабло Альвардо, где говорится о «вторичных спасателях», что подчеркивает, что без этих работников страны не смогут справиться с последствиями катастроф. Это пример стратегии на повышение и тактики позитивной коннотации, поскольку иммигранты изображаются как ключевые фигуры в процессе восстановления, обладающие необходимыми навыками и знаниями: “The fact is that the people who rebuild those areas... it’s immigrant construction crews. They’re the ones who are the second responders”. Обозначение «вторичные спасатели» создает положительный образ иммигрантов, представляя их не просто как рабочих, а как важную и неотъемлемую часть общества, участвующую в восстановлении после бедствий.

Следующая статья была опубликована в газете “The New York Times” «Это неправильный способ обуздать миграцию» [8]. Автор статьи стремится снизить уровень тревожности и страха в обществе, вызванный политической риторикой. Это попытка «сбить градус» паники и продемонстрировать, что угроза со стороны “Tren de Aragua” – международной преступной группировки из Венесуэлы – преувеличена. Автор статьи использует стратегию на понижение и тактику дискредитации преувеличений риторики, высказываний и действий политических деятелей: “The exaggerated government claims and ensuing public concern about the group’s activities in the United States amount to a classic moral panic, in which a handful of crimes are cited by politicians as evidence of an urgent threat to society”. Автор отмечает, что страхи искусственно раздуты, тем самым подрывают доверие к словам и решениям политиков, особенно в вопросе миграции и угрозы со стороны банды.

Заключительная статья с сайта телеканала CNN Europe «Германия возмущает европейских соседей, поскольку ужесточает миграцию вдоль всех сухопутных границ» повествует о том, как Германия изменила свою миграционную политику, усилив контроль на всех сухопутных границах, что вызвало негативную реакцию со стороны других европейских стран [9]. В тексте также используется стратегия на понижение репутации немецких должностных лиц, отвечающих за миграционную политику ФРГ. Автор через цитату совета по миграции представляет такую политику как нелегитимную, популистскую и опасную.

Таким образом, здесь можно отметить применение тактики дискредитации: эти действия приравниваются к опасному популизму, ставятся под сомнение с точки зрения закона: “Germany’s Council for Migration warned that the plan risks violating EU law... represents a dangerous form of populism in the migration policy debate”.

Итак, в проанализированных нами медиатекстах были выявлены противоположные тенденции в освещении миграционной тематики: одни авторы прибегают к стратегии на понижение для создания образа мигранта, представляющего угрозу, тогда как другие, напротив, используют стратегию на повышение, обращая внимание читателей на вклад мигрантов в жизнеобеспечение общества и подчеркивая таким образом их значимость для общества.

Литература

1. Аверин А.Н. Миграция населения: учебное пособие. – М.: Издательство РАГС, 2006. – 100 с.
2. Гневашева В.А. Модели миграции // Социология и право. – 2020. – № 3(49). – С. 6–11.
3. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. – М.: Флинта: Наука, 2014. – 276 с.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
5. Куроедова М.А. Коммуникативные стратегии и тактики: учебно-методические материалы. – Благовещенск: Амурский государственный университет, 2017. – 45 с.
6. Чарыкова И.А. Коммуникативные стратегии и тактики речевого поведения участников российского сегмента социальных сетей. Дисс. ... канд. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 2022. – 201 с.
7. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. – М.: ИТДГК “Гнозис”, 2004. – 326 с.
8. Hanson R., Smilde D., Zubillaga V. This Is Not the Right Way to Curb Migration. The New York Times, 2025. – URL: <https://www.nytimes.com/2025/04/04/opinion/tren-de-aragua-venezuela-maduro.html>? (дата обращения: 09.04.2025).
9. Tanno S. Germany angers European neighbors as it tightens migration along all land borders. CNN, 2024. – URL: <https://edition.cnn.com/2024/09/16/europe/germany-land-border-control-schengen-intl> (дата обращения: 07.04.2025).
10. The Associated Press. From L.A. wildfires to hurricanes, immigrants help rebuild after disasters. Some may face deportation. NBC News, 2024. – URL: <https://www.nbcnews.com/news/latino/california-wildfires-hurricanes-immigrants-rebuild-deportation-rcna188147> (дата обращения: 07.04.2025).
11. Williams M. Trump administration says deported migrants are gang members, but won’t name them or provide evidence. CNN, 2025. – URL: <https://edition.cnn.com/2025/03/19/politics/deported-migrants-evidence-trump> (дата обращения: 07.04.2025).

Авторы публикации

Чанцев Сергей Игоревич, магистрант, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, РФ, sergey.chancev@mail.ru

Прокопьева Надежда Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра романо-германской филологии, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, РФ, pro-nadja@yandex.ru

Chantsev Sergey Igorevich, Master's student, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov, Nizhny Novgorod, Russian Federation, sergey.chancev@mail.ru

Prokopyeva Nadeyhda Nikolaevna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Romance and Germanic Philology, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov, Nizhny Novgorod, Russian Federation, pro-nadja@yandex.ru

СЛОЖНЫЕ СЛОВА В ПОЭЗИИ Н. РУБЦОВА КАК СРЕДСТВО ОТРАЖЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ

С. Чжан

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу сложных слов в поэзии Н. Рубцова как средству отражения русской идентичности. Они связывают личные переживания с национальной памятью, сохраняя культурные традиции.

Ключевые слова: сложные слова, Николай Рубцов, поэзия, идентичность, национальная память.

COMPOUND WORDS IN N. RUBTSOV'S POETRY AS A MEANS OF REFLECTING THE PECULIARITIES OF NATIONAL MENTALITY

X. Zhang

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article analyzes compound words in N. Rubtsov's poetry as a reflection of Russian identity. They connect personal experiences with national memory, preserving cultural traditions.

Keywords: compound words, Nikolai Rubtsov, poetry, identity, national memory.

Николай Рубцов (1936-1971) – поэт, чье имя ассоциируется с одним из ключевых направлений в советской литературе 1960-х гг. – «тихой лирикой». Поэзия Н. Рубцова отличается лиричностью и элегичностью, а тема родины, образы русской природы и деревни являются ведущими в его творчестве [4, с. 3]. Лирика Н. Рубцова проникнута огромной любовью к родной земле, состраданием ко всему живому. Одним из средств художественной выразительности в стихах поэта являются яркие и красочные эпитеты, выраженные сложными словами. Использование сложных слов не только усиливает выразительность поэзии автора, но и отражает ключевые черты русской национальной культуры, в том числе особое восприятие природы, исторической судьбы, земледельческого труда и религиозных верований.

Особое место в поэтическом творчестве Н. Рубцова занимают сложные прилагательные с повтором основы. Подобные образования помогают поэту придать жизненность и эмоциональность изображению природных пейзажей, сформировать богатую символику образов. Сложные слова с повтором основы несут в себе глубокую память национальной культуры, становясь важным связующим звеном между личными переживаниями и коллективной идентичностью, ярко воплощая характерное для русского народа восприятие природы и философию жизни. Рассмотрим следующие примеры:

*В моём окошке / Звёзд осенних **полным-полно!** / А на сердце / Скребутся кошки...* («Лошадь белая»). *Огнем, враждой / Земля **полным-полна**, / И близких всех душа не позабудет... / – Скажи, родимый, будет ли война? / И я сказал: – Наверное, не будет* («Русский огонек»). В этих строках сложное слово *полным-полно* конструирует образное пространство, насыщенное напряжением: с одной стороны, оно рисует поэтическую картину «осенней ночи, полной звёзд у окна», а с другой – изображает суровую реальность «земли, охваченной войной и ненавистью». В первом случае посредством метафорического фразеологического оборота «на сердце скребутся кошки» поэт искусно связывает внешний природный пейзаж с внутренним душевным переживанием, художественно воспроизводя уникальный

эмоциональный строй «радость-печаль» в русской культуре. Использование сложных слов сопоставляет горечь войны с красотой природы, а также является глубокой интерпретацией русского национального характера – вечного диалектического напряжения между страданием и надеждой, реальностью и идеалом.

*Может быть, последний раз нагрянули, / Может быть, не скоро навестят... / Как по саду, садику багряному / **Грустно-грустно** листья шелестят* («Нагрянули»). В этом случае сложное слово *грустно-грустно* подчеркивает и усиливает чувство печали, соединяясь с образом листьев. Строка «*Грустно-грустно листья шелестят*» отражает типичную для русской литературы «тоску» – глубокую грусть о непостоянстве судьбы, которая является важной частью национальной культуры русского народа. Н. Рубцов с помощью сложных слов возводит личные чувства до уровня эмоциональной памяти всего народа.

*Вьется в топке пламень белый, / **Белый-белый**, будто снег. / Жилистый и смуглотелый / Возле топки человек* («В кочегарке»). Образ «*пламень белый-белый*» в данном контексте обладает двойной символикой: 1) символикой святости, в традиции русского православия белый цвет символизирует чистоту и божественность, что соответствует стремлению к духовному миру в русской культуре; 2) страдания, белый цвет пламени одновременно подразумевает тяжесть труда (в контрастном изображении смуглотелого человека и белого пламени), что перекликается с религиозно-философской идеей «страдания как очищения» в национальном сознании.

Особого внимания заслуживают сложные слова с цветовыми компонентами, с помощью которых поэт создаёт наполненный культурными кодами природный мир. Цвет не играет существенной роли в поэзии Н. Рубцова, а те немногие цветовые детали, которые есть в его стихах, имеют случайный характер [1, с.7]. Поэтический язык Н. Рубцова насыщен описаниями природных ландшафтов, которые в его творчестве являются не только лирическим пространством, но и хранилищем национальной памяти [5, с. 94]. В лирике Н. Рубцова природные ландшафты получают новую художественную жизнь за счет использования цветовых сложных слов.

*Пусть шепчет бор, **серебряно-янтарный**, / Что это здесь при звоне бубенцов / Расцвел душою Пушкин легендарный, / И снова мир дивился благодарный: / Пришел отсюда сказочный Кольцов!* («Поэзия»). Серебристый цвет в русской культуре традиционно ассоциируется с образами чистоты и благородства, а янтарь символизирует красоту драгоценного украшения. Объединяя эти два понятия в сложное слово для описания леса, поэт не только создаёт прекрасный оттенок, похожий на переплетение серебристого и яшмового цветов в определенном освещении, но и придает лесу благородный и загадочный ореол драгоценной реликвии.

*Доносились гудки / с отдаленной пристани, / Замутило дождями / И небо, и **ярко-зеленую** озимь, / Мотыльки над водою, / Усыпанной желтыми листьями, / Не порхали уже – / надвигалась осень* («Доносились гудки»). Используя насыщенный природными ассоциациями сложный эпитет *ярко-зелёный*, поэт ярко рисует напоённые дождём поля и показывает жизненную силу русского пространства.

*Над водой **бездонно-синей** / В годы грозные, без следа, / Сколько храбрых сынов России / Похоронено навсегда* («Море»). Сложное слово *бездонно-синий*, использованное для описания воды, создает визуальный эффект глубинно-синей поверхности воды и вызывает ощущение таинственной безбрежности, напоминая бескрайние водные просторы России и

сокрытые в них загадки.

Все о вечности здесь говорит. / Здесь веками отчаянно-смелые, / Бьются штормы зелено-белые / В серый, тысячелетний гранит («Баренцево море»). Цветовой эпитет *зелено-белый* при описании морских волн воссоздает величественную картину переплетения белой пены и зеленой морской воды, своеобразно наделяет стихию могучей силой.

Все поглотил столетий темный зев! / И все в просторе сказочно-огнистом / Бежит Катунь с рыданием и свистом – / Она не может успокоить гнев («Шумит катунь»). Река Катунь описывается как «сказочно-огнистая», словно эта река ярко бежит по огромному пространству, как сказочное пламя. Это образное сложное слово связывает реку с русской землей, придавая ей таинственную красоту.

Цветовые сложные эпитеты в их уникальном сочетании с образами природы становятся явным выражением культурного кода, где каждый составной цветовой образ восходит к архетипическим культурным образам. Так формируется национальная цветовая палитра Н. Рубцова, ведь именно цвета действительно «улегчили» душу поэта [2, с. 100].

В поэтическом творчестве Николая Рубцова глубокая любовь к природе проявляется не только в искусном сочетании цветowych сложных прилагательных, но и в творческой практике включения самих природных лексем в состав сложных слов. Анализ этих характерных сложных слов в произведениях поэта позволяет выявить целостную систему природного восприятия с присущими ему отличительными чертами, главными из которых являются следующие.

1. Антропоморфная трансформация природных явлений, подразделяющаяся на: а) гендеризацию: *Так замети меня, метель-метелица, / Ох, замети меня, ох, замети!* («Ах, что я делаю, зачем я мучаю...»). Феминизация природных явлений суффиксом *-ица* продолжает традицию мифотворчества природных сил в славянской народной литературе и придает природным явлениям персонализированные характеристики, отражая естественное представление о том, что «у всего есть душа». б) Возрастную характеризацию: *Как наступят зимние потемки, / Как застонут сосны-вековухи* («Разбойник ляля»); *Он уплыл за звездой навек / Призадумались ивы-старушки* («Венера»); *Где лишь плачущий ветер-дитя / Да поленница дров и солома* («Ветер всхлипывал, словно дитя...»). Сложные слова *сосна-вековуха*, *ива-старушка* и *ветер-дитя* отражают славянскую концепцию «природы как жизненного сообщества», где деревья подобны старцам, а силы природы подобны детям, и продолжают «семейную» поэтику природы, характерную для крестьянских образов поэзии С. Есенина.

2. Метафорическое изображение географических объектов. Например: *Разрыдавшись, багровые волны-горбы / Разбивает о лбы валунов* («Соловьи»). Сложное слово *волна-горба* проводит аналогию между движением моря и формой наземных животных, создается динамичный метафорический образ «текущих» гор.

3. Эмоциональная персонификация природных явлений. Например, *Я в свистах ветра-степняка / Не гнал коней, вонзая шпоры / В их знойно-потные бока* («Мой чинный двор»). Сложное слово *ветер-степняк* приписывает природной силе черты национального героя, продолжает мотив народной литературы «ветер как вестник» и отражает влияние степной культуры на поэтическую образность. *Снег, ветер и дождь-зараза! / Как буйные слезы, струится дождь* («Погода какая...»). Сложное слово *дождь-зараза* отражает связь между природой и судьбой человека.

4. Трансформация народной сказки. Например, *Две маленькие Лили-лилипуты /*

Увидели на иве желтый прутик, / Его спросили Лили: – Почему ты / Не зеленеешь, прутик-лилипутик? («Маленькие Лили»). Термин *лилипутик*, восходящий к западному литературному образу лилипутов (известному по книге Джонатана Свифта «Путешествия Гулливера»), трансформируется в славянский культурный код через: а) уменьшительно-ласкательный русский суффикс *-ик*; б) ассимиляцию с образами славянской мифологии; в) обработку с использованием повторения корня *лили-* в обыденно-русском стиле. Этот процесс трансформации западного образа усиливает культурную значимость образа, воплощая типично русскую модель «усвоения-преобразования».

Ещё одним важным образом в поэтическом творчестве Николая Рубцова являются звёзды. В русской культурной традиции звёзды занимают сакральное место, часто ассоциируясь с религиозными верованиями и мифологическими преданиями. Частое использование поэтом звёздных образов отражает их восприятие как духовной опоры и культурного символа, а применение сложных эпитетов для описания звёзд усиливает как эстетический эффект поэзии, так и чувство национальной идентичности.

Драгоценные звезды / В темный вечер над бедным прудом («И становится глухо...»). Использование сложного слова *драгоценный* для описания звезд отражает бережное отношение поэта к ним. И далее в строках *О, Русь – великий звездочет! / Как звезд не свергнуть с высоты* («Душа хранит»). Поэт сравнивает Россию с «великим звездочетом», признавая особую миссию страны и народа. *Звездный небосвод / Полон светлых дум* («Из восьмистиший»). *Я иду с гармошкой по деревне, / С краснозвездной шапкой набекрень* («Обыкновенный случай»). Сложное слово *краснозвёздный* символизирует революционную силу и надежду, что придаёт образу звезд политическое и социальное звучание.

В поэзии Н. Рубцова религиозно-теологическая тема находит воплощение в компонентах сложных слов. Например, *Как, – посмотрите, – чуден этот вид! / Остановитесь тихо в день воскресный – / Ну, не мираж ли сказочно-небесный – / Возник пред вами, реет и горит?* («О Московском кремле»). Сложное слово *сказочно-небесный*, сочетая фольклорную фантазию и сакральный образ, воплощает диалектическое единство мирского и божественного в русской культуре. Когда поэт называет московский Кремль *сказочно-небесным миражом*, он не только превращает политический центр в сакральный образ «Третьего Рима», но и эстетически преодолевает атеистический дискурс советской эпохи на поэтическом уровне.

И небесно-земной Дионисий, / Из соседних явившись земель, / Это дивное диво возвысил / До черты, небывалой досель («Ферапонтово»). Образование *небесно-земной* строго следует парадигме русской религиозной философии. Когда поэт применяет его к иконописцу Дионисию, последовательность компонентов *небесный* → *земной* выстраивает богословскую цепь «божество → творчество → художник». Эта языковая структура наглядно воспроизводит богословскую концепцию «воплощения Логоса» в христианстве. По своей сути эти два сложных слова являются языковыми носителями русского иконного мышления. Посредством уникальной комбинации морфем поэт воссоздаёт в поэтической речи фундаментальную когнитивную модель русского духа – симбиоз святого и мирского.

Таким образом, использование сложных слов в поэзии Николая Рубцова – не просто стилистический приём, а своеобразный инструмент сохранения культурной памяти. С их помощью создается поэтика, в которой индивидуальный лиризм сливается с архетипами национального сознания. Это подтверждает роль Николая Рубцова как поэта, в чьём творчестве отразились особенности национальной ментальности.

Литература

1. Кожин В.В. Николай Рубцов: Заметки о жизни и творчестве поэта. – М.: Сов. Россия, 1976. – 85 с.
2. Н.М. Рубцов и православие: сборник статей о творчестве Н.М. Рубцова / Международный Фонд единства православных народов; [сост. В.А. Алексеев]. – М.: К единству! 2008. – 430 с.
3. Рубцов Н.М. Стихотворения / Николай Рубцов. – М.: Эксмо, 2012. – 512 с.
4. Чернова А.Е. Образ Родины в русской литературе (на примере поэзии Николая Рубцова) // Культурологический журнал. – 2017. – № 3 (29). – С. 3.
5. Щербаков С.А. Природные ландшафты в поэзии Николая Рубцова // Отечественная филология. – 2018. – № 1. – С. 94–102.

Автор публикации

Чжан Сяофэй, аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, trojanlisa@outlook.com

Zhang Xiaofei, postgraduate student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, trojanlisa@outlook.com.

УДК 81'25

КАК «СБЕРКОТ» СТАЛ «СВОИМ ПАРНЕМ»:

ОПЫТ АНАЛИЗА ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ БРЕНДА

Ц. Чжан, О.В. Гаранина

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье исследуются лингвистические стратегии, использованные виртуальным помощником СберКот (Сбербанк). Рассматривается феномен «очеловечивания» цифровой коммуникации, результаты работы имеют практическое значение для лингвистов, брендинга, маркетинга и разработки AI-сервисов.

Ключевые слова: лингвистические стратегии, доверие, брендинг.

HOW SBERKOT BECAME «REGULAR GUY»:

LINGUISTIC TRICKS THAT MAKE US TRUST BRANDS

Q. Zhang, O.V. Garanina

Kazan (Vola Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article examines the linguistic strategies used by the virtual assistant SberKot (Sberbank) to build trust with the audience. The article highlights the paradox of the digital age: the more complex the technology, the more important it is to “humanize” communication. The results of the work have practical implications for branding, marketing and the development of AI services.

Keywords: linguistic strategies, trust, branding.

Предметом изучения в нашей статье является экспериментальная речевая технология, применяемая одной из самых известных в России организаций – виртуальный помощник для клиентов «Сбербанка» «СберКот». Объектом исследования стало речевое поведение виртуального помощника, которое представляет собой яркий пример коммуникативной стратегии архетипа «свой парень» или «славный малый». Новизна исследования определяется

тем, что речь идёт об инновации, программе, речевое влияние которой на аудиторию ещё только предстоит изучить. Актуальность и практическая значимость результатов исследования связаны с прагматикой текста, с тем, что в работе рассматривается новая маркетинговая речевая технология, изучение опыта применения которой позволит лучше понять маркетинговые алгоритмы и в дальнейшем применять полученные результаты в других бизнес-проектах. Нас интересует, прежде всего, лингвистическая сторона вопроса, однако результаты исследования будут полезны и для других наук, в частности, маркетинга и психологии.

«СберКот» произвел сильное впечатление на пользователей Рунета. Традиционно в цифровой коммуникации используются стилистически нейтральные фразы, в то время как «СберКот» использует речевой код неформальной коммуникации, отличающийся обилием просторечия и экспрессивностью: например, «всё чики-пуки» вместо «операция завершена» или «гоу» вместо «подтвердите». Каждая «ошибка» и каждый уменьшительно-ласкательный суффикс – шаг в стирании барьера между банком и клиентом. Речевая стратегия «СберКота» может быть воспринята клиентом банка как шутка или «панибратство», однако данная коммуникативная технология является четко выстроенной и преследует определенную цель: расположить клиента, вызвать его доверие.

Отметим, что неслучаен и выбор образа героя-помощника. Кот воспринимается как нечто безопасное, доброе, уютное, домашнее. Тем более никто не будет опасаться кота, который общается на сленге, даже если он знает все секреты вашего банковского счета. Выражается «Кот» также необычно, в его «речи» присутствует эффект новизны. Так, банковский помощник вместо шаблонных «Проверьте баланс» использует выражение: «Чё по картам?» и т.д. В результате внедрения технологии «СберКот» через три месяца работы программы фраза стала мемом и люди стали забывать, что доверяют финансы алгоритму.

Как показывают статистические данные, эксперимент с внедрением программы «СберКот» оказался успешным проектом банка и дело, прежде всего, не в нейросетях, а в языке. Чат-боты – новая информационная технология, процесс взаимодействия аудитории с которой ещё предстоит изучать. «Сбербанк» первой из российских компаний стал проводить лингвистические эксперименты в своих сервисах, отказываясь от использования традиционных для финансовых учреждений стилистически нейтральных речевых стратегий, сохраняющих корректный тон обращения к пользователям: «вы можете» и «мы предлагаем» и др. Разработчики «СберКота» умышленно отходят от такого сценария, стремясь создать как можно более доверительную атмосферу. Мы отметили использование просторечий и экспрессивность выражений "СберКота", отметим использование грамматических форм в речи виртуального помощника.

Видим, что каждое предложение начинается со слова «мы» либо глагола в форме 1 или 2 лица множественного числа: «Давайте проверим баланс» и «Давайте переведем все деньги». Этот грамматический «сговор» создает, как показывает анализ, желаемый эффект: уровень доверия пользователя системе повышается. Когда клиент банка нажимает кнопку подтверждения, он не выполняет банковские инструкции, а следует советам друга. Данные пользователей за 2023 год показывают, что процент выполнения запросов на обслуживание с использованием этой «братской грамматики» на 42% выше, чем при использовании стандартной речи, а уровень жалоб снизился на треть.

На данный момент технология является новой, и актуально зафиксировать status quo, проследить, какие именно приемы речевого воздействия на аудиторию были применены в программе и каким был отклик (по результатам исследований самого «Сбербанка» и данным сети Интернет). В результате проведенного исследования нам удалось зафиксировать, что в целом внедрение виртуального помощника в практику обслуживания клиентов «Сбербанка» повысило уровень доверия аудитории к компании, привлекло больше новых клиентов из числа молодых людей и существенно снизило число жалоб на обслуживание.

Однако наибольший интерес с лингвистической точки зрения представляют «ошибки»: «давайте» (пожалуйста) замеченное на «гоу» (поехали), «что» сокращено до «чё» и др. Подобные «нестандартные» русские выражения стали катализаторами в процессе укрепления доверия системе. Нейролингвистические эксперименты (ссылка содержится в списке литературы в отчёте о внедрении «СберКота») показали, что когда человеческий мозг получает слегка нестандартные языковые сигналы, он активирует области мозга, которые обрабатывают интимность – так же, как инстинктивная толерантность матери, когда она слышит, как говорит ее ребенок. Эта толерантность быстро трансформировалась в ценность для бизнеса: в первом квартале после выхода «СберКота» в онлайн темпы роста числа молодых пользователей банка побили отраслевые рекорды, а расходы на обслуживание клиентов снизились на 18%.

Отдельного внимания заслуживают и экстралингвистические факторы внедрения новой программы в обслуживание клиентов банка. Когда Тинькофф банк попытался повторить эту технологию и использовал «замути карту, бро!» в качестве рекламного слогана он вызвал поток насмешек. Это недовольство достигло своего пика в вопросе, связанном с употреблением слова «народец» – оно спровоцировало резкий скачок в статистике дизлайков в социальных сетях и жалоб на обслуживание клиентов. [4]

Таким образом, когда «СберКот» перестроил финансовый дискурс на уличный сленг, он невольно выявил парадокс: чем сложнее алгоритм, тем больше ему нужно научиться «говорить на человеческом языке». Сети заменили «рекламные акции» на «более выгодные предложения с купонами», и даже политики начали использовать в своих речах интернет-сленг, придуманный молодежью.

Успех «СберКота» доказывает, что технологии можно копировать, но искра человечности в языке – всегда дефицитный товар. Когда финансовые гиганты научатся использовать «бадди-грамматику», мы, возможно, станем свидетелями революции в демократизации бизнеса – только на этот раз оружием станут не лозунги, а каждый тщательно продуманный суффикс и сленг.

Литература

1. Аакер Дж. Измерения личности бренда // Журнал маркетинговых исследований. – 1997. – Т. 34. – № 3. – С. 347–356.
2. Зализняк А.А. О профессиональном и непрофессиональном владении языком // Вопросы языкознания. – 2010. – № 5. – С. 3–20.
3. Киселева С.В. Нейролингвистика и доверие: как мозг реагирует на неформальную речь // Журнал высшей нервной деятельности. – 2021. – Т. 71. – № 4. – С. 489–502.
4. Сбербанк России. Отчет о внедрении СберКота. 2023. – URL: <https://www.sberbank.com/investor-relations/reports> (дата обращения: 01.05.2025).

5. Яковлева Т.А. Цифровой дискурс в маркетинге: кейсы российских компаний // Маркетинг в России и за рубежом. – 2022. – № 6. – С. 23–37.

Авторы публикации

Чжан Цянь, магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, cyachzhan@kpfu.ru

Гаранина Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра лингвистического образования для иностранных студентов, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, olge1703@yandex.ru

Zhang Qian, Master's student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, cyachzhan@kpfu.ru

Garanina Olga Vladimirovna, PhD in Philology, Senior lecturer, Department of Linguistic Education for Foreign Students, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, olge1703@yandex.ru

УДК 81'33

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НОВОСТНЫХ СООБЩЕНИЙ ОБ ИНИЦИАТИВЕ «ОДИН ПОЯС – ОДИН ПУТЬ» В РОССИЙСКИХ ВЕДУЩИХ СМИ В ПЕРСПЕКТИВЕ КРИТИЧЕСКОГО ДИСКУРС-АНАЛИЗА: НА ПРИМЕРЕ ТАСС

Ю. Чжан

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия

Аннотация. Инициатива «Один Пояс – один путь» становится важной темой лингвистических исследований в аспекте стратегий дискурсивного конструирования. Опираясь на теорию критического дискурс-анализа, в данном исследовании в качестве текстов корпуса выбираются новостные сообщения о данной инициативе на примере информационного агентства ТАСС, проводится интертекстуальный анализ с целью выявления дискурсивных характеристик.

Ключевые слова: интертекстуальность, «Один пояс – один путь», ТАСС, дискурсивная стратегия, идеология.

INTERTEXTUAL ANALYSIS OF NEWS REPORTS ON THE "ONE BELT, ONE ROAD" INITIATIVE IN LEADING RUSSIAN MEDIA FROM A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS PERSPECTIVE: A CASE STUDY OF TASS

Yu Zhang

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia

Abstract. The “Belt and Road” Initiative has emerged as a significant focus of linguistic inquiry into strategies of discourse construction. Drawing on the theory of critical discourse analysis, this study treats TASS news reports on the initiative as its corpus and undertakes an intertextual analysis to elucidate their discursive characteristics.

Keywords: intertextuality, "One Belt, One Road", TASS, discursive strategy, ideology.

С момента выдвижения инициативы «Один пояс – один путь» председателем КНР Си Цзиньпином в 2013 году, она стала играть важную роль в продвижении формирования нового миропорядка в глобальном управлении, расширении пространства для мирового экономического роста, а также в стимулировании регионального развития. Инициатива привлекает все большее внимание со стороны иностранных государств. Как одна из ведущих экономик мира и важный участник данной инициативы, Россия принимает активное участие в

ее реализации. Сообщения об инициативе «Один пояс – один путь» в российских ведущих СМИ в определенной степени отражают официальную позицию российского правительства, а также влияют на восприятие данной инициативы российским обществом и международной аудиторией. Поэтому углубленное исследование новостного дискурса о данной инициативе в российских ведущих СМИ позволяет не только выявить особенности модели сообщений и речевых стратегий, но и дает важную перспективу для понимания роли России в глобальной дискурсивной системе.

Французский семиотик Юлия Кристева предложила термин «интертекстуальность» в 1969 году. По ее мнению, любой дискурс является поглощением и трансформацией другого дискурса. Ранние исследования интертекстуальности ограничивались преимущественно областью литературной критики [1], однако в последние годы данный феномен привлекает все большее внимание в области дискурсивного анализа. Особый интерес представляет интертекстуальность в нелитературных дискурсах, прежде всего в новостных текстах. Цитаты речи являются типичным примером интертекстуальности [2], которая широко представлена в новостном дискурсе и является одной из наиболее ярких характеристик медиаречи. Критический дискурс-анализ позволяет исследовать идеологические значения, скрытые за языковыми средствами, и тем самым выявить сложные взаимосвязи между дискурсом, властью и идеологией. В данной статье с позиций критического дискурс-анализа исследуются сообщения российского информагентства ТАСС, посвященные инициативе «Один пояс – один путь». Фокусируясь на интертекстуальных элементах новостных текстов, проводится количественный и качественный анализ способов цитирования речи с целью выявления особенностей и тенденций освещения китайской инициативы «Один пояс – один путь» в российских медиа.

1. Анализ интертекстуальности новостного сообщения в рамках критического дискурс-анализа

Теория интертекстуальности, предложенная Ю. Кристевой, претерпела трансформацию от анализа литературных текстов до исследований публичного дискурса. В 1990-х годах Норман Фэрклоу (Norman Fairclough) интегрировал понятие интертекстуальности в методологию критического дискурс-анализа (КДА). Согласно Н. Фэрклоу, интертекстуальность возникает, когда различные дискурсы и жанры переплетаются в рамках одного коммуникативного события [3]. Интертекстуальность может рассматриваться как инструмент анализа изменений в дискурсивном порядке. Посредством интертекстуального анализа исследователь может наблюдать воспроизводство дискурса, а также изучать его трансформацию через новые комбинации, выявляя сдвиги в дискурсивном порядке и связывая их с социокультурными изменениями. Таким образом достигается ключевая цель критического дискурс-анализа – исследование общества через язык.

Новостной дискурс, как мощная форма социального дискурса, выполняет не только информационную функцию, но и скрывает идеологическую борьбу и отношения власти. Новостные сообщения представляют собой не просто нейтральное описание событий, а результат пересечения и взаимодействия множества дискурсов и текстов – именно это и характеризует интертекстуальность [6]. В более конкретном смысле, интертекстуальность в новостном дискурсе проявляется не только во внутренней структуре и содержании текста, но и в его связях с внешними дискурсами. Различные типы источников, внешние цитаты, отсылки к другим текстам, их переосмысление и реконструкция – все это проявления

интертекстуальности.

С позиции критического дискурс-анализа исследователи могут анализировать стратегии СМИ в отборе информации, формировании фреймов и воспроизводстве смыслов через изучение цитирования, перефразирования и рекомбинации текстов. Интертекстуальный анализ новостного дискурса в рамках КДА предлагает уникальную перспективу для раскрытия глубинных социальных, культурных и политических структур, стоящих за языковыми явлениями. Детальное изучение интертекстуальных особенностей новостных текстов позволяет точнее определить, как дискурсы взаимодействуют в глобальном контексте, а также выявить их роль в формировании восприятия международной политики и социальных изменений. Данный подход не только открывает новые пути для исследования медийного сообщения инициативы «Один пояс – один путь», но и предоставляет теоретическую основу для понимания сложности межкультурной новостной коммуникации в эпоху глобализации.

2. Сбор данных и создание корпуса

В качестве эмпирической базы исследования был сформирован мини-корпус сообщений об инициативе «Один пояс – один путь» в ведущем российском СМИ – Информационном агентстве ТАСС. За временную точку отсчета было принято время проведения настоящего исследования; ретроспективно были отобраны 50 новостных сообщений с наибольшей тематической релевантностью. Сформированный корпус включает 4109 типов (types) и 14620 токенов (tokens). Подробные количественные характеристики корпуса представлены на рисунке 1.

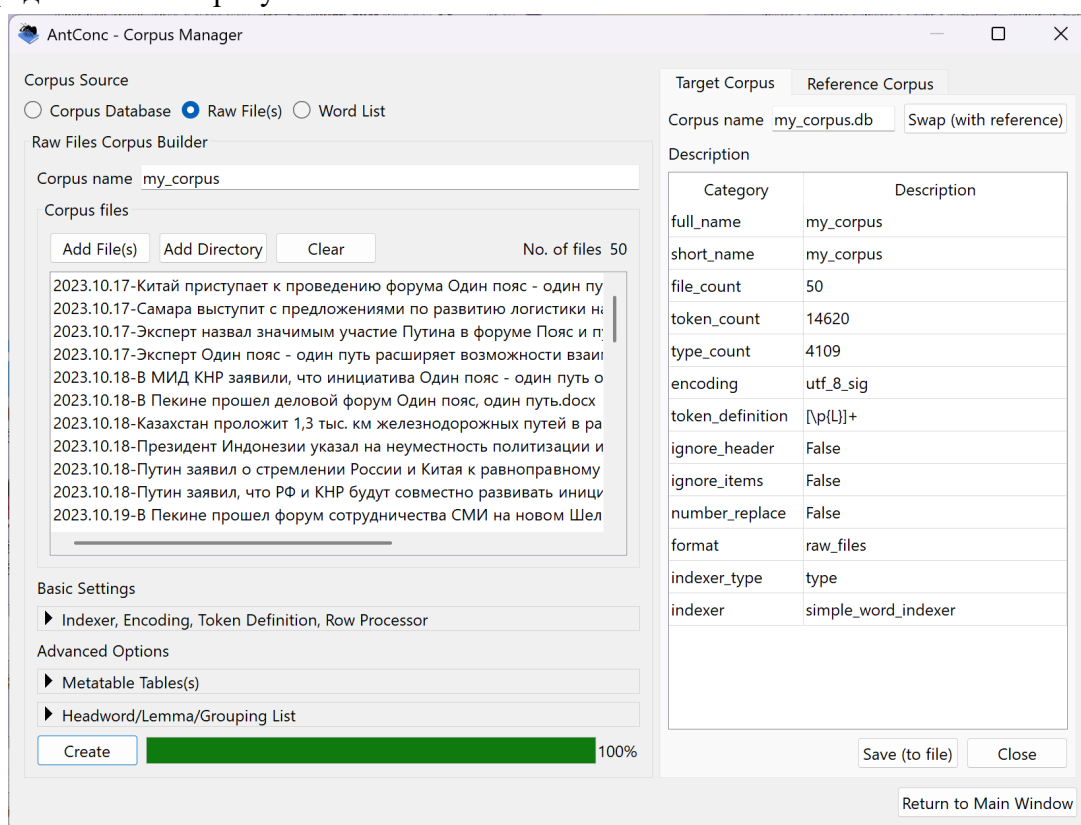


Рис. 1 Инфографика данных «Мини-корпус сообщений об инициативе «Один пояс – один путь» в российских ведущих СМИ ТАСС»

3. Результаты анализа и обсуждение

Способы цитирования представляют собой различные формы цитирования высказываний третьих лиц в дискурсе. Согласно классификации, предложенной Д. Личем и М.

Шортом (Leech & Short, 1981), данные способы варьируются в зависимости от степени участия рассказчика в передаче высказывания и включают: прямую речь (Direct Speech, DS), косвенную речь (Indirect Speech, IS), свободную прямую речь (Free Direct Speech, FDS), свободную косвенную речь (Free Indirect Speech, FIS), а также повествовательную передачу речевого акта (Narrative Report of Speech Act, NRSA). В данном исследовании при количественном анализе были выделены лишь прямая и косвенная речь. Это объясняется, во-первых, тем, что свободная прямая речь и свободная косвенная речь практически не встречаются в новостных текстах, а во-вторых, тем, что повествовательная передача речевого акта по своей сути является разновидностью косвенной речи [7]. Прямая речь предполагает дословное воспроизведение высказывания источника, тогда как косвенная речь передает лишь его пропозициональное содержание, без сохранения оригинальной формулировки. По сравнению с косвенной речью прямая речь обладает большей экспрессивной силой, поскольку точно сохраняет стилистические особенности исходного высказывания. Косвенная речь в силу своих структурных ограничений зачастую не способна передать разговорные особенности и просодические характеристики оригинала [5]. Исходя из вышеизложенного, в данном исследовании с помощью инструмента для корпусного анализа AntConc был проведен статистический учет способов цитирования в мини-корпусе новостных сообщений российского СМИ ТАСС, посвящённых инициативе «Один пояс – один путь». Результаты статистического анализа представлены в следующей таблице:

Таблица 1.

Статистика способов цитирования в Мини-корпусе сообщений об инициативе
«Один пояс – один путь» в российских ведущих СМИ ТАСС

Тип цитирования	Прямая речь	Косвенная речь	Всего
Частота	105	220	325
Процентное соотношение	32.31%	67.69%	100%

Фактически, в новостных сообщениях прямая речь используется значительно реже по сравнению с косвенной. Журналисты чаще предпочитают преобразовывать высказывания источников информации в косвенную речь [7]. Как видно из приведенной выше таблицы, в сообщениях российских ведущих СМИ ТАСС об инициативе «Один пояс – один путь» косвенная речь также употребляется чаще. Н. Фейрклоу отмечает, что средства массовой информации все чаще склоняются к использованию косвенной речи, тем самым размывая границы между словами автора текста и цитируемого источника [4]. Это позволяет журналисту «заглушить» оригинальный голос источника, подменив его собственным. Причина кроется в ключевой роли современных СМИ, которые выступают посредником между публичной и частной сферами, «трансформируя официальные точки зрения в язык масс» [4, с. 61]. Такой подход способствует более естественному и широкому восприятию этих взглядов аудиторией. Результаты данного исследования текстов ТАСС в значительной степени основываются на позиции Н. Фэрклоу.

В новостных сообщениях ТАСС об инициативе «Один пояс – один путь» косвенная речь, как правило, оформляется с помощью вводных конструкций типа «по словам...», «по мнению...» и не сопровождается кавычками. Кроме того, во многих сообщениях часто встречаются такие нарративные глаголы, как «говорится...», «выразил сомнение...», «указал...», которые позволяют пересказать исходное высказывание, маскируя оценочность

под объективность формулировок. Это соответствует нормам официального новостного дискурса, а идеологическая функция подобного приема заключается в сокрытии позиции самого автора текста, представляющего мнение как общепринятую «экспертную точку зрения» или «официальное сообщение СМИ».

Так, например, при освещении вопроса о возможном выходе Италии из инициативы позиция главы департамента Европы МИД КНР Ван Лутуна представлена в форме косвенной речи:

«Ван Лутун выразил сомнение, что выход одной или нескольких стран из инициативы “Один пояс – один путь” способен значимо повлиять на реализацию китайского проекта».

Здесь отсутствует дословное цитирование в кавычках – вместо этого исходное высказывание сжимается до объективированного журналистского пересказа с помощью глагола «выразил сомнение», что смягчает эмоциональную окраску речи первоисточника.

Другой пример: при освещении публикации стратегического документа о «высококачественном сотрудничестве» используется пассивная конструкция от третьего лица. Аналогичный прием применяется и при изложении ключевых положений стратегического документа о «высококачественном сотрудничестве»:

«В следующем десятилетии все стороны должны стремиться к равноправному сотрудничеству и взаимной выгоде, вывести совместное строительство “Пояса и пути” на новую стадию высококачественного развития, говорится в документе».

Шаблонная формулировка «говорится в документе» усиливает восприятие текста как «авторитетного источника», одновременно избегая субъективных маркеров вроде местоимений «я» или «мы». Таким образом, изложение преподносится как нейтральное.

В сообщениях ТАСС, посвященных инициативе «Один пояс – один путь», прямая речь обычно представляет собой дословное цитирование высказываний конкретных авторитетных лиц или экспертов и оформляется в кавычках. Хотя прямая речь в подобных сообщениях встречается нечасто, она выполняет мощную идеологическую функцию «усилителя». Во-первых, такие цитаты, как правило, принадлежат авторитетным источникам и содержат положительно оценочные лексемы, что способствует формированию позитивного имиджа инициативы.

Так, эксперт Института национальной стратегии Университета Цинхуа Цянь Фэн отмечает: «Интенсивное сопряжение инициативы "Пояс и путь" со стратегией ЕАЭС ... может не только содействовать сплочению стран Центральной Азии, ... но и стать новой опорой для развития китайско-российских отношений на качественно высоком уровне». Данная цитата, через сочетание существительных и глаголов с положительной семантикой, таких как «новая опора» и «высокий уровень», подчёркивает значимость инициативы в контексте региональной интеграции и двустороннего сотрудничества, а также транслирует явную установку на «позитивную ценность».

Аналогичным образом председатель КНР Си Цзиньпин в поздравительном послании подчёркивает: «Китай будет продолжать развивать дух Шёлкового пути, ядром которого является мир и сотрудничество, открытость и инклюзивность, взаимное обучение и заимствование, взаимная выгода и всеобщий выигрыш...». Здесь лексемы «мир», «открытость», «взаимная выгода» и другие, представленные в форме риторического приёма параллелизма, формируют идеализированный образ сотрудничества в рамках инициативы и посредством авторитетности источника (высказываний главы государства) усиливают

представление о её «правильности» и «легитимности».

Однако в ряде сообщений ТАСС также присутствуют цитаты западных источников, содержащие контрастные, противоборствующие высказывания, что отражает существование различных дискурсивных установок. Например, *The Washington Post* утверждает: «Портовая сеть Китая представляет собой вызов интересам безопасности США... Это асимметричная угроза». Директора Института стратегических исследований Военного колледжа армии США Кэрол Эванс заявляет: «Я твёрдо верю, что конкретные порты, которые они [КНР] выбирают в качестве объектов для инвестиций, обладают стратегическим потенциалом, этот выбор не случаен». В данных примерах использованы выражения с ярко выраженной негативной оценкой, такие как «угроза», «вызов», «стратегический потенциал», что вкупе с сохранением оригинальной интонации речи способствует актуализации у читателя восприятия геополитических рисков, связанных с инициативой, и конструирует дискурсивную картину конфронтации между Китаем и США.

В целом агентство ТАСС посредством прямой речи усиливает позитивную репрезентацию инициативы или акцентирует внимание на противоборствующих высказываниях, тогда как посредством косвенной речи формирует объективно звучащую и авторитетную нарративную рамку. Чередуя эти стратегии, агентство не только обеспечивает многоголосие информационных источников, соответствующее жанру новостного сообщения, но и на разных уровнях обслуживает определённые идеологические установки: прямая речь, демонстрируя чёткую позицию, привлекает внимание и усиливает убедительность, тогда как косвенная речь, сохраняющая видимость нейтральности, скрывает оценочность и способствует укреплению дискурсивного авторитета самого СМИ.

Литература

1. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // *Русская словесность: От теории словесности к структуре текста*. – М.: Academia, 1997. – 320 с.
2. Степаносова Т.А. Интертекстуальность как риторический прием инаугурационных речей американских политиков (функционально-лингвистический анализ) // *Дискурс профессиональной коммуникации*. – 2022. – № 2. – С. 18–30.
3. Fairclough N. *Disourse and Social Change*. – М.: Cambridge polity press, 1992. – 259 с.
4. Fairclough, N. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. – М.: Longman, 1995. – 265 с.
5. 辛斌. 新闻语篇转述引语的批评性分析 // *外语教学与研究*. – 1998. – № 2. – С. 11–16+82.
6. 辛斌. 汉英报纸新闻中转述言语的对比研究 // *当代修辞学*. – 2014. – № 4. – С. 43–50.
7. 辛斌, 李曙光. 汉英报纸新闻语篇互文性研究. – М.: 外语教学与研究出版社, 2010. – 240 с.

Автор публикации

Чжан Юй, аспирант, кафедра иностранных языков, Филологический факультет, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, РФ, 1042245059@pfur.ru
Zhang Yu, postgraduate Student, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation, 1042245059@pfur.ru

СИМВОЛИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПОЛЕЗНЫХ ТРАВ «ЛУК» И «ЧЕСНОК» В РУССКИХ ПАРЕМИЯХ

Ю. Чжэн

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Паремия является единицей и формой языка, отражающей этнокультурные особенности и образы жизни. В данной статье рассматривается символика лексем «лук» и «чеснок» в русских паремиях.

Ключевые слова: символическое значение, пословица, паремия, русский язык, лук, чеснок.

SYMBOLIC MEANING OF THE USEFUL HERBS “ONION” AND “GARLIC” IN RUSSIAN PAREMIAS

Y. Zheng

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. Paremia is one unit and form of language reflecting ethno-cultural peculiarities and ways of life. In this article we will consider the symbolism of lexemes “onion” and “garlic” in Russian paremiias.

Keywords: symbolic meaning, proverb, paremia, Russian language, onion, garlic.

Язык как важная часть культуры является носителем культурных ценностей страны или народа. Соответственно, в преломлении языка может быть отражено восприятие людьми данного народа мира и их образ мышления. Паремии как один из наиболее выразительных и насыщенных культурным смыслом способов передачи информации из языка во внешний мир являются наиболее прямым способом отображения культуры народа или страны.

Русские паремии, являясь неотъемлемой частью русского языка и культуры, всегда отражают глубину и мудрость русского народа. Русские паремии неразрывно взаимосвязаны с реальной жизнью русского народа, обладают определенным историко-культурным колоритом и в полной мере демонстрируют глубокие смысловые особенности русской культуры.

Концепт «полезные травы», как один из самых распространенных ботанических концептов в русской языковой картине мира, играет значительную роль в их формулировании. Полезные травы в русских паремиологических единицах имеют широкий комплекс символических значений, и через посредство этих значений они выражают уникальный культурный смысл русского народа.

Мы обнаружили, что концепты «лук» и «чеснок» относительно часто употребляются в русских паремиологических единицах и изучены сравнительно небольшим количеством исследователей. Поэтому в данной статье символическое значение данных двух концептов в пословицах и загадках анализируется с лингвокультурологической точки зрения, показываются культурные коннотации, что также является новизной данной статьи.

Лук часто встречается в повседневной жизни русского человека как незаменимый овощ (пищевое растение) или как приправа, даже в бедных семьях, и это явление также нашло отражение в пословицах: *Голо, голо, а луковка во щи есть* [6, с. 75]; *Голь голью, а луковка во щи есть. Голо, голо, а луковку во щи надо* [7, с. 285].

Кроме того, лук как один из основных продуктов в ежедневном рационе русского народа, часто фигурирует в обычаях некоторых религиозных праздников, и с ним связаны следующие пословицы: *Пасиков день. Луков день. Убирают пчел, собирают лук* [7, с. 356]; *На Вознесенье пекут лесенки, пироги с зеленым луком* [7, с. 364].

Однако лук как многолетнее растение издревле считается лекарственным средством, и именно его основная лекарственная часть часто используется в повседневном рационе. Лук устраняет вздутие живота, повышает аппетит и улучшает пищеварение; он защищает от чумы и холеры и помогает организму бороться с инфекциями [2, с. 57]. Существуют русские пословицы о луке, которые имеют положительное значение «для здоровья человека» [5, с. 3060]:

Наеешься луку, ступай в баню, натришься хреном да запей квасом [6, с. 348];

Лук семь недугов лечит. Лук от семи недуг [6, с. 349];

Хрен да редька, лук да капуста – лихого не попустят [6, с. 349];

Кто ест лук, того бог избавит вечных мук [7, с. 288];

Лук семь недугов лечит. Лук да баня все правят [7, с. 288].

Концепция «лука» также фигурирует в некоторых народных приметах; ведь девизные единицы представляют собой наиболее распространенный и отличительный способ предсказания событий [4, с. 413]. Лук используется в народной примете для предсказания урожая: *Если испечь луковицу прежде, чем лук собран с огорода, то весь лук высохнет* [7, с. 370]. Если вам приснится, что вы едите лук во сне, это знак того, что тайны будут раскрыты, что неприятно для вас, а значит, вам следует быть осторожным, чтобы уменьшить вероятность ссор в вашей жизни [1, с. 266].

Лук также может быть использован в качестве общего образа в русских пословицах, где он используется для выражения различных смыслов. Например, в пословице *Вот тебе луковка попова, облуплена, готова* [7, с. 71] говорится о большой спешке и торопливости при выполнении чего-либо. С другой стороны, пословица *Как из яичка вылупился. Будто с лука спрянул* [7, с. 73] обозначает неожиданное, непредвиденное. Перед смертью отец рассказывал сыну о наследственном имуществе, и в пословице есть подобные выражения: *Вот тебе луковка попова, облуплена, готова: знай почитай, а умру, поминай* [7, с. 82].

Среди множества русских загадок, в основе которых используется слово «лук», можно выделить загадки о свойствах кожицы лука, состоящей из нескольких слоев, и о том, что сырой лук обладает резким запахом, который может раздражать глаза и нос, заставлять плакать или неприятно дышать:

Семьдесят одежек и все без застежек. Как на него взглянешь, так и заплачешь (лук);

Стоит поп низок, на нем сто ризок, ризки снимаешь, сам заплачешь (лук);

Сидит барыня на грядке вся в заплатках, кто ни взглянет, всяк заплачет (лук);

Пришла панья в красном сарафане, начали раздевать, стали плакать и рыдать (лук) [3, с. 85].

Чеснок является многолетним травянистым луковичным растением, подобным луку. Чеснок обычно характеризуется резким запахом и острым вкусом, и часто используется в качестве приправы в питании [8]. Хотя чеснок не входит в список лекарственных растений Российской Федерации, он является одним из видов сырья для производства различных лекарственных препаратов и активно используется в народной медицине благодаря своим противомаларийным, противогрибковым, противовирусным и противовоспалительным

свойствам [9]. Однако в традиционной китайской медицине чеснок широко признан и используется как лекарственное растение.

Чеснок как продукт питания в русских пословицах имеет положительное символическое значение «полезный для здоровья человека» и «антисептик», что наглядно демонстрируют следующие примеры: *Чеснок да редька, так и на животе крепко* [7, с. 288]; *Чеснок толченый, да таракан печеный* [7, с. 290]; *Чеснок семь недугов изводит. Лук семь недугов лечит* [7, с. 290].

Резкий запах и острый вкус чеснока часто ассоциируются в пословицах с «душой человека», что используется для обозначения чистоты, доброты и святости души, которая не ела чеснок и не пахнет чесноком: *Чеснок семь недугов изводит. Лук семь недугов лечит* [6, с. 111]; *Не ела душа чесноку, так и не воняет* [6, с. 160]; *Не ела душа чесноку – не будет и вонять* [6, с. 271].

Поскольку лук и чеснок похожи по внешнему виду, пословица *Лук с чесноком – родные братья* [7, с. 322] используется для выражения сходства, идентичности и неразделимости. Аналогичное выражение встречается в загадке: *Маленький, горький, луку брат (чеснок)* [3, с. 86].

Из приведенного выше анализа русских паремиологических единиц, содержащих концепты «лук» и «чеснок», можно сделать следующие выводы: концепты «чеснок» и «лук» имеют одинаковое символическое значение в русских паремиологических единицах (полезный для здоровья человека, одинаковый, похожий, неразделимый), которое основано на положительной роли обоих в жизни людей. Другие символические значения лука и чеснока в русских паремиях, такие как «душа чесноком не пахнет», символизирующие чистоту, доброту и святость души, проистекают из свойств самих чеснока и лука. Реальное знание и понимание русскими людьми этих двух концептов отразилось в их языке, в результате чего появился уникальный русский девиз, который передается из поколения в поколение.

Литература

1. Грушко Е.А., Медведев Ю.М. Словарь русских суеверий, заклинаний, примет и поверий. – Нижний Новгород: «Русский купец» и «Братья славяне», 1995. – 560 с.
2. Кароматов И.Д., Турсунова М.А. Лук репчатый – применение в древней и современной народной медицине // Биология и интегративная медицина. – 2020. – № 1 (41). – С. 54–60.
3. Митрофанова В.В. Загадки. – Ленинград: Наука, 1968. – 255 с.
4. Мубаракшина А.М. Нарратив в медиатороскопе // Медиалингвистика. Вып. 11. Язык в координатах массмедиа: мат-лы VIII междунар. научн. конференции. – 2024. – С. 412–415.
5. Нань Я. Паремии с компонентами – названиями овощных культурных растений в русском языке (на фоне китайского и корейского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – № 10. – С. 3075–3062.
6. Пословицы русского народа: Сборник В. Даля. В 2-х томах. Т. 1. – М.: Художественная литература, 1989. – 431 с.
7. Пословицы русского народа: Сборник В. Даля. В 2-х томах. Т. 2. – М.: Художественная литература, 1989. – 447 с.
8. Чеснок. Толковый словарь русского языка Д.Н. Ушакова. – URL: <https://gufo.me/dict/ushakov/чеснок> (дата обращения: 22.04.2025).
9. 6 октября – День любителей чеснока. Полезные свойства чеснока. – URL: <https://fbuz-74.ru/about/news/4436/> (дата обращения: 23.04.2025).

Автор публикации

Чжэн Юнься, аспирант, Казанский (Приволжский) Федеральный университет, Казань, РФ, 15269658605@163.com

Zheng Yunxia, postgraduate student, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russian Federation, 15269658605@163.com

УДК 811.581

РЕЧЕВЫЕ ПОРТРЕТЫ КИТАЙСКИХ ЛИДЕРОВ В КОНТЕКСТЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА РОССИЙСКО-КИТАЙСКОЙ ДИПЛОМАТИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ

О.О. Шаламова, М.Д. Гусаренко

Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию языковых особенностей речи политических лидеров Мао Цзэдуна и Дэн Сяопина в контексте сравнительного анализа российско-китайской дипломатической риторики.

Ключевые слова: политическая коммуникация, дипломатическая риторика, политические деятели, речевое воздействие, языковые средства.

THE LINGUISTIC PROFILES OF CHINESE LEADERS IN THE CONTEXT OF RUSSIAN-CHINESE DIPLOMATIC DISCOURSE

O.O. Shalamova, M.D. Gusarenko

Pacific National University, Khabarovsk, Russia

Abstract. The article studies the linguistic features of the speech of two Chinese politicians Mao Zedon and Deng Xiaoping in the context of Russian-Chinese diplomatic rhetoric.

Keywords: political communication, diplomatic rhetoric, political figures, speech influence, linguistic means.

Повышение роли Китайской Народной Республики (*далее* – КНР, Китай) на международной арене, ее значимости и влияния в Азиатско-Тихоокеанском регионе, а также активное развитие межгосударственных отношений России и КНР, обуславливают необходимость проведения научных исследований, посвященных этой стране, в частности, дипломатической риторики политических лидеров Китая. В данной статье это явление рассматривается на примере речей выдающихся политических деятелей – Мао Цзэдуна и Дэн Сяопина, высказанных ими в разные исторические периоды советско-китайских отношений.

Мао Цзэдун и Дэн Сяопин использовали разные речеповеденческие тактики для влияния на публику, а также на своих политических оппонентов. Анализ речей названных политиков позволит понять не только эволюцию отношения КНР к СССР, но и определить коммуникативные качества и стилистические особенности их политической речи, а также техник воздействия на массы.

Прежде всего, необходимо обратиться к личности, без которой невозможно представить Китай в его современном виде, к основателю КНР – Мао Цзэдуну. Его вклад в формирование китайской государственности в начале XX века достаточно подробно и обстоятельно исследован в научных трудах, поэтому останавливаться на общеизвестных исторических фактах нет необходимости. Стоит только отметить, что в 1946 г. в Китае

разразилась ожесточенная гражданская война, в ходе которой китайские коммунисты терпели тяжелые поражения. Чтобы избежать полной катастрофы, Мао Цзэдуну была крайне необходима поддержка и широкая помощь СССР. Кроме того, после образования КНР страна находилась в бедственном положении. У коммунистической партии Китая не было опыта управления и строительства социализма, поэтому она должна была перенимать его у Советского Союза. Начальный период существования нового Китая был «временем учебы у старшего брата – СССР» [1, с. 57]. Данные обстоятельства во многом определяли отношение Китая к СССР, что прослеживается на примере следующих высказываний Мао Цзэдуна.

Так, в ходе посещения СССР в декабре 1949 – феврале 1950 гг. Мао Цзэдун по прибытии в Москву произнес короткую речь:

«Дорогие товарищи и друзья, на этот раз у меня есть возможность посетить первую в мире великую социалистическую страну, столицу Советского Союза. Это очень приятное событие в моей жизни. Народы Китая и Советского Союза связывают глубокие дружеские отношения. После Октябрьской социалистической революции Советское правительство в соответствии с политикой Ленина и Сталина и совместными усилиями миролюбивых народов мира, благодаря общим устремлениям и тесному сотрудничеству двух великих держав – Китая и Советского Союза, особенно благодаря правильной международной политике Великого маршала Сталина, будут решены все задачи (здесь, в частности речь идет о совместном во главе с СССР укреплении мира во всем мире, союзнических отношений между Китаем и СССР, и развитии дружбы народов Китая и Советского Союза – М.Г.). Да здравствует китайско-советская дружба и сотрудничество» [2, с. 66-67].

“亲爱的同志们和朋友们,我这次获有机会,访问世界上第一个伟大社会主义国家,苏联的首都,是生平很愉快的事,中苏两大国人民是有深厚友谊的,十月社会主义革命之后,苏维埃政府根据列宁、斯大林的政策,及世界爱好和平人民的共同努力,由于中苏两大国的共同愿望和亲密合作,特别是,由于斯大林大元帅的正确的国际政策,这些任务必将充分实现并获得良好的结果,中苏友好合作万岁。” [3].

В данном высказывании Мао Цзэдун обозначил свое видение построения взаимоотношений КНР с СССР и лично со Сталиным, используя в своей речи следующие риторические приемы:

– назвав «товарищами» и «друзьями» партнеров по предстоявшим переговорам, Мао Цзэдун использовал такой прием как «намеки», тем самым давая понять, что ожидает от них такого же отношения к своей нации, коммунистической партии Китая (далее – КПК) и к себе лично как к другу и товарищу, разделяющему одну и ту же идеологию;

– подчеркнул свою радость в связи с прибытием в столицу «первого в мире социалистического государства». Здесь китайский лидер также использует «намеки» для разделения царской России и СССР. Политик обращает внимание на то, что разница между ними может проявляться лишь тогда, когда нынешняя Россия (СССР) как социалистическое государство докажет делами, что не отождествляет себя и свою политику по отношению к Китаю с политикой царской России (неравноправное отношение империалистической России к Китаю – М.Г.);

– разделил понятия «народа и государства». В данном случае Мао Цзэдун снова посредством «намек» учтиво дает понять советскому народу, что несмотря на возможные изменения политической ситуации и взаимоотношений между правительствами стран он

выражает надежду на то, что советский народ питал, питает и должен питать к нему, его партии, государству и его нации глубокие дружеские чувства;

– используя такие приемы как «гипербола» и «лозунг» Мао Цзэдун специально преувеличил значимость КНР по отношению к СССР. Так, для гиперболизации своей речи он использует следующие эпитеты: «глубокие дружеские отношения», «миролюбивых народов мира», «двух великих держав». Свое выступление политик завершает лозунгом: «Да здравствует китайско-советская дружба и сотрудничество», тем самым выражая глубокую надежду и заинтересованность во взаимовыгодных отношениях между двумя странами;

– назвав Сталина «великим», Мао Цзэдун комплементарно выразил свое отношение к нему. В этой части своего выступления он использует такой прием как «компробация», другими словами, похвалу или заискивание, для расположения Сталина и советской политической элиты к себе.

17 февраля 1950 г. Мао Цзэдун, покидая Москву, выступил с прощальной речью, в которой еще раз обобщая, обозначил основные параметры построения взаимоотношений КНР с СССР и намекнул советской элите и народу, что считает себя представителем великой державы, которая допускает только отношения, основанные на полном равноправии.

«Дорогие товарищи и друзья!

Будучи в Москве, я и тов. Чжоу Энлай, а также члены китайской делегации встречались с Генералиссимусом Сталиным и ответственными товарищами из Советского правительства. Трудно передать словами то полное взаимопонимание и глубокую дружбу, которые созданы на основе коренных интересов наших великих народов Китая и Советского Союза. Все видят, что сплочение великих китайского и советского народов, закрепленное договором, является долговечным, нерушимым и непоколебимым. Это сплочение неизбежно повлияет не только на процветание великих держав Китая и Советского Союза, а также на будущность всего человечества и поведет к победе справедливости и мира во всем мире» [2, с. 104].

“亲爱的同志们！而在莫斯科，我和同志。周恩来以及中国代表团成员会见了斯大林将军和苏联政府的负责同志。在我们伟大的中苏两国人民的根本利益基础上建立起来的充分的相互理解和深厚的友谊是很难用语言来表达的。每个人都看到，庄严载入条约的伟大的中国和苏联人民的团结是持久的，坚不可摧的，不可动摇的。这种团结将不可避免地不仅影响中国和苏联大国的繁荣，而且影响全人类的未来，并将导致正义与世界和平的胜利。”

В данной речи Мао Цзэдун использует все те же риторические приемы (намек, компробация, лозунг), что и в своей речи по прибытии в Москву. Отдельно следует выделить гиперболизацию его речи посредством выражения «Трудно передать словами».

Изъясняясь таким образом, политик отметил, что его удовлетворенность визитом в Советский Союз не поддается простому описанию. Это же подтверждается такими эпитетами как «полное взаимопонимание» и «глубокую дружбу». Также китайский лидер описал сплочение народов СССР и КНР как «долговечное», «нерушимое», «непоколебимое», тем самым прямо указав на желание китайского народа выстраивать добрососедские отношения с Советским Союзом.

В заключении своего выступления Мао Цзэдун использует гиперболизацию и лозунг: «Это сплочение неизбежно повлияет не только на процветание великих держав Китая и Советского Союза, а также на будущность всего человечества и поведет к победе

справедливости и мира во всем мире». Политик выражает уверенность в том, что союз КНР и СССР обязательно приведет к справедливости и балансу на мировой арене.

Однако, следует помнить, что все словоизлияния дружественного характера со стороны официальных представителей КПК и КНР были формальными и по сути своей весьма сдержанными, поскольку на тот период времени построение коммунизма, укрепление власти КПК и развитие КНР в целом во много зависели от СССР и лично от Сталина. Все это определяло конъюнктурный характер политического дискурса Китая о китайско-советской дружбе и отражалось в дипломатической риторике Мао Цзэдуна.

Например, в 1957 г. состоялся второй визит лидера Китая в СССР (после смерти Сталина). В беседе с министром иностранных дел СССР А. Громыко Мао продолжал заверять советское руководство, что *«Китай никогда не пойдет на ухудшение отношений с Советским Союзом и будет совместно с вами выступать в борьбе за мир»*

“中国绝不会走向与苏联关系恶化，将与你们站在一起在争取和平的斗争中”

В данном обращении к Громыко Мао Цзэдун использует такой прием как «категоричность», посредством которого убеждает руководство Советского Союза в готовности Китая дальше выстраивать добрососедские отношения.

В данном контексте важно отметить, что заверения Мао Цзэдуна были высказаны А.Громыко после развенчания культа И.Сталина Н.Хрущевым в 1956 г., которого Мао откровенно невзлюбил. При этом ошибочно будет полагать, что изменение политического дискурса Китая на отдаление от СССР основывалось на плохих межличностных отношениях Н.Хрущева и Мао Цзэдуна. Одной из причин этого является изменение курса в самом СССР в социалистическом развитии, который (курс) для КНР и, в частности, для Мао был не приемлем. Об этом свидетельствуют следующие слова лидера КНР, сказанные им советскому послу в Пекине в 1956 г.:

«Вы совсем отказались от такого меча, как Сталин, выбросили этот меч. В результате враги подхватили его и убивают нас. Это равносильно тому, что, подняв камень, бросить его себе на ноги. Основной курс и линия в период руководства Сталина являются правильными, и нельзя относиться к своему товарищу, как к врагу» [4].

“你完全放弃了斯大林这样的剑，扔掉了这把剑。其结果是，敌人已经拿起它，并正在杀死我们。这相当于捡起一块石头扔在脚下。斯大林领导时期的基本路线和路线是正确的，不应该把自己的同志当作敌人。”

В данном высказывании Мао Цзэдун, используя намеки, метафоры и сравнения, обозначил основные параметры построения взаимоотношений КНР с СССР после 1956 г., а именно:

– выразив свое почтение И.Сталину, Мао намекнул советской политической элите и лично Н.Хрущеву на то, что он (Мао) остается продолжателем «вечных идей» Сталина, а КНР – идейным преемником коммунистического движения;

– опять же посредством такого риторического приема как «намеки» обратил внимание на то, что объявление идей Сталина неправильными опускает тень на самого Мао, и он обеспокоен, что народ КНР может усомниться в идеях построения коммунизма;

– намекнул на то, что развенчание культа личности Сталина могло нанести непоправимый удар по Китаю, ориентировавшемуся на сталинскую модель;

– посредством такого приема в риторике как «метафора», используя троп «сравнение», Мао отождествил бывшего лидера СССР с «мечом», отказ от которого враги могут расценивать как ошибку (отказ от идеологии Сталина) и использовать ее против Китая и Советского Союза. В данном высказывании акцент идет не только на самого И.Сталина, но больше на его идеологию – на «меч». Также Мао Цзэдун через метафору о камне, брошенным на ноги, осуждает советскую политическую элиту за необоснованное развенчание культа личности И.Сталина.

Исходя из вышесказанного, можно говорить о том, что с 1956 г. наметилась смена политического дискурса Китая в отношении СССР. Мао Цзэдун уже видел себя и КНР идеологическим лидером коммунистического движения, но понимая слабость Китая, открыто объявить об этом пока еще не решался. Однако намекал об этом советской политической элите, используя китайские поговорки и метафоры.

Свидетельством этому является его выступление в Москве на съезде, посвященном 40-й годовщине Октябрьской революции в Советском Союзе (ноябрь 1957 г.). На съезде он произнес речь, в которой поддержал СССР и лично Н.Хрущева. Мао Цзэдун сказал: *«Путь, представленный товарищем Хрущевым, более правильный, выступить против такого маршрута неправильно...»*

“赫鲁晓夫同志所代表的路线比较正确，而反对这样的路线是错误的。”

На примере данного выступления можно видеть, как Мао Цзэдун продолжает заискивать перед советским руководством, но уже в лице Н. Хрущева. То есть снова использует такой прием как «компробация».

Но, одновременно с этим Мао Цзэдун, прибегая к китайским поговоркам, намекает другим социалистическим странам на то, что Н.Хрущев и Советский Союз не может обойтись без них, а сам Мао и КНР способны возглавить коммунистическое движение в мире. Это прослеживается на примере следующих высказываний:

«В Китае есть поговорка, что “змея не может обойтись без головы”. Видите ли, у каждого из нас есть голова. Партия каждой страны также имеет руководителя, коллективного руководителя и индивидуального руководителя. Центральный комитет и Политбюро – это коллективы, а первый секретарь – личность. Требуется и то, и другое, иначе это – анархизм» [5].

“中国有句俗语，蛇无头不行。你看，我们每个人都有头。每个国家的党也有一个头，有集体的头 and 个人的头。中央委员会、政治局是集体，第一书记是个人，两者都要，不然就是无政府主义。”

Ранее на Всемирном народном конгрессе в защиту мира, проходившем в Польше в 1957 г., председатель Мао в шутку сказал: *«В Китае есть старая поговорка: “Хотя красный цветок хорош, зеленые листья нужно поддерживать”. Я думаю, что цветок товарища Хрущева лучше моего, Мао Цзэдуна, но ему все еще нужны зеленые листья, чтобы помочь. Давайте все будем зелеными листьями и будем держать его вместе!»*

“中国有句老话，叫‘红花虽好，也要绿叶扶’。我看赫鲁晓夫同志这朵花就比我毛泽东好看，但还是需要绿叶扶的。让我们都来当绿叶，一起扶着他吧！”

В рамках данного публичного выступления Мао Цзэдун использует сразу несколько риторических приемов – намек, сравнение, компробация:

- обратился к старинным китайским поговоркам о «змее» и «красном цветке», тем самым намекая на то, что он и КНР способны возглавить коммунистическое движение в мире;
- посредством «сравнения», отождествил себя и Н.Хрущева с цветками, а другие страны – с листьями;
- использовал прием «компробация», о чем свидетельствует выражение «Я думаю, что цветок товарища Хрущева лучше моего, Мао Цзэдуна»;
- использовал прием «призыв»– «Давайте все будем зелеными листьями и будем держать его вместе!».

Таким образом, после смерти и развенчания культа личности И.Сталина Мао Цзэдун считал Китай и себя лично бесспорным лидером коммунизма в мире. Назначив себя идеологическим лидером, объявить об этом открыто Мао Цзэдун пока еще не решался, поскольку понимал слабость Китая по отношению к СССР в экономике, промышленности, технологиях и т.п. Поэтому китайский лидер еще заискивал перед СССР. Вместе с этим, используя метафору «о цветке», тонко намекал Н.Хрущеву о том, что он не устоит на ногах без поддержки Мао – «...ему все еще нужны зеленые листья, чтобы помочь...», а как только Китай достигнет соответствующего уровня развития как у СССР, то открыто поведет за собой все коммунистическое движение в мире – «...У нас не может быть дракона без головы. Должен быть сильный лидер. В этом нет ничего плохого!».

Эта линия прослеживается и в дальнейшем.

Например, 10 июня 1964 г. на встрече с токийской делегацией Мао Цзэдун, заявил: *«Сто лет назад от вас уже отделили Камчатку, Хабаровск и Владивосток. Этот счет остался незакрытым. Поэтому лично для меня вопрос решен: Курилы должны вернуться к вам».*

“堪察加半岛，哈巴罗夫斯克和符拉迪沃斯托克在一百年前就已经与你分开了。这笔帐仍未结清。因此，这个问题已经为我个人解决了：千岛群岛必须回到你身边 ” (Рассекреченный циркуляр «Исходящие (64) У760» в свое время был разослан во все зарубежные диппредставительства КНР. В нем содержится стенография) [6].

В данном высказывании Мао Цзэдуна напрямую обращается к СССР, используя риторическую провокацию и такой прием как «категоричность». Мао косвенно сообщил Н.Хрущеву и всему советскому руководству, что КНР более не нуждается в их помощи и готов противопоставлять себя Советскому Союзу на международной арене как лидер коммунистического движения. В дальнейшем отношения КНР и СССР продолжали ухудшаться.

Таким образом, риторика Мао Цзэдуна в отношении СССР прошла путь от восхваления до прямой конфронтации, отражая не только идеологические разногласия, но и стремление Китая к независимости в социалистическом лагере.

В отличие от Мао Цзэдуна дипломатическая риторика Дэн Сяопина по отношению к СССР характеризуется прямоотой и четкостью изложения сути вопроса без приукрашиваний или каких-либо отступлений. В своих речах Дэн Сяопин прямо критиковал Советский Союз, используя примеры и сравнения, открыто негативно высказываясь о Союзе, критикуя намекал на готовность услышать обратную связь, в том числе осуждение, систематически повторял основные мысли о реформировании Китая без копирования опыта СССР. Все это прослеживается на примере нижеприведенных высказываний политика.

Итак, Дэн Сяопин – известный китайский государственный деятель, который осуществил ряд реформ, проводимых в Китае с конца 70-х по начало 80-х гг. XX века. Под его руководством был взят курс на строительство китайской версии капитализма. В своих преобразованиях Дэн Сяопин опирался, в том числе и на опыт новой экономической политики, проводимой в СССР период с 1921 по 1929 гг. (далее – НЭП). Под воздействием НЭПа было восстановлено и развито советское сельскохозяйственное и промышленное производство, восстановлено и активизировалось товарное обращение и рыночные торговые отношения. С января 1926 по январь 1927 гг. Дэн Сяопин учился в Советском Союзе и был впечатлен НЭПом [7].

Судя по практике реформ Китая после 1978 г., политика НЭПа действительно оказала определенное влияние на Дэн Сяопина. По поводу этой политики он позже прокомментировал: *«У Ленина была идея получше, и он реализовал новую экономическую политику, но затем советская модель стала жесткой (период отхода от НЭПа к строго к плановой экономической модели – М.Г.)»*

“列宁的思路比较好，搞了个新经济政策，但是后来苏联的模式僵化了”[8].

Поэтому Дэн Сяопин неоднократно обращался к опыту советской политико-экономической модели развития государства, подробно изучал его, что позволяло ему понять особенности формирования, развития и самое важное – причины окостенения советской экономической модели. Это было необходимо, прежде всего, для того чтобы не допустить ошибки при воплощении в жизнь реформ и преобразований в Китае, что прослеживается в неоднократных прямых высказываниях о СССР и в других заявлениях политика, не напрямую отсылающих к неудачному опыту Советского Союза.

Так, Дэн Сяопин не раз говорил: *«Раньше мы копировали советскую модель социализма, которая приносила много проблем».*

“他不止一次地说：我们过去照搬苏联搞社会主义的模式，带来很多问题”，«если социализм хочет получить преимущество по сравнению с капитализмом, он должен смело впитывать и извлекать уроки из всех достижений цивилизации, созданных человеческим обществом, а также впитывать и извлекать уроки из всех передовых методов ведения бизнеса и управления, которые отражают законы современного обобществленного производства во всех странах современного мира, включая капиталистически развитые страны».

“社会主义要赢得与资本主义相比较的优势，就必须大胆吸收和借鉴人类社会创造的一切文明成果，吸收和借鉴当今世界各国包括资本主义发达国家的一切反映现代化生产规律的先进经营方式 管理方法。”

Позже в 1992 г. Дэн Сяопин заключил: *«Отказ от приверженности социализму, от реформ и открытости, от развития экономики и улучшения жизни людей может привести только в тупик».*

“不坚持社会主义，不改革开放，不发展经济，不改善人民生活，只能是死路一条”[9].

Сопоставляя общеизвестные факты о деградации советской экономики в 1970-е и 80-е гг. и ее последствиях в 1990-е гг. для России с вышеприведенными высказываниями, можно заключить, что Дэн Сяопин считал советскую экономическую модель неудачной.

Политический дискурс критики и несогласия с политико-экономической моделью СССР указывал на сформированную необходимость самостоятельного развития и построения

социализма в Китае, с учетом его национальных особенностей. КНР отдалялась от СССР. Все это прослеживается в следующих высказываниях Дэн Сяопина.

Так, в 1986 г. на встрече с польскими лидерами Дэн Сяопин сказал: *«Исходные политические системы наших двух стран были заимствованы из советской модели. Похоже, в Советском Союзе эта модель не имела большого успеха. Но даже если бы в Советском Союзе она была бы на 100% успешной, соответствует ли она китайским реалиям? ...»*.

Годом позже он отмечал: *«Раньше мы учились у Советского Союза и занимались плановой экономикой. Позже мы говорили о плановой экономике как об опоре, сегодня рассуждать об этом не стоит»; «Раньше наши головы были забиты шаблонами, но теперь мы сделали прорыв. Мы придерживались марксизма-ленинизма, идей Мао Цзэдуна, шли по социалистическому пути, но в чем кроется проблема социализма, мы осознали только сейчас. Откровенно говоря, мы копировали советскую модель социализма прошлого, которая порождала много проблем. Мы выяснили это очень давно, но так и не нашли решения. Мы должны решить эту проблему сейчас, если мы хотим построить социализм с китайской спецификой»* [10, с. 63].

Решение проблемы Дэн Сяопин видел в принятии новой реальности, в том числе в сфере научно-технического прогресса, культурного развития масс, в переосмыслении марксистской теории и проведении политики открытости и, что немаловажно, в подготовке новых кадров, соответствующих новым реалиям.

Прежде всего, заслуживает внимание идея Д. Сяопина о подготовке кадров, привлечении талантов к управлению делами государства и проведению реформ. Так, в процессе реформ, открытости и модернизации Д. Сяопин придавал большое значение вопросу талантов, особенно в важные моменты, продвигая реформу экономической системы, реформу научно-технической системы и реформу системы образования, он подчеркивал, что больше всего его беспокоят таланты. Говоря о «Решении Центрального комитета Коммунистической партии Китая о реформе экономической системы», он сказал: *«В этом документе есть десять статей, наиболее важной является статья 9, и, конечно, другие статьи также очень важны. Статья 9, в двух словах, состоит из восьми слов «уважайте знания и таланты». Ключом к успеху или неудаче дела является то, могут ли таланты быть обнаружены и использованы»*.

“这个文件一共十条，最重要的是第九条，当然其他各条也都非常重要。第九条，概括地说就是‘尊重知识，尊重人才’八个字，事情成败的关键就是能不能发现人才，能不能使用人才

。”

Предполагалось отказаться: от идеи старшинства и придерживаться неограниченного отбора талантов; от концепции кумовства и придерживаться идеи меритократии, объективной и справедливой оценки талантов. Также эта идея заключалась в том, чтобы преодолеть возрастной ценз талантов и настаивать на активном использовании молодых кадров [11].

Как видно эта идея кардинально отличалась от кадровой политики позднего СССР.

В 1985 г. Д. Сяопин отметил в своей речи на Национальном съезде Коммунистической партии Китая: *«Марксистская теория никогда не была догмой, а руководством к действию. Она требует от людей постоянного объединения меняющихся реалий и поиска ответов на новые проблемы на основе ее основных принципов и базовых методов, с тем чтобы также развивать саму марксистскую теорию»*.

“马克思主义理论从来不是教条，而是行动的指南。它要求人们根据它的基本原则和基本方法，不断结合变化着的实际，探索解决新问题的答案，从而也发展马克思主义理论本身。”[12].

«Сейчас мы строим социализм с китайской спецификой. Времена и задачи другие. Действительно, предстоит усвоить много новых знаний, что требует от нас упорной работы, чтобы соответствовать новой реальности и овладеть основными теориями марксизма».

“我们现在要建设有中国特色的社会主义，时代和任务不同了，要学习的新知识确实很多，这就更要求我们努力针对新的实际，掌握马克思主义基本理论”

Позже в 1989 г., он отметил: *«Ситуация в мире меняется с каждым днем, особенно в связи с быстрым развитием современной науки и техники. Текущий год достоин десятилетий, сотен лет или даже дольше в древнем обществе прошлого. Тот не настоящий марксист, кто не наследует и не развивает марксизм с новыми идеями и перспективами».*

“世界形势日新月异，特别是现代科学技术发展很快。现在的一年抵得上过去古老社会几十年、上百年甚至更长的时间。不以新的思想、观点去继承、发展马克思主义，不是真正的马克思主义者” [13].

18 мая 1988 г., когда Дэн Сяопин встретился с президентом Мозамбика Чиссано, он отметил: *«Чтобы построить страну, не ставьте себя в закрытое состояние и изолированное положение. Мы должны уделять внимание обширным международным обменам, иметь дело с кем угодно, стремиться к выгоде и избегать вреда в процессе общения друг с другом».*

“建设一个国家，不要把自己置于封闭状态和孤立地位。要重视广泛的国际交往，同什么人
都可以打交道，在打交道的过程中趋利避害”

«Я поехал в Сингапур, чтобы узнать о некоторых способах использования ими иностранного капитала. Иностранцы открывают заводы в Сингапуре, и Сингапур получает ряд преимуществ. ... Мы должны принять такое решение, чтобы взвесить все «за» и «против», свести счета и понести небольшие убытки»

“我到新加坡去，了解他们利用外资的一些情况” [14].

Кроме того, Дэн Сяопин строго обозначил, что реформирование Китая строится не только на опыте других государств, но и должно идти по собственному пути, не копируя другие модели и учитывая специфику КНР.

5 сентября 1988 г. Дэн Сяопин высказался в беседе, озаглавленной «Обобщение истории открывает будущее»: *«У каждой партии и каждой страны есть своя собственная история. Только объективный и реалистичный подход к анализу и обобщению может принести пользу. Подводя итог истории, не заикливайтесь на личных заслугах, а открывайте будущее. Прошлые успехи – это наше богатство, и прошлые ошибки – тоже наше богатство».*

“每个党、每个国家都有自己的历史，只有采取客观的实事求是的态度来分析和总结，才有好处。总结历史，不要着眼于个人功过，而是为了开辟未来。过去的成功是我们的财富，过去的错误也是我们的财富” [15].

«У Китая есть свои особенности, поэтому мы можем действовать только в соответствии с реальной ситуацией в Китае. На опыте других можно учиться, но мы не можем его копировать».

“中国有自己的特点，所以我们只能按中国的实际办事，别人的经验可以借鉴，但不能照搬” [16].

Приверженность этому принципу Дэн Сяопин продемонстрировал в действии в мае 1989 г., когда провел встречу с советским лидером М.Горбачевым в Пекине и официально объявил о нормализации китайско-советских отношений. Принимая М.Горбачева, Дэн Сяопин дал понять, что при встрече *«только пожимайте руки, не обнимайтесь»* “只是握手，不要拥抱”: «Цель состоит в том, чтобы использовать умеренный этикет рукопожатия, чтобы показать миру, что Китай и Советский Союз не пойдут по старому пути альянса в прошлом, а построят своего рода добрососедские и дружественные нормальные национальные отношения, и отношения между двумя странами, таким образом, открыли новую страницу» [17].

На основе проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

– анализ дипломатической риторики Мао Цзэдуна и Дэн Сяопина обнаруживает разность в стилях их речевого поведения и публичных высказываниях. Являясь представителями одной культуры и национальной ментальности, будучи современниками, они высказывались по-разному, исходя из особенностей времени и политической ситуации в мире. Дипломатическая риторика Мао Цзэдуна в зависимости от исторического периода отличается использованием в речах намеков и непрямого обращения, а также призывов, лозунгов, метафор, сравнений, компробации, гиперболизации. С ухудшением отношений с СССР высказывания политика становятся прямыми и открытыми, характеризуются категоричностью. В отличие от Мао Цзэдуна дипломатическая риторика Дэн Сяопина по отношению к СССР всегда характеризуется прямоотой и четкостью изложения сути вопроса без приукрашиваний или каких-либо отступлений. В своих речах политик прямо критиковал Советский Союз, используя примеры и сравнения, открыто и категорично высказываясь о СССР;

– внешняя политика КНР по отношению к СССР, как правило, являлась взвешенной и не ангажированной, была направлена на формирование равноправных отношений. Используя достижения Советского Союза в разных сферах, китайские политики при этом не стремились копировать советскую экономическую модель, поскольку она не только не учитывала национальных особенностей Китая, но и не отвечала современным вызовам социально-экономического развития, к которым КНР, в отличие от СССР, был открыт.

Литература

1. Акопов П. Уроки китайского: Мао предупреждал нас про «меч Сталина» / Официальный сайт газеты РИА Новости. 2023. – URL: https://ria.ru/20231226/mao_tszedun-1918043207.html?ysclid=m2sxxunxoу459836621 (дата обращения: 04.03.2025).
2. Галенович Ю. Сталин и Мао. Два вождя. – М.: Изд-во «Восточная книга», 2009. – URL: <https://www.rulit.me/books/stalin-i-mao-dva-vozhdy-read-501450-1.html> (дата обращения: 01.03.2025).
3. Историческое оригинальное воспроизведение первого визита Председателя Мао Цзэдуна в Советский Союз. – URL: <https://m.baidu.com/video/page?> (дата обращения: 01.03.2025).
4. Син Гуанчэн Фактор СССР в столетней истории Коммунистической партии Китая в представлениях Мао Цзэдуна и Дэн Сяопина // Россия и АТР. – 2021. – № 2. – С. 53–68.

5. С какими недоразумениями и неприятностями связаны две поездки Мао Цзэдуна в Москву? 2024. – URL: <https://news.sina.com.cn/o/2011-04-07/164022252280.shtml> (дата обращения: 04.03.2025).
6. СССР и Запад вместе ковали «Китайское экономическое чудо»: в чем секрет и сможет ли Россия его повторить // Комсомольская правда. 2023. 14 июня. – URL: <https://kp.ru.turbopages.org/kp.ru/> (дата обращения: 03.03.2025).
7. Степушова Л.А. Мао Цзэдун науськивал Японию на СССР / Официальный сайт газеты Правда.Ру. 2009. – URL: <https://www.pravda.ru/news/world/306886-zedun/> (дата обращения: 03.03.2025).
8. 孙延平邓小平留苏学习述论:《中国共产党历史研究》2022年第6期/责编:李强强、章华维, 2023. Сунь Яньлин Дэн Сяопин остался в Советском Союзе для изучения и обсуждения: «Исследование по истории Коммунистической партии Китая» № 6, 2022 / Под ред. Ли Цянцян, ЧжанХуавэй, 2023. – URL: <http://cps.people.com.cn/n1/2023/0704/c69113-40027197.html> (дата обращения: 26.02.2025).
9. 杨凤城邓小平的改革观及其历史地位(作者系中国人民大学中共党史党建学院教授) / 责编:刘圆圆、万鹏:来源:《党的文献》2024年第4期。Ян Фэнчэн Взгляд Дэн Сяопина на реформу и ее исторический статус (Школа истории коммунистической партии и партийного строительства Китайского университета Жэньминь) / Под ред. ЛюЮаньюань, Ван Пэн: «Партийная литература» № 4, 2024. – URL: <http://cps.people.com.cn/n1/2024/1118/c443712-40363584.html> (дата обращения: 26.02.2025).
10. 广安日报记者武娟据《邓小平文选》等整理邓小平:人才不断涌现,我们的事业才有希望/责编:高红霞、章华维 // 来源:广安日报。2019年11月12日 У Цзюань Дэн Сяопин: Таланты продолжают появляться, так что у нашего дела есть надежда / Под ред. ГаоХунся, ЧжанХуавей // Гуангань Дейли. 2020. – URL: <http://cps.people.com.cn/n1/2019/1112/c69113-31450755.html> (дата обращения: 03.03.2025).
11. 记者武娟据《邓小平年谱》等整理邓小平:马克思主义理论从来不是教条,而是行动的指南 / 责编:高红霞、章华维 // 来源:广安日报。2020年05月26日 У Цзюань Дэн Сяопин: Марксистская теория никогда не была догмой, а руководством к действию / Под ред. ГаоХунся, ЧжанХуавей // Гуангань Дейли. 2020. – URL: <http://cps.people.com.cn/n1/2020/0526/c69113-31724082.html> (дата обращения: 03.03.2025).
12. 广安日报记者武娟据《邓小平年谱》等整理邓小平:努力针对新的实际,掌握马克思主义基本理论/责编:高红霞、章华维 // 来源:广安日报。2020年04月21日 У Цзюань Дэн Сяопин: Стремитесь овладеть основными теориями марксизма с учетом новой реальности / Под ред. ГаоХунся, ЧжанХуавей // Гуангань Дейли. 2020. – URL: <http://cps.people.com.cn/n1/2020/0421/c69113-31681991.html> (дата обращения: 03.03.2025).
13. 广安日报记者武娟据人民网整理邓小平:建设一个国家,不要把自己置于封闭状态和孤立地位/责编:高红霞、章华维 // 来源:广安日报。2020年06月09日 Ву Хуан Дэн Сяопин: Чтобы построить страну, не ставьте себя в закрытое состояние и изолированное положение / Под ред. ГаоХунся, ЧжанХуавей // Гуангань Дейли. 2020. – URL: <http://cps.people.com.cn/n1/2020/0609/c69113-31740373.html> (дата обращения: 03.03.2025).

14. 记者武娟据《邓小平年谱》等整理邓小平：过去的成功是我们的财富，过去的错误也是我们的财富/责编：高红霞、章华维 // 来源：广安日报。2020年03月13日 У Цзюань Дэн Сяопин: Прошлые успехи – это наше богатство, и прошлые ошибки – тоже наше богатство / Под ред. Гао Хунся, Чжан Хуавей // Гуангань Дейли. 2020. – URL: <http://cpc.people.com.cn/n1/2020/0313/c69113-31630934.html> (дата обращения: 03.03.2025).
15. 广安日报记者武娟据《邓小平文选》等整理邓小平：离开自己国家的实际谈马克思主义，没有意义/责编：高红霞、章华维 // 来源：广安日报。2020年05月12日 У Цзюань Дэн Сяопин: Не имеет смысла говорить о марксизме, когда ты покидаешь свою собственную страну / Под ред. Гао Хунся, Чжан Хуавей // Гуангань Дейли. 2020. – URL: <http://cpc.people.com.cn/n1/2020/0512/c69113-31705882.html> (дата обращения: 03.03.2025).
16. 邓小平的斗争精神与斗争艺术摘编自《机关党建研究》2024年第9期吕春阳/文责。编：刘圆圆、代晓灵。2024年10月30日。Лу Чуньян / Вэнь Дух борьбы Дэн Сяопина и искусство борьбы: Выдержка из «Исследования по партийному строительству в органах», № 9, 2024 г. / Под ред. ЛюЮаньюань, Дай Сяолин, 2024. – URL: <http://cpc.people.com.cn/n1/2024/1030/c443712-40350005.html> (дата обращения: 26.02.2025).

Авторы публикации

Шаламова Ольга Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент, Высшая школа востоковедения, Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, РФ, 010202@togudv.ru

Гусаренко Максим Дмитриевич, студент, Высшая школа востоковедения, Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, РФ, mmmkgusarenko@mail.ru

Shalamova Olga Olegovna, PhD in Education, Associate Professor, Pacific National University, Khabarovsk, Russian Federation, 010202@togudv.ru

Gusarenko Maksim Dmitrievich, student, Pacific National University, Khabarovsk, Russian Federation, mmmkgusarenko@mail.ru

УДК 81'272:811.112

ЯЗЫКОВОЙ ДИСКУРС КАК ИНСТРУМЕНТ ВНУТРИПОЛИТИЧЕСКОЙ БОРЬБЫ В ГЕРМАНИИ: ФЕМИНИТИВЫ И ГЕНДЕРНАЯ НЕЙТРАЛЬНОСТЬ

Н.В. Шамова, М.М. Юрлина

НИУ Московский институт электронной техники, г. Москва, Россия

Аннотация. Дискурс гендерного равенства стал инструментом политической борьбы в Германии. Позиции партий, СМИ и общества демонстрируют: спор о языке отражает социальный раскол и служит механизмом политического влияния.

Ключевые слова: немецкий язык, гендерно нейтральная лексика, внутриполитическая борьба.

LANGUAGE DISCOURSE AS AN INSTRUMENT OF INTERNAL POLITICAL STRUGGLE IN GERMANY: FEMINITIVES AND GENDER NEUTRALITY

N.V. Shamova, M.M. Yurlina

National Research University of Electronic Technology, Zelenograd, Moscow, Russia

Abstract. Gender equality discourse became an instrument of internal political struggle in Germany. Positions of Political parties, mass media, society show how discussion on language mirrors social division and acts as a mechanism of political influence.

Keywords: the German language, gender-neutral language, internal political struggle.

Введение

Актуальность исследования обусловлена не только растущим вниманием к гендерным вопросам, но и острым дискурсивным противостоянием в немецком обществе. В конце XX – начале XXI века усиление либеральных позиций в Германии отразилось на всех сферах жизни общества, включая также и языковые нормы. Дискуссия о гендерно нейтральной лексике вышла за рамки лингвистики, став инструментом политической борьбы. Либеральные силы видят в ней шаг к равенству и инклюзивности, тогда как консерваторы воспринимают как угрозу традиционной культуре и языковой норме.

Поскольку на данный момент руководство Евросоюза сохраняет курс на поддержку либеральных ценностей, а внутри национальных правительств стран-членов есть как убеждённые защитники этой политики, так и противодействующие консервативные силы, нам представляется, что в ближайшие годы вопрос введения гендерной лексики в официальный немецкий язык не потеряет своей остроты.

Предметом исследования является восприятие гендерной лексики различными группами: среднестатистическими гражданами, филологами, политиками и медиа. Цель работы – анализ способов образования и употребления гендерно нейтральных единиц, а также систематизация аргументов сторонников и противников.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач: рассмотреть в дискурсивном ключе основные способы образования и сферы употребления гендерно окрашенных и гендерно нейтральных единиц в современном немецком языке; проанализировать основные направления борьбы с андроцентризмом в современном обществе; обобщить аргументы защитников и противников использования гендерной лексики.

В ходе исследования применялись следующие методы: отбор и систематизация материала с учётом его дискурсивной маркированности, обобщение позиций различных социальных групп.

Материалом исследования послужили статьи из электронной версии газеты Sprachnachrichten 2024 и подборки новостей в немецкоязычных странах на тему гендерно окрашенной лексики 2024-2025 гг. [18].

Теоретическую базу исследования представляют труды учёных, изучающих различные аспекты гендерной специфики языка и речи. Рассматривалось влияние современных процессов в этносоциуме немецкоговорящих стран на языковую составляющую гендера в работе В.Ф. Беловой, Г.А. Лебеденко, Н.С. Шавкун [3]. О феминистской критике немецкого языка пишет М.В. Крапивкина [4]. Учитывалась работа С.В. Евтеева [2], посвящённая политической корректности в немецком языке. Мнение о влиянии феминизма и его языковых аспектов на формирование многополярной картины мира высказывает А.Г. Дугин [1].

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его материалов в практике преподавания немецкого языка, социолингвистики, гендерной лингвистики и в изучении лингвистической ветви дискурс-анализа.

Обсуждение и результаты

Дискуссии о гендерно нейтральной лексике и феминитивах в немецком языке имеют глубокие корни, которые уходят в историю борьбы за равенство и социальную справедливость. Уже в 1970-х гг. в немецкоговорящих странах начались первые серьёзные дискуссии по поводу гендерного равноправия в языке. Феминистки того времени, С. Трёмель-Плётц и Л. Пуш, познакомили немецкое общество с трудами англоязычных активисток и применили их выводы

к родному языку. Они обратили внимание на то, что в традиционном немецком языке женщины часто «невидимы», поскольку мужские формы используются как универсальные [4].

Женщины выступили с критикой собирательной формы слов мужского рода (*das generische Maskulinum*), которая традиционно использовалась для обозначения лиц не только мужского, но и женского пола, напр., *der Student – die Studenten*. Эта форма расценивалась как закрепление патриархальных норм в обществе и дискриминация по гендерному признаку. Появились следующие термины: язык, справедливый по отношению к обоим полам (*geschlechtergerechte Sprache*), гендерно окрашенный язык и гендерно нейтральный язык. Под гендерно нейтральным языком принято считать правила и рекомендации словоупотребления с целью недопущения дискриминации женщин. Для исключения языковой асимметрии рекомендовалось употребление в текстах слов, характеризующих не только мужчин, но и женщин. Для создания языковой симметрии в текстах стали появляться параллельные лексические формы для обозначения обоих полов. Однако сразу же возникли проблемы читаемости, ясности и понятности текстов. Кроме того, значительно увеличивался их объём.

Феминистская критика языка повлияла на появление многочисленных рекомендаций по изменению письменной речи. Европейские законы о запрете дискриминации по половому признаку привели к новым правилам в орфографии. В первую очередь это коснулось изменений в названиях должностей и профессий, напр., *die Kanzlerin*, было рекомендовано отказаться от обращения к незамужней женщине *Fräulein*. Начало активно продвигаться использование двойных наименований, напр., *Leserinnen und Leser*. Эти формы получили широкое распространение, в том числе в политической агитационной речи, однако часто встречали сопротивление не только среди обычных граждан, но и среди лингвистов, считающих их излишними и затрудняющими понимание текста. Тем не менее, феминитивы постепенно стали частью официального языка, особенно в образовательных и государственных учреждениях.

Как отмечает С.В. Евтеев, данная проблема решается разными способами, а именно, с помощью создания парных форм, если речь идет о двух полах, с помощью гендерно нейтральных формулировок или перифраз [2, с. 208-211].

Указывалось, что парные формы используются в устной речи, в переписке через запятую или союз *und*, напр., *Mitbürgerinnen und Bürger; die Dozentin, der Dozent*. Допускается написание через слеш, напр., *der Lehrer/die Lehrerin*.

В списках, таблицах, формулярах возможно написание кратких парных форм, напр., *Student/in*. Слеш не используется, если при этом образуются неправильные формы слова, напр., *der Arzt/die Ärztin; die Bauern/die Bäuerinnen*. Не поддерживается также применение скобок, напр., *Schüler(innen)*, т.к. здесь налицо доминирование мужского пола, стоящего в слове на первом месте.

С целью языковой экономии в Австрии используют внутреннюю букву I – Binnen-I, напр., *DirektorInnen*. В Германии считается, что такое написание противоречит правилам орфографии.

Замечено, что двойное именование часто затрудняет восприятие информации, поэтому для обозначения лиц обоих полов стали использовать гендерно нейтральные формы с более широкой семантикой, напр., *Lernende/Studierende, Beschäftigte, Mitarbeitende, Teilnehmende*, а также языковые формы, где не виден грамматический род, напр., *Person, Mitglied, Hilfe, Leute*.

Вместо обозначения лица широкое распространение получило обозначение предмета или объекта, напр., *Leitung* вместо *Leiterin und Leiter*, *Lehrkräfte/Lehrerschaft* вместо *Lehrerin und Lehrer*.

Актуальной остается также замена гендерных маркеров мужского рода на нейтральные немаркированные языковые формы, напр., *jeder – alle, keiner- niemand, Mannschaft – Team, Gruppe* [5].

Для устранения гендерной асимметрии в языке всё чаще прибегают к использованию перифраз. В этом случае предпочтение отдается лексико-грамматическим средствам, не требующим названия пола. На первый план выходят пассивные конструкции, напр., *Verfasser/Verfasserin – verfasst von*.

Обозначение лица может быть вытеснено относительным придаточным предложением с местоимением *wer*, напр., вместо *der Antragssteller/die Antragsstellerin* – *wer einen Auftrag stellt*.

Нередко гендерно окрашенная лексика заменяется на императивные конструкции, напр., вместо *der Kandidat/die Kandidatin* – *Schicken Sie Ihren Lebenslauf*, а существительные могут быть заменены на прилагательные, напр., вместо *Rat eines Arztes oder Ärztin* – *ärztlicher Rat*.

Помимо указанных форм, в современный немецкий язык, особенно в сфере медиа, входят новые формы, использующие различные типографские символы: звёздочку, напр., *Lehrer*innen*, двоеточие, напр., *Lehrer:innen*, нижнее подчёркивание, напр., *Lehrer_innen*, слеш, напр., *Lehrer/-innen*, скобки, напр., *Lehrer(in)*, *Lehrer(inn)en*. В устной речи данные символы рекомендуется выражать через небольшую паузу. В письменной речи эти формулы вызывают особую сложность, поскольку не только усложняют восприятие читателем, но и не соответствуют грамматике немецкого языка, поскольку у артиклей, прилагательных и местоимений формы мужского и женского рода не совпадают, и иногда невозможно ввести краткие формы без потери смысла [2; 5; 11].

Таким образом, исторический контекст показывает, что гендерно нейтральная лексика и феминитивы – это не просто лингвистические эксперименты, а результат длительной социальной борьбы. Наличие активных противоборствующих сил в данном вопросе подтверждает важность этой темы для понимания современных социально-политических процессов в Германии.

Дискуссия вокруг гендерно нейтральной лексики и феминитивов в немецком языке разделила общество на отдельные группы, которые не только выражают разные взгляды на язык, но и отражают более глубокие социальные и политические противоречия в немецком обществе. В статье рассматриваются следующие группы: филологи, политические партии, СМИ, среднестатистические граждане, крупный бизнес.

В ходе исследования удалось выяснить, что аргументы «за» и «против» гендерно нейтральной лексики сводятся к двум направлениям: филологическое и социально-политическое. Сторонники изменения языка с филологической точки зрения настаивают на необходимости соответствия языка реальному состоянию общества, тогда как его противники подчёркивают, что вводимые изменения не соответствуют (или не во всём соответствуют) языковой норме. Защитники социально-политического направления изменений категорически отвергают дискриминацию в языке отдельных групп граждан, а противники настаивают на

сохранении языка как сосредоточии традиций и культуры, которое нельзя менять в угоду политическим течениям.

Среди филологов и лингвистов нет единого мнения о необходимости использования гендерно нейтральной лексики. Одни поддерживают изменения, считая их естественным развитием языка, который всегда отражает социальные изменения. Они указывают на то, что язык – это живой организм, и его эволюция неизбежна. Другие критикуют эти процессы, считая, что искусственное введение новых правил нарушает языковые нормы и усложняет коммуникацию.

Совет по немецкому правописанию однозначно поддерживает необходимость деликатного обращения и использования гендерно нейтрального языка, однако считает это в первую очередь социальной и общественно-политической задачей, которая не должна решаться только за счёт изменения орфографии. Совет даёт 7 требований к гендерно нейтральным текстам: фактическая корректность; понятность и разборчивость; читабельность; правовая определённость и ясность; возможность перенесения в немецкоговорящие страны с несколькими официальными языками; отсутствие помех для читателей и слушателей сосредоточиться на сути сообщения; отсутствие усложнения процесса изучения немецкого языка [12].

Постоянная конференция министров образования и культуры федеральных земель Германии, Совет по немецкому правописанию и Общество немецкого языка не рекомендуют использовать какие-либо символы внутри слова, поскольку они неоднозначны и противоречат правилам немецкой орфографии. Большинство этих организаций поддерживают иные формы выражения гендерного равенства, а также само направление по поиску наиболее деликатных лексических форм [13; 17].

Наиболее активная борьба по проблеме изменения немецкого языка разворачивается в политической и медиасферах. Представители партий, СМИ и активисты играют ключевую роль в продвижении или сопротивлении гендерно нейтральной лексике и феминитивам. Их позиция не только отражает общественные настроения, но и активно формирует их. Здесь явно прослеживается разделение на либеральное крыло и консервативное крыло.

Либеральные партии Германии, такие как «Зелёные» и Социал-демократическая партия Германии, активно поддерживают использование гендерно нейтральной лексики. Они видят в этом шаг к равенству, который помогает бороться с дискриминацией и стереотипами [15].

Крупнейшие консервативные партии, Христианско-демократический союз, Христианско-социальный союз и Альтернатива для Германии видят в языковых изменениях угрозу традиционным ценностям. Они подчёркивают, что гендерно нейтральная лексика и феминитивы навязываются либеральными силами и разрушают традиционную культуру, в том числе немецкий язык. Некоторые политики предлагают законодательно ограничить использование таких форм в административных, учебных учреждениях и СМИ, поскольку гендерное принуждение по идеологическим причинам разделяет людей [17; 20].

Надо заметить, что все политические инициативы по ограничению использования гендерно нейтрального языка встречают яростное сопротивление представителей либеральных партий, и эта борьба идёт с переменным успехом во всех региональных и местных представительных органах в зависимости от численности той или иной партии [14].

Более того, столкновения происходят и внутри «лагеря», что в очередной раз доказывает, что нередко лозунги «за немецкий язык» становятся чисто популистскими и преследуют исключительно цели политической борьбы [10].

В то время как либеральные издания, напр., *Die Zeit*, *Der Spiegel*, активно поддерживают языковые изменения, видя в них шаг к равенству и инклюзивности, консервативные издания, напр., *Bild*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)*, выступают против, считая их излишними или даже вредными для языка и культуры. Некоторые издания, такие как *Süddeutsche Zeitung*, занимают более нейтральную позицию. Они не настаивают на обязательном применении гендерно нейтральной лексики и часто публикуют дискуссии, где сталкиваются мнения сторонников и противников изменений, предоставляя читателям возможность самим сделать выводы.

В 2024 г. стала очевидной тенденция крупнейших немецких новостных телепередач отказаться от традиционного приветствия „*Meine Damen und Herren*“. Теперь чаще используются следующие приветствия: „*Guten Abend, schön, dass Sie dabei sind*“, „*Schönen guten Abend Ihnen allen*“, „*Herzlich willkommen zu Panorama!*“. По мнению самих телеканалов, они учитывают, как меняется общество, и стараются приблизить свой язык к разговорному, делая небольшую паузу, соответствующую гендерной звёздочке, используя женскую и мужскую формы или гендерно нейтральные термины. Этой тенденции следуют *Tagesschau*, *RTL*, *ZDF* и другие [16].

Бизнес-сообщество Германии не осталось в стороне от дискуссии о гендерно нейтральной лексике. В то время как одни компании активно поддерживают использование новых языковых форм, видя в этом возможность продемонстрировать ангажированным покупателям свою приверженность инклюзивности, другие относятся к этим изменениям с осторожностью, опасаясь негативной реакции клиентов или сложностей в коммуникации.

Университет прикладных наук Дармштадта и газета *FAZ* в 2021 г. привели результаты опросов: 16 из 30 крупнейших концернов Германии поддерживают гендерный язык [9]. Многие исследователи заметили, что символ звёздочки стал проявлением собственной политической позиции компаний, что раздражало покупателей. Поэтому гендерно нейтральный язык остался в рекламе преимущественно тех марок, чьи клиенты часто составляют политически «заряженную» аудиторию, напр., производителей веганской продукции [9].

Примечателен опыт компании Ауди, которая в 2021 г. ввела новые правила толерантного общения, а в 2024 г. отказалась от использования типографских символов, поскольку они вызывали трудности при чтении, написании и переводе. Считается, что истинной причиной этого шага послужило желание руководства защититься от критики покупателей [21].

Некоторые компании выбирают компромиссные решения, используя гендерно нейтральную лексику в ограниченных контекстах, напр., во внутренней коммуникации, избегая её в рекламе и общении с клиентами.

Таким образом, бизнес-сообщество играет важную роль в продвижении или сдерживании языковых изменений. Для одних компаний это возможность продемонстрировать свою прогрессивность, для других – риск потерять клиентов или усложнить коммуникацию. Вопрос о том, как говорить, становится для бизнеса не только лингвистическим, но и стратегическим.

Учитывая обстоятельства, можно сказать, что обычные немецкие граждане невольно стали участниками борьбы влиятельных политических сил, где язык перестал быть инструментом коммуникации, но стал важной частью борьбы за политическое будущее страны и культурную идентичность её граждан. Многие немцы воспринимают традиционные формы языка как неотъемлемую часть своей истории и традиций. Поэтому изменения, такие как введение гендерно нейтральной лексики или феминитивов, часто встречают сопротивление. Многие считают, что такие нововведения усложняют язык, делают его менее понятным и навязываются «сверху» без учёта мнения большинства [19; 23].

Зачастую от политического противостояния страдают обычные граждане, сотрудники компаний, государственные служащие и преподаватели, которые подвергаются критике как за использование гендерно нейтральной лексики, так и за отказ от неё. Многие внутренние распоряжения организаций в этой сфере расходятся с решениями местных или центральных властей [8; 22].

В то же время граждане, поддерживающие либеральную повестку, настаивают на развитии принципов инклюзивности и необходимости учитывать в современной культуре и языке особенности всех граждан.

Значительный резонанс в немецком обществе вызвало рождественское поздравление судьи Ратта сотрудникам министерства юстиции Германии, призывающее защитить немецкий язык – инструмент юриста. Его шутивная фраза *“Grüß Gött:in liebe Kolleg*innen und Mitarbeiter-/?innen!”* с максимальным количеством гендерных знаков вызвала неоднозначную реакцию [15].

Заключение

Таким образом, дискурсивное противостояние вокруг гендерно нейтральной лексики и феминитивов в немецком языке давно вышло за рамки лингвистики, став важным элементом внутривнутриполитической борьбы. Эта тема расколола общество на несколько лагерей, каждый из которых отстаивает свои ценности и взгляды на будущее языка и культуры.

В дискурсивном поле немецкого общества сформировались три основные позиции:

- 1) «за» введение гендерно нейтральной лексики – либеральные партии и СМИ, активисты, бизнес, ориентированный на либеральный электорат;
- 2) «против» – консервативные партии и СМИ, среднестатистические граждане;
- 3) «умеренное крыло» (язык должен отражать текущие изменения в обществе, но оставаться понятным и орфографически правильным) – филологи, преподаватели, умеренные СМИ, часть граждан, бизнес.

Помимо лингвистических и социально-политических аспектов, дискуссия о гендерно нейтральной лексике и феминитивах может иметь и более глубокий созидательный политический подтекст. Самобытные феминистские движения (но не либеральные, просто встраивающиеся в андроцентричную модель мира) настаивают на возможности изменения самого мироустройства, если «сильные мира сего» смогут принять иные, «женские» (восточные, по мнению А.Г. Дугина [1, с. 156-157]), взгляды на политику, примут более мягкий – «женский» – язык. Эти идеи могут стать отправной точкой для построения многополярного мира на цивилизационной основе, о котором неоднократно говорил В.В. Путин [7]. Эти подходы пока не сформированы, поскольку современная научная мысль находится под сильным влиянием концепций, сформированных западными научными подходами. По мнению А.Г. Дугина, нелиберальная феминистская повестка, включая борьбу за

использование инклюзивного языка, может привести к формированию более гибких, сбалансированных, горизонтальных форм управления и новых взглядов на мир в целом [1, с. 358-359].

В контексте современной Германии это может означать, что продвижение гендерно нейтральной лексики и феминитивов может стать шагом к переосмыслению всей политической системы, но только если язык перестанет использоваться исключительно как оружие внутривнутриполитической борьбы.

Литература

1. Дугин А.Г. Международные отношения. Парадигмы. Теории. Социология: Учебное пос. для вузов. – 3-е изд. – М.: Академический проект, 2024. – 431 с.
2. Евтеев С.В. Немецкий язык: практика перевода: учеб. пособие: уровни B2-C1. – М.: МГИМО, 2016. – 289 с.
3. Белова В.Ф., Лебеденко Г.А., Шавкун Н.С. Языковое выражение гендерного статуса в языке: за и против // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 17, № 1. – С. 248–256.
4. Крапивкина М.В. К вопросу о феминистской критике языка в немецком языковом пространстве // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. – 2011. – № 1. – С. 89–97.
5. Шамова Н.В. Графические гендерные маркеры в немецком языке // Актуальные проблемы гуманитарных и экономических наук: сб. материалов XV научно-практической конференции 26.02.2016 г. – Киров: Веси, 2016. – С. 119–223.
6. Diewald G., Steinhauer A. Handbuch geschlechtergerechte Sprache: Wie Sie angemessen und verständlich gendern. Hrsg. von der Duden-Redaktion. Dudenverlag, Berlin, 2020. – 264 p.
7. Заседание дискуссионного клуба «Валдай» // Президент России. – URL: www.kremlin.ru/events/president/transcripts/75521 (дата обращения: 24.02.2025).
8. «Die Politik muss endlich entscheiden, wie wir gendern sollen» // Blick. – URL: www.blick.ch (дата обращения: 04.03.2025).
9. «Für fast jede*n»? Gendersterne stossen auf viel Ablehnung. Das bekommen auch Marketingabteilungen zu spüren // Neue Zürcher Zeitung. – URL: www.nzz.ch (дата обращения: 04.03.2025).
10. Gender-Eklat zwischen AfD und CDU in Berlin: Wortklauberei-Zoff um Pünktchen und Sternchen // der Tagesspiegel. – URL: www.tagesspiegel.de (дата обращения: 12.03.2025).
11. Gendergerechte Sprache am Beispiel des Gendersterns* // Das Vernetzungsprojekt des Förderprogramms IQ. – URL: www.netzwerk-iq.de (дата обращения: 12.03.2025).
12. Geschlechtergerechte Schreibung: Empfehlungen vom 26.03.2021 // Rat für deutsche Rechtschreibung. – URL: www.rechtschreibrat.com (дата обращения: 12.03.2025).
13. Klarstellung: Ja zum Gendern! »Ja zum Gendern« – wenn es verständlich, lesbar und regelkonform ist // Gesellschaft für deutsche Sprache e. V. – URL: <https://gfds.de> (дата обращения: 12.03.2025).
14. Kreistage entscheiden: Gendern - oder nicht? // der Rundfunk Berlin-Brandenburg. – URL: www.rbb24.de (дата обращения: 04.03.2025).
15. Richter kritisiert Gendern: „Korrektheitsstammler“ // Krone Zeitung. – URL: www.krone.at (дата обращения: 04.03.2025).

16. TV-Sender und ihre Ansprache: Nur die „Damen und H-erren“ begrüßt keiner mehr // RedaktionsNetzwerk Deutschlands. – URL: www.rnd.de (дата обращения: 04.03.2025).
17. Verbot von Gender-Sternchen an Berliner Schulen kommt erst 2026 // der Rundfunk Berlin-Brandenburg. – URL: www.rbb24.de (дата обращения: 11.03.2025).
18. Sprachnachrichten // Verein Deutsche Sprache. – URL: <https://vds-ev.de/sprachnachrichten> (дата обращения: 01.04.2025).
19. Vom Gendern genervt, zum Gendern genötigt? // Stoppt Gendern. – URL: www.stoppt-gendern.de (дата обращения: 04.03.2025).
20. Wahlprogramm der Union: CDU und CSU wollen Selbstbestimmungsgesetz wieder abschaffen // der Tagesspiegel. – URL: www.tagesspiegel.de (дата обращения: 04.03.2025).
21. Warum Audi beim Gendern den Rückwärtsgang einlegt // Focus Online. – URL: www.focus.de (дата обращения: 04.03.2025).
22. Wenn die Cancel Culture zuschlägt: Geschasst als VHS-Dozent wegen „falscher“ Meinung // Tichys Einblick. – URL: www.tichyseinblick.de (дата обращения: 11.03.2025).
23. Widerstand gegen Gender-Sprache in Rostock: „Was soll dieser Blödsinn?“ // Nordkurier. – URL: www.nordkurier.de (дата обращения: 04.03.2025).

Авторы публикации

Шамова Нина Васильевна, кандидат филологических наук, доцент, НИУ Московский институт электронной техники, Зеленоград, Москва, РФ, n.shamova@mail.ru

Юрлина Мария Михайловна, преподаватель, НИУ Московский институт электронной техники, Зеленоград, Москва, РФ, m.yurlina@gmail.com

Shamova Nina Vasiljevna, PhD in Philology, Associate Professor, National Research University of Electronic Technology, Zelenograd, Moscow, Russian Federation, n.shamova@mail.ru

Yurlina Maria Mikhailovna, Lecturer, National Research University of Electronic Technology, Zelenograd, Moscow, Russian Federation, m.yurlina@gmail.com

УДК 811.512.161

ТУРЕЦКИЕ ДИАЛЕКТЫ:

ТРУДНОСТИ ПОНИМАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ДИАЛЕКТА КОНЬИ

М.Н. Шевелева

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

Аннотация. В статье исследуются особенности диалекта Коньи, включая лексические, фонетические, морфологические и синтаксические различия, вызывающие трудности взаимопонимания с носителями стандартного турецкого языка.

Ключевые слова: турецкий язык, диалект, Конья, конийский диалект, особенности произношения.

TURKISH DIALECTS: DIFFICULTIES FOR UNDERSTANDING

USING THE EXAMPLE OF THE KONYA DIALECT

M.N. Sheveleva

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

Abstract. The article examines the features of the Konya dialect, including lexical, phonetic, morphological and syntactic differences that cause difficulties in understanding native speakers of standard Turkish.

Keywords: Turkish language, dialect, Konya, Konya dialect, pronunciation features.

Турецкий язык, принадлежащий к южной огузской группе тюркской языковой семьи, распространён не только на территории современной Турции, но и в странах, имеющих исторические связи с Османской империей, таких как Болгария, Кипр, Греция, а также в регионах проживания месхетинцев в Румынии, Северной Македонии, Сирии и Ираке [5]. Как и другие языки, турецкий имеет множество диалектов, которые различаются в зависимости от региона. Традиционным вариантом турецкого языка считается стамбульский турецкий. Тем не менее, диалектные вариации сохраняются, несмотря на влияние стандарта, используемого в средствах массовой информации и турецкой системе образования с 1930-х годов [1, 161–165; 4, с.139-154].

Турецкие диалекты разделяют на Западные Анатолийские, Восточные Анатолийские и Северо-восточные Анатолийские (Черноморские). К диалекту Восточной Анатолии, к примеру, относят диалекты Карс, Диярбакыр, Эрзурум. К диалектам Западной Анатолии относят диалекты Чанаккале, Самсуна, Анталы, Синопа, Зонгулдака. К Черноморским относят, например, диалект Акчаабата. Начиная с 30-х годов XX века началась работа по изучению турецких диалектов. Работы финского тюрколога Мартти Рясненена в своё время стали эталоном диалектографических методов. В Турции имя Ахмеда Джафероглу тесно связано с систематизацией и публикацией диалектных материалов. После него другие учёные продолжили исследования диалектов Газиантепа, Урфы и Диярбакыра. Зейнеп Коркмаз стала первым турецким лингвистом, систематизировавшим анатолийские говоры, внося значительный вклад в развитие турецкой диалектологии. Позже Лейла Карахан предложила новую классификацию анатолийских диалектов, что стало важным этапом в изучении региональных языковых особенностей. Также ученые исследовали диалекты городов Карс, Кыршехир, Кютахья, Эрзурум. Однако диалекты многих городов все еще изучены не до конца, например диалекты Аданы, Бурсы, Самсуна, Синопа [2; 3].

Конья – город в центральной части Анатолии. В начале XI века район Коньи заняли турки-сельджуки. Изначально государство называлось Иконийский султанат (по названию столицы – Икониум), а название Конья появилось позже. Конья сочетала в себе элементы 2 культур – турецкой и персидской. Здесь также долгое время разговаривали одновременно на арабском и персидском языках. В XI–XII веках в Конье жил Омар Хайям- знаменитый поэт и математик. Также в Конье вел свою деятельность суфий Мевляна, который совместно с Шемсом Тебризи основал суфийский орден Мевлеви. Здесь, в Конье, находится его мавзолей, считающийся святым местом, к которому стекаются паломники, а дервиши устраивают священные ритуалы. Конья считалась центром суфизма даже после монгольского завоевания [7].

Диалект Коньи, или Конья диалекти, является одним из диалектов турецкого языка, который распространён в центральной части Турции, в частности в городе Конья и его окрестностях. Диалект Коньи имеет глубокие корни, восходящие к периоду правления династии Сельджуков. После завоевания Анатолии Сельджуками в Конье стала формироваться новая культура, а вместе с ней и новый язык, который впитал в себя элементы персидского, арабского, а также тюркских языков. Чуть позже, в период Османской империи, особенно после завоевания Константинополя, диалект Коньи стал больше походить на литературный османский язык. После основания Турецкой Республики в 1923 году стандартизация турецкого языка привела к некоторому сближению диалекта Коньи с литературным языком [3].

Человеку, никогда не изучавшему турецкие диалекты, будет сложно понять человека из Коньи, Чанаккале, Амасьи, Карса и других городов, поскольку произношение может отличаться от классического варианта турецкого языка – стамбульского. Кроме того, в диалектах часто появляются новые слова, которые также отличаются от стамбульского турецкого языка. Своеобразие диалекта Коньи в области произношения проявляется в замене звука *k* на *g*. Например, вместо *kız* (девушка) говорят *gız*, *kuzum* (мой ягненок) трансформируется в *guzum*, а *Konya* звучит как *Gonya*. Аналогично, гласный *u* превращается в *i*: *muhtar* (староста) становится *mihtar*. Замена *e* на *i*: *yeter* (достаточно) звучит как *yiter*, а *verdim* (дал) — как *virdim*. Согласный *t* может заменяться на *d*, например, *tut* превращается в *dut*. Но здесь значение слов другое: *dut* означает шелковица, в то время как *tut* означает держать. В этом диалекте можно увидеть добавление звука или слога в начале слова. Например: *ileğen* вместо *leğen* (умывальник). Также существуют некоторые звуковые изменения и выпадение гласного звука: например, *kayısı* (абрикос) превращается в *gayısı*, *abla* (сестра) сокращается до *aba*, а *patlıcan* (баклажан) превращается в *badılcan*. Интересной особенностью является использование формы прошедшего времени, аналогичной перфектному времени в английском языке, хотя это и грамматически некорректно: *unuttum* (я забыл) превращается в *unutmuşmusum*, а *kaldım* (я остался) – в *galmişim*. В настоящем времени наблюдается опущение звука *r*: вместо *gidiyorsun* (ты идёшь) говорят *gidiyon*. В некоторых словах происходят двойные звуковые изменения или появляется новый звук: *elektrik* (электрический) трансформируется в *alettirik*, *küçük* (маленький) – в *güçük*, *acaba* (интересно) – в *асер*, *cadı* (ведьма) – в *cazi*, а *bisküvi* (печенье) – в *piskevit* [6: с.436-439]. Лексика диалекта богата самобытными словами (см. Табл. 1).

Таблица 1.

Сравнение слов и выражений в классическом турецком и диалектном варианте

Классический турецкий	Диалект Коньи	Перевод
Yaramaz	Zağar	Бесполезный
Sirtımı ov	Dalımı çiğne	Массаж спины
Yatak	Döşşek	Кровать
Traktör	Motur	Трактор
Ne yapıyorsun?	Nörüyon-Ni diyon-Napan?	Что ты делаешь?
Morartmak	Cıbartmak	Синяки
Ayakta durmak	Dinelmek	Стоять
Sırt	Dal	Спина
Altgeçit	Battı çıktı	Подземный переход
Saçma sapan	Yallı yullu	Нелепый
Amca	Emmi	Дядя
Kadın	Avrat	Женщина

Диалект Коньи представляет собой региональную разновидность турецкого языка с глубокими историческими корнями, сформировавшуюся под влиянием сельджукской, персидской и арабской культур. Он отличается от стандартного стамбульского турецкого рядом фонетических, лексических и грамматических особенностей, которые затрудняют взаимопонимание с носителями литературного языка. Среди характерных черт – замена звуков

(например, к на g), изменение гласных, опущение звука г в настоящем времени, а также использование уникальной лексики и форм прошедшего времени, напоминающих перфект английского.

Диалекты являются неотъемлемой частью языкового разнообразия и их изучение может расширить возможности общения с носителями разных регионов. Однако для полноценного понимания и общения с жителями этих городов рекомендуется изучать конкретные диалекты.

Литература

1. Глеб А.В. История турецких диалектов // Авангард молодежной науки: сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 28 марта 2022 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2022. – С. 161–165.
2. Делибаш Н. Современное состояние изучения турецких диалектов // Ломоносов-2015: Материалы Международного молодежного научного форума, Москва, 13–17 апреля 2015 года / Под ред: А.И. Андреева, А.В. Андриянова, Е.А. Антипова. – М.: ООО «МАКС Пресс», 2015. – 212 с.
3. Диалекты тюркских языков: очерки / Ин-т языкознания РАН. – М.: Вост. лит., 2010. – 533 с. (Основы тюркского языкознания: осн. в 2010 г.) // Российская тюркология. – 2010. – № 2(3). – С. 112–113.
4. Еремеев Д.Е. На стыке Азии и Европы. Очерки о Турции и турках. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1980, – 238 с.
5. Большая российская энциклопедия 2004-2017. Турецкий язык. – URL: <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/4209912> (дата обращения: 16.06.2024).
6. Karlık M. Three Regional Dialects in Turkey // International Journal of Language and Linguistics. – 2015. – No. 3 (6). – Pp.436–439.
7. Konya Ticaret Odasi Konya Chamber of commerce. – URL: <https://www.kto.org.tr/> (дата обращения: 16.06.2024).

Автор публикации

Шевелева Мария Николаевна, студент, Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, РФ, maria240705@yandex.ru

Sheveleva Maria Nikolaevna, student, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation, maria240705@yandex.ru

УДК: 81.271

К ВОПРОСУ О КУЛЬТУРЕ ОБЩЕСТВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ: ОБЩЕННАЯ ЛЕКСИКА В СОВРЕМЕННОМ РЕЧЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

М.Р. Щедеркина

Северо-Западный филиал Российского государственного университета правосудия

им. В.М. Лебедева, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема снижения качества русской речи, выявляются причины распространения нецензурной лексики, анализируются меры по преодолению массового сквернословия.

Ключевые слова: культура русской речи; общенная лексика, нецензурная брань, мелкое хулиганство; сквернословие.

THE CULTURE OF PUBLIC COMMUNICATION: OBSCENE VOCABULARY IN MODERN SPEECH INTERACTION

M.R. Shchederkina

*North-West branch of the Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev,
St. Petersburg, Russia*

Abstract. The article examines the problem of the decline in the quality of Russian speech, identifies the reasons for the spread of obscene language, and analyzes measures to overcome mass foul language.

Keywords: culture of Russian speech, obscene language, obscenity, minor hooliganism, swearing.

Обсценная лексика – другими словами, – нецензурная лексика или брань, мат или сквернословие; это табуированная (недопустимая), бранная лексика, которую говорящие воспринимают как отталкивающую, непристойную. Она включает вульгарные, грубые и грубейшие (непристойные) выражения, часто выражающие спонтанную речевую реакцию на неожиданную (обычно неприятную) ситуацию. Следует отличать обсценную лексику от ненормативной лексики, состав которой определяется набором социолектов (сленг, жаргон, арг, просторечия, диалекты).

Актуальность темы нашей статьи определяется следующими факторами: растабуированность бранных выражений, активное использование нецензурной лексики в культурной сфере жизни общества, отсутствие ответственности для организаторов за употребление данной лексики во время проведения концертов и мероприятий, явление произвольного сквернословия среди представителей современного поколения.

Для того, чтобы обосновать актуальность проблемы чистоты русской речи на современном этапе, проанализируем научные публикации последних лет по разным аспектам этой темы.

В статье И.И. Резник [7] рассматривается проблема культуры речи, а именно умения современного поколения выражать свои мысли и эмоции. По мнению исследователя, нецензурная лексика негативно сказывается как на моральном, так и физическом состоянии человека. Автор приходит к выводу, что преимущества бранных выражений неоправданно преувеличены, в связи с чем современному человеку необходимо сократить их использование в речи.

Анализ тенденций вербального общения представлен в статье И.Н. Лавриковой [6, с. 78]: автор утверждает, что обсценная лексика распространяется из-за ослабления цензуры. Исследователь отмечает, речевой этикет вовсе не предполагает использование ненормативной лексики, следовательно, в публичных выступлениях нецензурная лексика недопустима. Взаимодействие с большими массами людей, по мнению автора, должно строиться «на трех китах» – вежливости, тактичности и чуткости. И.Н. Лаврикова считает: если человек не может отказаться от непристойных выражений, то их применение должно носить исключительно частный характер.

Подробная статистика представлена в статье студентов-исследователей Р.Р. Сунгатуллина, В.П. Евдокимовой, П.Д. Ковалева, выполненной под руководством Н.Р. Романовой [10]. Опрос молодых людей 1-2 курсов помог выявить следующее противоречие: почти 70% считают, что мат как феномен при общении является нормой, однако вместе с тем более половины опрошенных временами испытывают дискомфорт при

общении с человеком, который употребляет мат в своей речи. В своей работе авторы приходят к выводу, что побороть словесные привычки можно, сменив круг общения: необходимо создавать для себя среду, способствующую развитию, а не деградации.

Исследование студента Ю.С. Костерина [4], выполненное под руководством Н.Р. Романовой посвящено проблеме девиации подростков в процессе использования ненормативной лексики. В статье акцент делается на пагубном влиянии мата на поведение взрослеющего человека: вседозволенность выражений провоцирует бесконтрольные, необдуманные поступки, часто негативно сказывающиеся на общественном порядке и окружающих. В заключение автор сообщает, что низкий уровень речевой культуры препятствует полноценной адаптации подростка ко взрослой, требующей ответственности жизни, в связи с чем необходимо активно привлекать специалистов из разных сфер для преодоления сложившейся ситуации.

Н.Г. Брагина в своей исследовательской работе [2] рассматривает такое направление, как изображение на одежде «непечатных» выражений. Автор отмечает, что преимущественно такие надписи делаются на худи и футболках, при этом на детских вещах, к счастью, исследователь таковых не обнаружила. Подводя итог, Н.Г. Брагина сообщает, что футболки с обценными надписями сокращают зону приватности, а также влияют на восприятие человека его ближним окружением [2, с. 250].

Классификация обценной лексики дана в статье О.И. Красновской [5] под руководством М.В. Ершова. В работе наиболее актуальным является такой вид молодежных выражений, как сленг. Автор разрушает стереотип, что сленговые слова понижают уровень культуры русской речи, объясняя свою позицию так: набор особых фраз помогает молодежи лучше понимать друг друга. В заключение исследователь подчеркивает важность уместности использования обценной лексики в случае, если того требует ситуация.

Иной подход к проблеме нормализации нецензурной лексики во всех сферах общественной жизни представлен в работе [3] студентов-медиков А.В. Вишнякова, Е.В. Домрачевой под руководством С.Б. Петрова. В статье приводится сравнение мата с наркотическими веществами, которые в медицине используются только в крайних случаях. Авторы сообщают: любое лекарственное средство имеет побочный эффект, мат как лекарство, облегчив боль, порой становится вредной привычкой. Исследователи приходят к выводу, что нецензурная лексика пагубно сказывается на самом человеке, а также на его взаимодействии с ближним окружением. По мнению студентов-медиков, мат не только значительно ухудшает комфортный микроклимат в коллективе, но и понижает уровень оказания помощи пациентам.

Исследование А.М. Сайфуллиной, А.С. Бажанова [8] направлено на выдвижение методов борьбы с нецензурной лексикой среди старших подростков. Авторы заостряют внимание на потребности в самоутверждении путем применения агрессивно-эмоциональных выражений. По мнению исследователей, подростки обозначают свой авторитет, обесценивая собеседника грубыми фразами. В выводах статьи обозначается необходимость проведения профилактики употребления мата среди старших подростков посредством расширения их кругозора и обогащения словарного запаса.

Можно отметить, что многие ученые-исследователи плодотворно работали над различными аспектами чистоты русской речи. Однако, в предложенном нами ракурсе рассмотрения проблемы употребления обценной лексики – публикаций нет, что подтверждает значимость и актуальность нашей работы.

«Когда люди выражают чувства, то в лексическое значение слова входит эмоциональная окраска слова...» [1, с. 79] – фраза известного советского лингвиста Е.М. Галкиной-Федорук служит доказательством того, что умение корректно выражать свои эмоции – необходимая составляющая здоровой общественной коммуникации. Сегодня многие выражения свободно употребляются в речевом обороте без учета их лексического значения. К сожалению, как правило, таковыми являются фразы из раздела нецензурной лексики, которые люди чаще всего используют для передачи собственных чувств и эмоций.

Сегодня на просторах интернета и в социальных сетях нередко появляются статьи ученых-исследователей, которые тревожно сообщают, что в условиях сверхбыстрого технического прогресса люди стали забывать о важности чисторечия.

В первую очередь исследователей волнует проблема растабулированности нецензурной лексики [9], ставшей для современного человека неотъемлемым элементом межличностной и публичной коммуникации. Тенденция к свободному использованию непристойных выражений представляет особую опасность преимущественно для молодого поколения, так как именно в период становления личности словарный запас формируется наиболее активно. Этому способствуют: получение образования, обретение большого количества новых знакомств и высокая заинтересованность событиями, происходящими в культурной сфере общественной жизни. К сожалению, в музыкальных произведениях массовой культуры нередко можно встретить целый набор словосочетаний, имеющих отнюдь не культурный характер. Самым большим недостатком такого явления становится невольное откладывание нецензурной лексики в памяти у целевой аудитории недобросовестных исполнителей [7, с. 78]. Этой аудиторией, как правило, являются дети, подростки и молодые люди, обучающиеся в колледжах или вузах. Песня, состоящая всего из нескольких слов, повторяющихся многократно в течение трех и более минут, половина из которых – нецензурная лексика (мат), создает следующую ситуацию: дома, по дороге на учебу или работу, в перерыве между занятиями или в компании друзей молодой человек напевает услышанное, абсолютно не думая, какие выражения оно содержит.

С уверенностью можно констатировать, что сегодня найдется немало количество людей, которые придерживаются мнения: за нецензурную лексику штрафовать – в принципе – не нужно. Ведь бранные выражения испокон веков присутствовали в русском языке, тем более порой именно они помогают лучше понять собеседника, разрядить обстановку или снять накопившийся стресс. По поводу последнего можно поспорить. Если для применяющего обценную лексику человека она является чем-то нейтральным и безобидным, то для лица, слышащего эти выражения, она часто становится неприятным, раздражающим фактором. Более того, воспринимая на слух нецензурную лексику, человек может чувствовать стресс только сильнее [7, с. 64]. Это может быть связано также с вариативностью контекстного значения непристойного выражения. Одну и ту же фразу разные собеседники могут интерпретировать по-своему. У определенного человека может быть отталкивающая ассоциация с грубым выражением. Например, начальник на работе или друг во время ссоры со злостью употребил нецензурное словосочетание, после чего восприятие такой конструкции в отвлеченном ключе становится невозможным.

Особенно внимательно следует относиться к употреблению скверных выражений в отношении ребенка. Родители могут произносить грубые слова, не задумываясь, но порой они очень сильно ранят и унижают достоинство детей. Одним из самых печальных последствий

становится формирование чувства ущемленности, которое потом человек пытается выразить своим гневом в широком кругу людей, пытаясь тем самым самоутвердиться или облегчить боль от накопившейся обиды.

«Мозг хранит всю информацию, мимо которой он прошел» [12] – это высказывание российского ученого Т.В. Черниговской является ответом на вопрос, можно ли оградить детей от негативного влияния нецензурной лексики. Однозначно, нет. В процессе социализации абсолютно каждый человек узнает о «запретных» выражениях, однако не каждый берет их в свой обиход. Важно подчеркнуть, ребенок не сможет забыть скверные слова, более того с каждым годом этот «словарный запас» обязательно будет пополняться. Важно, не запретить использовать мат, а сформировать понимание и осознание того, какое значение имеет конкретное выражение в определенной ситуации.

Опасным явлением, распространившимся в последнее время на просторах интернета, стала видео-демонстрация нецензурной лексики из уст детей. Родители, засняв на видео, как их ребенок, споткнувшись или допустив ошибку, выдает суровое нецензурное выражение, обретают популярность. Такие ролики набирают миллионы просмотров и комментариев, многие из которых носят примерно следующий характер: «ребенок уже понял эту жизнь». Это, безусловно, печально, так как, конечно, ничего ребенок не понял. Он скопировал поведение взрослого человека, имея четко закрепившееся представление, что, когда больно или грустно, нужно облегчить страдание парой нецензурных фраз. Страшен не сам факт использования в речи одной из разновидностей обцененной лексики – мата, а его поощрение, одобрение и эксплуатация в качестве контента. Ведь дети перестают опасаться негативной реакции общества, более того, говоря неприемлемые непристойные фразы, они начинают ожидать внимания и доброжелательной реакции от взрослых. Возможно, общество придерживается позиции «не можешь изменить ситуацию – измени свое отношение к ней». Не получается научить ребенка сдерживать злоречные фразы – принимай и поддерживай их. Согласиться с правильностью такой позиции нельзя. Родители обязаны личным примером собственной речевой культуры учить ребёнка использовать ресурсы языка.

Несомненно, круг общения оказывает огромное влияние на речь и поведение человека. Особенно это проявляется в подростковом возрасте, когда мнение родителей постепенно отходит на второй план, а свое собственное еще не сформировалось. Горизонтальное взаимодействие становится авторитетным, человек трепетно прислушивается к сверстникам, нередко переживает, что о нем думают товарищи или одноклассники. Многие привыкли думать лишь о негативной стороне таких взаимоотношений, закрепив стереотип: один подросток не может научить другого подростка ничему хорошему. Однако это вовсе не так. Обратные ситуации встречаются, пусть нечасто, но они очень показательны. Если в компании не принято использовать обцененную лексику (мат) при изложении своих мыслей, то сказавший скверное выражение мгновенно выделится, зарекомендовав себя не с лучшей стороны. А ситуация, когда человек получает замечание от сверстника или слышит просьбу больше не употреблять нецензурное выражение, не просто заставляет задуматься о своих действиях, но и достаточно быстро приводит к желаемому результату: подросток отказывается от ряда непристойных высказываний в очень короткий срок.

Общеизвестный факт – отличительной чертой такой социальной группы, как молодежь, является желание выделиться, показать свою уникальность посредством необычной внешности, значимых слов и уважаемых в своем кругу поступков. К сожалению, весьма

немногие молодые люди видят возможность обрести уважение, сообщив о себе следующую информацию: я не курю, не пью и не ругаюсь матом. Услышать такие заявления можно крайне редко, и, как ни странно, они действительно могут обусловить определенную исключительность человека. Если молодые люди не употребляют мат в своей речи, то это вовсе не значит, что они «не в теме» или отстают от сверстников, наоборот, они более продвинуты, более воспитанны, за такими часто пытаются успевать, пусть и негласно, но брать в пример, равняться, пытаться быть похожими на них.

Таким образом, чисторечие из уст одного человека способно сократить количество людей, употребляющих нецензурную лексику на регулярной основе, в несколько раз. Чтобы сохранить красоту русской речи, мы должны в первую очередь контролировать собственные изречения, ведь изменить неверные общественные установки можно, лишь совершенствуя себя и свои принципы.

В связи с обострившейся проблемой употребления бранной лексики в общественно-культурной среде депутат Госдумы А.Аксененко обозначил необходимость привлекать к ответственности юридических лиц, организующих концерты исполнителей, использующих таковую в своих выступлениях [11]. На данный момент такой ответственности не предусмотрено и получается, что «организаторы мероприятий не отвечают за тех артистов, которых они привлекают для шоу и для мероприятий». Международная общественная организация, созданная под эгидой Русской Православной Церкви (РПЦ) – Всемирный Русский народный собор, совместно с межфракционной комиссией Госдумы начали принимать меры для защиты русского языка. При участии юристов и общественности были подготовлены изменения в КоАП, ужесточающие санкции за использование ненормативной лексики в общественных пространствах и в интернете. Введение более жестких мер наказания за данное правонарушение должно сократить количество нецензурных изречений. Вместе с тем, остается открытым вопрос, в какой форме будет осуществляться контроль за высказываниями публичных личностей и какие выражения будут непосредственно относиться к недопустимым, влекущим за собой наложение штрафа.

Нами было проведено исследование в форме опроса и собеседования, участниками которого стали 200 респондентов (молодые люди в возрасте от 16 до 33 лет, а также представители старшего поколения, имеющие высшее образование).

Результаты опроса представлены в форме гистограммы (Рис. 1), где числовые показатели демонстрируют отношение данной части общества к рассматриваемой нами проблеме. Исследование показало, что большинство респондентов отрицают принятие нецензурной лексики в качестве нормы общения; так же относится общественность и к использованию нецензурной лексики в песенном и концертном творчестве. Тем не менее, вызывает тревогу тот факт, что 10 % опрошенных признают допустимость использования мата в творчестве и считают употребление в речи этой лексики нормой общения, не осознавая угрозы использования мата в произведениях массовой культуры и негативного психологического воздействия на ту часть населения, которая считает оскорбительным наличие нецензурной лексики в общественных местах.



Рис.1

Ответ на 3-ий вопрос дал следующий тревожный показатель: в среднем 30% респондентов регулярно слышат обценную лексику из уст детей.

Положительные эмоции вызывает результат ответов на вопрос № 4: только 5 человек (из 200) не понимают важность противостояния распространению нецензурной лексики, а 195 однозначно высказались за то, что чистоту речи следует отстаивать.

Восьмая часть (25 человек из 200) участников опроса на постоянной основе используют обценную лексику в повседневной жизни. По нашему мнению, это говорит о том, что необходимо усиление воспитательной работы в семье, в школе и в вузе, а также, возможно введение системы запретов на нецензурную лексику в общественных местах.

Выводы

Возможно, учителям и преподавателям стоит чаще обращаться на уроках и классных часах, на лекциях и семинарах к примерам «успешных» соотечественников прошлых эпох, которые вошли в историю не только своей выдающейся профессиональной деятельностью и достижениями в разных сферах деятельности, но и высочайшей культурой и духовно-нравственным содержанием их речи.

Несмотря на негласное признание нецензурной лексики в некоторых кругах современного быстро развивающегося общества нормальным явлением – большая часть носителей русского языка предпринимает попытки противостоять ее распространению.

Возможно, ужесточение ответственности за применение обценной лексики в ближайшем будущем не даст желаемого результата, однако отказ от ее поощрения с большой вероятностью станет значительным шагом к повышению уровня культуры русской речи.

Материалы данной статьи могут быть использованы для создания системы контроля за использованием нецензурной лексики в информационно-телекоммуникационной сети Интернет, а также в телевизионных программах и социальных сетях.

Литература

1. Бабайцева В.В. Евдокия Михайловна Галкина-Федорук (1898-1965) // Русский язык в школе. – 2013. – № 3. – С. 77–81.
2. Брагина Н.Г. «Новая невежливость» в контексте языковой игры с обценной лексикой: надписи на футболках // Шаги / Steps. – 2025. – Т. 11. – № 1. – С. 232–251.
3. Вишняков А.В., Домрачева Е.В., Петров С.Б. Влияние обценной лексики на психологический микроклимат в коллективе студентов-медиков и медицинских работников // Авиценна. – 2019. – № 52. – С. 20–25.
4. Костерин Ю.С. НЛП-анализ обценной лексики в молодёжной коммуникации // Социум. Наука. Образование. Материалы IX Региональной молодежной научно-практической конференции. Иваново. 2024: 118–123.
5. Красновская О.И. Классификация и функции обценной лексики // Язык: категории, функции, речевое действие. Материалы XIV международной научной конференции. – М.: Коломна, 2021. – С. 68–70.
6. Лаврикова И.Н. О сладости запретного плода (лингвистика о сквернословии в современном российском обществе) // Начала русского мира. – 2024. – № 2. – С. 73–81.
7. Резник И.И. Сквернословие – славянская традиция или беда народа? // Национальные приоритеты России. – 2023. – № 2(49). – С. 63–88.
8. Сайфуллина А.М., Бажанов А.С. Употребление обценной лексики старшими подростками как социально-педагогическая проблема // Студенческая наука и XXI век. – 2021. – Т. 18. № 1-2. – С. 519–521.
9. Сказано в эфире. Легойда – о мате: молодые ребята не ругаются, а разговаривают на этом языке. – URL: <https://radiosputnik.ru/20250206/legoyda-1976287861.html?ysclid=ma12p49yo5397339624> (дата обращения: 20.04.2025).
10. Сунгатуллин Р.Р., Евдокимов В.П., Ковалев П.Д. Исследование обценной лексики как индикатора культурной деградации // Социум. Наука. Образование. Материалы IX Региональной молодежной научно-практической конференции. – Иваново, 2024. – С. 134-140.
11. Штраф за мат предложили увеличить в 10 раз. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/23614197> (дата обращения: 18.04.2025).
12. Эти 7 цитат Татьяны Черниговской перевернут вашу жизнь так круто, что назад дороги не будет. – URL: <https://life.ru/p/1710660> (дата обращения: 18.04.2025).

Автор публикации

Щедеркина Мария Романовна, студент, Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева, Северо-Западный филиал, Санкт-Петербург, РФ, maria.minion973@gmail.com
Shchederkina Maria Romanovna, student, Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev, North-West branch, Saint Petersburg, Russian Federation, maria.minion973@gmail.com

ЛИТЕРАТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ НАПИСАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В.П. Юрченко, Е.А. Распутняк

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. Целью настоящего исследования является рассмотрение изменения смысла художественных текстов при адаптивном переводе, результатом которого будет выявление приоритетных паттернов для профессионального перевода.

Ключевые слова: художественная литература, грамматические особенности, перевод, метафора, английский язык, русский язык.

LITERARY DIFFERENCES OF ARTISTIC WRITING IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

V.P. Yurchenko, E.A. Rasputnyak

St. Petersburg Polytechnic University named after Peter the Great, St. Petersburg, Russia

Abstract. The aim of this study is to examine the changes in the meaning of fiction texts in adaptive translation from the perspective of such aspects as metaphor, grammar and translation transformation techniques. The result will be the identification of priority patterns for professional translation and text adaptation to a foreign language without distorting the original meaning.

Keywords: artistic literature, grammatical features, translation, metaphor, English, Russian.

Литературную традицию каждой культуры формирует национальный язык через процесс обработки речевых средств. Понятие «языковые традиции» связано с композиционным построением текста, следовательно, можно соотнести языковые традиции с литературными. Литературные традиции связаны, прежде всего, с историей культуры, формирование направлений и жанров в свою очередь тесно связаны с языком. Литература XIX века, которую принято называть «золотым веком русской литературы», развивалась в России в условиях сложных исторических, культурных и социально-политических процессов, которые оказали существенное влияние на её язык и жанр. Язык сыграл значительную роль в формировании традиции в русской литературе через обогащение лексики и, как уже упоминалось, разработку новых форм и стилей, а также закрепление языковых норм и правил. А обогащение лексики происходило за счёт того, что писатели использовали не только литературные, но и разговорные формы. Например, А.С. Пушкин ввёл в русский язык такие слова, как «маяться», «преть», «ерошить» и множество других. Достоевский придумал слово «стушеваться», а М.Е. Салтыков-Щедрин – «мякотелость». Эти новации оказывали воздействие на общую структуру языка. Следует подчеркнуть, что русский язык – синтетический, обладающий флективным строем. Это дает широкие возможности варьировать порядок слов, что часто используется в поэзии и прозе для выразительности. В больших и сложных текстах, такая система языка часто помогает прочувствовать эмоциональную окраску произведения.

Перед тем, как сравнивать формирование русской литературы с английской через призму языка, стоит вспомнить о формировании английского народа и самого языка. История Англии началась со вторжения германских племён – англов, саксов, ютов, фризов и создания

ими на территории нескольких раннефеодальных государств. Британские острова подвергались многократным набегам и каждый народ, вторгавшийся в страну, приносил свой язык, диалекты и обычаи. Из этого можно сделать вывод, что английский язык заимствован из языков германских народов северной Европы. Так как английский язык аналитический, где порядок слов фиксирован, а смысл передаётся с помощью вспомогательных слов, предлогов, артиклей, акцентируется внимание на логику, по принципу рефлексии и наблюдения, с постепенным накоплением смысла. Образы сдержанные, абстрактные, требуют от читателя вдумчивости.

При сравнении синтетических и аналитических языков остро встает вопрос применения метафор в художественных текстах. Одной из классификаций является классификация типов метафорических переносов, представленная З.Ю. Петровой [3].

Среди распространенных приемов создания метафор в английском языке применяют «Соединение понятий животное-человек». Например, произведение “*Dombey and Son*” Чарльза Дикенса: “As I said before, I really want a friend, and should be glad to have your acquaintance. Although I am very well off,” said Mr Toots, with energy, “you can’t think what a miserable Beast I am”. В приведенном отрывке на первый план в данном случае выступает понимание концепта «зверь» (beast) как указания на отсутствие присущих человеку качеств, подчеркиваются жестокость, беспощадность.

Пользуется популярностью у авторов также метафорический перенос «Артефакты-человек». В данном приеме подразумевается описание внешних характеристик человека, его эмоционального состояния или интеллектуальных способностей. Рассмотреть на примере можно в отрывке из “*An Ideal Husband*” Оскара Уайльда: “She looks rather like an orchid, and makes great demands on one’s curiosity. In all her movements she is extremely graceful”. С помощью данного сравнения героини с орхидеей автор хочет показать читателю более ярко и образно такие внешние характеристики, как красота и изящество.

Перейдем к рассмотрению стихотворения на английском языке “*Ode on a Distant Prospect*” Томаса Грея. Вместо того, чтобы сосредоточить интерес на моральных принципах, автор предпочитает уделить внимание тем чувствам, которые вызывает у него именно природа и ее пейзажи. Элементы традиционного описания пейзажей “lawn”, “mead”, “turf” идут наряду со словами, обозначающие чувства “pleasing”, “adore”, “gladsome”. Такое сочетание разных лексических групп позволяет добиться создания приятных коннотаций.

Переходя к литературным особенностям русского языка как синтетического, одной из главных характеристик по классификации метафорических переносов является «физические характеристики предметов и веществ, физические процессы → человек». Согласно данному подходу, чувственные восприятия трактуются через призму внешних свойств объектов, таких как форма, величина, строение, плотность, температурные характеристики, цветовая гамма, аромат и другие. Например:

1. Сладкое – горькое: рвалась из неё бившаяся в ней сладко тайна; дабы лучше сохранить память об этом часе, я нахожу горькую отраду записать о нём в книге, столь часто находящейся перед моими глазами.

2. Чистое – грязное: Она оставалась прежней, привлекавшей лучившеюся из неё чистотой и этой неопределимой женственностью; грязно выдумать [5].

Еще один не менее значимый в русских художественных текстах прием – перенос характеристик живого существа на неживой предмет. Для примера можно рассмотреть рассказ

Л. Улицкой «Дед-шептун». Приведём пример. Часы описываются как живой объект, дается их портрет, как полноценного персонажа, в отличие от главных героев рассказа – мальчика и его сестры, о внешности которых ничего не известно: «Часы были на тонком коричневом ремешке, формой напоминали кирпичик, у циферблата было торжественное выражение лица. Они были похожи на игрушечные и старались выглядеть посolidнее» [1].

Безусловно, грамматика также формирует языковую модель художественного текста, как лексика и синтаксис. Каждое слово, обладающее лексическим значением, сопровождается специальным грамматическим оформлением, и поэтому нельзя не учитывать использование в художественных целях соответствующих грамматических форм и передаваемых ими грамматических значений.

Всего выделяют два различных грамматических способа:

1. Синтетические способы, выражающие грамматику внутри слова, это внутренняя флексия, аффиксация, повторы, сложения, ударения и супплетивизм.
2. Аналитические способы, выражающие грамматику за пределами слова, это способы служебных слов, порядка слов и интонации.

В синтетических языках слово, будучи изъятым из контекста, сохраняет свои грамматические свойства, например слово «столом» – даже вне контекста слово будет иметь форму творительного падежа, единственного числа, мужского рода. В аналитических языках слово сохраняет только свою номинативную функцию, а вот грамматическую характеристику оно приобретает только в синтаксическом контексте. Привести в пример можно слово “run” в английском языке, которое в изоляции не имеет чёткой грамматической функции – оно может быть как существительным, так и глаголом. Только в синтаксическом контексте становится понятно, какую функцию оно выполняет:

“I go for a run every morning.” В этом предложении “run” – существительное (я хожу на пробежку).

“I run every morning.” Здесь слово “run” – глагол (я бегаю).

В рамках поэзии эти два типа прежде всего отличаются своими средствами передачи смысла, образов и символов. Например, в английском языке, аналитическом, порядок слов фиксирован, а смысл передаётся преимущественно с помощью вспомогательных слов, предлогов и артиклей. В.П. Григорьев, один из основателей лингвистической поэтики, писал: «Нельзя забывать, что в сочетаниях грамматика поэзии и поэзия грамматики слово грамматика имеет не один и тот же смысл. «Грамматика поэзии» предписывает, но иначе, чем обычная грамматика» [4].

При анализе поэтических текстов, следует учитывать, что грамматика имеет большую взаимосвязь с интонацией. Очевидно, важную роль в стихотворении играет интонация. Она может быть зафиксирована с помощью различных средств, таких как мелодия, динамика речи, паузы, темп, ритм и пунктуация. Грамматика, в свою очередь, влияет на интонацию через синтаксическую структуру текста. Интонация часто зависит от того, какие предложения доминируют в стихе, какие части преобладают и также от места ударения в словах. Также стоит отметить и роль перевода произведения с одного языка на другой. В таких примерах сравнение интонации и грамматического строя будет более корректным.

Рассмотрим влияние грамматики на интонацию на примере строчки из произведения “She Walks in Beauty”, которое написал Джордж Гордон Байрон: “...A heart whose love is innocent!”. В последней строчке присутствует риторическое восклицание, интонация

поднимается постепенно, достигая своего предела и ставя особый акцент на слово *innocent*, с помощью этого приема, автор подчеркивает чистоту и невинность души девушки.

Обратимся к переводу Эдуарда Хвиловского: «...И сердца чистая любовь!». В отличие от оригинала, в конце строчки стоит существительное «любовь», которое в свою очередь акцентирует внимание именно на то, чем наполнено сердце девушки – любовью. В оригинале же выделяется то, какая именно эта любовь. Не стоит забывать, что русский язык синтетический, это позволяет менять порядок слов и грамматические нормы не будут нарушены, например «И сердца любовь чистая», оригинальный порядок слов сохранится, но ради сохранения рифмы автор поменял местами части речи, тем самым акцент сместился с прилагательного на существительное.

При переводе большое значение имеет передать главную мысль автора текста, но не менее важно передать ее теми же литературными инструментами, что и он. Практика показывает, что не всегда осуществим идентичный перевод на другой язык и зачастую переводчикам приходится прибегать к приемам адаптации литературных произведений относительно возможностей и богатства того языка, на который осуществляется перевод.

В.Е. Щетинкин называет следующие разновидности переводческих трансформаций:

- 1) лексические – конкретизация, антонимический перевод, амплификация, генерализация, смысловое согласование, адаптация, компенсация, экспликация;
- 2) стилистические – один общий прием – модуляция;
- 3) грамматические – выделяются четыре подтипа: перестановки, опущения, замены, добавления [2].

Рассмотрим стихотворение Мэри Элизабет Фрай “Do not stand at my grave and weep”.

При анализе данного произведения выявляется основная идея, состоящая в том, что, несмотря на физическую смерть, душа человека продолжает существовать, растворяясь в окружающем мире и наполняя его своим присутствием.

“...I am the diamond glints on snow.

I am the sunlight on ripened grain.

I am the gentle autumn rain...”

Далее необходимо провести анализ перевода данного стихотворения на русский язык. Рассмотрим перевод нескольких строк из стихотворения Валентина Савина:

“...Я чистый жемчуг на снегу.

Я солнечный свет для зерна,

Я дождиком напоена...”

В первом случае наблюдается лексическая трансформация слова “diamond”, означающее «алмаз» в слово «жемчуг». Данная замена обусловлена необходимостью сохранения интонационной и ритмико-мелодической структуры оригинала, а также поддержания ямбического размера в переводном тексте. Если оставить при переводе задуманное слово «алмаз», в котором ударение падает на второй слог, то произошло бы расхождение относительно прилагательного «чистый», в котором ударение падает на четную позицию предложения или первый слог слова. Не менее заметным изменением является преобразование предложения “I am the gentle autumn rain”, дословно переводящееся «Я нежный осенний дождь» в «Я дождиком напоена». Причины трансформации остаются те же, что и в предыдущем случае, но в отличие от замены одного слова, изменение целого предложения привело к потере смысла главной задумки сравнения главного героя с

пространственным местонахождением ее души. В контексте целого стихотворения подобные изменения не заметны так остро, но при детальном сравнении можно узнать, что иногда переводчикам приходится видоизменять не только структуру стихотворений, но и смысловую окраску предложений для достижения интонационной сочетаемости строк.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о существенных различиях в структуре и специфике художественных текстов в английском и русском языках, обусловленных их принадлежностью к разным типологическим группам.

Анализ показал, что синтетический характер русского языка предоставляет авторам широкие возможности для вариативности порядка слов и создания сложных метафорических конструкций, в то время как аналитическая природа английского языка требует более строгой логической организации текста. Эти различия проявляются на всех уровнях: от грамматической структуры предложений до построения метафорических образов.

При переводе художественных произведений с одного языка на другой переводчики сталкиваются с необходимостью применения различных трансформационных приемов: замены, опущения, добавления и адаптации. Исследование показало, что наиболее востребованными являются приемы замены и лексического опущения, позволяющие сохранить ритмико-интонационную структуру оригинала при сохранении его смысловой нагрузки.

Выявленные закономерности могут быть использованы в практике художественного перевода для более точной передачи авторского замысла и сохранения эстетической ценности оригинального текста. Дальнейшее изучение данной проблематики представляется перспективным в контексте развития теории и практики межкультурной коммуникации.

Литература

1. Звездина Ю.В. Метафорический художественный образ в современной русской прозе // Учёные записки ЗабГУ. – Серия: Филология, история, востоковедение. – 2014. – № 2. – С. 37–44.
2. Магомедзагиров Р.Г. Методы и принципы поэтического перевода. Переводческие преобразования при переводе поэзии // Русистика. – 2016. – № 4. – С. 100–108.
3. Петрова З.Ю. Регулярная метафорическая многозначность в русском языке как проявление системности метафоры // Проблемы структурной лингвистики. 1985–1987. – М., 1989. – С. 120–133.
4. Синельникова Л.Н. Образовательный потенциал грамматики поэзии: междисциплинарный аспект // Гуманитарные науки. – 2018. – № 3 (43) – С. 124–130.
5. Чумаков А.Н. Метафорическая характеристика человека в русской прозе первой половины XX века // Гуманитарная парадигма. – 2018. – № 3 (6). – С. 90–95.

Авторы публикации

Юрченко Валерия Павловна, студент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, РФ, qwelerlerrryou@mail.ru

Распутняк Ева Александровна, студент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, РФ, evarsptnk@mail.ru

Yurchenko Valeria Pavlovna, student, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russian Federation, qwelerlerrryou@mail.ru

Rasputnyak Eva Aleksandrovna, student, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russian Federation, evarsptnk@mail.ru

ГЛАВА 2. ПЕРЕВОД В XXI ВЕКЕ: ВЫЗОВЫ ЭПОХИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

УДК: 811.111-26

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД КАК ИНСТРУМЕНТ СОЗДАНИЯ НАУЧНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА

Ю.А. Авдеева, А.Г. Оганесян

НИТУ МИСИС, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье приводится поэтапный анализ процесса функционального перевода лекции с английского языка на русский. Выделяется основная последовательность переводческих действий в функциональном переводе.

Ключевые слова: функциональный перевод, эквивалентный перевод, переводческие стратегии, компрессия текста.

FUNCTIONAL TRANSLATION AS A TOOL FOR CREATING SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL CONTENT

J.A. Avdeeva, A.G. Oganessian

NUST MISIS, Moscow, Russia

Abstract. The article presents a step-by-step analysis of the process of functional translation of a lecture from English into Russian. The main sequence of translation actions in functional translation is emphasized.

Keywords: functional translation, equivalent translation, translation strategies, text compression.

Сегодня в интернет-пространстве для создания актуального контента медиа-ресурсы все чаще используют тексты научных исследований в различных областях, представляя их в популярном формате специально для неподготовленного реципиента. Это, как правило, переводы, адаптированные в виде вторичных текстов для широкой целевой аудитории. Встречая такие тесты у блогеров или в интернет-изданиях, мы становимся свидетелями того, как активно развивается такая модель перевода, которая долгое время считалась недостойной внимания по причине слишком свободной интерпретации оригинала – функциональный перевод. Традиционно исследователи стратегии и тактики перевода стремились к точности представления оригинала на язык перевода.

Проводя сравнение существующих определений перевода, Г.А. Минченков указывал, что современные исследователи перевода считают, что подобие двух текстов в семантическом и структурном отношении предполагает соответствие не только между самими текстами, но и между входящими в них единицами. Единицы текста перевода рассматриваются как эквиваленты или, как минимум, соответствия единиц исходного текста, причем наиболее удачным нередко признается такой перевод, когда переводчику удалось достичь эквивалентности на уровне всех входящих в тексты слов. В.В. Сдобников и О.В. Петрова прямо пишут о том, что эквивалентный «на уровне отдельных сегментов текста» перевод считается наиболее качественным [5, с. 46].

Наиболее точно описывает происходящие сегодня в переводе процессы стратегия, предложенная Т.А. Казаковой, в которой выделены два вида перевода – по формату

коммуникативного задания исходного текста – полный и сокращенный перевод [4]. Если значение термина «полный перевод» понятно из самого названия и представляет собой наиболее привычный формат перевода оригинала на язык реципиента, то явление «сокращенного» относительно новое, требующее пояснения. В сущности, его можно трактовать как сокращение или компрессия текста оригинала перевода, прежде всего книги; перевод, при котором осуществляется опущение отдельных частей оригинала по моральным, политическим или иным соображениям практического характера; укороченная переводная версия (чаще всего литературного) произведения оригинала с сохранением всех основных сюжетных линий и тем» [6, с. 56]. Важно отметить, что данному виду перевода принадлежат практически все типы текстов, а его результатом являются рефераты, аннотации, дайджесты и т.п.

Понятие функциональный перевод, являясь разновидностью сокращенного перевода, подразумевает под собой частичный перевод, применяющийся для сокращения или упрощения исходных текстов, когда они предназначены либо для массового читателя, либо для получателей менее высокого уровня готовности к восприятию такого типа исходных текстов. В свою очередь, коммуникативный перевод включен именно с систему полного перевода, не подразумевает сокращений и опусканий, но, тем не менее, его главным объектом всё ещё считается не лексико-синтаксический состав исходного текста, а его содержательное и эмоционально-эстетическое значение.

Тем не менее, функциональный подход не лишен критики. Некоторые исследователи указывают на то, что чрезмерные преобразования для ориентации на реципиента могут привести к значительным отклонениям от оригинального содержания, что в свою очередь ставит под сомнение объективность перевода. Согласно их словам, любая попытка объяснить или описать что-то, что есть в языке оригинала, но отсутствует в языке перевода, уже нарушает эквивалентность перевода [2, с.23-25]. В этом свете критика функционального подхода подчеркивает, что компромиссы между сохранением формальных элементов и адаптацией под функциональные требования иногда приводят к утрате культурных и стилистических особенностей исходного текста.

Несомненно, любой перевод зависит, прежде всего, от мастерства переводчика, однако можно предположить, что немаловажную роль тут может сыграть выверенная методика, следуя которой, можно минимизировать культурологические и стилистические потери.

Для анализа был взят функциональный перевод оригинала текста – транскрипция лекции профессора Йельского университета П. Фрая. В разделе информации о ведущем курса сказано, что профессор П. Фрай – эксперт в области британского романтизма, теории литературы и художественных изображений. Также, согласно информации с официального сайта курса, лекции были записаны в ходе весеннего курса 2009 года. Транскрипция была проверена и полностью совпадает с речью профессора на записи лекции, вплоть до междометий и пауз, искажений нет.

Источник текста – индивидуально-авторский, так как на сайте указано, что профессор ведет курс согласно его авторской книге. Реципиент, согласно техническому заданию – коллективный, что можно объяснить тем, что запись лекции идет с программы “Open Yale Courses”, который доступен всем желающим, кто заинтересован в теории литературы [1].

Коммуникативное задание – проинформировать, ознакомить человека с базовым, либо отсутствующим набором знаний о теории литературы с базовыми понятиями в интересной и

доступной форме. Изначально имелась запись устной речи лекции профессора университета длиной около 90 минут, которую требовалось транскрибировать, перевести транскрипцию записи, затем ее адаптировать и сократить с целью создания сценария для научно-образовательного видеоролика в стилистике научно-популярного формата TED-talk длиной не более 20 минут.

В ходе функционального перевода, текст не только был переведен с английского языка на русский, но также был изменен стиль речи, жанр и формат, при этом сохранена исходная информация и авторская интенция.

На этапе предпереводческого анализа, по методике, предложенной И.С. Алексеевой [3], было определено, что состав текста разнообразен в силу его большого объема. Однако же, сам текст примарно-когнитивный, в типичном, для жанра лекции, ключе он содержит большое количество информации: теории, дат, имен, правил. При этом, так как лекция устная и лектор ведет ее без полной опоры на заранее подготовленный текст, проявляется эмоциональная и оперативная информация в виде личных мнений и отступлений от темы доклада. Эстетическая информация не присутствует в самом тексте, но она вложена внутрь примеров на основе других текстов, которым автор иллюстрирует свою работу, что может быть значимым при переводе. Следовательно, тексту можно присвоить второй транслатологический тип.

Сам процесс функционального перевода на практике можно представить как последовательность следующих процедур:

1. Текст оригинала делится на смысловые сегменты, большие подтемы в рамках одной лекции. В данном конкретном случае это были подглавы, указанные автором. К примеру, “Chapter 2. What Is Postmodernism?”, “Chapter 3. Postmodernism, Doubt, and Vision”.

2. Каждый смысловой сегмент отдельно рассматривается с точки зрения содержания информации, относящейся к теме подглавы и не относящейся к ней, такой как речевые повторы, авторские ремарки, отклонения от темы, шутки, вокализации и т. д.

3. Информация, не относящаяся к теме подглавы, удаляется или компенсируется сокращениями, если переводчик считает, что, к примеру, авторские ремарки имеют ценность для реципиента в контексте рассматриваемой темы.

4. «Традиционный» перевод на русский язык, с сохранением структуры исходного текста.

5. Переведенный текст видоизменяется переводчиком в рамках каждой отдельно взятой подглавы для того, чтобы их структура и содержание стали соответствовать целевой (в случае рассматриваемого материала это сценарий для научно-популярного видео). Для достижения этой цели он может сокращать текст, опуская часть информации, компенсируя ее в других местах, меняя порядок повествования и тема-рематическую организацию текста. В том числе, на этом этапе происходят основные лексические, грамматические и стилистические трансформации.

6. Финальная вычитка текста, подглавы распределяются согласно смысловой нагрузке «от легкого к сложному». Добавляются средства формальной когезии для того, чтобы текст имел завершенный вид.

По итогам преобразования от авторского текста сохранились: когнитивная информация, связанная напрямую с темой лекции; небольшие ремарки личного мнения автора, переданные от третьего лица; общее строение подглав. Были удалены и/или изменены: авторские ремарки от первого лица; шутки; повторы; обращения к аудитории; ссылки на

книгу, которую имел каждый слушатель; порядок подглав; повторяющиеся примеры; не до конца понятные конечному реципиенту термины и примеры.

Проведённый анализ функционального перевода текста в формате транскрипции лекции показал, что описанная методика позволяет эффективно адаптировать научные тексты в научно-популярные, делая их доступными для широкой аудитории и сохраняя при этом их основное содержание. Выступая разновидностью сокращённого перевода, функциональный перевод требует от переводчика глубокой языковой компетенции, умения определять транслатологический тип текста и основные виды информации с тем, чтобы принимать взвешенные решения о необходимых сокращениях и трансформациях. Хотя апробированной методики оценки результатов такого перевода пока не существует, тем не менее можно утверждать, что в итоговой версии переведённого и адаптированного текста удалось минимизировать культурные и стилистические потери. При этом достигнута главная цель и решена поставленная задача – текст перевода обеспечивает доступность сложных научных идей для массового читателя, что особенно актуально в условиях стремительного развития цифровых образовательных платформ.

Литература

1. Open Yale Courses. Paul Fry. Introduction to Theory of Literature. Spring 2009. – URL: <https://oyc.yale.edu/english/engl-300> (дата обращения: 04.05.2025).
2. Toury G. Descriptive Translation Studies – and Beyond. –Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995. – 300 p.
3. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
4. Казакова Т.А. Практическое руководство по переводу. 3-е изд., испр. и доп. – СПб.: Союз, 2001. – 384 с.
5. Минченков Г.А. Современные подходы к теории перевода // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. – 2007. – № 2. – С. 45–51.
6. Хаялеева А.И. Теория и практика перевода: Учебное пособие. – М.: Академия, 2010. – 256 с.

Авторы публикации

Авдеева Юлия Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков и коммуникативных технологий, НИТУ МИСИС, Москва, РФ, avdeeva.ya@misis.ru

Оганесян Артём Гарегинович, студент, НИТУ МИСИС, Москва, РФ, AlmostArt@ya.ru

Avdeeva Julija Anatol'evna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Communication Technologies, NUST MISIS, Moscow, Russian Federation, avdeeva.ya@misis.ru.

Oganesyan Artyom Gareginovich, student, NUST MISIS, Moscow, Russian Federation, AlmostArt@ya.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

А.В. Габдрахманова, О.В. Гаранина

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Целью данной статьи является исследование особенностей перевода рекламных слоганов с английского на русский язык на материале наиболее известных международных брендов, представленных на российском рынке. В работе внимание уделяется сравнительному анализу слоганов, переведенных с разницей в 10-15 лет, что позволяет проследить эволюцию подходов к переводу рекламных текстов в условиях меняющихся культурных и рыночных реалий.

Ключевые слова: рекламный слоган, переводческие трансформации, адаптация, англо-русский перевод, транскреация.

FEATURES PECULIAR TO THE TRANSLATION OF ADVERTISING SLOGANS (AS EXEMPLIFIED IN ENGLISH AND RUSSIAN)

A.V. Gabdrakhmanova, O.V. Garanina

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The aim of this article is the study of features peculiar to the translation of advertising slogans from English into Russian, as exemplified in utmost popular international brands commercially available in Russia. The publication emphasizes a comparison study of slogans with a 10-15 years translation difference, allowing us observe the evolution of advertising texts translation approaches under the conditions of changing cultural and commercial circumstances.

Key words: advertising slogan, translation transformations (as exemplified in English and Russian), adaptation, English-Russian translation, transcreation.

Реклама стала неотъемлемой частью повседневной жизни современного человека. В эпоху цифровых технологий и повсеместного распространения СМИ ее влияние вышло далеко за рамки простого информирования о товарах и услугах. Сегодня реклама формирует не только потребительские предпочтения, но и в значительной степени определяет стиль жизни, ценности и даже мировоззрение людей.

Такая трансформация роли рекламы в обществе вызвала повышенный интерес к рекламной индустрии в целом и к её ключевому элементу – рекламному слогану – в частности. Язык рекламы, его особенности и механизмы воздействия стали объектом пристального изучения лингвистов.

Предметом исследования в нашей работе стали англоязычные рекламные слоганы международных брендов (*Coca-Cola*, *Nike*, *McDonald's* и др.) и их официальные русскоязычные версии.

Целью данной статьи является анализ особенностей перевода рекламных слоганов с английского на русский язык, учитывая их стилистические, семантические и культурные аспекты.

Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью рекламы в условиях глобализации и необходимостью качественного перевода слоганов для международных кампаний. Несмотря на популярность темы, особенности перевода рекламных слоганов с английского на русский остаются недостаточно изученными, особенно в аспекте сохранения прагматического воздействия.

Рекламный слоган – это краткая, эмоционально заряженная и легко запоминающаяся фраза, выражающая ключевую идею бренда или рекламной кампании. Как отмечает А.Н. Назайкин, это «вербальный ДНК бренда», который кодирует его ценности и обещания в лаконичной форме [7].

Эффективный слоган выполняет две главные задачи:

1. Воздействовать на покупателя – привлекать внимание, вызывать эмоции и запоминаться.
2. Быть удобным для массового распространения – легко адаптироваться под разные рекламные каналы (ТВ, интернет, радио) [3].

Таким образом, слоган – это не детальное описание продукта, а ёмкая и яркая фраза, которая должна «зацепить» аудиторию и быстро разлететься в СМИ.

В своей работе М.К. Апетян выделяет три ключевых качества, которые являются базовыми для создания эффективного рекламного слогана [1]:

1. **Лёгкость запоминания.** Это одно из основных характеристик, без которой слоган не сможет выполнить свою главную задачу – закрепиться в сознании потребителя. Запоминаемость достигается за счет: лаконичности (оптимально 3-5 слов, как у Nike – *"Just Do It"*), ритма, мелодики и звукописи (аллитерация в *"Чистота – чисто Тайд"*), повтора (*"Buy it. Sell it. Love it"* – eBay), использования привычных реципиенту речевых конструкций (переделанные пословицы, крылатые фразы). Слоган должен быть частью некой истории, близкой аудитории, соответствовать архетипу и вызывать определенные ассоциации (*"Toyota – управляй мечтой"* – искатель, *"Scoda – simply clever"* – мудрец).

2. **Оригинальность.** Слоган должен выделять продукт на фоне конкурентов, вызывать в сознании аудитории ассоциации с архетипом, но ни в коем случае не с другими брендами. Оригинальность может проявляться через: нестандартные образы, необычную лексику (*"Не тормози – сникерсни"* – необычный глагол), игру слов (*"Ваша киска купила бы Вискас"* – обыгрывание звучания названия бренда), парадоксальность (*"Невозможное возможно"* – Adidas). Однако важно соблюдать баланс: слишком сложная или вычурная, громоздкая фраза может отпугнуть аудиторию.

3. **Способность вызвать заинтересованность.** Слоган должен не просто запомниться реципиенту, не менее важная его задача – пробудить желание узнать больше о продукте или бренде. Для этого реклама использует эмоциональные триггеры (*"Ведь ты этого достойна"* – L'Oréal апеллирует к самооценке), интрига (*"Есть идея – есть IKEA"* – вызывает любопытство) и призыв к действию (*"Просто сделай это"* – Nike мотивирует).

Знаменитая триада М.К.Апетян представляет собой «золотой стандарт» для создания слоганов: если фраза легко запоминается, отличается от других и вызывает интерес у адресата, она с высокой вероятностью будет эффективной. Однако следует также учитывать и другие факторы формирования структуры слогана: его соответствие интересам целевой аудитории, культурный контекст и актуальность сообщения на данный момент.

Исходя из этого, мы можем сказать, что вышеперечисленные характеристики должны присутствовать при переводе слоганов, и задача переводчика – учитывать специфику двух ментальностей.

Переводческие трансформации играют ключевую роль в адаптации оригинального сообщения к культурным, языковым, и эмоциональным особенностям аудитории, для которой предназначен текст. Одной из основных причин использования переводческих

трансформаций является культурная адаптация, поскольку слоганы часто содержат отсылки, которые могут быть непонятны или неуместны в другой культуре. Применение же переводческих трансформаций позволяет адаптировать содержание так, чтобы оно находило отклик у местной аудитории, учитывало её традиции и ценности. Вторая причина – в сохранении эмоциональной нагрузки. Эффективный слоган должен вызывать определенные эмоции у адресата, и прямой перевод не всегда может передать эмоциональную окраску оригинала.

Лингвистические особенности построения слогана также требуют применения переводческих трансформаций. Разные языки имеют свои грамматические и стилистические правила, и адаптация структуры слогана позволяет сделать его более естественным и привлекательным на целевом языке.

Упрощение и лаконичность – ещё один мотив использования трансформаций. Дело в том, что некоторые оригинальные слоганы могут быть слишком длинными или сложными для восприятия или оказаться таковыми в процессе дословного перевода. Переводческие трансформации помогают сделать их более краткими и запоминающимися, что особенно важно в условиях рекламного рынка.

Кроме того, учет специфики рынка, экстралингвистических факторов также играет значительную роль в использовании переводческих трансформаций. Разные рынки могут иметь разные предпочтения и ожидания, и адаптация слогана под особенности конкретного рынка позволяет учитывать его конкурентную среду и потребительские тренды.

Переводческие трансформации – это «те... преобразования, которые осуществляются для достижения переводческой эквивалентности вопреки расхождениям в формальных и семантических системах двух языков» [2]. Существует множество подходов к классификации переводческих трансформаций, и некоторые лингвисты считают, что деление на типы не всегда оправдано. Тем не менее, В.Н. Комиссаров выделяет три основные категории переводческих трансформаций: грамматические, лексические и смешанные (лексико-грамматические). В нашей работе мы сосредоточимся именно на его классификации, так как она особенно актуальна для перевода между неродственными языками. Эти трансформации помогают адаптировать текст, сохраняя при этом уникальный стиль автора [5].

Лексические трансформации играют ключевую роль в переводе рекламных слоганов. Часто они содержат название бренда, чтобы закрепить его в памяти реципиента. Как правило, в русском языке переводится только сам слоган, в то время как название бренда остается на латинице. Например, “*Be sociable, have a Pepsi*” – “Будь общительным, пей Pepsi”; “*The CITI Never Sleeps*” – “CITI никогда не спит” (также игра слов, поскольку “city” переводится как город). В некоторых случаях используется транскрипция: “*My goodness, my Guinness*” – “Мой бог, мой Гиннесс”. Есть также и примеры транслитерации: “*Nicorette, nicorette, you can beat the cigarette!*” – “Никоретте, никоретте, можно жить без сигарет”. И примеры калькирования: “*The Uncola*” – “Некола”.

Лексико-семантические замены возникают из-за различий в значении слов и их сочетаемости в разных языках. Эти различия могут быть связаны с существующими клише или устойчивыми выражениями, что требует внимательного подхода к переводу [4]. Слово каждого языка «может иметь различные варианты лексических значений (лексико-семантических вариантов), оно может расширять или сужать свое значение, делать его более

конкретным или абстрактным» [6]. Рассмотрим основные типы трансформаций на конкретных примерах:

1) **Конкретизация** – прием, при котором слово с более широким значением заменяется на слово с более узким значением. Так, в слогане *“It gives you wings”* – “Red Bull окрыляет”: мы видим, как местоимение *it* заменяется конкретным названием бренда Red Bull. Другой пример, *“It’s the real thing”* – “Она настоящая”, где общее слово *“thing”* заменено на конкретное “настоящая”. Также, *“Let’s make things better”* – “Изменим жизнь к лучшему”, где слово *“things”* заменяется на “жизнь”.

2) **Генерализация** – противоположность конкретизации: слово с узким значением заменяют более общим. Например, слоган *“Today, tomorrow. Toyota”* – “Раз и навсегда”. Переводческим решением стало расширение исходного значения слов *“today”* и *“tomorrow”*. В этом случае общий смысл фразы передается через выражение, которое подчеркивает надежность марки.

3) **Модуляция** – передача той же идеи, но другими словами – иногда даже с противоположным значением. Например, *“Camels Soothe Your T-Zone”* – “Camel снимает головную боль”. Дословный перевод не передает необходимого смысла, поэтому в русском варианте подчеркивается, что курение этих сигарет помогает расслабиться и облегчить головную боль.

Кроме того, можно также выделить другие лексические трансформации, которые не представлены в классификации В.Н. Комиссарова:

1) **Целостное преобразование** – комплексное изменение структуры фразы, но с сохранением смысла. Например, *“Michelin it pours and reigns”* – “Michelin. Повелитель зимних дорог”. *“Ask for more”* – “Бери от жизни все”. Смысл у данных выражений остается тем же, звучит более привлекательно для русскоязычной аудитории.

2) **Опущение** – исключение из перевода слов, без которых можно обойтись. *“Live on the coke side of life”* – “Живи на кокакольной стороне”, где слово “сторона жизни” было сокращено до “стороны”.

3) **Добавление** – включение в перевод слов, которых нет в оригинале, но которые проясняют смысл. К примеру, *“Nissan Quashqai. More tough. More stylish”* – “Nissan Quashkai. Ярче стиль. Круче нрав”. При переводе этого слогана переводчик не стал сохранять дословную структуру оригинала. Вместо повторяющегося наречия *“more”* (“более”) были подобраны более выразительные аналоги – “ярче” и “круче”. Также прилагательное *“stylish”* (“стильный”) преобразовали в существительное “стиль”, что для русского языка звучит естественнее и лаконичнее. Такие изменения позволили сохранить динамику и эмоциональность слогана, адаптировав его под восприятие русскоязычной аудитории.

При переводе рекламных слоганов с английского на русский мы постоянно сталкиваемся с необходимостью либо что-то добавить, либо, наоборот, убрать. Это не прихоть переводчиков, а, скорее, естественное следствие того, как устроены наши языки.

Английский язык – мастер краткости и логики. Он умеет выразить мысль двумя-тремя словами, оставляя многое недосказанным. Например, слоган *“Think different”* – всего два слова, но сколько содержит в себе смысла. Русский же язык любит развернутые формулировки, ему важно расставить все точки над *i*. Поэтому мы невольно добавляем слова, делая фразу более полной и завершенной. *“Think different”* превращается в “Думай иначе”. А вот пример длинного английского слогана, известного во всем мире: *“There are some things money can’t*

buy. For everything else, there's MasterCard", и его вариант русского перевода – «Есть вещи, которые нельзя купить. Для всего остального есть MasterCard». В данном примере видим, как различается структура английской фразы и ее практически дословный перевод.

Но бывает и наоборот. Английские слоганы иногда содержат слова, которые в русском переводе становятся лишними. Например, "*Live on the Coke side of life*" – зачем нам говорить "сторона жизни", если и так понятно, о чем речь? "Кокакольная сторона" звучит куда лучше, сохраняя при этом весь смысл оригинала.

Эти постоянные добавления и опущения – не просто технические приемы. Они показывают, насколько по-разному английский и русский языки видят мир. Англичанин скажет коротко и сдержанно, русский – развернуто и эмоционально. Переводчик же выступает в роли моста между этими двумя мирами, подбирая такие слова, чтобы слоган звучал естественно и на русском, но при этом сохранял свою изначальную суть [4].

Теперь рассмотрим лексико-грамматические трансформации, к которой относится антонимический перевод – это приём, в котором смысл высказывания передается через противоположное по значению выражение с сохранением исходной идеи. По сути, мы говорим то же самое, но «от обратного». К примеру, "*It's a Skoda. Honest.*" – "Шкода. Без обмана". Вместо прямолинейного «честный», который звучал бы неестественно и даже немного наивно, переводчик использует отрицание – "без обмана". Это сразу меняет восприятие: мы уже не просто констатируем факт, а как бы снимаем возможные сомнения. Следующий пример "*Got milk?*" – "Молочка не найдется?". Переводчик применил отрицательную форму – "Молочка не найдется?". Это сразу создает нужную интонацию – не просто констатация, а легкий, почти разговорный тон. Добавление уменьшительно-ласкательного "молочка" вместо сухого "молоко" делает фразу чуть теплее и домашнее. А отрицательная форма придает ей ту самую непринужденность, которая есть в оригинале, но которую невозможно передать дословно.

К грамматическим трансформациям можно отнести:

1) **Дословный перевод (или калькирование)** – это способ перевода, при котором слова и грамматические структуры исходного языка максимально точно переносятся на язык перевода, без адаптации к его нормам. Примеры: "*Subway. Eat fresh*" – "Subway. Ешь свежее" и "*Jump in*" – "Запрыгивай". Как мы видим, в обоих примерах сохраняется не только общий смысл, но и структура предложения, что делает перевод понятным для русскоязычной аудитории. Однако, стоит учитывать, что такой подход может иногда звучать немного неестественно, так как прямой перевод не всегда учитывает нюансы языка и культуры.

2) **Замена грамматической категории** – изменение грамматической категории на другую: изменение числа или времени глагола и т.д. Например, "*The power of dreams*" – "Сила мечты". В этом примере мы видим классическую замену грамматической категории при переводе. В английском варианте "*The power of dreams*" слово "dreams" стоит во множественном числе, что вполне естественно для английского языка, так как часто используют множественное число для абстрактных понятий, чтобы подчеркнуть их обобщенный, всеобъемлющий характер. Но если перевести это дословно на русский, то будет звучать неестественно, потому что в русском языке в таких конструкциях обычно используется единственное число в родительном падеже.

3) **Замена части речи** – процесс, при котором одна часть речи заменяется другой. В слогане “*Schhh... you know who*” – “Шшшш, знаете кто? “. В оригинале стоит местоимение “who” – оно отсылает к одушевленному субъекту. Но дословный перевод “знаете кто? ” в русском звучал бы либо как намёк на конкретного человека, либо как грамматически странная незаконченная фраза. Поэтому переводчик заменяет “кто” на “что” – это размывает прямое указание на человека. Получается не “мы знаем, о ком вы подумали”, а “мы знаем, о чём вы подумали” – и это работает, потому что цель слогана не грамматическая точность, а создание нужного образа. В другом же примере “*Trusted everywhere*” – “Доверяют везде”: причастие заменено на глагол. В русском причастия звучат официально (“доверяемый”), поэтому переводчик меняет причастие на глагол (“доверяют”) – это сразу оживляет фразу, делает её динамичной. К тому же, глагол в русском чаще несёт действие, а не состояние, что лучше подходит для слогана: акцент смещается с “нас доверяют” на “нам доверяют”, что звучит убедительнее.

Таким образом, проведенный нами анализ показал, что английские и русские слоганы существенно различаются по своей структуре и способам воздействия на аудиторию. Английские слоганы часто делают ставку на краткость и использование грамматических возможностей языка (например, герундий, артикли), в то время как русские варианты требуют более развернутых формулировок для сохранения экспрессивности.

Важно отметить, что успешный перевод рекламного слогана всегда сохраняет баланс между тремя ключевыми аспектами: точностью передачи основного сообщения бренда, адаптацией к языковым нормам и культурным реалиям, а также сохранением эмоционального воздействия и запоминаемости.

Анализ переводов слоганов международных брендов демонстрирует, что успешная адаптация требует творческого переосмысления – так называемого transcreation (транскреация). Переводчик выступает не просто как лингвист, а как культурный посредник, который должен сохранить прагматический эффект оригинала, даже если для этого потребуется полностью изменить форму высказывания.

Литература

1. Апетян М. Особенности перевода рекламных слоганов англоязычных реклам на русский язык. – М.: Молодой ученый, 2014. – 669 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: Международные отношения, 1975. – 190 с.
3. Бове К.Л, Арнс, У.Ф. Современная реклама. –Тольятти: «Издательский дом Довгань», 1995. – 704 с.
4. Гарина И.О. Лингвостилистические особенности перевода англоязычных рекламных слоганов. – URL: https://177dSPACE.susu.ru/xmlui/bitstream/handle/0001.74/16835/2017_431_garinaio.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата обращения: 14.01.2020).
5. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
6. Левицкая Т.Р., Фитерман А.М. Проблемы перевода. На материалах современного английского языка. – М.: Издательство «Международные отношения», 1976. – 208 с.

7. Назайкин А.Н. Эффективность рекламы в интернете // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 2010. – № 5. – С. 90–103.

Авторы публикации

Габдрахманова Алсу Вакилевна, студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, gabdrakhmanova_alsu_02@mail.ru

Гаранина Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра лингвистического образования для иностранных студентов, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, olge1703@yandex.ru

Gabdrakhmanova Alsou Vakilevna, student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, gabdrakhmanova_alsu_02@mail.ru

Garanina Olga Vladimirovna, PhD in Philology, Senior Lecturer, Department of Linguistic Education for Foreign Students, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, olge1703@yandex.ru

УДК 81'25

ГРАММАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК В МЕДИАДИСКУРСЕ

К.С. Главнов, А.Р. Нурутдинова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются синтаксические и грамматические трансформации при переводе медиатекстов с английского языка на русский как средство обеспечения прагматической и стилистической адекватности.

Ключевые слова: перевод, медиадискурс, синтаксические трансформации, грамматические трансформации, стилистическая эквивалентность, английский и русский языки.

GRAMMATICAL ASPECTS OF TRANSLATION FROM ENGLISH INTO RUSSIAN IN MEDIA DISCOURSE

K.S. Glavnov, A.R. Nurutdinova

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article examines syntactic and grammatical transformations in the translation of media texts from English into Russian as a means of ensuring pragmatic and stylistic adequacy.

Keywords: Translation, media discourse, syntactic transformations, grammatical transformations, stylistic equivalence, English and Russian languages.

Введение

В современном мире медиадискурс представляет собой одну из наиболее динамично развивающихся форм массового общения, в которой активно задействованы средства массовой информации, интернет-платформы, новостные агентства. Перевод медиатекстов с английского языка на русский требует не только лингвистической точности, но и высокого уровня прагматической и стилистической адаптации. Одним из ключевых направлений исследования в области медиаперевода становятся грамматические трансформации, обеспечивающие соответствие перевода нормам русского языка при сохранении исходного смысла, стилистики и экспрессии.

Целью настоящего исследования является выявление и описание основных грамматических трансформаций, применяемых при переводе англоязычных медиатекстов на русский язык.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи: охарактеризовать специфику медиадискурса как объекта перевода; рассмотреть и проанализировать основные типы грамматических трансформаций в переводе медиатекстов; привести примеры из актуальных медиатекстов и их переводов;

1. Теоретические аспекты грамматических способов перевода в медиадискурсе

Согласно ряду исследований, грамматические трансформации являются важнейшим элементом перевода медиатекстов. В процессе перевода, как отмечают специалисты, часто требуется изменить структуру исходного предложения, чтобы адаптировать его к синтаксическим нормам русского языка. Считается, что перестановка компонентов предложения позволяет передать актуальное членение высказывания, соответствующее логике и интонации русского языка [1]. Также лингвисты выделяют приём разделения сложных предложений, который способствует лучшему восприятию информации русскоязычной аудиторией, а объединение, напротив, придаёт тексту связанность и логическую завершённость [1]. Кроме того, по мнению лингвистов, в англоязычных текстах широко используются причастные и деепричастные обороты, которые при переводе могут заменяться придаточными предложениями, и наоборот – придаточные конструкции могут передаваться краткими деепричастными оборотами [6]. Как подчёркивается в научных работах, также применяются такие трансформации, как замена страдательного залога на действительный, перестановка частей предложений, устранение вводных конструкций и избыточности лексики [6]. Специалисты отмечают, что инверсии, риторические вопросы, эллипсисы, типичные для английской публицистики, в русском языке требуют преобразования, которое может включать нейтрализацию, добавление разъяснений или изменение порядка слов [2; 5]

Грамматические трансформации, как утверждают учёные, охватывают широкий спектр изменений, начиная от замены времён, наклонений и залогов глаголов до трансформации частей речи. Особенно часто, по мнению специалистов, в переводе медиатекстов встречаются случаи трансформации пассивных конструкций: они могут передаваться через активные обороты, безличные или неопределённо-личные конструкции, а также с помощью возвратных форм глагола [4]. Также подчёркивается важность передачи модальных значений. Модальные глаголы английского языка не всегда имеют прямые соответствия в русском, поэтому, как считают исследователи, перевод может осуществляться с помощью лексических замен [3]. Лингвисты также указывают, что замена части речи, особенно герундия или существительных, на глаголы или прилагательные, позволяет добиться большей выразительности и синтаксической согласованности [4]. При этом, как подчёркивается в научной литературе, важно учитывать стилистическую направленность текста: в официально-деловом или аналитическом дискурсе предпочтительнее использовать абстрактные существительные, в то время как публицистика требует большей динамики, которую обеспечивают глагольные формы [6]. Кроме того, в ряде исследований выделяются такие трансформации, как дословный перевод, грамматические замены, опущение, смысловое развитие (модуляция), антонимический перевод и лексическое дополнение [3]. Учёные отмечают значимость приёмов замены сложносоставного слова словосочетанием, а также трансформаций типа

«слово – предложение», что расширяет возможности адаптации структуры высказывания к нормам русского языка [4].

2. Практическое исследование грамматических способов перевода в медиадискурсе

Методология исследования. Настоящее исследование основывается на анализе англоязычных медиатекстов, опубликованных в период 2022–2025 годов в ведущих международных новостных изданиях, таких как The Guardian, CNN, The New York Times, The Washington Post и The Telegraph, а также их переводов на русский язык, опубликованных на сайте новостного портала «ИноСМИ.RU». В качестве корпуса были выбраны статьи, освещающие актуальные политические, социальные и научные события. Основными критериями отбора материала являлись: наличие перевода на русский язык, репрезентативность конструкции с точки зрения исследуемой трансформации, а также разнообразие используемых грамматических структур. В каждом случае анализировалась пара «исходный текст – перевод» с целью выявления конкретного трансформационного приёма. Ограничением исследования является его сосредоточенность на письменных новостных текстах. Вне рассмотрения остались устные, видеоматериалы и другие жанры медиадискурса.

В результате исследования одним из наиболее часто применяемых грамматических приемов в процессе перевода является перестановка. Этот способ используется, когда необходимо адаптировать структуру оригинального высказывания к нормам целевого языка. Перестановка помогает сделать фразу более плавной. Например, в статье The Washington Post о характере Мелании Трамп фраза "The first lady has a reputation for inscrutability, but it is clear that over the next four years, she intends to strike a severe, unflappable note" переведена как «Первая леди славится своей непостижимостью, но ясно, что в течение следующих четырех лет она намерена производить впечатление строгости и невозмутимости». Порядок компонентов предложения изменён с целью адаптации идиоматического выражения к нормам русского языка и обеспечения функциональной эквивалентности высказывания [12].

В статьях с комплексной информацией перестановка позволяет упростить восприятие. В статье CNN о находке в пещере предложение "The amputee lived for another six to nine years, ultimately dying of natural causes before being delicately buried by caregivers" переведено как «После операции человек с ампутированной ногой прожил еще шесть-девять лет и умер естественной смертью, после чего люди, которые о нем заботились, аккуратно его похоронили». Порядок частей предложения изменён для более плавного повествования, с целью повышения ясности и синтаксической естественности высказывания на русском языке [8].

В числе наиболее употребляемых грамматических трансформаций также находится разделение сложных конструкций. Подобная операция позволяет выделить ключевые части высказывания и усилить их выразительность, сделать мысль более четкой. Так, в статье The Telegraph о возможном присоединении Великобритании к США применяется разделение предложений при переводе: "To see Britain lose itself within America would surely be a tragedy of world-historic proportions. But the alternative – to sink complacently into powerlessness – doesn't bear thinking about" как «Зрелище, как Британия растворится в Америке, несомненно, станет мировой трагедией исторических масштабов. Но альтернатива – беспечно дойти до полного бессилия – вообще немыслима». В русском переводе сложные конструкции разбиты на два отдельных предложения для усиления контраста между высказываниями, и придания каждой части самостоятельной экспрессивной значимости [7].

В публицистике прием разделения предложений помогает создать эффект ритмической экспрессии. В статье The Atlantic о влиянии Илона Маска используется разделение при переводе “He did not receive a single vote. He did not get confirmed. He does not receive a government paycheck” как «Он не получил ни единого голоса. Его никто не утверждал. Он не получает зарплату от государства». В оригинале это цепь утверждений внутри одного абзаца, а в русском варианте разделена на три ритмически организованных простых предложения для сохранения экспрессии и усиления риторического эффекта в целевом тексте [9].

Объединение предложений также играет важную роль при переводе, особенно когда цель – передача причинно-следственных связей в более компактной форме. В статье The Atlantic о влиянии Илона Маска на правительство США используется объединение предложений при переводе: “He has shaped the public discourse by wielding the powerful social-media site he controls and has threatened to use his fortune to bankroll electoral challenges to anyone who opposes him” как «Он формирует общественный дискурс, владея влиятельной социальной сетью, и грозит с помощью своего состояния создать проблемы на выборах любому, кто выступит против него». Соединение двух структур использовано для создания компактного и логически связного высказывания с сохранением смысловой целостности оригинала [9].

Значительное место среди грамматических трансформаций занимает замена части речи. Часто это происходит при переходе от прилагательных к существительным, что придает высказыванию больший вес и официальный стиль. Так, в публикации The New York Times о последствиях дебатов прилагательное “unbelievably historic” передано как «событие, не имеющее аналогов», где вместо описательной характеристики используется именная конструкция, обеспечивающая торжественность и формальную точность высказывания [14].

Также часто встречается замена причастий на существительные с пояснением, что позволяет упростить структуру и сделать текст более понятным. В статье The Guardian, посвященной последствиям изменения климата, фраза “warming climate is turning rivers rusty with toxic metals” переведена как «В результате изменения климата реки становятся ржавыми от токсичных металлов». Здесь причастный оборот трансформирован в существительное с предлогом для адаптации структуры предложения к нормам русского языка и повышения его смысловой ясности [11].

В аналитических материалах распространено изменение типа подчинения, позволяющее сделать фразу более сжатой и выразительной. Этот способ помогает подчеркнуть логическую связь между событиями. В материале The New York Times о президентской кампании фраза “With economic concerns rising, voters are reevaluating their choices” переведена как «По мере роста экономических проблем избиратели пересматривают свои предпочтения». Английская структура с предлогом была заменена подчинительным предложением, что обеспечивает более естественную и выразительную структуру высказывания в русском языке [14].

Кроме того, в публицистике такое преобразование позволяет избавиться от лишней формальности. В статье CNN о влиянии Марса на океанические течения предложение “Scientists warn that changes in ocean currents could have major consequences for global climate” переведено как «Ученые предупреждают: изменения в океанических течениях могут привести к серьезным последствиям для мирового климата». Придаточное предложение заменено конструкцией с двоеточием, что делает высказывание более прямым и эмоционально насыщенным, усиливает категоричность и экспрессию высказывания [10].

Другой распространенный способ перевода в медиадискурсе – компенсация. Она может быть необходима при передаче культурно специфических реалий. Так, в статье The New York Times о публичном внимании к принцессе Уэльской применяется компенсация при переводе “But the frenzy around Catherine, Princess of Wales, raises important questions that go well beyond the usual concerns of royal watchers”, переданной как «Но безумие вокруг Кэтрин, принцессы Уэльской, поднимает важные вопросы у тех, кто следит за жизнью королевской семьи». В русском тексте добавлено «у тех, кто следит за жизнью», для уточнения аудитории высказывания, тем самым восполняя смысловую недосказанность оригинала и повышая его информативность. поскольку буквальный перевод “royal watchers” звучал бы неестественно. Это обеспечивает адекватность культурного контекста [13].

Также компенсация помогает грамматически уравновесить структуру высказывания. В статье The New York Times о международных конфликтах предложение “in a defining conflict, the United States has managed to be weak and oppressive at once” переведено как «в решающем конфликте США одновременно выглядят слабыми и жесткими». Вставка слова «одновременно» компенсирует синтаксическую конструкцию оригинала и делает высказывание цельным [15].

В новостных заголовках или анонсах часто используется метод «опущение» ради лаконичности и выразительности. Например, в статье CNN о находке в пещере используется опущение. В оригинале более развернуто описывается значение находки, но в переводе фраза “that reveals just how sophisticated and knowledgeable our ancient ancestors really were” сокращена до «изменившей представление», для устранения избыточной детализации и создания более лаконичного и выразительного высказывания в русском языке, а также сохранения темпа подачи информации, характерного для медиажанра [8].

Заключение

Проведённый анализ показал, что грамматические трансформации играют ключевую роль в процессе перевода медиадискурса с английского языка на русский. Среди грамматических трансформаций наибольшее распространение получили перестановка, разделение и объединение предложений, замена части речи, изменение типа подчинения, компенсация, опущение и добавление. Данные трансформации являются неотъемлемой частью переводческого процесса в медиадискурсе и служат инструментом достижения прагматической и функциональной эквивалентности, позволяют не только адаптировать структуру текста, но и сохранить его смысл, выразительность и прагматическое воздействие. Таким образом, трансформации рассматриваются не как отклонения от оригинала, а как осознанные стратегии адаптации текста под нормы целевого языка.

Литература

1. Антропова Л.И., Полякова Л.С., Южакова Ю.В. Особенности перевода английских медиатекстов на русский язык // Казанская наука. – 2018. – № 5. – С. 25–27.
2. Буряк Н.Ю., Фоменко Л.Н. Лакунарность как явление межъязыковой неэквивалентности в медиадискурсе // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 4 (34). – С. 283–286.
3. Волкова Я.А., Корзин А.С., Урюпина А.Д. Перевод модальных глаголов в медиатекстах: корпусно-ориентированный подход // Научный диалог. – 2023. – Т. 12, № 4. – С. 27–48.
4. Мамонтова В.В. Особенности перевода сложносоставных слов с английского языка на русский (на материале корпуса публицистических текстов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Пятигорск, 2009. – 22 с.

5. Федорова Н.В., Капитонова Н.С., Карпова А.В. Стилистические фигуры в текстах массовой коммуникации и их передача с английского языка на русский (на материале англоязычных интернет-изданий) // Современные исследования социальных проблем. – 2020. – Т. 12, № 6. – С. 220–242.
6. Южакова Ю.В., Полякова Л.С., Антропова Л.И., Залавина Т.Ю. Особенности переводческих трансформаций на примере английских медиатекстов // Известия ВГПУ. Филологические науки. – 2019. – С. 187–191.
7. Coburn P. It's time to become the 51st state of the US. – The Telegraph, 2024. – URL: <https://www.telegraph.co.uk/news/2024/12/26/51st-state-usa-trump-starmer-eu-special-relationship/> (дата обращения: 31.03.2025).
8. Hunt K. Cave discovery shakes up our understanding of the Stone Age. – CNN, 2022. – URL: <https://edition.cnn.com/2022/09/10/world/stone-age-earliest-amputation-science-newsletter-wt-scni/index.html> (дата обращения: 31.03.2025).
9. Lemire J. Elon Musk Is President. – The Atlantic, 2025. – URL: <https://www.theatlantic.com/politics/archive/2025/02/president-elon-musk-trump/681558/> (дата обращения: 31.03.2025).
10. Paddison L. Mars could be driving 'giant whirlpools' in the Earth's deep oceans, new study finds. – CNN, 2024. – URL: <https://edition.cnn.com/2024/03/12/climate/mars-earth-ocean-currents-climate-intl/index.html> (дата обращения: 31.03.2025).
11. Ravilious K. Warming climate is turning rivers rusty with toxic metals. – The Guardian, 2024. – URL: <https://www.theguardian.com/science/article/2024/may/22/warming-climate-turning-rivers-rusty-toxic-metals> (дата обращения: 31.03.2025).
12. Tashjian R. Melania Trump's armored-up approach to a Washington comeback. – The Washington Post, 2025. – URL: <https://www.washingtonpost.com/style/fashion/2025/01/20/melania-trump-inauguration-dress/> (дата обращения: 31.03.2025).
13. Tufekci Z. Kate Middleton's Story Is About So Much More Than Kate Middleton. – The New York Times, 2024. – URL: <https://www.nytimes.com/2024/03/13/opinion/kate-middleton-scandal.html> (дата обращения: 31.03.2025).
14. Weisman J., Igielnik R. Trump and Harris Neck and Neck After Summer Upheaval, Times/Siena Poll Finds. – The New York Times, 2024. – URL: <https://www.nytimes.com/2024/09/08/us/politics/trump-and-harris-times-siena-poll.html> (дата обращения: 31.03.2025).
15. Wertheim S. America Isn't Leading the World. – The New York Times, 2024. – URL: <https://www.nytimes.com/2024/06/11/opinion/america-leadership-gaza-ukraine.html> (дата обращения: 31.03.2025).

Авторы публикации

Главнов Кирилл Сергеевич, магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, glavnov.kirill@gmail.com

Нурутдинова Аида Рустамовна, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, AiRNurutdinova@kpfu.ru

Glavnov Kirill Sergeevich, Master's student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, glavnov.kirill@gmail.com

Nurutdinova Aida Rustamovna, PhD in Philology, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, AiRNurutdinova@kpfu.ru

КЛАССИФИКАЦИЯ ОШИБОК НЕЙРОННОГО МАШИННОГО ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Е.Р. Гребенникова

НИУ «Московский институт электронной техники», г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности перевода научно-технического текста с английского на русский язык при помощи системы нейронного машинного перевода DeepL. На основе выявленных особенностей разработана классификация, включающая в себя технические проблемы, языковые и смысловые ошибки.

Ключевые слова: машинный перевод, нейронные сети, ошибки машинного перевода, классификация, технические проблемы, языковые ошибки.

NEURAL MACHINE TRANSLATION ERRORS CLASSIFICATION OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS

E.R. Grebennikova

NRUniversity 'Moscow Institute of Electronic Technology', Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the features of translation of scientific and technical text from English into Russian using the neural machine translation system DeepL. On the basis of the identified peculiarities a classification including technical problems, language and semantic errors is developed.

Keywords: machine translation, neural networks, machine translation errors, classification, technical problems, language errors.

Согласно У. Дж. Хатчинсу, американскому лингвисту и информатику, машинным переводом (далее – МП) считается компьютерная система, которая способна полностью или почти полностью выполнить перевод с одного языка на другой. Что касается русскоязычного дискурса, то в отечественном лингвистическом сообществе МП рассматривается в двух смыслах. В широком смысле МП – это область научных исследований, которая объединяет в себе лингвистические, математические, информационные и кибернетические аспекты. В узком смысле под МП понимают «процесс перевода некоторого текста с одного естественного языка на другой, реализуемый компьютером с возможным участием человека» [2].

Впервые работу системы машинного перевода (далее – СМП) продемонстрировали в 1954 году в ходе «Джорджтаунского эксперимента», во время которого ученые из Джорджтауна при поддержке компании IBM добились перевода с русского на английский язык около 60 предложений с помощью компьютера, оснащенного словарем из 250 слов и шестью грамматическими правилами – это стало ответом на потребности холодной войны и положило начало развитию машинного перевода, включая советские разработки на базе ЭВМ БЭСМ и «Стрела». В 1980-х годах под руководством Ю.Д. Апресяна была создана теория «Смысл-текст», благодаря внедрению которой удалось повысить качество МП за счет лексико-семантического анализа. С тех пор технологии прошли несколько этапов развития. Если первое поколение СМП (1950-1960-е годы) функционировало на базе пословного перевода и производило итоговые тексты на недостаточно высоком уровне, то СМП второго поколения (1970-е) уже демонстрируют более высокое качество: благодаря своему устройству они способны проводить лингвистический анализ текста с точки зрения синтаксической и морфологической структуры конкретного языка, что значительно улучшает итоговый

перевод. Однако переводы, создаваемые современными системами, все еще требуют редактирования человеком для обеспечения смысловой и фактической точности [4].

На данный момент разделяют три основных вида СМП: системы на основе грамматических правил (Rule-based machine translation), статистические системы (Statistical machine translation) и нейронный машинный перевод (Neural machine translation). Нейронный машинный перевод (далее – НМП) является наиболее точным и перспективным методом благодаря использованию искусственных нейронных сетей и глубинного обучения, которые действуют по подобию человеческого мозга и позволяют анализировать большие объемы данных и учиться на ошибках. В отличие от традиционных систем, НМП переводит целые предложения в контексте, а не отдельные слова. Перевод получается более естественным и точным благодаря архитектуре sequence-to-sequence с кодером и декодером, а также механизмам внимания и рекуррентным связям, позволяющим учитывать синтаксис и семантику текста целиком и сохранять стилистическую и логическую связность перевода [5].

В настоящее время существует несколько нейронных СМП, обеспечивающих высокое качество перевода различных текстов, среди которых выделяются Яндекс Переводчик, Google Translate и DeepL. В данной статье для анализа особенностей перевода научно-технического текста выбрана система DeepL – среди функций сервиса есть опция загрузки терминов в глоссарий, которая может сыграть большую роль в точности передачи терминов. Ошибки в переводах научно-технических текстов могут привести к серьезным последствиям, например, угрозам безопасности и юридическим рискам, поэтому для повышения качества и точности перевода необходимо изучать и классифицировать эти ошибки. Несмотря на многочисленные исследования, единая классификация ошибок машинного перевода еще не сформирована, поскольку разные подходы выделяют типы ошибок в зависимости от языковой пары, типа текста, используемой технологии и конкретной системы, и при этом лингвистические ошибки преобладают над техническими проблемами исходного текста [3]. Например, Д.М. Бузаджи и соавторы предлагают классификацию ошибок перевода, опираясь на понятия адекватности и эквивалентности, сформулированные А. Д. Швейцером. Хотя эта классификация изначально разрабатывалась для оценки качества перевода, выполненного человеком, ее считают приемлемой и для оценки машинного перевода, так как идеальный перевод на данный момент может произвести только человек, следовательно, оценка качества происходит именно с точки зрения работы профессионала. Бузаджи и соавторы выделяют ошибки нескольких типов: логические, синтаксические, лексические и стилистические. Они распределяют ошибки по группам, категориям и подкатегориям. По категории ошибки можно оценить качество работы переводчика и распределить ошибки по значимости [7].

М.А. Зайцева представляет классификацию ошибок, допущенных сервисом Яндекс Переводчик, и делит их на следующие группы: лексико-семантические ошибки и неверная передача культурных реалий. Среди первой группы находится неверный перевод отдельных слов и выражений, буквальный перевод метафор и сленга, во второй – проблемы с пониманием исторических фактов, неправильное восприятие культурных особенностей, ошибки, вызванные недостатком контекста, а также ошибки при переводе фразеологизмов, топонимов и антропонимов [6].

Л.Н. Беляева предлагает разделить ошибки машинного перевода на такие категории, как: ошибочный перевод отдельных частей текста; пропуск информации или добавление лишних элементов; неверное употребление терминологии; грамматические, ошибки

орфографии и пунктуации; несоблюдение стилистических норм языка перевода; нарушение национальных стандартов (например, обозначение валюты или правила капитализации); несогласованность терминов. Особое внимание уделяется последнему аспекту, так как неоднородное употребление одного и того же слова в одном тексте является характерной проблемой именно машинного перевода, хотя иногда встречается и при переводе человеком [1].

В рамках проводимого исследования ни одна из рассмотренных классификаций не подходит полностью, поскольку при анализе ошибок было обнаружено влияние технических проблем исходного текста: в большинстве случаев именно они приводят к языковым и смысловым ошибкам. Однако технические проблемы не всегда являются обязательной причиной возникновения таких ошибок. Поэтому целесообразно расширить классификацию, включив в нее не только языковые и смысловые ошибки, но и технические аспекты. В рамках данного исследования проводится выявление, систематизация и описание ошибок, допущенных нейронным сервисом машинного перевода DeepL.

Среди обнаруженных проблем и ошибок находятся: перевод единиц, которые не нуждаются в переводе; замена символов там, где это недопустимо; ошибочный перевод терминов; ошибочный перевод имен собственных; ошибочный выбор значения многозначного слова; неестественные для русского языка грамматические конструкции; тавтология; опущение важной информации; добавление лишней информации; калькирование оригинала; ошибки орфографии; ошибки согласования перевода терминов; ошибки согласования перевода сокращений; ошибки согласования перевода аббревиатур; ошибочное раскрытие сокращений; ошибочное раскрытие аббревиатур; неестественные для русского языка конструкции, затрудняющие понимание текста; ошибки пунктуации; отсутствие перевода отдельных слов; отсутствие перевода отдельных предложений; нарушение логической связи между частями предложения; нарушение грамматической связи между частями предложения; неправильная организация тема-рематического членения; нарушение кодирования символов; ошибки копирования; ошибки капитализации; лишняя информация в исходном тексте; разрывы строк.

В ходе исследования особенностей МП было выявлено, что помимо языковых ошибок, характерных для нейронного машинного перевода DeepL, значительное влияние на качество перевода оказывают технические проблемы, присутствующие в исходном тексте. В связи с этим было решено создать собственную классификацию ошибок, разделив их на три основные категории: языковые ошибки, смысловые ошибки и технические проблемы. Поскольку технические проблемы сами по себе не являются ошибками перевода, но часто становятся их причиной, в классификации акцент сделан не на ошибках машинного перевода, а на особенностях его функционирования. Под техническими проблемами понимаются недостатки формата, кодировки и структуры исходного текста, которые затрудняют корректную обработку машинным переводчиком, а также ограничения самих алгоритмов перевода. Языковые ошибки в данном исследовании включают в себя неверную передачу лингвистических характеристик текста, например, нарушения в морфологии, синтаксисе, лексической сочетаемости и стилистической адекватности. Смысловые ошибки связаны с искажением структуры и содержания текста, которые приводят к неправильному пониманию смысла высказывания.

Обнаруженные особенности, а именно ошибки и проблемы, были разделены на три категории.

1. Технические проблемы.

- a. перевод единиц, которые не нуждаются в переводе;
- b. замена символов там, где это недопустимо;
- c. нарушение кодирования символов;
- d. ошибки копирования;
- e. лишняя информация в исходном тексте.

2. Языковые ошибки.

- a. ошибочный перевод терминов;
- b. ошибочный перевод имен собственных;
- c. ошибочный выбор значения многозначных слов;
- d. неестественные для русского языка грамматические конструкции (немотивированное использование деепричастного оборота и пассивного залога);
- e. тавтология;
- f. дословный перевод словосочетаний (калькирование оригинала);
- g. ошибки согласования перевода терминов;
- h. ошибки согласования перевода сокращений, аббревиатур;
- i. ошибочное раскрытие сокращений, аббревиатур;
- j. нарушение грамматической связи между частями предложения;
- k. неправильная организация тема-рематического членения;
- l. ошибки капитализации;
- m. ошибки пунктуации.

3. Смысловые ошибки.

- a. опущение важной информации;
- b. добавление лишней информации;
- c. отсутствие перевода отдельных слов, предложений;
- d. нарушение логической связи между частями предложения.

Рассмотрим примеры МП DeepL, содержащего различные ошибки и проблемы. Яркой иллюстрацией технических проблем МП являются случаи, в которых DeepL частично переводит включения компьютерного кода в тексте. Переводить компьютерный код недопустимо, так как при изменении синтаксиса или знаков препинания он перестает функционировать. В Таблице 1 представлен случай, когда DeepL изменяет вид кавычек и дословно переводит название переменной.

Таблица 1.

Пример технических проблем МП DeepL

Исходный текст	Перевод DeepL
<pre>api_key = "YOUR_API_KEY" api_url "http://api.openweathermap.org/data/2.5/weather" city_name = "London"</pre>	<pre>api_key = «YOUR_API_KEY» api_url «http://api.openweathermap.org/data/2.5/weather» название_города = «Лондон»</pre>

Примером наличия языковых ошибок является случай, представленный в Таблице 2. Здесь присутствует нарушение согласования перевода аббревиатур. Аббревиатура NMT в одной и той же единице текста переведена двумя разными способами, причем во втором случае перевод для нее отсутствует. Такой вид ошибки является широко распространенной для МП (см. Табл.2).

Таблица 2.

Пример языковых ошибок МП DeepL

Исходный текст	Перевод DeepL
Since 2015, Neural Machine Translation (NMT) has emerged as the dominant approach. NMT employs deep learning models inspired by the human brain's neural networks.	С 2015 года доминирующим подходом стал нейронный машинный перевод (НМП). В NMT используются модели глубокого обучения, вдохновленные нейронными сетями человеческого мозга.

Что касается смысловых ошибок, то они также часто встречаются при использовании системы МП DeepL. Репрезентативным случаем является представленное в Таблице 3 искажение смысла из-за отсутствия перевода целого предложения, к которому, в свою очередь, привела ошибка пунктуации – отсутствие пробела после точки в конце предложения (см. Табл.3).

Таблица 3.

Пример смысловых ошибок МП DeepL

Исходный текст	Перевод DeepL
First wafer or sub-component 10 preferably include the microelectronic element 12 that a large number of rows is directed at along X-axis and Y-axis. Use conventional semiconductor process technology that describes a microelectronic element as mutual one. Obviously, sub-component 10 can be a part for wafer. In Figure 1A, dotted line shows, described sub-component is attached to additional element thereon.	Первая пластина или субкомпонент 10 предпочтительно включает микроэлектронный элемент 12, который большим количеством рядов направлен вдоль оси X и оси Y. На рисунке 1А пунктирной линией показано, что описанный микроэлектронный элемент прикреплен к дополнительному элементу на нем.

Таким образом, сформулирована и проиллюстрирована классификация ошибок и проблем нейронного машинного перевода научно-технических текстов с английского языка на русский на основе системы DeepL. Классификация состоит из трех категорий – технические проблемы исходного текста (особенности текста и недостатки компьютерных алгоритмов, которые могут привести к снижению качества МП), языковые ошибки (связанные с неточностями в грамматике, лексике и стиле) и смысловые ошибки (искажение или потеря смысла). Несмотря на то, что технические проблемы исходного текста сами по себе не являются ошибкой перевода, в данном исследовании они выделены в отдельную категорию, так как в большинстве случаев приводят к грубым языковым и смысловым нарушениям и значительному снижению качества перевода. Изучение и классификация ошибок и проблем являются важным этапом для определения путей их решения и повышения качества машинного перевода.

Литература

1. Беляева Л.Н. Машинный перевод в современной технологии процесса перевода // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2022. – № 203. – С. 22–30.
2. Головкин Д.Р. Особенности и виды машинного перевода // Вестник МИТХТ-МАСИ. – 2020. – № 4. – С. 24–30.
3. Гребенюк А.В. Проблема типологии ошибок машинного перевода: стремление к универсальности VS таргетированность // Вестник Московского Университета. – 2024. – Т. 17, № 2. – С. 7–25.
4. Дроздова К.А. Машинный перевод: история, классификации, методы // Слово молодым. – 2015. – Т. 3, № 7. – С. 156–158.
5. Животова А.А., Бердонос В.Д. Оптимизационное предредактирование узкоспециальных русскоязычных текстов для их машинного перевода на английский язык // Информационные и математические технологии в науке и управлении. – 2024. – Т. 2, № 34. – С. 1.
6. Зайцева М.А. О типологии ошибок гибридной системы машинного перевода «Яндекс Переводчик» // Молодой ученый. – 2023. – Т. 492, № 45. – С. 38–46.
7. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок / Д.М. Бузаджи, В.В. Гусев, В.К. Ланчиков, Д.В. Псурцев. – М.: Всероссийский центр переводов, 2009. – 120 с.

Автор публикации

Гребенникова Елизавета Романовна, магистрант, НИУ МИЭТ, Москва, РФ, lizkor02@gmail.com
Grebennikova Elizaveta Romanovna, Master's student, National Research University of Electronic Technology, Moscow, Russian Federation, lizkor02@gmail.com

УДК 81-25

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА КИТАЙСКОЙ ФЕМИНИТИВНОЙ ЛЕКСИКИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Ш. Ду

Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье исследуются проблемы перевода китайской феминитивной лексики (“女汉子”, “女神”, “小仙女”, “大女主”) на русский язык, с учетом гендерных и культурологических аспектов и эволюции женских образов в Китае.

Ключевые слова: феминитивная лексика, перевод, гендер, межкультурная коммуникация, китайский язык, русский язык.

PROBLEMS IN TRANSLATING CHINESE FEMINATIVE LEXIS INTO RUSSIAN

Sh. Du

The Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

Abstract. This article explores the challenges in translating Chinese feminine lexis (“女汉子”, “女神”, “小仙女”, “大女主”) into Russian, considering gender and cultural aspects, as well as the evolution of female archetypes in China.

Keywords: feminine lexis, translation, gender, intercultural communication, the Chinese language, the Russian language.

В эпоху глобализации, характеризующейся стремительным развитием информационных технологий и углублением межкультурных связей, перевод, как вид межкультурной коммуникации [4, с. 37], играет все более важную роль. Он позволяет не только преодолевать языковые барьеры, но и обеспечивать понимание между различными культурами, ценностями и идеологиями. В этой связи особый интерес представляет перевод феминитивной лексики – слов и выражений, отражающих особенности восприятия женственности, гендерных ролей и феминистских идей в различных культурах.

Настоящая статья посвящена исследованию проблем перевода китайской феминитивной лексики на русский язык, фокусируясь на вызовах, связанных с культурной адаптацией и гендерной чувствительностью. Целью работы является анализ переводческих стратегий и выработка рекомендаций, которые позволили бы обеспечить наиболее точное и адекватное представление китайских феминистских концепций в русскоязычном пространстве.

В качестве эмпирического материала для исследования выбраны четыре ключевых слова китайского языка, отражающие динамику развития феминистской мысли в современном Китае: “女汉子” (nǚhànzi), “女神” (nǚshén), “小仙女” (xiǎo xiānnǚ) и “大女主” (dà nǚzhǔ). Данные слова не имеют прямых эквивалентов в русском языке и представляют собой сложные случаи для перевода, требующие учета социокультурного контекста и гендерных коннотаций.

Современная феминистская лингвистика утверждает, что язык отражает патриархат, в котором женское начало маргинализируется [2, с. 414]. Этот андроцентризм языка, как показала Р. Лакофф, проявляется в самой структуре языка, в его грамматике и лексике, закрепляя неравноправное положение женщины в обществе [5, с. 81]. Соответственно, проблема сохранения и передачи женской идентичности, становится крайне важной задачей перевода феминитивной лексики.

Теоретической основой исследования послужили феминистская и культурологическая теории перевода. Феминистская теория, сформировавшаяся под влиянием работ Р. Лакофф, Симоны де Бовуар и Ю. Кристевой, акцентирует внимание на гендерной обусловленности языка и необходимости противодействия патриархальным стереотипам в процессе перевода, а также подчеркивает важность сохранения женской субъективности и недопустимости искажений, связанных с мужским взглядом на мир. Культурологическая теория, представленная трудами Н. Г. Валеевой, Э. Лиддикуота и С. Г. Тер-Минасовой, рассматривает перевод как акт межкультурной коммуникации. Перевод рассматривается как посредничество между культурами [6, с. 349], и подчеркивается необходимость адаптации текста к принимающей культуре с учетом ее ценностей, норм и традиций.

Для корректного перевода китайской феминитивной лексики, переводчик должен не просто владеть языком на высоком уровне, но и знать лингвокультурные особенности для достижения наиболее адекватного перевода.

Теперь рассмотрим вышеуказанные примеры подробнее:

“女汉子” (nǚhànzi): Эта лексема описывает женщину с сильным характером, независимостью и часто с нетипичным для традиционной китайской культуры поведением, склонную к «мужским» занятиям и не проявляющую слабость. В русском языке существуют различные варианты перевода, такие как *пацанка*, *сорванец*, *бой-баба*, *девушка с мужскими манерами*. Однако ни один из этих вариантов не передает полностью спектр коннотаций, присущих китайскому слову. Лексическая единица *пацанка* акцентирует внимание на внешнем

сходстве с мальчиком, упуская из виду внутреннюю силу и независимость. Лексема *бой-баба* может иметь негативную окраску, подразумевая агрессивность и грубость. Более адекватными представляются описательные переводы, такие как *сильная и независимая девушка*, *девушка с твердым характером*, *независимая и решительная женщина*. При этом важно учитывать, что в Китае “女汉子” часто используется с оттенком восхищения и уважения, что необходимо отразить в переводе. Возможно, в некоторых контекстах уместно использование калькирования с пояснением в сноске, чтобы познакомить русскоязычного читателя с этим новым и интересным явлением в китайской культуре.

“女神” (nǚshén): Данное слово первоначально имело значение *богиня*, но в современном Китае используется для обозначения женщины, обладающей исключительной красотой, талантом и обаянием. В русском языке наиболее распространенным переводом является *богиня*. Однако, с точки зрения теории скопоса, цель перевода определяет выбор стратегий и решений [3, с. 147]. Если цель – передать изначальное значение, то вариант *богиня* может быть уместен. Однако в социальных сетях и популярной культуре “女神” часто используется иронично или с оттенком поклонения, что требует иного подхода. В зависимости от контекста можно использовать такие варианты, как *красавица*, *звезда*, *икона стиля*, *женщина-мечта*, *предмет обожания*, которые лучше соответствуют цели коммуникации в конкретной ситуации. Важно учитывать, что “女神” часто обладает не только внешней привлекательностью, но и определенным статусом в обществе, что также целесообразно отразить в переводе. В некоторых случаях уместно использование слова *дива*, если речь идет о женщине, добившейся признания в искусстве или шоу-бизнесе, поскольку данная лексическая единица передает не только красоту, но и определенную социальную роль.

“小仙女” (xiǎo xiānnǚ): Это слово обозначает молодую, милую, нежную и очаровательную девушку, часто с наивным и невинным взглядом на мир. Прямой перевод *маленькая фея* не всегда передает все нюансы данной лексики. Р.О. Якобсон выделял разные типы эквивалентности [1, с. 316], и в данном случае речь идет скорее о динамической или функциональной эквивалентности, нежели о формальной. В русском языке нет точного эквивалента, отражающего сочетание нежности, очарования и юности, поэтому переводчику приходится искать другие способы передачи смысла. В зависимости от контекста, можно использовать такие варианты, как *прелестная девушка*, *милая девочка*, *очаровашка*, *сама нежность*, *милое создание*, стремясь достичь эквивалентного воздействия на русскоязычного читателя. Важно передать ощущение легкости, невинности и восхищения, которое вызывает этот образ. В некоторых случаях уместно использование диминутивных (т.е. уменьшительно-ласкательных) форм, чтобы подчеркнуть нежность и очарование, тем самым компенсируя отсутствие точного лексического соответствия.

“大女主” (dà nǚzhǔ): Данная единица, получившая распространение благодаря популярным сериалам, описывает женщину, которая контролирует свою судьбу, добивается успеха в карьере и личной жизни, часто преодолевая сложные препятствия. В русском языке нет точного аналога, поэтому часто используются описательные переводы. Прямой перевод *главная героиня* не отражает акцент на сильном характере и независимости. Более адекватными вариантами являются *сильная и независимая героиня*; *женщина, творящая свою судьбу*; *героиня, властвующая над своей жизнью*; *self-made woman*. Важно отметить, что “大

女主” часто ассоциируется с концепцией *self-made woman*, т.е. женщины, добившейся всего своими силами, что также важно учитывать в переводе. Необходимо также принимать во внимание, что образ “大女主” в китайских сериалах часто подвергается критике за нереалистичность и чрезмерную идеализацию, что также может быть отражено в переводе через использование ироничных или саркастических оборотов.

Итак, семантическая эволюция лексики, относящейся к китайским женщинам, подобна многогранной призме, отражающей сложные и противоречивые траектории социального прогресса Китая. Значения смещались от преднамеренного отрицания женственности к торжественному признанию женской силы, от чистых эстетических идеалов к символам поклонения, от представления невинности к несению коннотации наивности, и от прекрасной мечты о женской силе к разочаровывающей реальности. При переводе этой лексики, богатой семантическими изменениями, на русский язык крайне важно точно учитывать эти слои семантической трансформации. Только таким образом можно добиться полноты семантической передачи и культурной адаптации в переводе.

В двух словах, точный перевод китайской гендерно-ориентированной лексики на русский язык – сложная и многогранная задача. Она требует не только твердого владения обоими языками, но и глубокого понимания китайского социального и культурного контекста, высокой степени чувствительности к гендерным вопросам и способности адаптировать текст к ожиданиям российских читателей. Учитывая динамичную эволюцию значений этой лексики на протяжении истории и критический анализ, которому она подвергалась в китайском обществе, правильное обращение с этими аспектами в процессе перевода позволит более точно и всесторонне представить китайские феминистские идеи в российском культурном контексте. Это не только построит прочный мост для межкультурной коммуникации, но и поможет создать более открытую, инклюзивную и равноправную атмосферу диалога между разными культурами, тем самым способствуя построению более разнообразного и справедливого общества. В этом процессе роль переводчика выходит за рамки простого языкового преобразователя; он также является культурным послом и мостом, помогая разрушать культурные барьеры и стереотипы посредством точного перевода и направляя аудиторию к формированию более всестороннего, объективного и глубокого понимания мира.

Литература

1. Лю Байвай, Сю Цзяцзинь. Исследование понятия эквивалентности в лингвистической школе теории перевода // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 10. – С. 315–318.
2. Морозов Р.Н. Особенности феминистской лингвистики // Молодой ученый. – 2021. – № 24 (366). – С. 412–416.
3. Нестерова Н.М., Герте Н.А. Реферативный перевод, или информация об информации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 7-2(18). – С. 147–150.
4. Раджабова Г.С., Магомедова Х.М. Перевод как вид межкультурной коммуникации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S 15. – С. 36–40.
5. Lakoff R. Language and women's Place // Language in Society. – 1973. – Vol. 2. – Pp. 69–85.
6. Liddicoat A.J. Translation as intercultural mediation: setting the scene // Perspectives. – 2016. – Vol. 24 (3). – Pp. 347–353.

Автор публикации

Ду Шуй, магистрант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Москва, РФ, 290528785@qq.com

Du Shuyi, Master's student, State Russian Language Institute named after A.S. Pushkin, Moscow, Russian Federation, 2905287@qq.com

УДК 81-23

КУЛЬТУРНО-БЫТОВЫЕ РЕАЛИИ В ПЬЕСЕ А.П. ЧЕХОВА «ВИШНЕВЫЙ САД» И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕДАЧИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

В. Дэн, Ж.Г. Коновалова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань. Россия

Аннотация. Статья посвящена особенностям перевода русских культурно-бытовых реалий на материале двух переводов пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад». Целью является установление способов передачи реалий при переводе русского художественного текста на китайский язык.

Ключевые слова: культурно-бытовые реалии, переводческие трансформации, художественный перевод, перевод реалий, тематическая классификация.

CULTURAL AND EVERYDAY REALIA IN A.P. CHEKHOV'S PLAY "THE CHERRY ORCHARD" AND THE WAYS OF THEIR TRANSLATION INTO CHINESE

W. Deng, Zh.G. Kononova

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The paper discusses the peculiarities of translating Russian cultural and everyday realia based on the material of two translations of Anton Chekhov's play "The Cherry Orchard". The aim is to establish ways of conveying realia when translating a Russian literary text into Chinese.

Keywords: cultural and everyday realia, translation transformations, artistic translation, translation of realia, thematic classification.

Проблема функционирования культурно-бытовых реалий в художественном тексте и способы их передачи при переводе остается открытой в современной лингвистике и переводческой практике. В настоящее время все больше укрепляются российско-китайские политические, экономические и культурные связи, что выводит актуальность изучения особенностей перевода русской художественной литературы на китайский язык на новый уровень. По нашему мнению, именно перевод культурных и бытовых реалий имеет решающее значение для адекватного восприятия российской действительности, отраженной в художественных текстах, китайскими читателями. Анализ способов и приемов перевода культурно-бытовых реалий позволяет глубоко изучить механизм их влияния на понимание китайскими читателями российской истории и современности.

Интерес китайских читателей к творчеству А.П. Чехова насчитывает более ста лет. Первое знакомство с творчеством русского драматурга состоялось в 1907 г., когда У Тао перевел рассказ А.П. Чехова «Черный монах». Активные переводы пьес начались в 1920-х гг. Так, самый ранний перевод пьесы «Вишневый сад» относится к 1920 г. Его особенностью было то, что переводчик У Ли перевел только первое действие пьесы. Первый полный перевод был выполнен Гэн Цзичжи в 1921 г. Данное произведение А.П. Чехова является одним из

наиболее переводимых и интерпретируемых в Китае. Как пишет Цуй Юньюнь, над пьесой за последние сто лет работали девять переводчиков, причем самый поздний перевод был сделан в 2004 г. [2, с. 227]. В настоящем исследовании мы обращаемся к переводам двух выдающихся китайских переводчиков – Цзяо Цзюйиня (1943) и Жу Луна (1958).

В рамках данного исследования была предпринята попытка выявить и классифицировать культурно-бытовые реалии в пьесе А.П. Чехова «Вишневый сад» в соответствии с тематическим принципом, предложенным В. С. Виноградовым [1]. В тексте пьесы нами было выявлено 73 культурно-бытовых реалии, которые были разделены на следующие тематические группы: бытовые реалии, реалии, служащие для номинации людей, религиозные реалии и административные реалии. Наиболее широко представленной группой являются бытовые реалии, т.к. именно благодаря им А.П. Чехов воссоздает мир дворянской усадьбы. Данная группа состоит из 30 единиц, которые встречаются в тексте пьесы 63 раза. Внутри данной тематической группы выделяются следующие категории слов-реалий: одежда и обувь, еда и напитки, а также жилище и предметы обихода. Одной из бытовых реалий, явившейся наиболее сложной для перевода, стал «самовар»:

«Фирс. Перед несчастьем тоже было: и сова кричала, и самовар гудел бесперечь» [3, с.337].

“菲尔斯 在那次大难以前也是这样: 又是猫头鹰叫, 又是茶炊呜呜地响个不停” (пер. Жу Лун) [4, с.855].

“菲尔斯 在那一次大灾难发生以前, 也整整是这个样子; 猫头鹰也叫了, 铜茶炉也不住地咕噜咕噜响” (пер. Цзяо Цзюйинь) [5, с.114].

Жу Лун использовал буквальный перевод, переведя «самовар» как “茶炊” (“cháchuī”). Данное слово точно передает основную функцию предмета, но не содержит национальной окраски. Цзяо Цзюйинь применяет описательный перевод – “铜茶炉” (“tóng chá lú”). Данный вариант содержит дополнительные фоновые знания, в частности, дается описание материала, из которого сделан данный предмет домашнего обихода (“铜” (“tóng”) – «медный»). За счет описательного перевода сохраняется национальный колорит, что помогает китайским читателям лучше понять быт дворянской усадьбы.

Следующая по частоте группа – это реалии, служащие для номинации людей. Для стилистической манеры писателя всегда было свойственно глубокое погружение в психологию и взаимоотношения своих персонажей, что, в свою очередь, позволяло ему сделать универсальные выводы об особенностях национальной психологии. Данная группа состоит из 28 единиц, которые встречаются в тексте пьесы 40 раз. Внутри данной тематической группы были выделены следующие категории слов-реалий: обозначения социального статуса, национальности, профессиональной деятельности, семейных связей, характеристики, обращения. Одним из наиболее частотных номинаций в пьесе является слово «барышня»:

«Лопухин. Очень уж ты нежная, Дуняша. И одеваешься, как барышня, и прическа тоже» [3, с.294].

“洛巴兴 你也太娇气了, 杜尼雅霞。衣服穿得跟贵族小姐一样, 头发也梳得跟小姐一样” (пер. Жу Лун) [4, с.772].

“罗巴辛 你太娇气啦，杜尼亚莎。看看你穿的衣裳，再看看你梳的头发，都像一位小姐似的” (*пер. Цзяо Цзюйинь*) [5, с.27].

Слово «барышня» часто встречается в диалогах персонажей. Жу Лун использовал прием поиска эквивалента, переведя «барышня» как “小姐” (“xiǎojiě”). Данное выражение в Китае является уважительным обращением к молодой девушке. Кроме того, переводчик дополняет его описательным переводом “贵族” (“guìzú” переводится как «аристократический», «дворянский»). Этот способ позволяет передать ироническую окраску текста оригинала – Дуняша является горничной у Раневской и, имея крестьянское происхождение, всячески пытается подражать хозяйке. Цзяо Цзюйинь использует замену: «как барышня» заменяется на “小姐似的” (“xiǎojiě sìde” – «как настоящая леди»). Данный перевод позволяет сохранить ироническую окраску, но при этом теряется коннотация молодости персонажа.

Еще одной группой являются административные реалии. Прежде всего, данная группа реалий позволяет выявить изменения в обществе, где старые аристократические семьи теряют свое влияние, а зарождающаяся буржуазия, представленная образом Лопухина, обретает богатство и власть. Данную группу составляют 8 единиц, которые в тексте пьесы встречаются 20 раз. Внутри данной тематической группы можно выделить следующие категории слов-реалий: административное деление и денежные единицы. Наиболее частотной единицей является «вексель». Данная реальность не только является важным инструментом финансовых операций, но и отражает сложные экономические отношения и социальные изменения в описываемый в пьесе период:

«Гаев. Помолчи, Фирс. Завтра мне нужно в город. Обещали познакомить с одним генералом, который может дать под вексель» [2, с.333].

“加耶夫 别说了，菲尔斯。明天我要到城里去。人家答应让我去见一位将军，那位将军可能叫我立个借据，借给我一笔钱” (*пер. Жу Лун*) [4, с.846].

“加耶夫 住嘴吧，费尔斯。我明天还得到城里去。他们答应介绍我去见一位将军，他也许能出一张支票，借给我一笔款子” (*пер. Цзяо Цзюйинь*) [5, с.105].

Жу Лун при переводе реалии «вексель» использует замену “借据” (“jièjù” – «долговая расписка»). Данный перевод не полностью отражает основную суть термина, что затрудняет понимание китайскими читателями его роли в развитии сюжета и отражении проблемы экономических трудностей и смены социальных классов в пьесе. Цзяо Цзюйинь использует более удачный перевод “支票” (“zhīpiào”), в некоторых случаях сопровождая данный термин переводческим комментарием, который позволяет читателям понять экономический и культурный контекст этого термина в пьесе.

Еще одна группа представлена реалиями, связанными с религией. В контексте изображения русского общества в пьесе «Вишневый сад» религия является важной опорой духовного мира людей и оказывает глубокое влияние на поведение и мысли героев пьесы:

«Если бы Господь помог!» [3, с.319].

“瓦莉雅 求天主保佑才好” (*пер. Жу Лун*) [4, с.819].

“瓦里雅 但求老天爷帮帮我们忙就好了！” (*пер. Цзяо Цзюйинь*) [5, с.76].

Слово «Господь» несет в себе глубокие корни русского православия и употребляется в тех случаях, когда персонажи испытывают сильные эмоции. Жу Лун использует буквальный

перевод “天主” (“tiānzhǔ” – «Бог»), что передает семантику исходной лексемы. Этот способ позволяет сохранить религиозную образность оригинала, но не выражает всей совокупности сильных эмоций, испытываемых персонажем. Цзяо Цзюйинь переводит данную единицу как “老天爷” (“lǎotiānyé” – «Господь»), исходя из конкретного контекста, что ближе к повседневным выражениям китайцев. Данный способ перевода позволяет эффективнее передать интенсивность эмоций персонажа, что помогает китайским читателям сопереживать их эмоциям.

Таким образом, анализ оригинального текста и сравнение переводов Цзяо Цзюйиня и Жу Луна позволяет оценить проявление субъективности переводчиков, а также их уровень владения фоновыми лингвокультурными знаниями. В процессе перевода при передаче культурно-бытовых реалий использовался как буквальный перевод, так и трансформации различного типа, в частности замены, описательный перевод и переводческий комментарий. Наиболее удачным нам представляется перевод пьесы «Вишневый сад», сделанный Цзяо Цзюйинем, который делает попытку максимально сохранить национально-культурный колорит пьесы.

Литература

1. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. – М.: Издательство Московского университета, 1978. – 172 с.
2. Цуй Ю. Рецепция пьесы А. П. Чехова «Вишневый сад» в Китае // *Litera*. – 2024. – № 1. – С. 226–235.
3. Чехов А.П. Вишневый сад: [пьесы] / А.П. Чехов. – Москва: Издательство АСТ, 2024. – 384 с.
4. Чехов А.П. Вишневый сад: [пьесы] / А.П. Чехов; перев. Жу Лун – Пекин: Издательство Народной литературы, 2018. – 326 с.
5. Чехов А.П. Вишневый сад: [пьесы] / А.П. Чехов; перев. Цзяо Цзюйинь. – Шанхай: Издательство Шанхайской переводной литературы, 2024. – 132 с.

Авторы публикации

Дэн Вэньчжи, магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, 13876053237@163.com

Коновалова Жанна Георгиевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра лингвистического образования для иностранных студентов, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, zhanna.konovalova@gmail.com

Deng Wenzhi, Master's Student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, 13876053237@163.com

Konovalova Zhanna Georgievna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Linguistic Education for International Students, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, zhanna.konovalova@gmail.com

АНГЛИЙСКИЙ КАК ЯЗЫК-ПОСРЕДНИК В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ

М.П. Еремеева

НИУ «Московский институт электронной техники», г. Москва, Россия

Аннотация. В данной статье исследуется роль английского языка как языка-посредника в процессе аудиовизуального перевода, а также анализируется влияние английского на точность конечного варианта перевода.

Ключевые слова: английский язык, аудиовизуальный перевод, язык-посредник, норвежский язык, реалии.

ENGLISH AS A MEDIATOR LANGUAGE IN AUDIOVISUAL TRANSLATION

M.P. Ereemeeva

National Research University of Electronic Technology, Moscow, Russia

Abstract. This article investigates the role of English as a mediator language in the audiovisual translation process, and analyzes the influence of English on the final translation version's accuracy.

Keywords: English, audiovisual translation, mediator language, Norwegian, realia.

В последние годы рынок цифрового контента стремительно развивается: только в России его объем вырос на 28% по итогам 2023 года [6], что свидетельствует о возрастающем интересе к созданию и распространению фильмов и сериалов. На фоне этого бурного роста аудиовизуальный перевод становится все более востребованной областью, ведь именно он обеспечивает доступность контента для международной аудитории и способствует межкультурной коммуникации. Одной из ключевых задач аудиовизуального перевода является передача культурных реалий – уникальных элементов быта и традиций, присущих определенной стране.

Сегодня большинство сериалов и фильмов сначала переводят на английский язык, который выступает в роли языка-посредника, а затем выполняется перевод на другие языки мира. Использование английского существенно влияет на качество, точность и стилистические особенности конечного перевода. С одной стороны, это облегчает процесс локализации для стран, где прямой перевод с оригинального языка невозможен из-за отсутствия специалистов. С другой стороны, такой подход может приводить к потере смысловых нюансов, культурных реалий и стилистических особенностей оригинала. В данной статье рассматривается влияние языка-посредника на точность конечного варианта перевода на материале сериала «Лиллехаммер».

Прежде чем перейти к анализу примеров, стоит изучить понятие «аудиовизуальный перевод» и его виды.

Х.Ш. Куллекова определяет понятие аудиовизуальный перевод как «процесс адаптации иностранных аудиовизуальных произведений, таких как фильмы, сериалы, документальные фильмы и видеоигры, для зрителей другой страны или культуры» [3].

Перевод для закадрового озвучивания (voice-over) – оригинальная звуковая дорожка приглушается, но не заменяется полностью; переводчик при этом менее связан с визуальным синтаксисом произведения, что облегчает работу и сокращает сроки перевода.

Двухмерное субтитрование – перевод текста, который появляется на экране в виде субтитров, синхронизированных с речью.

Дублирование (дубляж) – замена оригинальной звуковой дорожки записью на языке перевода с учетом артикуляции губ (lip-sync) и синхронизации с движением губ героев.

Дублирование сериальных детских художественных и анимационных произведений и игр – особый подвид дублирования, учитывающий специфику жанра и аудитории.

Полный дубляж (lip-sync) – наиболее сложный вид дублирования, требующий точного совпадения речи с артикуляцией персонажей.

Трехмерное субтитрование – более сложный вид субтитрования, учитывающий визуальный синтаксис и динамику смены планов [2].

Таблица 1.

Пример 1

- We have the same opportunity. And when we're done, people are going to forget the Olympics were ever here. - Har dere tenkt ut hvem som skal være HMS-sjef? - What's that? - Uh... it's... union stuff. - Are there non-union-related questions? - Dette er imot arbeidsmiløloven. It's against the law. - I'm glad you brought that up. You're fired.	- We have the same opportunity. And when we're done, people are going to forget the Olympics were ever here. - Have you thought who's going to be in charge of the HMS? - What's that? - Uh... it's... union stuff. - Are there non-union-related questions? - This is violating the Working Environment Act. It's against the law. - I'm glad you brought that up. You're fired.	- У нас есть такая же возможность. И когда мы закончим, люди забудут, что Олимпиада вообще была здесь. - Вы уже решили, кто будет главой HMS? - Что это? - Э... это... профсоюзные дела. - А есть вопросы, не связанные с профсоюзом? - Это нарушает закон об условиях труда. Это незаконно. - Я рад, что ты об этом вспомнила. Уволена.

В данном случае (табл. 1) реалия «arbeidsmiløloven» была переведена с помощью кальки «Working Environment Act», что полностью соответствует исходному смыслу и позволяет корректно передать реалию при переводе с языка-посредника.

Таблица 2.

Пример 2

Vi minner om to for én på hjortepølse og elgpølse ved utgang C.	There is a special offer on deer sausage and moose sausage at Gausdal General Store.	Напоминаем об акции на колбасы "два по цене одного".

В примере 2 (табл. 2) оригинальная норвежская фраза дословно переводится как: "напоминаем об акции «два по цене одного» на колбасы из оленя и лося у выхода С". При переводе на английский язык информация об акции была утрачена, и вместо этого была добавлена реалия, а именно название магазина «Gausdal General Store». Перевод не является адекватным, так как были утеряны некоторые детали, при этом добавлены новые реалии, которые могут создать трудности при дальнейшем переводе.

Таблица 3.

Пример 3

- En av favorittmonologene mine var faktisk fra " Et dukkehjem ". En av monologene til Nora. - Kan du ikke ta en scene, da? - Nei, nei. Det er så lenge siden. - En liten en. Bare en liten scene. - Vet ikke om jeg husker det ...	- One of my favorite monologues was actually from a woman'. Nora. From our own beloved Ibsen's A Doll's House . Yes. - Why don't you do a scene from it? - No way. - Come on. - No, it's too long. - Just shorten it a bit. Come on. A short version? - Are you sure? - Yes. - I'm not sure if I remember how it goes.	- Один из моих любимых монологов - из «Кукольного дома» . Один из монологов Нуры. - Сыграешь для меня? - Нет, нет, нет, нет. Это было так давно. - Маленькую. Одну маленькую сцену. - Я не знаю, помню ли я...

В данном примере (табл. 3), как и в примере 2 (табл. 2) была добавлена реалия «Ibsen». Однако здесь, данное добавление является уточняющим и помогает зрителю сразу связать произведение с именем знаменитого драматурга Генрика Ибсена, а также осознать важность данного произведения для норвежской культуры. Именно поэтому данное добавление является оправданным и целесообразным при передаче культурной реалии, а также не препятствует последующему переводу на русский.

Таблица 4.

Пример 4

- Hva er det med deg, Jonas? Du er jo kjempefin i bunaden . - Johnny, du vet at han må ha på seg noe fint når han skal holde tale på 17. mai .	- Now, Jonas. You look so nice in a folk costume . He needs it for when he's giving his speech on the National Day .	- Что с тобой, Юнас? Ты отлично выглядишь в своем костюме . - Джонни, ты же знаешь, что он должен надеть что-то красивое, чтобы выступить с речью в день независимости .

Реалия «bunad – норвежский народный костюм» [1] была заменена словосочетанием «folk costume» (табл. 4), которое имеет более широкое значение и может обозначать любой национальный костюм. Однако, данный перевод на английский язык не препятствует дальнейшему переводу. Кроме того, в данном примере присутствует реалия «17. mai», которая была переведена как «National Day», что является корректным и адекватным переводом, несмотря на то, что в английском варианте отсутствует точная дата. Также, словосочетании «National Day» дает переводчику понять, что 17 мая в Норвегии – это значимое событие.

Таблица 5.

Пример 5

- Hvis vi spoler frem til 97 ... Da sitter jeg på Oslo S og må selge kroppen min for å få råd til neste skudd.	- Fast forward to '97. There I am sitting by Oslo Central Station selling my body to be able to afford the next shot.	- Если мы перенесемся в 97-й... Я сижу на вокзале Осло и я вынужден торговать своим телом, чтобы позволить себе еще одну съемку.

«Oslo S» – это распространённое сокращение для "Oslo sentralstasjon", главного железнодорожного вокзала Осло. В английском переводе используется "Oslo Central Station" (табл. 5), что является официальным и понятным эквивалентом [5]. Перевод корректен, так как "Oslo S" требует расшифровки для лучшего понимания.

Таблица 6.

Пример 6

- Sorry I'm late. - Hyggelig å se deg igjen. - How are you? How you doing? - Dette er Tiril, vår nye spesialpedagog. - Spesialpedagog? - Bjørn, han er jo en veldig søt...veldig søt liten gutt. - Men han sliter litt med de psykomotoriske milepælene, så vi har lyst til å koble inn BUP . - We want to evaluate if he should enter a program for children with special needs. - That ain't gonna happen. - Det er helt normalt for foreldre å bli opprørt. - Listen, Turly is it? - Tiril. - Yeah, whatever. We had that special needs bullshit where I grew up too.	- Sorry I'm late. - Hi. Nice to see you again. - How are you? How you doing? - Hi. This is Tiril, our new special-ed teacher. - Special ed? - Bjorn is a great kid. - But he is struggling with his psychomotor milestones. - We would like to bring in BUP . - We want to evaluate if he should enter a program for children with special needs. - That ain't gonna happen. - It's normal for the parents to get a little upset, but... - Listen, Turly is it? - Tiril. - Yeah, whatever. We had that special needs bullshit where I grew up too.	- Простите за опоздание. - Рады видеть вас снова. - Здравствуйте, здравствуйте. - Это Тириль, ваш новый дефектолог. - Дефектолог? - Бьорн, правда очень милый... очень милый малыш. - Но он испытывает трудности с психомоторными способностями, поэтому мы хотим обратиться в психологический центр . - Мы хотим понять, нужно ли ему пройти программу для детей с особыми потребностями. - Я этого не допущу. - Мы понимаем, что вы расстроены. - Слушайте, Тёрли? - Тириль. - Неважно. Там, где я рос, тоже была такая хрень с особыми потребностями.

BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk) [4] – это служба детской и подростковой психиатрии. В переводе (табл. 6) реалия оставлена без перевода и какого-либо пояснения, что может быть неясно аудитории, а также привести к неточностям в переводе на русский язык. Именно поэтому данный перевод не является корректным.

Пример 7

- I missed the part about you paying me back my 300 grand. - Tre hundre tusen? Nei, nei, så mye kan det ikke være. - My colleagues have compiled your overbillings. - Fy faen. - Skjønner ikke åssen han skal gjøre opp for seg. Det regnskapet her er helt <u>Luksusfellen</u> .	- I missed the part about you paying me back my 300 grand. - Three hundred grand? It can't be that much. - My colleagues have compiled your overbillings. - Holy sh*t. - I don't really understand how this guy is gonna settle his debts. The accounting is totally <u>Luksusfellen</u> .	- Я пропустил часть, где ты мне возвращаешь 300 тысяч. - Триста тысяч? Нет, нет, это не может быть так много. - Мои коллеги подсчитали твои переплаты. - Черт подери. - Я не знаю, как он будет это выплачивать. Их тут как серий в <u>Санта Барбаре</u> .

Без перевода была также оставлена реалия «Luksusfellen» в примере 7 (табл. 7). «Luksusfellen» – название норвежского реалити-шоу, которое незнакомо иностранному зрителю, и при переводе на русский язык данная метафора будет непонятной. Именно поэтому реалия требует дополнительного пояснения или культурной адаптации.

Таким образом, проанализировав примеры перевода с норвежского языка на английский, можно сделать вывод, что перевод через язык-посредник не всегда обеспечивает необходимую точность и корректность последующего перевода. При пересказе и адаптации информации неизбежно возникают потери смысловых и культурных нюансов, что может привести к искажению оригинального замысла и утрате стилистических особенностей. Кроме того, перевод на английский не гарантирует обязательную расшифровку оригинального смысла, как видно из примеров, некоторые реалии были оставлены без перевода, что усложняет последующий процесс перевода.

Литература

1. Берков В.П. Новый большой русско-норвежский словарь. – М.: Живой язык, 2006. – 1272 с.
2. Козуляев А.В. Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках школы аудиовизуального перевода // Вестник Пермского нац. исслед. политехн. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. – 2015. – № 3 (13). – С. 3–24.
3. Куллекова Х.Ш. Аудиовизуальный перевод: понятие, функции и специфика // Молодой ученый. – 2023. – № 44 (491). – С. 385–386.
4. Løvemammaene. – URL: <https://lovemammaene.no/bup/> (дата обращения: 03.05.2025).
5. Scandic Trains. – URL: <https://www.scandictrains.com/oslo-central-station> (дата обращения: 03.05.2025).
6. Tadviser. – URL: https://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Цифровой_контент (дата обращения: 03.05.2025).

Автор публикации

Еремеева Мария Петровна, магистрант, Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники», Москва, РФ, maria.ermeeva@list.ru
Eremeeva Maria Petrovna, Master's student, National Research University of Electronic Technology, Moscow, Russian Federation, maria.ermeeva@list.ru

СТРАТЕГИЯ ДОМЕСТИКАЦИИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ПЕРЕВОДЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЖ. РОУЛИНГ

И.Ф. Залялетдинов

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются стратегия перевода доместикация и способы её реализации во французском переводе на примере произведений Дж. Роулинг о Гарри Поттере. Осуществляется сравнительный анализ перевода ономастических реалий и устанавливается эффективность передачи художественного образа благодаря тому или иному переводческому решению.

Ключевые слова: стратегия перевода, доместикация, литература, способ перевода.

THE STRATEGY OF DOMESTICATION IN THE FRENCH TRANSLATION OF J. K. ROWLING'S WORKS

I.F. Zalyaletdinov

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. This article discusses the domestication translation strategy and ways to implement it in French translation using the example of J. K. Rowling's Harry Potter works. A comparative analysis of the translation of onomastic realities is carried out and the effectiveness of the transfer of an artistic image is established due to a particular translation solution.

Keywords: translation strategy, domestication, literature, translation method.

В современном переводоведении выделяют две фундаментальные стратегии перевода: фореизация и доместикация. Они были введены в лингвистическую науку американским филологом Л. Венути в 1990-х годах [12]. Если фореизация предполагает сохранение оригинального наименования в первоначальном виде без изменений, то суть доместикации заключается в адаптации первоисточника к принимающей культуре [5]. Однако впервые сформулировали идеи приоритета той или иной стратегии и описали степень влияния каждой на реципиента представители Эпохи Просвещения XVIII века. Так, И.В. Гете считал, что необходимо «переселить автора оригинального произведения к читателю» и сделать таким образом произведение более понятным с точки зрения лингвокультурологической действительности [1], тогда как Ф. Шлейермахер [11] утверждал, что при переводе каждое произведение должно сохранять свою идентичность и раскрываться как субъект иной культуры.

Тем не менее, несмотря на разнородную суть этих стратегий, они могут реализовываться благодаря одним и тем же способам перевода. Фундаментальными способами перевода являются транслитерация, транскрипция, модуляция, калькирование. Если под стратегией имеется в виду общий план действий относительно передачи тех или иных ономастических реалий, то способы перевода способствуют воплощению обозначенной стратегии. Если речь идёт о доместикации, то её реализация в процессе переводческой деятельности достигается благодаря следующим способам: калькирование, заключающееся в заимствовании иностранных слов и выражений посредством их буквальной передачи. В рамках стратегии доместикации калькированный перевод позволяет сохранить оригинальную структуру наименования, однако при помощи средств выражения переводного языка, что помогает без существенных семантических и экспрессивных потерь передать первоначальный

образ. Зачастую эквивалентом при калькированном переводе служит реалия принимающей культуры, что ещё более усиливает эффективность восприятия со стороны читателя:

Professor Sprout (англ.) – *Professeur Chourave* (фр.). Английское наименование “sprout” в английском языке имеет множество значений, тем не менее Дж. Роулинг в качестве опорного образа использует значение – “брюссельская капуста”. Во французской версии произведения речь также идёт о капусте, тем не менее другой разновидности, так как “chourave” – “кольраби” является распространённым сортом капусты во Франции, поэтому можно утверждать, что калькированный перевод в этом случае обладает высокой эффективностью, ибо учитывает экстралингвистическую реальность.

Fluffy (англ.) – *Touffu* (фр.). В данном примере передача художественного образа также решается благодаря средствам принимающего языка. Оригинальное понятие “fluffy” – «пушистый, заросший» в обозначении трехглавой собаки является каламбуром, основанном на семантическом сдвиге. Во французской версии калькированная передача сохраняется не только на лексико-семантическом уровне – “touffu” – «пушистый», но и на фонологическом, что достигается за счёт копирования аллитерационного сочетания *ff*.

Shell (англ.) – *Coquille* (фр.). Помимо антропонимов, калькированный перевод довольно часто используется при передаче топонимических единиц. В данном примере в первоисточнике фигурирует лексическая единица “shell” – «ракушка», обозначающая дом семьи Уизли. Наименование полностью коррелирует с семантикой топонима: жилище является укрывным, далёким от городской суеты, к тому же расположенным на берегу моря, поэтому калькированный перевод во французской версии книги “Coquille” позволяет добиться идентичного художественного эффекта.

Следующим способом перевода является транслитерация, но несмотря на то, что она в большей степени способствует воплощению стратегии форенизации, так как благодаря этому способу осуществляется побуквенная передача оригинального наименования, в тех случаях, когда в английском первоисточнике название представляет собой галлицизм, то транслитерация подчиняется стратегии доместикации в переводе.

Beauxbatons (англ.) – *Beauxbatons* (фр.). В данном примере речь идёт о транслитерации сугубо лингвистического компонента первоисточника, который составлен из двух французских лексических единиц – “beau” и “baton” со значением «грациозные палочки», что семантически отсылает нас к исключительно женскому контингенту учащихся в этой школе, а также к тому, что преимущественно все они являются франкоговорящими. Поэтому транслитерация в данном случае обладает высокой эффективностью передачи художественного образа и полностью подчиняется стратегии доместикации.

Nicolas Flamel (англ.) – *Nicolas Flamel* (фр.). В отличие от вышеописанного примера данная ономастическая реалия также передана при помощи транслитерации и является демонстрацией сохранения в переводе не только лингвистической составляющей, а в том числе и культурологической, так как персонаж Николас Фламель в произведениях о Гарри Поттере был навеян Дж. Роулинг существовавшим в действительности ученым–алхимиком Николя Фламельем из Франции, поэтому использование транслитерации позволяет дать читателю семантическую информацию лишь в рамках антропонимической единицы без обращения к описательному переводу или контексту.

Если калькирование способствует передаче внутренней структуры слова оригинальной единицы, а транслитерация раскрывает внешнюю форму первоисточника, то модуляция

является способом перевода, при котором переводная единица не представляет собой соответствие оригинальному наименованию в прямом смысле этого слова, а является лишь номинальным эквивалентом, поэтому в этом случае тождество «оригинал – перевод» возможно только в рамках контекста данного художественного произведения. Несмотря на существенное отклонение от традиционной модели перевода, модуляция является одним из самых эффективных способов воплощения стратегии доместикации, так как позволяет взять за основу не образ иностранной чужой культуры, а осуществить передачу реалии благодаря поиску эквивалента в культуре принимающей стороны:

Muggle (англ.) – *moldu* (фр.). Как в английском варианте произведений, так и во французском переводе обозначение людей, не принадлежащих к группе волшебников – «маглов» – выводится метафорически и строится в концептуальном ключе: в английском первоисточнике образ воплощен благодаря глаголу “to mug”, имеющему значение «одурачивать, провести вокруг пальца», тогда как во французском варианте произведений данный образ, в силу непрозрачности и неэффективности в семантическом плане, реализуется за счёт языкового сращения “*mou de bulbe*”, которое можно перевести как «мягко в голове». Данное выражение позволяет компактно и при этом с сохранением семантики и коннотации оригинального наименования охарактеризовать отсутствие магических способностей у маглов, поэтому модуляция в этом примере обладает высокой степенью эффективности.

Sickle (англ.) – *mornifle* (фр.). Тем не менее, стратегия доместикации при помощи модуляции может передаваться благодаря замене не только лингвистического компонента, но и культурологического. В указанном примере речь идёт о денежной единице “sickle”, восходящей в цикле произведений о Гарри Поттере к современной валюте шекелю. Однако, в качестве эквивалента этой денежной единице переводчик Ж. Менар предлагает наименование – “mornifle”, которое является архаизмом и в XVIII столетии действительно служило для обозначения денег. Данный прием в переводе позволяет подчеркнуть древность монеты не в рамках контекста, а вынести данный факт в название. Однако, стратегия доместикации в полной мере реализуется благодаря представлению денежной единицы в качестве элемента сугубо французской культуры.

Mrs. Norris (англ.) – *Mrs. Teigne* (фр.). Нередко обращение к модуляции во французском переводе используется при передаче имен одушевлённых существ. Данный прием является оправданным в тех случаях, когда оригинальное наименование содержит нейтральную коннотацию, несмотря на то, что в рамках контекста персонаж обладает определенной ярко выраженной чертой. Так, кошку Филча в оригинальном произведении зовут “Mrs Norris”, тогда как во французском переводе она фигурирует как “Mrs. Teigne”, что можно перевести как «стерва, злюка».

Таким образом, можно сделать вывод, что существует целый ряд способов перевода, позволяющий воплотить стратегию доместикации во французском переводе произведений о Гарри Поттере. Калькирование является самым поверхностным и буквальным способом, тем не менее наиболее приближенным к оригинальному образу с семантической точки зрения, так как полностью воспроизводит внутреннюю структуру первоисточника средствами выражения переводного языка. Транслитерационный способ является эффективным при передаче наименований, заимствованных в английском первоисточнике из французского языка, что минимизирует степень трансформации между оригиналом и переводом. Наконец, при использовании модуляции осуществляется переосмысление как внешней, так и внутренней

формы слова с привнесением в конечный вариант элементов иностранной культуры, что делает восприятие более доступным для реципиента, создаёт ощущение, что реалия является продуктом типично французской культуры.

Литература

1. Бархударов. Л.С. Язык и перевод / Л.С.Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Вернигова В.А. Понятие реалии в современном переводе / В.А. Вернигова. – Альманах современной науки и образования. – 2010. – №3. – С. 137–141.
3. Виноградов В.С. Введение в переводоведение. – М.: Просвещение, 2001. – 327 с.
4. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. – М.: Р.Валент, 2009. – 360 с.
5. Карпенко Ю.А. Имя собственное в художественной литературе // Филологические науки. – 1986. – № 4. – С. 34–40.
6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.
8. Красса С.И., Волкогонова А.В. Языковой субстандарт: структурирование понятийного поля // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 1-1(55). – С. 136–140.
9. Крысин Л.П. Иноязычные слова в контексте современной жизни. – М.: Наука, 1996. – 208 с.
10. Мосиенко Л.В. Лингвокультурологическая проблема классификации реалий // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 11. – С.155 – 161.
11. Шлейермахер Ф. Лекция «О различных методах перевода». 1813 г. – URL.: <https://sites.unimi.it/dililefi/costazza/programmi/2006-07/Schleiermacher.pdf> (дата обращения: 05.05.2025).
12. Venuti L. The Translator's Invisibility: A History of Translation. – Taylor & Francis, 2017. – 344 p.

Автор публикации

Заялетдинов Ильнур Фаридович, аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, ilnurzalialetdinov@yandex.ru

Zalyaletdinov Ilnur Faridovich, postgraduate student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, ilnurzalialetdinov@yandex.ru

УДК 81'25

ПРИЕМЫ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

(НА МАТЕРИАЛЕ КИНОФИЛЬМОВ “THE TRUMAN SHOW”, “NOW YOU SEE ME”, “COUP!” И ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК)

А.С. Каменских, О.В. Гаранина

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Целью статьи является рассмотрение приемов прагматической адаптации текста на материале переводов трех популярных в России кинокартин, ориентированных на массового зрителя и снятых с разницей в 15 лет.

Ключевые слова: приемы прагматической адаптации; прагматика перевода; аудиовизуальный перевод; перевод кинофильмов; эксплицирование; генерализация; конкретизация; опущение.

PRAGMATIC ADAPTATION TECHNIQUES
(BASED ON THE FILMS “THE TRUMAN SHOW”, “NOW YOU SEE ME”, “COUP!”
AND THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN)

A.S. Kamenskikh, O.V. Garanina

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The purpose of the article is to consider the pragmatic adaptation techniques of the text based on the material of three popular movies in Russia aimed at the mass audience. The films were shot with a 15-year difference.

Key words: pragmatic adaptation techniques; translation pragmatics; audiovisual translation; film translation; explication; generalization; specification; omission.

Перевод используется в самых разных сферах, от художественной литературы и кинофильмов до текстов научной и политической сферы. Везде своя стилистика и свои законы построения речевого произведения. В связи с этим возникает вопрос, существует ли закономерность в выборе приемов прагматической адаптации, используемых в каждой из коммуникативных сфер.

В статье мы обращаемся к анализу перевода нескольких кинофильмов, вышедших с разницей в 15 лет. Критерием отбора фильмов стали два фактора: «уровень» целевой аудитории и популярность кинокартин в России. Фильмы рассчитаны на массового зрителя, но одновременно содержат некую интеллектуальную загадку либо подталкивают к рассуждениям на заданную тему, что позволяет обогатить их лексику и сделать данные кинокартины более репрезентативными с точки зрения переводческой адаптации.

Итак, предмет исследования в данной статье – перевод фильмов «Шоу Трумана» (1998 г.) [6], «Иллюзия обмана» (2013 г.) [5] и «Идеальный лжец» (2023 г.) [4]. Объектом исследования стали способы прагматической адаптации в переводе. Наша цель – рассмотреть особенности используемых приемов перевода в данных картинах и сделать выводы о возможной корреляции выбора методов прагматической адаптации переводческого текста с коммуникативной ситуацией (особенности аудитории, безэквивалентная лексика, цель автора перевода и т.д.).

Актуальность работы определяется все более широким распространением практики перевода кинофильмов, это богатый материал для исследования и возможности для установления закономерностей, помогающих понять особенности мышления носителей разных языков в сопоставительном аспекте. Кроме того, исследование позволит получить и лингвострановедческую информацию: по известному выражению, ставшему крылатым, сейчас ребенок рождается не в городе или деревне, а в мире. В этом смысле полезно было бы установить, существует ли какой-либо универсальный язык, говоря на котором, мы наилучшим образом сможем понимать друг друга, а также соответствующие техники перевода.

Стоит отметить влияние различных видов прагматической адаптации на воссоздание прагматического потенциала оригинала и достижение возможных целей перевода. По мнению В.Н. Комиссарова, необходимость обеспечить адекватное понимание передаваемого сообщения для Рецептора перевода может вынудить переводчика устранить препятствия полноценному пониманию исходного сообщения [3]. В таком случае переводчику необходимо внести в текст перевода некоторые изменения. Это действие переводчик должен осуществить

на втором этапе процесса перевода, когда главной его задачей является обеспечение понимания исходного текста Рецептором перевода.

Переводчику крайне необходимо учитывать тот факт, что Рецептор перевода принадлежит к иному языковому коллективу, и, в сравнении с Источником текста, обладает иными знаниями, в том числе фоновыми, и совершенно другим жизненным опытом. Важно отметить, что менталитет, культура и история Рецептора перевода также отличаются от опыта и культуры Источника текста.

В своей работе «Теория перевода (Лингвистические аспекты)» В. Н. Комиссаров выделяет несколько видов прагматических адаптаций [3]. В их числе: эксплицирование, опущение, генерализация и конкретизация. Рассмотрим каждый из них подробнее.

Эксплицирование, или экспликация (описательный перевод) – лексико-грамматическая трансформация, при которой переводчик осуществляет добавление определенной информации к какой-либо лексической единице. Этот прием прагматической адаптации может происходить при недостаточной выраженности смысловой составляющей некоторых лексических единиц в составе предложения текста оригинала [2]. По словам В.Н. Комиссарова, эксплицирование может также применяться переводчиком при «отсутствии у Реципиента необходимых фоновых знаний», что и вызывает необходимость во внесении в перевод некоторых дополнений и разъяснений.

Рассмотрим некоторые случаи, где переводчиками был использован данный вид прагматической адаптации на примере переводов двух фильмов: «Иллюзия обмана», 2013 (“Now you see me”, 2013), перевод которого был осуществлен киностудией «Пифагор» в 2013 году; и фильма «Шоу Трумана», 1998 (The Truman Show, 1998), студия, выполнившая перевод, неизвестна (см. табл. 1 и 2).

Таблица 1.

Фильм «Иллюзия обмана», 2013:

Текст оригинала:	Текст перевода:
– I have an ordinary spoon from Mel’s Deli , right here in Brooklyn.	– Это обычная ложка из ресторана Mel’s Deli в Бруклине.

В данном случае переводчики увидели необходимость использовать эксплицирование, так как усредненному русскому Рецептору, который никогда не был в Бруклине, неизвестно о том, что в этом городе в США, располагается ресторан под названием “Mel’s Deli”. Без использования эксплицирования, русскому человеку было бы не совсем понятно, о чем идет речь в фильме, и почему герой Джек Уайлдер взял ложку именно из этого места.

В фильме «Шоу Трумана» 1998 года переводчики использовали прием эксплицирования несколько раз. Рассмотрим каждый из них (Табл. 2). В первом случае название “Gable Enterprises” не несет никакой смысловой нагрузки для русского Реципиента. Можно предположить, что название компании было придумано сценаристами. Если же такая компания действительно существует, целевой аудитории будет недостаточно фоновых знаний, чтобы полностью понять смысл, а именно то, куда направляется главный герой фильма. В этом случае переводчики вынуждены использовать добавочную информацию, уточнить род деятельности компании – встреча в **телекомпании** «Гейбл Энтерпрайсес».

Таблица 2.

Фильм «Шоу Трумана», 1998:

Текст оригинала:	Текст перевода:
– I have an appointment at Gable Enterprises.	– У меня встреча в телекомпании «Гейбл Энтерпрайсес».
– But right now, it's time for Golden Oldies. Tonight, we present the enduring, much-loved classic, Show Me the Way to Go Home.	– А сейчас программа «Золотые фильмы прошлого». Сегодня любимыми многими классическая лента «Покажи мне дорогу домой».
– Hello and good evening. I'm your host Mike Michaelson, and welcome to Trutalk.	– Здравствуйте и добрый вечер. Я Майкл Майклсон – ведущий программы «Прямой разговор».
– So come with us now as we go live to the lunar room on the 221st floor of the omniscam ecosphere.	– Мы приглашаем вас подняться в лунный модуль на 221 этаж студии «Экосфера».

Во втором случае переводчики были вынуждены уточнить что такое “Golden Oldies” и “Show Me the Way to Go Home”. По сюжету фильма можно понять, что речь идет о телепрограммах. Добавив **«программа»** и **«лента»** в перевод, переводчики избавили Реципиента от необходимости ломать голову над тем, о чем же идет речь, ведь очевидно, фоновых знаний Реципиенту будет недостаточно. В третьем случае мы наблюдаем идентичную историю. Переводчикам необходимо было добавить **«программа»** «Прямой разговор», так как всего лишь одно название не несет для зрителя никакого смысла. В последнем же случае переводчики добавили уточнение **«студия»**, так как по одному названию не совсем понятно, о чем идет речь, без этого уточнения Рецептор может быть сбит с толку, ведь ранее в предложении речь шла о лунном модуле.

Опущение – лексико-грамматический прием, прямо противоположный добавлению, предполагает под собой отказ от передачи в переводе семантически избыточных слов, значения которых оказываются нерелевантными или легко восстанавливаются в контексте [3]. Стоит добавить, что прием опущения может также использоваться для деталей, уже известных для Рецептора перевода. Чаще всего данный прием приводит переводчика к незначительной потере информации, которая является несущественной для перевода, а значит, ей можно пренебречь.

Рассмотрим случаи использования переводчиками такого приема прагматической адаптации, как опущение на примерах уже двух ранее упомянутых фильмах «Иллюзия обмана» и «Шоу Трумана», а также на примере фильма «Идеальный лжец» в переводе кинокомпания «Невафильм» (см. табл. 3, 4, 5).

Таблица 3.

Фильм «Иллюзия обмана», 2013:

Текст оригинала:	Текст перевода:
– If you can get this bill from me, you can have it. Go ahead. Take it. Get it. If you can say your name, you can have it.	– Если сможете взять эту банкноту, она ваша. Давайте, возьмите ее! Ну же, если назовете свое имя, получите ее.
– Alright, just hang out there, wriggle a sec. I’m gonna take a little peek under the hood of your hubby’s brain.	– Ну хорошо, по стойте здесь минутку. Я хочу заглянуть в голову вашего дорогого мужа.

В первом случае мы видим, что переводчики соединили три фразы в одну, опустив тем самым две фразы. Можно предположить, что переводчики руководствовались правилом о том, что в озвучке фильмов произнесенные слова должны совпадать с губами, чтобы избежать диссонанса в речи актеров и актеров дубляжа. Переводчики должны адаптировать диалоги так, чтобы мимика губ совпала с произносимым в переводе. Однако возможно и также предположить, что переводчики посчитали дословный перевод всех трех фраз нерелевантным, что привело к незначительным потерям в переводе. Во втором случае переводчики также решили допустить незначительные потери в переводе. Фраза “peek under the hood” имеет непристойное сленговое значение в английском языке и не будет нести для усредненного русского Рецептора никакого смысла.

Таблица 4.

Фильм «Шоу Трумана», 1998:

Текст оригинала:	Текст перевода:
– Stand by, crane cam. Crane cam. Button cam 3. And wide, curb cam 8.	– Внимание, экран. Мотор. Третья камера. Возьмите шире, восьмая.

В фильме «Шоу Трумана» переводчики решили опустить профессиональные названия камер, о которых говорит режиссер. Для специалиста в области режиссуры и телевидения имеет значение, где располагаются камеры, такие названия как “button cam” – камера, замаскированная под кнопку или кнопочная камера, упрощают коммуникацию. Но для усредненного Рецепиента подобной информацией можно пренебречь, что и сделали переводчики.

Таблица 5.

Фильм «Идеальный лжец», 2023:

Текст оригинала:	Текст перевода:
– Hey, look, there ain’t but one rule in this house and that’s just stay out of my hand. You got that, nancy boy?	– Эй, в этом доме одно правило – не лезьте в мои дела. Вам все ясно?

В последнем фильме «Идеальный лжец» переводчики решили упустить достаточно интересную деталь – то, как один герой выражает свою неприязнь к другому. Фраза “nancy boy” означает «женоподобный парень». Можно предположить, что переводчики решили опустить такую деталь в связи с тем, чтобы избавить текст перевода от непонятных элементов, так как сочли данную информацию незначительной.

Генерализация – лексико-семантическая трансформация, при которой переводчиком осуществляется замена единицы исходного языка, имеющей более узкое значение, единицей переводящего языка с более широким значением [1]. Генерализация часто выражается в замене имени собственного (нередко фирменного названия) именем нарицательным, дающим родовое название для данного предмета.

Рассмотрим применение переводчиками такого вида переводческой адаптации как генерализация на примере фильма «Шоу Трумана» (см. табл. 6).

Таблица 6.

Фильм «Шоу Трумана», 1998:

Текст оригинала:	Текст перевода:
– Hi, honey. Look what I got for free at the checkout .	– Привет, милый! Смотри, что мне подарили в магазине .
– You're talking like a teenager . – Maybe I feel like a teenager .	– Я говоришь как ребенок . – А если я чувствую себя ребенком ?
– What's New Orleans like this time of year? Mardi Gras!	– А давай в Новый Орлеан? На весенний парад!
– Come on, who hasn't sat in the john, had an imaginary interview on Seahaven Tonight ?	– Кто из нас сидя в туалете не воображал, что выступает по телевидению ?

В первом случае переводчики решили заменить слово “checkout” – касса, значение которого является более узким, на слово с более широким значением – «магазин». Специалисты сочли информацию о том, в каком именно месте в магазине героине сделали подарок незначительной и применили прием генерализации. Во втором случае переводчики приняли решение заменить информацию о том, что герой чувствует себя как «подросток» на слово «ребенок», что подразумевает под собой – несовершеннолетний человек. Переводчики решили не конкретизировать, а использовать слово с более широким значением. В третьем случае мы видим, что переводчики решили заменить название праздника “Mardi Gras” – парад, символизирующий прощание с зимой, перед началом Великого католического поста. Название этого праздника не будет нести никакого смысла для русского зрителя, в связи с этим переводчики решили применить прием генерализации и заменить название конкретного праздника словом с более широким смыслом. В последнем же случае переводчики решили опустить название программы “Seahaven Tonight”, которое ничего не говорит русскому зрителю. Эта информация несущественна, поэтому специалисты решили использовать слово «телевидение». Таким образом, русский Рецептор точно поймет, о чем идет речь.

Конкретизация – лексико-семантическая трансформация, при которой происходит замена слова или словосочетания исходного языка с более широким референциальным

значением словом или словосочетанием переводящего языка с более узким значением [1]. По словам В.Н. Комиссарова, прием конкретизации необходим для воспроизведения прагматического потенциала в переводе, а применение конкретизации раскрывает для Рецептора суть того, о чем идет речь [3].

Рассмотрим случаи применения данного приема прагматической адаптации на примере фильмов «Шоу Трумана» и «Иллюзия обмана» (см. табл. 7, 8).

Таблица 7.

Фильм «Шоу Трумана», 1998:

Текст оригинала:	Текст перевода:
– Here's a news flash just in. An aircraft in trouble began shedding parts as it flew over Seahaven just a few moments ago. Luckily, no one was hurt.	– Экстренный выпуск новостей. Несколько секунд назад на борту самолета , пролетавшего над Сихевеном возникли неполадки, и он начал разваливаться в воздухе. К счастью, никто не пострадал.

В данном фильме мы можем наблюдать, как переводчики умело использовали прием конкретизации и заменили слово с более широким значением “aircraft” – воздушное судно, летательный аппарат на слово, значение которого лучше раскрывает точную суть того, о чем имелось в виду «самолет».

Таблица 8.

Фильм «Иллюзия обмана», 2013:

Текст оригинала:	Текст перевода:
– Thanks for keeping me honest. That wasn't mentalism , by the way.	– Спасибо, что подыграл мне. Это не была телепатия , между прочим.
– It doesn't take a mentalist to figure that out.	– Не нужно быть экстрасенсом , чтобы это понять.

В данном случае переводчики умело обыграли два однокоренных слова, заменив их двумя словами в русском языке, которые совершенно не являются однокоренными. Переводчики были вынуждены внести уточнения в перевод в виде приема прагматической конкретизации. Слово “mentalism” означает вид «исполнительского искусства, демонстрация на публике психологических экспериментов, опытов и «экстрасенсорных» способностей, таких как телепатия, ясновидение, психокинез, а также выдающихся способностей памяти, наблюдательности и быстрых вычислений». Однако, скорее всего для русского Рецептора данный вид исполнительского искусства будет не знаком, так как не часто практикуется на публике. Переводчики заменили его словом «телепатия», что очевидно внесет конкретики для русского зрителя. Во втором случае переводчики заменили слово “mentalist” – «менталист», «спиритуалист» на более знакомое русскому Рецептору «экстрасенс».

Итак, как видим, создание кинокартины представляет собой акт коммуникации со зрителем, соответственно, как в любом процессе общения, здесь учитывается ряд деталей, в

числе которых особенности целевой аудитории (рецептора), контекст, цель, средства общения. Мы сосредоточились в статье на анализе средств и рассмотрели, существует ли закономерность или даже система подбора средств прагматической адаптации для передачи русскоговорящему зрителю «сообщения» в каждом из выбранных кинофильмов.

Мы пришли к выводу, что все приемы прагматической адаптации помогают переводчикам обеспечить адекватное понимание текста для Рецепторов. Все приемы в переводах вышеперечисленных кинофильмов были использованы без учета особенностей отдельного Реципиента или группы Реципиентов, в чем, можно сказать, и состоит закономерность: одинаково активно используются разные приемы адаптации в переводах, предназначенных для «усредненного», массового зрителя. Отметим, что такой прием прагматической адаптации, как эксплицирование переводчики использовали чаще всего с названиями компаний, фирм или телевизионных программ. Что касается прочих видов приемов, то они используются при ориентации переводчика на массового зрителя, скорее, бессистемно, переводческие стратегии отличаются свободным выбором используемого способа адаптации текста.

Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. – М.: Международные отношения, 1975. – 209 с.
2. Волкова А.А. Способы прагматической адаптации текста при переводе (на материале произведения А.И. Солженицына «Архипелаг Гулаг») // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2020. – № 3. – С. 123.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты) – М: Высш. шк., 1990. – С. 209 – 226.
4. Фильм «Идеальный лжец» (2023) на английском и русском языках. – URL: <https://www.kinopoisk.ru/film/5366453/> (дата обращения: 05.02.2025).
5. Фильм «Иллюзия обмана» (2013) на английском и русском языках. – URL: <https://www.kinopoisk.ru/film/522892/> (дата обращения: 10.01.2025).
6. Фильм «Шоу Трумана» (1998) на русском языке. – URL: <https://rutube.ru/video/c95bff359bcb55b2c978d882cb32bdb/> (дата обращения: 23.01.2025).
7. Фильм «Шоу Трумана» (1998) на английском языке. – URL: <https://moviesjoy.plus/watch-movie/watch-the-truman-show-19142> (дата обращения: 23.01.2025).

Авторы публикации

Каменских Анастасия Сергеевна, студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, ya.kamenskihnastya@yandex.ru

Гаранина Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра лингвистического образования для иностранных студентов, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, olge1703@yandex.ru

Kamenskikh Anastasiya Sergeevna, student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, ya.kamenskihnastya@yandex.ru

Garanina Olga Vladimirovna, PhD in Philology, Senior Lecturer, Department of Linguistic Education for Foreign Students, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, olge1703@yandex.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ИСКАЖЕНИЕ ИЛИ ПРИЕМ?

М.А. Капитонова, А.В. Колян

Санкт-Петербургский государственный экономический университет,

г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию феномена билингвизма и интерференции в контексте переводческой деятельности, где она может проявляться как неосознанное искажение или сознательный переводческий прием.

Ключевые слова: билингвизм, интерференция, переводческая деятельность, языковой контакт, норма перевода, психолингвистика.

LINGUISTIC INTERFERENCE IN TRANSLATION: TEXT-DISTORTION OR TRANSLATION TOOL?

M.A. Kapitonova, A.V. Kolian

Saint-Petersburg State University of Economics, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. The article reveals bilingualism and linguistic interference phenomenon as non-conscious translation distortion or (and) deliberate translation tool.

Key words: bilingualism, linguistic interference, translation, language contact, translation norm, psycholinguistics.

Одной из наиболее широкой по исследовательскому характеру проблематикой сегодня можно назвать тему раскрытия феномена билингвизма. На нынешнем этапе развития социо-гуманитарных наук это направление, безусловно, уже аккумулировало необходимый запас теоретических объяснений и экспериментальных результатов, однако в силу своей многогранности и исключительности (непохожести) билингвизм до сих пор привлекает внимание ученых из различных областей знаний.

Как известно, из всей массы возможных определений и подходов к изучению двуязычия выделяются три большие группы исследований: 1) социологические и/или социолингвистические, 2) лингводидактические 3) психо- и/или нейролингвистические. При этом все эти направления сходятся в одном – в объекте исследований, т.е. индивиде.

Попытки изучить вопрос билингвизма возникали в конце 19-го – начале 20-го века. Так, например, в трудах Г. Шухардта можно найти вполне удачную для того периода развития лингвистических учений попытку рассмотреть явление **смещения языков** на материале взаимодействия славянского с немецким и итальянским языками [14]. Уже в то время появляется указание и на явление интерференции, неизменно сопровождающую реализацию навыка билингвизма, которую ученый называет «коверканьем языка». В 1880 году Г. Пауль в своей работе «Принципы истории языка» последовательно рассматривает проблему двуязычия, указывая на то, что «двуязычным можно назвать человека, который понимает хотя бы один язык, помимо своего родного. Во всяком случае, здесь необходим известный минимум понимания какого-либо чужого языка»; «...если индивид одинаково хорошо владеет двумя языками, он, может быть, будет очень легко переходить от одного из них к другому»; «...У того, кто говорит на двух языках, каждый из них, несомненно, может оказывать влияние на другой, иностранный язык на родной, и родной на иностранный. Влияние родного языка,

как правило, сказывается сильнее... Однако влияние чужой речи на родную порой становится очень сильным – это имеет место там, где люди сознательно поддаются ему...» [11].

В России вопросы билингвизма и языкового контакта интересовали представителей Казанской лингвистической школы. В частности, И.А. Бодуэн де Куртенэ в статье «О смешанном характере всех языков» уделяет внимание проникновению элементов одного языка в другой на уровне речи ребенка: «Смешение замечается уже в развитии языка индивидуального, при усвоении ребенком языковых ассоциаций, необходимых для возникновения самостоятельной индивидуальной языковой жизни. На ребенка влияют окружающие, его родители и другие близкие лица... И вот под влиянием этих разных индивидуальных языков происходит образование нового индивидуального языка, в котором почти всегда в случаях разногласия дано будет предпочтение особенностям, легче усваиваемым и требующих меньшего напряжения» [4, с. 363]. Особенно детально понятие и предположительный механизм билингвизма (двуязычия) был раскрыт Л.В. Щербой, задолго до У. Вайнрайха, намекавшего в своих работах на существование термина «языковой контакт». В статье «О понятии смешения языков» (1925) Л.В. Щерба еще раз подчеркивает необходимость изучения вопросов билингвизма в большей степени через непосредственное наблюдение за индивидами, а не через анализ исторического или социального окружения. При этом в самом определении двуязычия он придерживается широкой точки зрения: «...Под двуязычием подразумевается способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках...» [15, с. 313].

В 1953 году в работе «Языковые контакты» американский лингвист У. Вайнрайх обращается к рассмотрению вопроса билингвизма через систему уровней языка – фонетику, грамматику (морфологию и синтаксис) и лексику. Ученый анализирует случаи подстановки и постепенного вытеснения старых (слабых) элементов языковой системы новыми (сильными) элементами. Сетка определений, представленная американским ученым, была принята в качестве классической и послужила фундаментом для развития дальнейших исследований интерференции и билингвизма. Так, «два или несколько языков находятся в контакте, если ими попеременно пользуется одно и то же лицо. Таким образом, местом осуществления языкового контакта являются индивиды, пользующиеся языком. Практику попеременного пользования двумя языками мы будем называть двуязычием, а лиц, ее осуществляющих, двуязычными» [5, с. 22].

С некоторой долей модификации это определение представляет А.Е. Карлинский, говоря, о том, что «...под двуязычием мы понимаем практику использования двух языков одним и тем же индивидом или группой индивидов в целях коммуникации» [8, с. 23], тем самым ограничивая традиционную трактовку понятия уже социально-психологическими рамками. Более строгий вариант психолингвистического подхода к изучению двуязычия демонстрирует Е.М. Верещагин, разграничивая понятия билингвизма и монолингвизма: «Если первичная языковая система определенным членом семьи используется во всех прочих ситуациях общения и если им никогда не используется иная языковая система, то такой человек может быть назван монолингвом. Предположим, что в определенных ситуациях общения употребляется и иная языковая система (вторичная). В этом случае носитель двух систем общения (т. е. человек, способный употребить для общения две языковые системы) называется билингвом. Относящиеся к первому и второму случаю умения, т. е. умения,

присущие соответственно монолингву и билингву, называются монолингвизмом и билингвизмом» [6, с. 19].

Пристальное внимание к языковым контактам и билингвизму в меньших социально-территориальных и исторических масштабах (локальных, региональных, внутригосударственных) – с одной стороны, и диверсификацию исследовательских материалов и выводов, постоянное обогащение понятийного аппарата и появление новой, социально-значимой проблематики – с другой – получило рассматриваемое явление и в рамках социолингвистического подхода. Среди отечественных работ, так или иначе затрагивающих вопросы языкового контакта, билингвизма, смешения и переключения кодов, вопросы диглоссии, территориальной интерференции и трансференции и др.

Из всего вышесказанного можно сделать промежуточный вывод о том, что по мере развития антропоцентризма в науке, развития медицины и появления «чистых» экспериментальных областей знания, исследование вопросов билингвизма получает новый, в большей степени прикладной вектор развития. Ученые фокусируются на попытке «вскрыть» и понять внутренний механизм попеременного использования индивидом двух языков в различных социальных и профессиональных ситуациях. В дальнейшем в исследовании будет использована точка зрения только на индивидуальный (внутренний) билингвизм, оставляя за рамками понятия массового (регионального) билингвизма, языков-субстратов и суперстратов, конвергенции и дивергенции и др. понятий, изучение которых должно протекать в строго лингвистическом, социолингвистическом или сравнительно-историческом ключе.

Вне зависимости от вышеуказанных направлений исследования билингвизма все ученые сходятся в одном – двуязычие настолько многогранный феномен, что сопровождается не менее многогранными процессами и явлениями как системного (языкового), так и случайного (речевого) характера. Речь здесь, прежде всего, идет об интерференции. Понятие интерференции не является чисто лингвистическим – оно заимствовано из области физики, точнее – из волновой теории света (одна из первых работ – Франческо Мария Гримальди «Физико-математический трактат о свете, цветах и радуге»). Не вдаваясь в подробности происхождения и вхождения в лингвистический понятийный аппарат этого термина, стоит отметить только, что явный его недостаток именно в отношении использования в лингвистически-ориентированных науках – аморфность, в некоторой степени даже противоречивость. Отсюда возникает то разнообразие мнений вокруг самого явления интерференции, ее механизма, степени и результативности ее влияния на ход коммуникации.

Все исследования, посвященные лингвистической интерференции, содержат один и тот же вывод – «результатом взаимодействия (использования) двух языков, является изменения в одном из них...» [3, с. 5]. Из множества трактовок этого явления можно сделать вывод, что в целом характер влияния одного языка на другой при их использовании может быть трех типов – отрицательный (дестабилизирующий, разрушающий), нейтральный, положительный (созидательный, надстраивающий) [2, с. 19].

В более позднее время (1970–1980-е гг.) наблюдается тенденция к разделению двух видов языкового воздействия при контакте: 1) непосредственно интерференция и 2) трансференция, при которой воздействующий язык, скорее, не вызывает отклонения от нормы, но может стимулировать уже существующие процессы и явления. В ряде работ можно найти и другое разделение – на «положительную и отрицательную интерференцию»; «явную» и «скрытую» интерференцию [13]; или «прямую» и «косвенную» интерференцию [12, с. 25].

С позиций нейролингвистики, в частности, в работах А.Р. Лурии, помимо общих и частных вопросов взаимовлияния языков при языковом контакте отмечается более строгая попытка раскрыть, в чем кроется эффект интерференции: «...Эффект интерференции, можно сказать, выражается во влиянии синтагматического механизма на работу парадигматического, приводящем к сбою последнего [...] Сбой в парадигматике как основа эффекта интерференции возникает под влиянием актуализации нерелевантной текущему поиску единицы нейронной связи, которая либо не успела деактивироваться, либо активировалась для решения последующей задачи» [9, с. 92].

В рамках психолингвистического подхода А.Е. Карлинский отмечал, что «под интерференцией понимаются только случаи отклонения от нормы, возникающие в речи билингва на Я2 под влиянием Я1» [8, с. 26]. Таким образом получается, что для того, чтобы зафиксировать случаи отклонения (изменения) в условиях переводческой деятельности, необходимо ввести некий ориентир, т.е. «нулевую координату». Таким ориентиром может служить понятие нормы. Стоит указать, что понятие языковой нормы, которое тоже принято в лингво-центричных науках, здесь не вводится намеренно вот почему. По верному замечанию В.А. Виноградова «норма» в языке бывает разных типов. Так, «норма, регулирующая выбор форм и носящая запретительный характер: она указывает какие способы выражения недопустимы в языке. Эта норма есть ничто иное, как сама структура языка. Она определяет однозначный выбор конкретных форм, исключая возможность варьирования» [7, с. 235]. Такое понимание нормы ближе к понятию языковой (системной или структурной) нормы, и в данной работе оно, скорее, принимается в качестве фоновой проблематики. Дело в том, что в части настоящего исследования не предпринимаются попытки проанализировать отклонения именно в языковой системности: этот вопрос должен рассматриваться либо с позиций исторических изменений в языке, либо с позиций эрратологии. В рамках данной работы принимается иное, более узкое, понятие нормы, так же предложенное В.А. Виноградовым: «норма, регулирующая этот выбор, носит уже не запретительный, а селективный характер: она указывает, какая форма из нескольких структурно допустимых должна предпочитаться в данном [лексическом] контексте. Именно этот тип регламентации употребления языковых форм можно назвать нормой в узком смысле этого слова» [7, с. 236]. Данное понимание нормы удобно, прежде всего, тем, что внутри имеет понятие альтернативы, т.е. возможности выбора, что немаловажно в работе переводчика [1].

В настоящем исследовании вопрос билингвизма и интерференции будет рассмотрен через призму одного из наиболее доступных вариантов – профессиональную деятельность переводчика. Профессиональные переводчики или переводчики, которые только готовятся «войти» в профессию (например, обучающиеся старших курсов вузов), безусловно, воспринимаются в большинстве случаев как «искусственные»² билингвы. Однако, в отличие от естественной реализации двуязычия, переводчики используют свои лингвистические и когнитивные навыки в профессиональных ситуациях, т.е. не постоянно, ориентируясь на задачи и цели межъязыкового посредничества, техническое оснащение, параметры окружающей среды, участников коммуникации и т.д. Соответственно, сбои в этих параметрах вполне могут привести к возрастанию риска появления интерференции, которая, как

² Напоминание: определение «искусственный» здесь стоит понимать как «приобретенный в учебных условиях, т.е. не детерминированный естественными социальными условиями».

подчеркивалось ранее, может совершенно по-разному влиять на коммуникацию и успешность выполнения переводческой задачи.

Можно предположить, что стремление к высокому уровню профессионализма предопределяет совершенствование билингвистического навыка, доведение его до максимума. Однако, как в свое время отмечал Г. Фогт, «Можно задать следующий вопрос: существует ли 100%-ный билингвизм; это означало бы, что один и тот же человек может использовать каждый из двух языков, которыми он владеет, в любой ситуации с одинаковой легкостью и с одинаковой правильностью, присущей говорящим, для которых эти языки являются родными. Если такие случаи и существуют, очень трудно понять, каким образом они могут заинтересовать лингвиста, потому что явление интерференции в этом случае было бы исключено по определению» [16]. Тем не менее, перевод воспринимается как языковой контакт и как особый случай билингвизма, который может сопровождаться не менее особой интерференцией. Такую «особость» можно объяснить с разных точек зрения, однако все они сойдутся в одном – в идее о том, что переводчик может либо неосознанно сталкиваться с интерференцией, либо намеренно (сознательно) ее использовать для достижения своих целей. В более классическом понимании – первый случай может приводить к так называемой «переводческой ошибке», а во втором – намеренному использованию некоторых переводческих приемов. В любом из этих случаев можно говорить о наличии или отсутствии сознательного сопротивления интерференции при языковом контакте – что в корне отличает обычного билингва от профессионального переводчика [10]. В связи с этим помимо понятия структурной и/или селективной нормы, о которых говорилось выше, необходимо ввести еще один ориентир – переводческая норма. В данном случае мы говорим о выполнении соответствия не только языковых, но и коммуникативно-функциональных параметров перевода по отношению к оригиналу.

Резюмируя все вышесказанное, стоит отметить, что данная работа будет построена на достаточно узком подходе к пониманию переводческого билингвизма и интерференции; основная задача – попытка расширить понимание последнего из указанных явлений, сделав его менее полярным в лингвистическом сознании: насколько интерференция может быть связана с понятием «норма» и обязательно ли появление интерференции (любого уровня и типа) свидетельствует об «антинорме».

Для достижения поставленной задачи нами был проведен эксперимент, основанный на выполнении письменного переводческого задания. Выбор в пользу письменного перевода аргументирован несколькими причинами: 1) исключение параллельного использования двух языков (как в случае с устным переводом); 2) параметр достаточного количества времени для перевода; 3) исключение т.н. «случайной» реализации (выбор) языковых единиц в переводе, допустимых при устном переводе; 4) возможность максимально приблизить ТЗ к реальным условиям заказа.

Для выполнения контрольного перевода были выбраны 20 студентов(ок) – обучающиеся 4 курса, профиль «Перевод и переводоведение в сфере экономики и финансов» (11 человек) и магистранты 1 курса, профиль «Межкультурная коммуникация, перевод и лингводидактика» (9 человек). Отбор респондентов производился на основании следующих критериев: 1) возраст; 2) академическая успеваемость по практическим курсам письменного перевода; 3) объем отработанных часов на практике перевода (внеуниверситетская практика); 4) профессиональный опыт (взаимодействие с заказчиком). Несмотря на то, что в контрольном

переводе принимали участие обучающиеся разных уровней образования, показатели по указанным критериям у всех почти совпадают (в среднем, погрешность составляет ± 1 единица измерения).

Материалом для контрольного перевода послужили тексты объемом 3600 зн. с пробелами каждый, в паре русский – английский; тематика и языковое содержание текста были подобраны так, чтобы поставить респондентов в максимально «некомфортные» для них условия, поскольку считается, что создание таких условий повышает риск возникновения фактических ошибок при переводе и/или искажений. Впоследствии был проведен опрос среди испытуемых с целью выявления уровня «комфортности» текста-оригинала для работы. При выполнении перевода испытуемые могли использовать любые САТ, источники дополнительной информации и любые другие технические средства, кроме средств машинного перевода; кроме того, испытуемым было предложено потратить на перевод не более 8 часов рабочего времени.

Результаты исследования могут быть представлены с разных ракурсов:

1) Как упоминалось выше, при попытке сознательно преодолеть межъязыковую интерференцию переводчики могут применять переводческие приемы, которые так или иначе помогают адаптировать исходный текст под таргетированную языковую структуру и коммуникативно-функциональные параметры требуемого результата. Учитывая тот факт, что умение применять переводческие приемы у испытуемых оценивается как «достаточное», целесообразно было посмотреть, насколько тот или иной переводческий прием может повлиять на ответы к проводимому исследованию.

Для проведения контрольно-измерительных мероприятий испытуемым было предложено самим проанализировать применение переводческих приемов, отметив соответствующий прием в анкете. Результаты сводной оценки и контрольно-измерительных мероприятий представлены в диаграмме:

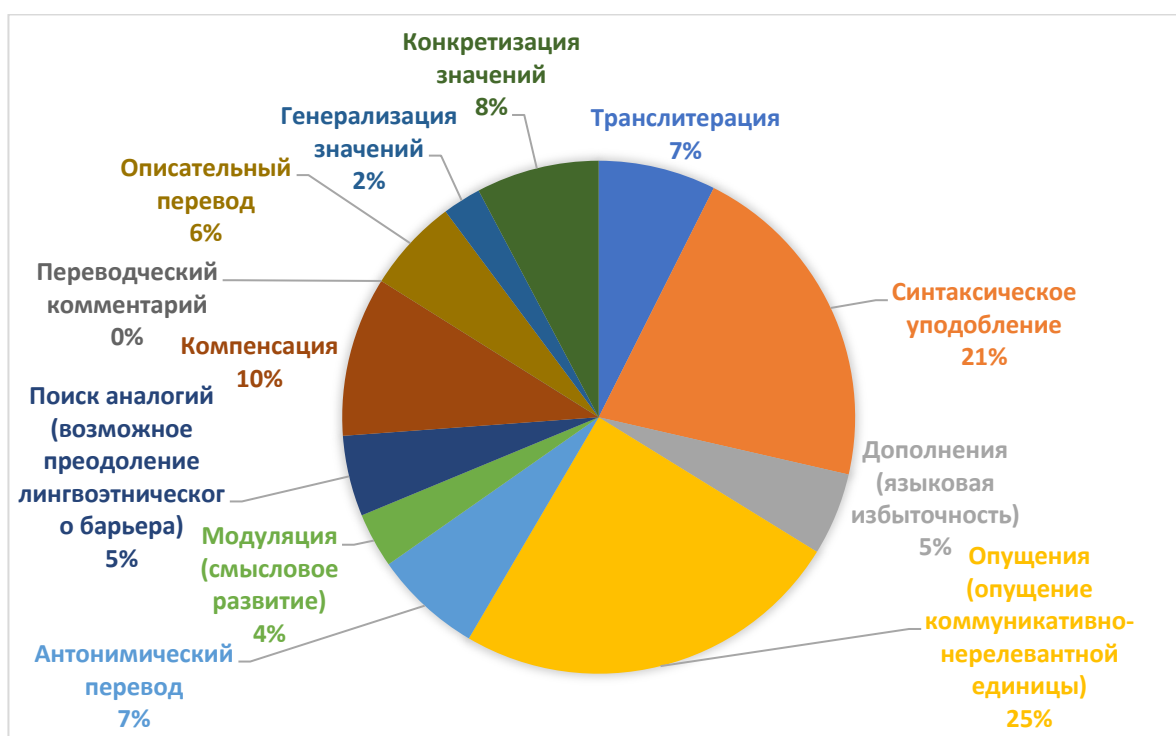


Рис. 1. Результаты сводной оценки и контрольно-измерительных мероприятий

Диаграмма свидетельствует о том, что наиболее популярными приемами были синтаксическое уподобление и опущение. Насчет последнего необходимо уточнить: «опущение коммуникативно нерелевантной единицы» оценивалось с позиций принятия решения самим переводчиком, однако, как показала детальная оценка, не всегда опускалась коммуникативно нерелевантная единица.

Рассмотрим несколько примеров синтаксического уподобления в Табл. 1.

Таблица 1.

14	История картины Репина есть, по сути, история откликов на нее – от восторженных до критических и от критических до криминальных.	The history of Repin's painting is in fact a history of reactions to it, from enthusiastic to critical and from critical to criminal.	Перевод
17	В России 1880-х годов очевидно, что, как писал Иван Крамской, «исторической картиной... затрагивается животрепещущий интерес нашего времени».	In Russia in the 1880s it is obvious that, as Ivan Kramskoy wrote, "the historical picture... deals with the burning interest of our time".	Перевод
22	Обер-прокурор Святейшего синода Победоносцев пишет Александру III:	The Chief Procurator of the Holy Synod Pobedonostsev writes to Alexander III:	Перевод
25	По сути, тот же тезис об «оскорблении чувств» оказывается повторен в маргинальном документе 2013 года – адресованном в Министерство культуры и в Третьяковскую галерею письме группы «патриотически настроенных» православных граждан с требованием убрать из экспозиции полотно, содержащее «клевету на русский народ, на русское государство, на русских благочестивых царей и цариц».	In fact, the same thesis about «insulting the feelings of believers» is emphasized in the marginal document of 2013 — a letter addressed to the Ministry of Culture and the Tretyakov Gallery by a group of "patriotic" Orthodox citizens demanding the removal of a canvas "slandering the Russian people, the Russian state, the Russian pious Tsars".	Перевод
27	Владелец, Павел Михайлович Третьяков, получил высочайшее предписание не выставлять ее в открытой для посетителей галерее.	The owner, Pavel Mikhailovich Tretyakov, received imperial order not to display it in a gallery open to the public.	Перевод

При более детальном рассмотрении этих и подобных примеров можно проследить влияние синтаксической структуры исходного предложения на структуру, в некоторых случаях даже – полноценное копирование элементов синтаксического строя предложения. С точки зрения структурной составляющей все сегменты выстроены в соответствии с базовыми правилами построения английских предложений, что не может свидетельствовать о возникновении языковой (структурной) антинормы. Однако при более внимательном прочтении и оценке уровня соответствия переводческой нормы представленные варианты перевода, безусловно, требуют корректировки. Подобные случаи, если это не ограничено коммуникативно-функциональными рамками текста-оригинала, «выдают» оригинал в переводе. Иными словами – можно предположить, что в рассматриваемых случаях при работе с языковым контактом через инструментарий синтаксического уподобления структурно

переводчики практически не нарушают структурную норму англоязычного предложения, однако подобное «наложение» структур (фактически – интерференция) может носить деструктивный характер в отношении переводческой нормы, параметры которой оказываются намного шире. Интересен и тот факт, что при ответах на вопросы анкеты 18 из 20 испытуемых ответили, что использовали синтаксическое уподобление, связывая это с уровнем сложности исходного текста.

Рассмотрим еще один случай – прием опущения в Табл. 2.

Таблица 2.

7	Этим злоумышленником может быть Абрам Балашов, душевнобольной иконописец-старообрядец, осуществивший покушение в 1913 году, а может – Игорь Подпорин, безработный из Воронежа, попытавшийся сделать то же самое в 2018-м.	The suspected attackers include Abram Balashov, a mentally ill icon painter and an Old Believer, who damaged the painting in 1913, and Igor Podporin, an unemployed man from Voronezh, responsible for the attack in 2018.	Перевод
8	И если первый кидался на картину с криком «Довольно крови!», то второй объяснял свой мотив более пространно и, так сказать, с идеологической стороны:	If the first perpetrator rushed to the painting with a cry “Stop the bloodshed!”; the second one explained his motive in more detail from an ideological point of view:	Перевод
11	И Иван Грозный же святой.	After all, books say Ivan the Terrible is a saint.	Перевод
17	И в этих откликах все время сталкиваются, а нередко и соединяются две позиции.	And in these responses, two positions constantly collide and often merge.	Перевод
11	Иностранцы же туда ходят, увидят такое – и что они про нашего русского царя подумают?	The foreigners go there, they will see this – what will they possibly think of our Russian tsar?	Перевод
21	Реакция властных инстанций однозначна: запретить показ.	The reaction of the authorities was to ban the showing of the painting.	Перевод
24	<...> Удивительное ныне искусство без малейших идеалов, только с чувством голого реализма и с тенденцией критики и обличения».	<...>This painting is portentous art, behind which there are no ideals, only naked realism and a tendency to criticize and denounce.	Перевод

Сознательный прием опущения может служить показателем успешности выполнения подготовительной работы с текстом-оригиналом: умение корректно ранжировать информацию, а также языковые элементы, которые эту информацию создают, – еще один фактор, свидетельствующий об уровне профессионализма переводчика. Проанализировав представленные примеры вместе с другими подобными им, можно предположить, что работа переводчика с языковым контактом имеет следующую модель: 1) ознакомительное прочтение сегмента текста-оригинала; 2) поиск релевантной информации; 3) выражение релевантной информации посредством элементов переводящего языка. Если так, то на втором этапе возникает ситуация, когда некоторые служебные элементы, играющие при этом важную коммуникативную роль (например, частицы), могут остаться незамеченными, поскольку воспринимаются носителями языка как «приложение» к основному составу предложения.

Именно в этом может заключаться проявление деструктивного характера интерференции – на уровне восприятия текста носителем языка. Выбранные примеры демонстрируют отсутствие антинормы с точки зрения структурной составляющей, однако опущение релевантных (как оказалось) элементов становится причиной несоответствия между коммуникативными параметрами оригинала и перевода.

В отношении оставшихся переводческих приемов стоит отметить, что большинство из них (в 74,3%) приводили к системным (языковым) ошибкам, выраженным в неверном выборе лексических единиц, способе выражения грамматических категорий (времени глагола). Попытки провести прием компенсации или смыслового развития (3 случая из 20) были признаны полностью неудачными, поскольку «выбили» сегменты из контекста, сделав их совершенно нефункциональными.

2) Второй подход к анализу полученных данных включает построение наглядной картины наиболее сложных для перевода фрагментов (согласно оценкам испытуемых). Для построения этой картины потребовалось провести анкетирование, составленное по принципу самоанализа: каждый из испытуемых фиксировал свое решение и пытался его объяснить с разных позиций (лингвистических и психолингвистических). Прежде чем представить результаты анкетирования целесообразным будет дать оценочно-статистическую характеристику исходного текста (Табл. 3).

Таблица 3.

Индекс Колман-Лиау	Формула Дэйла-Чейла	SMOG	Слов с более чем 4-мя слогами	Слов в среднем на предложение	% сложных слов
12,09	11,27	12,44	55	15,29	12,85
Уровень читабельности: 12,44					

Согласно вышеприведенным оценкам, текст попадает под категорию «достаточно сложно читать» и рекомендуется для 1 – 3 курсов вузов.

Результаты анкетирования по некоторым вопросам представлены далее в диаграммах (Рис. 2, 3, 4, 5).

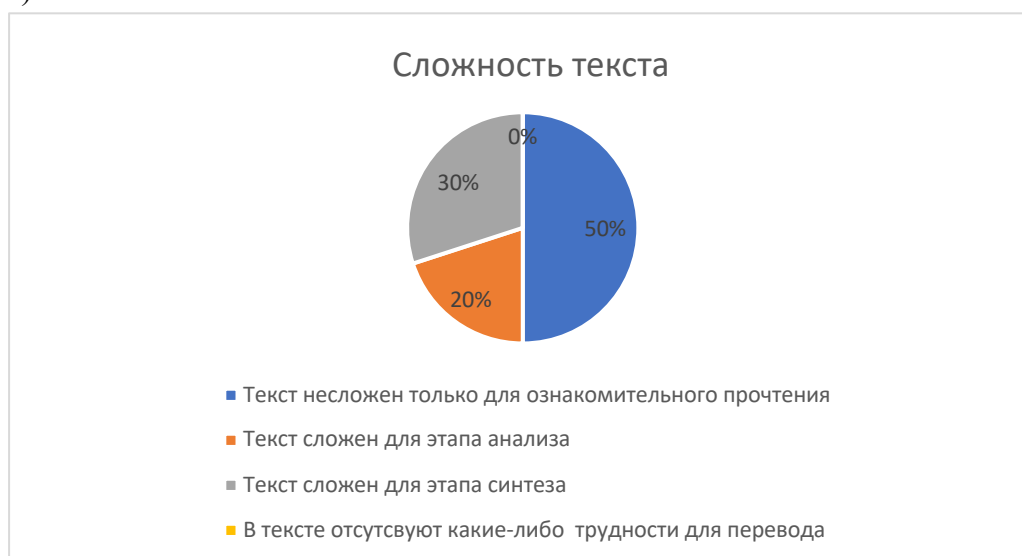


Рисунок 2.

ВРЕМЯ, ЗАТРАЧЕННОЕ НА ПЕРЕВОД (СУММАРНО, БЕЗ УЧЕТА ПЕРЕРЫВОВ)

■ менее 4-х часов ■ 4-5 часов ■ 5-6 часов ■ 7-8 часов

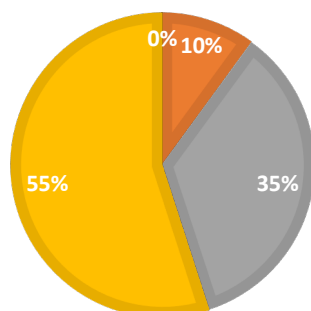


Рисунок 3.

ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ (СВОБОДНЫЙ ОТВЕТ)

■ Наименование культурных реалий ■ Лексика
■ Структура предложений ■ Синтаксис
■ Цельность текста ■ Цитаты внутри текста

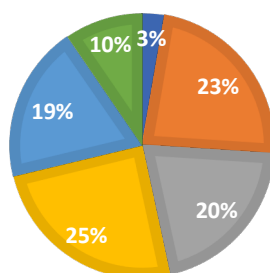


Рисунок 4.

БЫЛО ЛИ ЖЕЛАНИЕ УПРОСТИТЬ ОРИГИНАЛ?

■ Да ■ Скорее да, чем нет ■ Нет ■ Затрудняюсь ответить

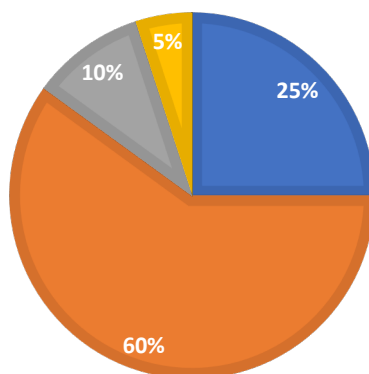


Рисунок 5.

Как показывают результаты анкетирования, языковое содержание оригинала представляло для переводчиков определенную трудность вплоть до желания переписать, упростить текст. Однако, как показывают общая оценка переводов и последующая редакция, такое желание зачастую приводило к искажению исходного смысла или полному разрушению структуры сегмента-оригинала (Рис. 6).



Рисунок 6.

В результате проведенного исследования было выяснено, что перевод (в частности, письменный) является особым случаем языкового контакта. При возникновении необходимости выполнить задачу межъязыкового посредничества билингв (переводчик) сталкивается с требованием сознательно преодолевать интерференцию – явление, которое неизбежно сопровождает любую попытку реализовать навык попеременного использования двух языков. Представленный в работе эксперимент показал, что предполагаемая лингвистическая интерференция может проявляться как непосредственно в языковом (структурном) материале, так и на этапе обработки текста-оригинала. Почти во всех представленных случаях проявления интерференции она носила – даже частично – деструктивный характер и значительно влияла на результат процесса перевода. Одной из возможных причин такого результата можно назвать сложность текста-оригинала, а также возможную недостаточность знания исходной тематики. Исследование механизмов возникновения и фактического проявления интерференции при особом виде языкового контакта, безусловно, требует более пристального внимания и должно быть представлено с максимально объективных позиций через все доступное разнообразие подходов.

Литература

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учебное пособие для студентов филол. и лингвист. фак. вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Academia; Санкт-Петербург : Филол. фак. СПбГУ, 2008. – 359 с.
2. Алимов В.В. Интерференция в переводе: на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Воен. ун-т. – Москва, 2004. – 40 с.
3. Багана Ж., Хапилина Е.В. Контактная лингвистика: монография. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – 138 с.

4. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2 т. – Москва: Изд-во Акад. наук СССР, 1963. – Т. 1. – 384 с.
5. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / пер. с англ. Ю.А. Жлуктенко; вступ. ст. В.Н. Ярцевой. – Благовещенск: Благовещенский гуманитарный колледж, 2000. – 260 с.
6. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 160 с.
7. Виноградов В.А. Статьи по общему языкознанию, компаративистике, типологии / сост. и ред. К.Г. Красухин. – 2-е изд. – М.: ЯСК, 2019. – 544 с.
8. Карлинский А.Е. Психологическое и лингвистическое понятие интерференции // Материалы 5-й Республиканской конф. по теории и методике преподавания иностр. языков. – Алма-Ата, 1971. – С. 21–23.
9. Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. — Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
10. Мунэн Ж. Теоретические проблемы перевода. Перевод как языковой контакт // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – Москва, 1978. – С. 36–41.
11. Пауль Г. Принципы истории языка / Пер. с нем. под ред. А.А. Холодовича. – М.: Изд-во иностр. лит., 1960. – 500 с.
12. Розенцвейг М.Ю. Проблемы языковой интерференции: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. – Москва, 1975. – 50 с.
13. Уман Л.М. Проблема грамматической интерференции: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Москва, 1964. – 16 с.
14. Шухардт Г. Избранные статьи по языкознанию. – М.: Издательство иностранной литературы, 1950. – 291 с.
15. Щерба Л.В. Языковая и речевая деятельность. – 2-е изд., стер. – М.: УРСС, 2004. – 427 с.
16. Vogt H. Contacts of languages // Word. – 1954. – Vol. 10, № 2–3. – P. 369.

Авторы публикации

Капитонова Марина Андреевна, старший преподаватель, кафедра английской филологии и перевода, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, Санкт-Петербург, РФ, marina.kapitonoval@bk.ru

Колян Анаит Вачакановна, студент, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, Санкт-Петербург, РФ, kolyananait@mail.ru

Kapitonova Marina Andreevna, Senior Lecturer, Saint-Petersburg State University of Economics, Saint Petersburg, Russian Federation, marina.kapitonoval@bk.ru

Kolyan Abait Vachkanovna, student, Saint-Petersburg State University of Economics, Saint Petersburg, Russian Federation, kolyananait@mail.ru

ГРАНИЦЫ ПЕРЕВОДА: ОТ ЯЗЫКОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Т.В. Куралева

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы к определению понятия «перевод», а также границ переводческой деятельности. Автором рассматриваются как традиционные определения перевода, так и современные трактовки, включая кластерный и прототипический подходы.

Ключевые слова: перевод, межъязыковой перевод, кластерный подход, прототипический подход, переводческие практики.

BOUNDARIES OF TRANSLATION: FROM LINGUISTIC TRANSFORMATION TO INTERCULTURAL COMMUNICATION

T.V. Kuraleva

St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia

Abstract. The paper analyses various approaches to defining the concept of translation and the boundaries of translation activities. The author considers both traditional definitions of translation and modern views on defining translation, including cluster and prototypical concepts.

Keywords: translation, interlingual translation, cluster concept, prototypical concept, translation practices.

Перевод как вид человеческой деятельности возник много веков назад. Потребность в переводе появилась, когда различные сообщества людей начали взаимодействовать друг с другом. Начиная с древних времен переводчики помогали вести торговлю, дипломатические переговоры и способствовали обмену знаниями. Однако само понятие «перевод», на удивление, не имеет четкого определения. Одни считают, что перевод – это всегда точная передача смысла с одного языка на другой, другие же рассматривают перевод как акт творения нового текста, адаптированного под новый культурный контекст. Объем понятия «перевод» по-разному трактуется представителями разных переводческих школ и зависит от переводческой нормы в конкретный исторический период и в конкретной стране. По справедливому замечанию А. Д. Швейцера, определение перевода отражают логику развития переводоведения, поэтому в основе определений перевода могут лежать как отношения между языковыми знаками, так и текст или коммуникативная ситуация [5, с. 73]. Следует добавить, что подходы к определению перевода также отражают изменения в практике переводческой деятельности в различные периоды времени.

Во-первых, многие определения перевода ставят во главу угла смысловую близость оригинального и переводного текстов. Например, Л. С. Бархударов определяет перевод как «процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, то есть значения» [1, с. 58].

Однако, как показывает практика перевода, смысловая близость оригинального и переводного текстов не всегда является основным критерием перевода. Так Т.А. Казакова отмечает, что в некоторых случаях переводчик выбирает сокращенный перевод. Результатом такого перевода служат тезисы, рефераты, аннотации, конспекты, переложения и т.д. Например, к сокращённому переводу можно отнести «Алису в стране чудес» в переводе-пересказе Б. Заходера [2, с. 12–13].

В истории перевода также известны случаи, когда переводчик намеренно вносил изменения в текст оригинала. В этой связи можно вспомнить переводы И. Введенского, благодаря которому русские читатели познакомились с произведениями британских авторов. В переводах И. Введенский проявлял крайнюю вольность, опуская одни фрагменты текста и добавляя другие. Он полагал, что по-настоящему достойный перевод не должен быть строго верным оригиналу. Он считал необходимым перенести писателя на русскую почву и передать его идеи так, как он бы их передавал если бы жил в одинаковых с читателями обстоятельствах. К.И. Чуковский вспоминал, как редактировал перевод «Давида Копперфильда», выполненный И. Введенским. К. Чуковский исправил около трех тысяч ошибок и удалил около девятисот случаев добавлений, которые, по мнению И. Введенского, объясняли и улучшали оригинал. Однако стиль И. Введенского настолько гармонично ложился на прозу самого Ч. Диккенса, что критики, издатели и читающая публика готовы были простить ему все погрешности. Переводы И. Введенского продолжали переиздаваться вплоть до начала XX века, а по крайней мере одно из них, «Домби и сын», было переиздано в советское время [4, с. 126; 6, с. 44 – 46].

Во-вторых, исследователи предлагают определять перевод с функциональных позиций. Иными словами, перевод – это текст, который является полноправной функциональной заменой оригиналу. При этом максимальная смысловая близость к оригиналу не является обязательной. Таким образом, под переводом может пониматься «вид языкового посредничества, при котором на языке создается текст, коммуникативно равноценный оригиналу». Коммуникативная равноценность такого текста проявляется в том, что получатели перевода отождествляют перевод с оригиналом [3, с. 44 – 45].

Однако такой подход к определению перевода также не позволяет учесть все многообразие переводческой практики. Так, например, сторонники функционального направления утверждают, что переводной текст может выполнять функцию отличную от функции оригинального текста [11, с. 169–181]. В качестве примера можно привести предвыборные речи, которые выполняют апеллятивную функцию. Однако переводы таких речей выполняют скорее информативную функцию.

В-третьих, перевод можно определить с точки зрения семиотического подхода. Р. Якобсон выделял три вида перевода:

- 1) Внутриязыковой перевод, или перефразирование, который подразумевает интерпретацию вербальных знаков с помощью других знаков того же языка.
- 2) Межъязыковой перевод, или собственно перевод, который предполагает интерпретацию вербальных знаков посредством другого языка.
- 3) Межсемиотический перевод, или трансмутация, т.е. интерпретация вербальных знаков посредством невербальных знаковых систем [9, с. 114].

Внутриязыковой перевод используется, например, когда перефразируется выражение или обобщается текст на том же языке. Межсемиотический перевод применяется, если письменный текст переводится, например, на язык музыки, кино или живописи. Межъязыковой перевод, или собственно перевод, традиционно считается предметом изучения переводоведения.

Однако граница между собственно переводом и другими видами перевода может быть размыта. Например, перевод текста, написанного на классическом китайском языке, на иностранный язык часто состоит из двух этапов: ученый-китаист переводит исходный текст с классического китайского на современный китайский, а затем переводчик переводит текст с

современного китайского на иностранный язык. Очевидно, что такой процесс перевода предполагает два типа перевода (внутриязыковой и межъязыковой) в рамках классификации Р. Якобсона. Внутриязыковой перевод также используется в случае, если над переводом работает пара переводчиков, один из которых является носителем языка оригинала. Данный вид перевода также является частью переводческого процесса в случае постредактирования машинного перевода.

Различаются не только подходы к определению перевода, но и объем самого понятия. Например, Э.А. Гутт исключает из понятия «перевод» такие тексты, как туристические брошюры и рекламные объявления на том основании, что переводы таких текстов не оцениваются с точки зрения точности передачи информации. При переводе таких текстов важно верно передать воздействие на адресата [7].

С другой стороны, Г. Тури максимально расширяет понятие «перевод» и определяет его, как «все высказывания в (целевой) культуре, которые представляются или рассматриваются как переводы, на каком бы то ни было основании» [12, с. 27]. Иными словами, текст может считаться переводом, если реципиенты в целевых культурах считают его переводом. Г. Тури также говорит «псевдопереводах», т.е. текстах, выдаваемых за переводы или воспринимаемых реципиентами как переводы. Примером такого псевдоперевода может служить «Дон Кихот» М. де Сервантеса, который в первых изданиях был обозначен автором как перевод с арабского текста.

Подводя промежуточные итоги, можно сказать, что традиционные подходы к определению перевода часто не учитывают все многообразие переводческой практики. В частности, существующие традиционные определения перевода часто не отражают такие виды переводческой деятельности, как адаптация, локализация и транскреация. Такие виды перевода предполагают значительное изменение исходного текста с целью его адаптации к целевой культуре и аудитории. Существование таких видов перевода расширяет границы перевода и делает его определение еще более сложным. Нормы перевода и, следовательно, само понятие перевода напрямую зависят от переводческих традиций той или иной страны. Кроме того, в различные исторические периоды существуют различные переводческие нормы.

Для того чтобы достичь консенсуса в определении перевода, следует изменить общий подход к описанию этого понятия. В частности, М. Тимочко предлагает рассматривать перевод как кластерный концепт. Кластерный концепт определяется набором характеристик, ни одна из которых не является необходимой или достаточной для отнесения понятия к определённой категории. Элементы кластерного концепта объединены в группы; каждая группа имеет характеристики, пересекающиеся с другими группами, при этом у них нет определенного набора общих признаков. Иными словами, перевод описывается как множество пересекающихся характеристик, ни одна из которых не является строго необходимой или достаточной для включения конкретного текста в категорию «перевод» [13, с 92]. Например, собственно перевод, адаптация, локализация и транскреация создаются на основе исходного текста. Однако только собственно перевод обладает такой характеристикой, как точная передача смысла исходного текста. Адаптация, локализация и транскреация позволяют вносить изменения в исходный текст с целью его адаптации для целевой аудитории.

Определение перевода как кластерного концепта позволяет учесть культурное разнообразие переводческой деятельности и помогает исследовать концепции перевода в глобальном контексте и в разные исторические периоды. С другой стороны, кластерный

концепт не имеет ядра, то есть все элементы в кластере равноправны. Тем не менее, сложно согласиться с тем, что адаптация и дословный перевод – это явления одного порядка. Они предполагают использование совершенно разных переводческих стратегий и разных стратегий оценки качества перевода.

В противовес кластерному подходу к переводу, С. Халверсон предлагает прототипический подход. Данный подход основан на исследованиях Э. Рош, которая в начале 1970-х доказала, что люди склонны классифицировать объекты окружающей действительности на основе прототипов, или наиболее характерных членов той или иной группы. Прототипический подход основан на идее, что некоторые виды перевода, находящиеся в ядре концепта, являются более типичными (прототипичными), тогда как другие находятся на периферии концепта. Иными словами, прототипичные виды перевода обладают максимальным количеством черт, свойственных переводу. Другие же виды перевода находятся на периферии концепта и не считаются типичными представителями данного концепта. Таким образом, понятие перевода не имеет четких границ и охватывает широкий спектр переводческих практик [8].

П. Забалбеаскоа предлагает следующее описание прототипического перевода. Прототипический перевод – это текст, который создан на основе исходного текста и имеет определенного получателя. Исходный и переводной текст содержат одну и ту же информацию, передают одно и то же коммуникативное намерение, выполняют одну и ту же функцию и принадлежат к одному и тому же жанру и типу текста. Воздействие переводного текста на получателя сравнимо с воздействием оригинального текста на своего получателя. Аудитория целевого текста при получении перевода будет испытывать практически те же ощущения, что и аудитория исходного текста. Исходный текст должен быть написан на одном языке, а перевод – на другом; перевод – это именно то, что написал бы автор оригинала, будь у него такая возможность, а значит, присутствие переводчика ощущается лишь в той степени, в какой он отклоняется от оригинального текста [14, с. 101].

Социологические исследования показывают, что практикующие переводчики, как правило, сходятся во мнении о том, что представляет собой прототипический перевод. По их мнению, прототипический перевод – это перевод с одного языка на другой, включая устный, письменный и аудиовизуальный перевод. Такие виды перевода, как локализация, адаптация, транскреация, внутриязыковой и межсемиотический перевод находятся на периферии концепта [10, с. 213–214]. На наш взгляд, преимущество прототипического подхода к переводу в том, что он учитывает разнообразие переводческих практик и культурно-исторические нормы. Это позволяет включить в сферу переводоведения различные виды переводческих практик.

Анализ различных подходов к определению перевода показывает, что это понятие остается открытым для интерпретации в зависимости от исторического контекста, переводческих норм и особенностей переводческой практики. Существование различных подходов к определению перевода – от смысловой эквивалентности до функционального и кластерного подхода – подтверждает сложность и многогранность перевода как вида человеческой деятельности и объекта переводоведения. Гибкий подход к определению перевода особенно важен для современной переводческой практики, которая охватывает такие новые формы перевода, как локализация, адаптация и транскреация. Таким образом, поиск универсального, но в то же время гибкого определения перевода остается одной из ключевых

задач переводоведения. Его решение не только обогатит теоретическую базу дисциплины, но и повысит эффективность переводческой практики, способствуя успешной межкультурной и межкузыковой коммуникации.

Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Казакова Т.А. Практические основы перевода. English <=> Russian. – СПб.: Издательство Союз, 2001. – 320 с.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
4. Левин Ю.Д. Русские переводчики XIX века и развитие художественного перевода. – Л.: Наука, 1985. – 299 с.
5. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988. – 215 с.
6. Friedberg M. Literary Translation in Russia. A Cultural History. – University Park, PA: Pennsylvania State University Press, 1997. – 224 p.
7. Gutt E.-A. Approaches to Translation: Relevance Theory // Encyclopedia of Language & Linguistics / Ed. by K. Brown. – 2nd ed. – Vol. 1. – Oxford: Elsevier, 2006. – P. 416–420.
8. Halverson S. Conceptual Work and the "Translation" Concept // Target. – 1999. – Vol. 11, № 1. – P. 1–31.
9. Jacobson R. On linguistic aspects of translation // The Translation Studies Reader / Ed. by L. Venuti. – London: Routledge, 2004. – P. 113–140.
10. Moving Boundaries in Translation Studies / Ed. by H. V. Dam, K. K. Zethsen. – London: Routledge, 2018. – 238 p.
11. Nord C. Functionalist approaches // The Routledge Handbook of Translation Theory and Concepts / Ed. by R. Meylaerts, K. Marais. – London: Routledge, 2023. – 518 p.
12. Toury G. Descriptive Translation Studies and Beyond. – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995. – 311 p.
13. Tymoczko M. Enlarging Translation, Empowering Translators. – London: Routledge, 2014. – 362 p.
14. Zabalbeascoa P. Priorities and Hierarchical Accounts of Translation // Miscelánea: A Journal of English and American Studies. – 2006. – Vol. 33. – P. 89–103.

Автор публикации

Куралева Татьяна Владимировна, кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра английской филологии и перевода, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, РФ, t.kuraleva@spbu.ru

Kuraleva Tatiana Vladimirovna, PhD in Philology, Senior Lecturer, Department of English Philology and Translation, Saint-Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, kuraleva@spbu.ru

ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ ПЕРЕВОДА ОТРАСЛЕВОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ КАК ФУНКЦИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

А.Р. Ляшук

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

Аннотация. В статье обосновывается гипотеза о наличии взаимосвязи между примененной переводческой трансформацией и достигнутого в результате перевода отраслевых специализированных терминов уровня эквивалентности.

Ключевые слова: переводческая трансформация, уровень эквивалентности перевода, специализированная терминология.

EQUIVALENCE OF TRANSLATION OF SECTORAL TERMINOLOGY AS A FUNCTION OF TRANSLATION TRANSFORMATION

A.R. Lyashuk

Oryol State University named after I.S. Turgenev, Oryol, Russia

Abstract. The article substantiates the hypothesis about the existence of a relationship between the applied translation transformation and the level of equivalence achieved as a result of translation of specialized industry terms.

Keywords: translation transformation, level of translation equivalence, specialized terminology.

Проблематика качества перевода отраслевой специализированной периодики до настоящего времени остается одной из наиболее актуальных в системе международного трансфера технологий. Ежегодно в отечественных и зарубежных изданиях публикуются многочисленные результаты теоретических и практических исследований ученых-лингвистов, посвященные различным аспектам отраслевого перевода.

При этом, ключевым фактором формирования адекватного перевода научной и технической литературы до настоящего времени остается эквивалентный перевод отраслевой терминологии, как структурного элемента текста, несущего основную когнитивную нагрузку [8, 11].

Необходимо отметить, что в рамках современной лингвистической науки не существует единой классификации эквивалентности перевода, так как разные исследователи вкладывают разное содержание в это понятие [12]. В частности, известный российский ученый-лингвист В.Н. Комиссаров определял эквивалентность как: «...реальную смысловую близость текстов оригинала и перевода, достигаемую переводчиком в процессе перевода» [7]. Предложенная В.Н. Комиссаровым теория уровней эквивалентности отражает подход к переводу как к творческому процессу, в основе которого лежит представление о том, что степень близости между оригиналом и переводом является величиной переменной и формируется под влиянием различных лингвистических факторов.

С другой стороны, процесс перевода, как преобразование текста оригинала в текст перевода, априори сопровождается применением переводческих трансформаций, типология и сочетаемость которых оказывает определяющее влияние на уровень передачи смысла исходного текста. По этой причине, изменения в формах и значениях исходных единиц перевода, происходящие в процессе различного рода переводческих трансформаций, являются ключевым фактором, влияющим на формируемый уровень эквивалентности.

Вопросы взаимосвязи и взаимозависимости типа применяемой переводческой трансформации и эквивалентности перевода рассматривались в работах многих исследователей [2, 9, 15]. В частности, рядом авторов опубликованы результаты исследования взаимосвязи переводческих трансформаций и эквивалентности перевода художественных [3, 4, 12, 13, 14] и публицистических [5, 16] текстов. В то же время, вопросы функциональной взаимосвязи переводческих трансформаций и уровня эквивалентности перевода специализированной отраслевой терминологии изучены недостаточно.

В качестве рабочей была сформулирована **гипотеза**, предполагающая, что уровень эквивалентности перевода отраслевых специализированных терминов характеризуется определенной взаимосвязью с типом используемой переводческой трансформации.

Цель исследования заключалась в изучении особенностей взаимосвязи используемых переводческих трансформаций различного типа и уровня эквивалентности перевода отраслевых терминов.

Материалом исследования являлись аннотации англоязычных статей, опубликованных в изданиях «Journal of Dairy Science» и «Journal of Animal Science», из которых методом сплошной выборки были выделены отраслевые термины в предметной области «Производство продукции животноводства». Результаты перевода терминов приводятся в авторской редакции. После идентификации и перевода отраслевых терминов, был проведен сопоставительный анализ взаимосвязи примененных переводческих трансформаций и уровня эквивалентности перевода.

Методическую основу исследований составили:

- классификация переводческих трансформаций В.Н. Комиссарова [6];
- классификация уровней эквивалентности В.Н. Комиссарова [7].

Также в работе в качестве методической основы использовались методы подбора и анализа словарных дефиниций; сопоставительного анализа; словообразовательного анализа.

Результаты исследований. В одной из предыдущих публикаций автора [10] были рассмотрены примеры перевода *безэквивалентной отраслевой терминологии*. Было установлено, что условием достижения адекватности перевода является применение в качестве переводческой трансформации экспликации. При этом, перевод безэквивалентного термина, выполненный с использованием экспликации и представляющий собой описание денотата, не приобретает признаков эквивалентности, но соответствует узусу языка перевода.

В контексте рассматриваемой проблемы, следует подчеркнуть, что используемая для перевода безэквивалентной терминологии экспликация в рамках классификации переводческих трансформаций В.Н. Комиссарова относится к группе комплексных лексико-грамматических переводческих трансформаций [6].

На первом этапе исследования, результаты которого представлены в данной статье, были идентифицированы специализированные отраслевые термины, перевод которых соответствует первому уровню эквивалентности – *«цель коммуникации»*.

ПРИМЕР 1.

Оригинал – ... *germplasm* ...

Результат перевода – ... *генетические ресурсы* ...

Переводческая трансформация – *целостное преобразование*.

Уровень эквивалентности – *цель коммуникации*.

Эквивалентность перевода данного термина характеризуется наименьшей общностью содержания оригинала и перевода, что в полной мере соответствует описанию уровня эквивалентности – цель коммуникации.

Несмотря на немногочисленность специализированных терминов такого рода, приведенный пример позволяет предположить наличие прямой и непосредственной взаимосвязи примененного в качестве переводческой трансформации целостного преобразования и достигнутого первого уровня эквивалентности перевода – цели коммуникации. В этой связи, обращает на себя внимание тот факт, что целостное преобразование как переводческую трансформацию, ввиду несопоставимости лексического состава и синтаксической организации ИЯ и ПЯ, необходимо отнести к типу комплексных лексико-грамматических переводческих трансформаций.

Следующими были проанализированы специализированные термины, перевод которых отнесен к уровню эквивалентности «*описание ситуации*».

ПРИМЕР 2.

Оригинал – ... *direct and maternal birth weight* ...

Результат перевода – ... *фактическая и скорректированная по возрасту матери живая масса при рождении* ...

Переводческая трансформация – *компенсация*.

Уровень эквивалентности – *описание ситуации*.

Особенностью перевода специализированных терминов на уровне описания ситуации является, «наряду с сохранением в переводе цели коммуникации, сохранение указания на ту же самую ситуацию, что доказывается существованием между разноязычными сообщениями прямой реальной или логической связи, позволяющей утверждать, что в обоих случаях «сообщается об одном и том же» [7]. При этом, как следует из представленного примера, частичная утрата смыслового и стилистического порядка передается в ПЯ другими языковыми элементами.

Таким образом, следует признать наличие взаимосвязи компенсации как переводческой трансформации и эквивалентности перевода специализированных терминов на уровне описания ситуации. Также необходимо отметить принадлежность компенсации к типу комплексных лексико-грамматических переводческих трансформаций.

Перевод специализированной отраслевой терминологии на уровне «*способа описания ситуации*» представлен на следующем примере:

ПРИМЕР 3.

Оригинал – ... *marbling score* ...

Результат перевода – ... *балл мраморности* ...

Переводческая трансформация – *модуляция*.

Уровень эквивалентности – *способ описания ситуации*.

Отличительной чертой перевода специализированных терминов на данном уровне эквивалентности является сохранение денотативной составляющей термина, т.е. сохранение понятийной части исходного текста. В этой связи обращает на себя внимание такая характерная черта описываемого уровня эквивалентности перевода, как варьирование способа объединения описываемых признаков в сообщении.

В результате анализа данного примера, выявлено наличие связи между модуляцией, как основной переводческой трансформацией, и эквивалентностью перевода на уровне способа

описания ситуации. В отличие от предыдущих примеров, используемая в процессе перевода специализированной отраслевой терминологии модуляция относится к типу лексических переводческих трансформаций [6].

Далее представлен пример эквивалентности перевода на уровне «структурной организации высказывания».

ПРИМЕР 4.

Оригинал – ... *random breed-specific cross-effect* ...

Результат перевода – ...случайный специфический эффект межпородного скрещивания ...

Переводческая трансформация – *грамматическая замена*.

Уровень эквивалентности – *структурная организация высказывания*.

В данном случае, мы отмечаем ряд особенностей перевода, характерных для рассматриваемого уровня эквивалентности, в числе которых: использование синонимичных структур, связанных отношениями прямой или обратной трансформации, а также использование аналогичных структур с изменением порядка слов. Используемая в данном примере основная переводческая трансформация относится к типу грамматических.

На заключительном этапе работы был проведен анализ взаимосвязи используемой переводческой трансформации и эквивалентности перевода терминов на уровне «семантики языковых знаков».

ПРИМЕР 5.

Оригинал – ... *crossbred progeny* ...

Результат перевода – ... *кроссбредное потомство* ...

Переводческая трансформация – *синтаксическое уподобление*.

Уровень эквивалентности – *семантика языковых знаков*.

Характерной особенностью этого уровня эквивалентности является максимально возможная общность отдельных сем, входящих в значения соотнесённых слов в оригинале и переводе. Степень такой общности определяется возможностью воспроизведения в переводе отдельных компонентов значения слов оригинала. Используемое в качестве переводческой трансформации синтаксическое уподобление относится к типу грамматических трансформаций.

Для наглядности, совокупность установленных в ходе исследования закономерностей представлена в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1.

Функциональные отношения уровней эквивалентности перевода отраслевых специализированных терминов и типа используемой переводческой трансформации

Тип переводческой трансформации (по В.Н. Комиссарову)	Вид основной переводческой трансформации	Уровень эквивалентности перевода термина (по В.Н. Комиссарову)
Комплексные лексико-грамматические	Экспликация	Безэквивалентный
	Целостное преобразование	Цель коммуникации
	Компенсация	Описание ситуации
Лексические	Модуляция	Способ описания ситуации
Грамматические	Грамматическая замена	Структурная организация высказывания
	Синтаксическое уподобление	Семантика языковых знаков

Заключение. Полученные результаты, по нашему мнению, наглядно свидетельствуют о наличии взаимосвязи между типом используемой переводческой трансформации и достигнутым при этом уровнем эквивалентности.

Литература

1. Engle B.N., Thallman R.M., Snelling W.M. at al. Breed-specific heterosis for growth and carcass traits in 18 U.S. cattle breeds // Journal of Animal Science. – 2025. – Vol.103. – URL: <https://doi.org/10.1093/jas/skaf048> (дата обращения: 05.05.2025)
2. Алимova М.Р. Использование грамматических трансформаций для достижения эквивалентности при переводе с русского языка на английский // Территория науки и образования. – 2024. – № 1. – С. 82–84.
3. Бабалова Г.Г. Проблема эквивалентности перевода и переводческие трансформации // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2017. – № 4(30). – С. 23–28.
4. Бартош Ю.В., Алимпиева Е.В., Яковлева-Юрчак Е.Н. Способы достижения эквивалентности при переводе поэтических текстов (на материале русского, английского, немецкого и французского языков) // Ученые записки УО ВГУ им. П.М. Машерова. – 2024. – Т. 40. – С. 111–118.
5. Бужинский В.В., Жданов Н.И. Способы достижения эквивалентности при переводе публицистических текстов с английского языка на русский // Перевод и межкультурная коммуникация: теория и практика. – 2024. – № 13. – С.22–29.
6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. – М.: ЭТС, 2002. – 424с.
7. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник для институтов и факультетов иностранного языка. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
8. Кононова Т.Л., Шутова В.Н. Теоретические основы перевода специальных текстов // Вектор научной мысли. – 2024. – № 1 (6). – С. 196–197.
9. Лебедева Л.А., Дутова Н.В. Адекватная мера переводческих трансформаций // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. – 2020. – № 3 (5). – С. 99–103.
10. Ляшук А.Р. К вопросу о машинном переводе безэквивалентной отраслевой терминологии // Язык, культура, коммуникация: изучение и обучение: Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Орёл, 2024. – С. 240–243.
11. Морозов А.С. Когнитивные аспекты перевода: моделирование терминологической системы // Слово. Текст. Источник: методология современного гуманитарного исследования: Материалы III Международной научной конференции, Москва, 21–22 апреля 2023 года. – С. 328–338.
12. Романькова М.Н., Краснова О.А., Черединова О.В., Токарева Л.В. Уровневые классификации переводческого соответствия как метод оценки качества перевода // Лингвистика и образование. – 2024. – Т. 4, № 4(16). – С. 125–137.
13. Сибиряков А.В., Лаур А.Д. Особенности перевода поэтического англоязычного текста на русский язык в контексте его эквивалентности (на примере “Up in the Air”, опубликованного издательством “Браун Уотсон”) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 17, № 4. – С. 1005–1011.
14. Тагоева С.М. Переводческие трансформации в процессе перевода художественного текста // Вестник Таджикского национального университета. Серия филологических наук. – 2024. – № 4. – С. 144–147.
15. Ткачева Ю.Г., Пенев А.А. Функциональный потенциал трансформационной модели перевода // Прогрессивное развитие как следствие научно-технических исследований:

Материалы международной научно-практической конференции, г. Новосибирск, 2024. – С. 24–28.

16. Якименко О.С. Лексико-грамматические трансформации при переводе публицистических текстов с английского языка на русский // Реклама и журналистика: на стыке времен, наук и цивилизаций: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва, 2023. – С. 403–413.

Автор публикации

Ляшук Алексей Романович, кандидат сельскохозяйственных наук, ассистент, кафедра английского языка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орёл, РФ, oceans777@yandex.ru

Liashuk Aleksei Romanovich, PhD in Agricultural Sciences, Associate Professor, Department of the English Language, Orel State University named after I.S. Turgenev, Oryol, Russian Federation, oceans777@yandex.ru

УДК 81'322.4

ПРОБЛЕМЫ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА РАЗЛИЧНЫХ ПОДЖАНРОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Ю.К. Никанорова

Университет науки и технологий МИСИС, г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу проблем, возникающих при машинном переводе юридических документов в условиях глобализации и цифровизации. Автор рассматривает лингвистические и юридические трудности, такие как терминологическая неточность, контекстуальная зависимость значений, различия в правовых системах и искажение логико-синтаксической структуры текстов.

Ключевые слова: машинный перевод, юридический перевод, терминологическая точность, правовые системы, контекстуальная зависимость, постредактирование, международные документы.

CHALLENGES OF MACHINE TRANSLATION IN VARIOUS SUBGENRES OF LEGAL TEXTS

J.K. Nikanorova

National University of Science and Technology MISIS, Moscow, Russia

Abstract. The article analyzes the challenges of machine translation in legal documents within the context of globalization and digitalization. The author examines linguistic and legal difficulties, such as terminological inaccuracy, context-dependent meanings, differences in legal systems, and distortions in the logical-syntactic structure of texts.

Keywords: machine translation, legal translation, terminological accuracy, legal systems, context dependence, post-editing, international documents.

В связи со стремительным развитием цифровых технологий и глобализацией международных правовых отношений возрастает потребность в оперативном и точном переводе юридических прецедентов, сопровождающих трансграничное взаимодействие. Считается, что такие системы перевода активно внедряются в процесс и способны сократить временные и финансовые аспекты, возникающие при интерактивном общении. Однако, несмотря на все достижения в области обработки естественного языка, правовая сфера продолжает представлять проблемы для систем компьютерного перевода в силу специфики юридических терминов, охвата возможных контекстуальных значений, а также

многоуровневой структуры нормативных актов. Особое внимание уделяется проблеме адекватной передачи специальных лексических единиц, а также сохранению юридической силы оригинального текста при их интерпретации средствами машинного интеллекта. Цель данной статьи – на основе современных научных исследований и практических примеров проанализировать ключевые лингвистические и правовые трудности, возникающие при машинном переводе международных документов, и определить направления, по которым возможно совершенствование подобных систем с учетом требований юридической коммуникации.

Юридический перевод представляет собой один из наиболее сложных и ответственных видов специализированного перевода, требующий не только высокой языковой компетенции, но и глубокого понимания правовых систем, нормативной базы и терминологической точности. Как отмечает М.Г. Гамзатов, главная особенность юридического перевода заключается в его правовом характере, при котором любая лексическая или синтаксическая неточность может повлечь за собой искажение юридического смысла и, как следствие, правовые последствия [4].

Одной из центральных трудностей, по мнению М.Г. Гамзатова, является неконгруэнтность правовых систем, то есть отсутствие прямых аналогов между правовыми понятиями разных стран. Это требует от переводчика умения не только находить эквиваленты, но и при необходимости использовать описательные конструкции, комментарии или заимствования. Он подчёркивает необходимость соотнесения терминов не по формальному, а по содержательному критерию, что особенно актуально в переводе таких понятий, как *equity*, *trust*, *common law*, которые не имеют точных соответствий в континентальной правовой системе [4].

М.Г. Гамзатов также акцентирует внимание на формально-логической структуре юридического текста, которая отличается высокой степенью стандартизации, клишированности и повторяемости конструкций. Это предполагает использование устоявшихся переводческих решений и соблюдение текстовых шаблонов, принятых в целевой правовой культуре [4].

Особое внимание уделяется требованию однозначности: юридический перевод должен исключать любые варианты интерпретации. Это требует от переводчика строгой терминологической последовательности, тщательной проверки лексических соответствий и глубокого анализа контекста. Также важно учитывать юридическую силу переведённого текста – особенно в случаях, когда он будет использоваться в судебной или нотариальной практике [4].

Наконец, М.Г. Гамзатов подчёркивает, что юридический переводчик должен выступать не только как лингвист, но и как медиатор между правовыми системами, что предполагает наличие междисциплинарных знаний и постоянную профессиональную подготовку [4].

Юридический перевод, согласно позиции В.В. Алимова, представляет собой особую сферу переводческой деятельности, характеризующуюся высокой степенью нормативной точности, следованию регламентам и стилистической строгости [2]. Его основная цель – обеспечить полное и достоверное воспроизведение содержания оригинального правового текста в ином языковом коде с сохранением юридической силы и правового эффекта.

Одной из ключевых особенностей, выделяемых В.В. Алимовым, является жёсткая терминологическая определённость, обусловленная тем, что юридические термины, в отличие

от общелексических единиц, обладают строго фиксированным значением в рамках конкретной правовой системы. Перевод таких терминов требует от специалиста не просто эквивалентного соответствия, но и знания правовых реалий обеих культур, а также способности к точной корреляции между ними [2].

Важным аспектом, подчёркиваемым автором, выступает стилистическая специфика юридических текстов, выражающаяся в использовании официально-делового регистра, наличии стандартных конструкций, формул, устойчивых оборотов, а также минимизации эмоционально-оценочной лексики. Переводчик обязан строго придерживаться этого стиля, избегая вольных интерпретаций и стилистических отклонений [2].

В статье А.Н. Кузьмина рассматриваются современные системы машинного перевода, применяемые для перевода международных документов, включая юридические. Автор выделяет два основных типа машинных переводчиков. Первый тип – это системы машинного перевода, такие как Google Translate и Яндекс Переводчик, которые основаны на алгоритмах обработки естественного языка, но не способны глубоко понимать контекст [6]. Основной недостаток этих систем заключается в их неспособности корректно интерпретировать узкоспециализированные юридические термины и многозначные конструкции, что часто приводит к терминологическим ошибкам. Второй тип – автоматизированные системы перевода, например, Trados и Déjà Vu, которые используют базы данных (Translation Memory) с загруженными стандартными выражениями и терминами. Однако, как отмечает А.Н. Кузьмин, такие системы также подвержены ошибкам, связанным с человеческим фактором, поскольку некорректно загруженные данные могут исказить весь документ [6].

При переводе юридических терминов с помощью машинных систем возникает ряд ключевых аспектов. Во-первых, точность терминологии имеет критическое значение, так как юридические документы содержат узкоспециализированные термины, такие как *Incoterms* или *CMV (current market value)*, требующие однозначного перевода. Машинные системы часто не распознают контекст, что приводит к ошибкам [6]. Во-вторых, важную роль играет использование клише – стандартных выражений, например, “to the amount of” или “indemnify against loss”, которые должны сохраняться в неизменном виде для обеспечения юридической силы документа. Автоматизированные системы, несмотря на наличие баз данных, не всегда корректно воспроизводят такие конструкции [6]. В-третьих, структура предложений в юридических текстах отличается сложностью, включая причастные обороты и однородные члены, что часто нарушается машинными переводчиками, ведущим к искажению смысла.

А.Н. Кузьмин отмечает необходимость постредактирования машинного перевода профессионалами, в основном для документов, не допускающих ни малейшей возможности ошибки [6]. Несмотря на то, что машинные переводчики экономят время, при переводе юридических терминов и документов необходим тщательный контроль и доработка, чтобы исключить возможные ошибки и соблюсти юридический смысл текстов.

Наличие проблем с машинным переводом международных договоров и актов в таможенной сфере подтверждает исследование М.О. Войченко. Исследователь отмечает, что основная трудность заключается в лексической вариативности, обусловленной различиями в правовых системах [3]. В статье отмечается, что структурный элемент «раздел» в документах Евразийского экономического союза (ЕАЭС) соответствует в английском языке “section”, который, однако, в правовых актах Европейского союза (ЕС) обозначается как “title” [3].

Другой серьезной проблемой, по мнению М.О. Войченко, является расхождение в иерархии структурных элементов. Исследователь приводит пример, когда в договорах ЕАЭС используется термин «подпункт», а в договорах ЕС подобные элементы называются «пункт». Таким образом, автор обращает внимание на то, что эти различия становятся особенно важными, когда в дело вступают отсылочные нормы [3].

Еще одна проблема, на которую обращает внимание М.О. Войченко, – наличие множества значений у терминов. Возьмем, к примеру, термин "indent", который в юридических терминах лучше всего перевести словом «абзац», однако машинные программы переводят его как «отступ». Отсутствие стандартизации перевода структурных элементов документа является большим препятствием при переводе международных документов автоматизированными средствами [3].

Так, М.О. Войченко утверждает, что при автоматизированном переводе международных договоров возникает ряд проблем, таких как несоответствие терминологий друг другу и неправильный перевод иерархий, которые можно решить путем алгоритмического усовершенствования, прибегая к специализированной лингвистической экспертизе [3].

В статье В.Д. Зеленского и С.В. Швеца рассматриваются вопросы судебного перевода в уголовном процессе, но не затрагивается столь необходимая тема машинного перевода, которая приобретает все большее значение. Из их работ можно выделить некоторые споры в юридической сфере до появления машинного перевода.

Авторы подчеркивают, что судебный перевод должен быть точным, полноценным и объективным [5]. Поэтому, когда машинный перевод связан с юридическими терминами, системы машинного перевода склонны делать неточные или буквальные переводы, которые могут исказить смысл оригинала и привести к ошибкам в процессуальных документах. Например, автоматические системы могут давать вольные или дословные переводы без учета контекста, что недопустимо в уголовном процессе.

Судебный перевод осуществляется в напряженной обстановке, поскольку участники процесса вполне могут находиться в состоянии дискомфорта [5]. Машинный перевод не просто отходит на второй план, не учитывая эмоциональное состояние говорящего, но и не обращает внимания на невербальные сигналы, что негативно сказывается на качестве коммуникации. Кроме того, человеческий переводчик в суде может прокомментировать культурные особенности, для которых машинные системы не приспособлены без дополнительной настройки.

Также, юридический перевод требует максимальной точности, полноты и объективности [5]. Машинный переводчик вполне может стать дополнительным препятствием на пути к верховенству закона, поскольку он может создавать неточные или дословные переводы, тем самым нарушая оригинальный текст и создавая ошибки в процессуальных документах. Например, вольный или дословный перевод может быть характерен для автоматической системы, так как не учитывает контекст, и даже уголовный процесс отрицает такой вид перевода.

В.Д. Зеленский и С.В. Швец утверждают, что перевод в судах происходит в атмосфере давления, когда участники процесса могут находиться в состоянии дискомфорта [5]. Такой машинный переводчик не может учесть эмоциональное состояние оратора или другие невербальные сигналы, поэтому качество коммуникации снижается. Кроме того, судебный

переводчик обычно информирует участников процесса о некоторых культурных особенностях, что машинные системы не могут сделать без дополнительной настройки.

Исследователи указывают на отсутствие процессуальной регламентации перевода документов [5]. Машинный перевод не может обеспечить соблюдение процессуальных норм, таких как оформление письменного поручения переводчику или работа комиссии переводчиков. Это создает риски для юридической силы переведенных документов.

Наконец, авторы подчеркивают необходимость навыков перевода, а не просто владения языком [5]. Машинные системы, даже с высоким уровнем владения языком, не обладают профессиональными навыками юридического перевода, такими как умение работать с терминологией или учитывать специфику судебных текстов.

Таким образом, несмотря на прогресс в области машинного перевода, его использование в уголовном судопроизводстве сопряжено с серьезными проблемами, включая неточности, отсутствие адаптации к контексту и несоответствие процессуальным требованиям. Для минимизации этих рисков необходимо дальнейшее совершенствование технологий и их интеграция в юридическую практику с учетом рекомендаций, предложенных В.Д. Зеленским и С.В. Швецом.

При машинном переводе международных документов возникает ряд серьёзных проблем, связанных как с лингвистическими, так и с юридическими аспектами. Как отмечают О.Е. Авилова и Ю.В. Печатнова, одной из ключевых трудностей является отсутствие эквивалентных понятий в национальном праве, что приводит к подмене юридических конструкций и искажению смысла исходного текста [1]. Например, в статье 5 Конвенции английский термин “security” переводится как «личная неприкосновенность», хотя в оригинале он акцентирует внимание на безопасности государства, а не личности. Такие неточности могут повлечь за собой неверное толкование норм права и их применение.

Ещё одной проблемой является многозначность юридических терминов в разных языках. Авторы статьи подчёркивают, что понятие “law” в английском языке может обозначать как «право», так и «закон», в то время как в русском языке эти категории строго различаются [1]. Машинный перевод, не учитывающий контекст и юридические особенности, может выбрать неподходящий эквивалент, что приведёт к смысловым искажениям. Например, перевод термина “property” как «собственность» вместо «имущество» или «владение» (в зависимости от контекста) может существенно изменить интерпретацию правовых норм.

Особую сложность представляет передача автономных значений терминов, которые выработаны в практике международных судов, таких как ЕСПЧ. Как указывают авторы, в Протоколе № 1 к Конвенции термин “possessions” в разных контекстах переводится то как «собственность», то как «имущество», что создаёт путаницу и затрудняет понимание норм [1]. Машинный перевод, неспособный анализировать прецедентное право и контекстуальные нюансы, усугубляет эту проблему, приводя к ещё большей неоднозначности.

Кроме того, машинные системы часто игнорируют различия между общеупотребительными и юридическими значениями терминов. Например, понятие «особая жестокость» в русском языке имеет узкое юридическое определение, отличное от его словарного значения [1]. Аналогично, термин “abuse” в американском законодательстве трактуется иначе, чем в обычном английском языке. Машинный перевод, не учитывающий такие нюансы, может привести к ошибочным выводам.

Таким образом, к основным проблемам машинного перевода международных документов относятся: отсутствие гарантии точных эквивалентов для юридических терминов, многозначность слов в их общих значениях, многозначность юридических терминов, используемых в договорах, которые не могут быть переведены в самостоятельные значения, выработанные международными судами, и игнорирование различий между общими и юридическими понятиями слова.

Несмотря на огромный прогресс в области машинного перевода, его использованию в юридическом переводе международных документов по-прежнему препятствуют терминологическая неточность, отсутствие адекватной передачи контекстуальных смыслов такими системами, искажение логической и синтаксической структуры юридических текстов. Кроме того, расхождения между правовыми системами, отсутствие единых стандартов перевода и юридическая полисемичность терминов значительно усложняют автоматизированное толкование нормативных актов. На основе анализа научных материалов было установлено, что машинный перевод без последующего постредактирования квалифицированным специалистом не может считаться достаточно точным и юридически достоверным для официальных и судебных целей. В связи с этим необходимо дальнейшее совершенствование алгоритмов машинного перевода с учетом специфики юридического дискурса, включение лингвистической компетенции в совершенствование модулей перевода, а также составление межюридических глоссариев и стандартов перевода. Для обеспечения качественного и безопасного выполнения переводческих задач в рамках международной юридической практики необходим комплексный подход, включающий технологические инновации и профессиональные компетенции в области права и перевода.

Литература

1. Авилова О.Е. Печатнова Ю.В. О некоторых аспектах перевода международных документов на русский язык // Юрисдингвистика. – 2018. – № 9-10. – С. 59–68.
2. Алимов В.В. Юридический перевод. Практический курс. – М.: Либроком, 2019. – 160 с.
3. Войченко М.О. Особенности перевода международных договоров и актов в таможенной сфере // Современные проблемы науки, общества и культуры: сб. ст. VII Междунар. науч.-практ. конф. (Омск, 28-29 апр. 2022 г.). – Омск, 2022. – С. 26–31.
4. Гамзатов М.Г. Техника и специфика юридического перевода: сборник статей. – Санкт-Петербург: Филологический фак. Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2004. – 181 с.
5. Зеленский В.Д. Швец С.В. Некоторые вопросы судебного перевода // Общество и право. – 2014. – № 2 (48). – С. 166–169.
6. Кузьмин А.Н. Особенности и совершенствование процесса перевода международных документов в рамках логистических систем // Научная конференция студентов Института бизнеса БГУ (в рамках 81-й научной конференции студентов и аспирантов БГУ, 25–26 апр. 2024 г.): материалы конференции / Ин-т бизнеса БГУ. – Минск: Институт бизнеса БГУ, 2024. – С. 359–362.

Автор публикации

Никанорова Юлия Константиновна, магистрант, НИТУ МИСИС, Москва, РФ, nikanorovaj@gmail.com

Nikanorova Yulia Konstantinovna, Master's student, National University of Science and Technology MISIS, Moscow, Russian Federation, nikanorovaj@gmail.com

ЛЮБИТЕЛЬСКИЙ АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД В ДИГЛОСНОМ ОБЩЕСТВЕ

М.В. Савко

Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь

Аннотация. В данной статье рассматривается феномен профессионального и любительского аудиовизуального перевода (АВП) в Беларуси, анализируется потенциальное изменение роли белорусского языка в любительском переводе, описывается феномен любительства и активизма с точки зрения переводческой практики.

Ключевые слова: аудиовизуальный перевод, любительство, активизм, диглоссия, языковая политика.

AMATEUR AUDIOVISUAL TRANSLATION IN A DIGLOSSIC SOCIETY

M. Sauko

Belarusian State University, Minsk, Belarus

Abstract. The present paper examines the phenomenon of professional and amateur audiovisual translation (AVT) in Belarus, reveals the potential change of the role of the Belarusian language caused by amateur translation, outlines the phenomenon of amateurism and activism from the point of view of translation practices.

Keywords: audiovisual translation, amateurism, activism, diglossia, language policy.

Настоящая статья посвящена любительству как социокультурному феномену и предлагает обзор любительских форм аудиовизуального перевода в Беларуси. Различные любительские практики (в частности, практики любительского искусства) уже были описаны многими искусствоведами, критиками, социологами, философами [4, 7]. Любительство – это социокультурный феномен, который заключается в том, что человек занимается искусством, наукой, спортом и т.д. в качестве досуга, т.е. непрофессионально. В данном контексте можно упомянуть также и любительскую лингвистику, которой А.А. Зализняк посвятил целую книгу [2]. Все эти разнообразные практики требуют целостного осмысления. Безусловно, любительство (или дилетантизм) – это форма досуга, что противопоставляет его любой профессиональной деятельности. Однако оно уже давно выходит за рамки «развлечения», так, что грань между любителем и профессионалом стирается (исследователи склонны констатировать современный кризис профессиональной идентичности). Подобное слияние можно объяснить растущей доступностью информации и возможностями для самообучения. Так, Юлиан Кюклих оперирует понятием “playbo(u)r” (игровой труд) [12], подчеркивая симбиоз профессиональной и развлекательной деятельности. Интернет и цифровизация модифицировали многие профессии, переводческую профессию в том числе: “Internet is a simple-to-join, anyone-can-play system where the sites and practices of work and play increasingly wield people as a resource for economic amelioration by a handful of oligarchic owners” [18, с. 2]. Концепция «каждый может» нивелирует элитарность профессионалов. Еще в большей степени это справедливо в отношении деятельности, связанной с языком. Так, по мнению А.А. Зализняка, «любительство в области рассуждений о языке распространено шире, чем в других сферах, – из-за иллюзии, что здесь никаких специальных знаний не требуется» [3].

Дилетантизм и профессиональные практики подвержены определенному взаимовлиянию: любительство может быть ориентировано на профессиональную практику

(профессиональная практика – модель) или, напротив, может быть представлено как альтернатива такой практике. Нередко оно оказывает обратное влияние на профессиональную деятельность, происходит гибридизация норм и стандартов «профессионализма» (например, джаз начинался как любительская практика и был таковым до того момента, пока в эту сферу не пришли профессионалы высокого класса). Можно привести ряд других примеров подобного влияния на профессиональную деятельность в музыке, театре, кино и даже науке (например, влияние, оказанное на астрономию, сотрудничество орнитологов и наблюдателей за птицами (бердвотчинг) и т.д.).

Любительство может быть вполне организованной деятельностью, в некотором смысле даже институализированной. Так, следует отметить роль, которую, в частности в белорусском обществе, играет *самодеятельность*, являясь культурным наследием бывшего СССР [7]. Самодеятельность – общественные творческие коллективы, «призванные предоставить каждому гражданину возможность серьезно заниматься любимым делом в свободное время для удовлетворения своих творческих и интеллектуальных потребностей [19, с. 214]. Дворцы и дома культуры, являвшиеся центрами художественной самодеятельности (существовали с 1920-х гг.), предоставляли такую возможность.

Деятельность переводчиков-любителей или переводчиков-волонтеров в последние два десятилетия интенсифицировалась. В результате образовалось довольно широкое полу- или непрофессиональное пространство, которое исследователи (в основном англоязычные) пытаются осмыслить и определить, называя его “community translation”, “social translation” [14], “volunteer translation” [17], “collaborative translation” [10], “non-professional translation” [16], “amateur translation” [8]. Содержание данных понятий в значительной степени пересекается, но в то же время все они весьма неоднородны по своей природе. Вписывая подобный вид переводческой деятельности в концептуальную рамку любительства, будем использовать термин *любительский (amateur) перевод*.

Почему любительские переводы кино- и видеоматериалов порой лучше воспринимаются аудиторией, чем профессиональные? Если оставить за рамками рассуждения экономический фактор (результаты деятельности любителей доступны аудитории бесплатно), то можно отметить, что все любительские группы (в том числе и белорусские) в значительной степени ориентированы на свою целевую аудиторию: обычно у таких групп есть форумы и блоги, благодаря интернет-коммуникации они поддерживают прямую связь со своей аудиторией. Коммуникация выстраивается на основе горизонтальных связей, в ней нет иерархии (т. е. нет художника, который диктует свою художественную волю толпе), поэтому общение между любителями и аудиторией децентрализовано, и это одна из важных причин их признания и принятия аудиторией.

Объект анализа составляет деятельность различных белорусских групп аудиовизуальных переводчиков-любителей (в динамике с момента их создания в 2010-2011 гг.). Говоря о белорусских переводчиках-любителях, мы фокусируемся на белорусскоязычных группах. Белорусские русскоязычные переводчики-любители обычно ничего не говорят (никак не маркируют) о своей национальной идентификации, следовательно в наш материал не попали, так как выделить их из общего поля русскоязычных любительских групп крайне затруднительно. Русскоязычные любительские группы переводят огромное количество аудио- и видео продукции: сериалы, художественные и нехудожественные фильмы и т. д. Приобретая больше опыта, получая положительный отклик аудитории, некоторые из них становятся

«авторскими» (например, Кураж-Бамбей) и выходят на профессиональный уровень (заключают контракты с телевизионными каналами, стриминговыми платформами). Следует заметить, что любительский перевод в России – очень неоднородное, но крайне интересное явление, которое нуждается в отдельном исследовании.

В рамках данной работы было проанализировано 10 любительских переводческих групп (Kanapa Project, Futubela Crew, AniBel, Varta Project, BYTV, Беларускія субтытры, КінаКіпа и др.) с точки зрения их состава (возраст и профессии, распределение задач), переводимой аудиовизуальной продукции, качества переводов, используемых техник АВП. Исследование основано в первую очередь на анализе содержания сайтов и страниц в социальных сетях, куда любители выкладывают свои переводы, а также на интервью с самыми активными участниками. Таким образом, основная цель исследования – очертить профиль любительского АВП в Беларуси. Последнее предполагает также обзор языковой политики в Беларуси с точки зрения как профессионального, так и любительского АВП.

Роль аудиовизуальных СМИ обществе, а также влияние, которое СМИ могут оказывать на языки меньшинств, неоспоримы. Традиция АВП в Беларуси основана на переозвучивании: дубляж в кино и дубляж и/или закадровый перевод на белорусском телевидении. Субтитрирование используется крайне редко, несмотря на наличие в стране 2-х государственных языков: русского и белорусского. Специфическая диглоссная ситуация в Беларуси характеризуется полным доминированием русского языка де-факто при равном статусе двух государственных языков де-юре. Абсолютное большинство зарубежных фильмов, демонстрируемых в белорусских кинотеатрах и на телевидении, переводятся на русский язык и дублируются чаще всего российскими компаниями [6, с. 356]. Согласно данным социолингвистов, белорусский язык теряет коммуникативную силу, сохраняя при этом свою символическую функцию – обеспечение национальной идентичности [5, с. 26; 1, с. 10–22]. Выбор языка на белорусском телевидении и в кинотеатрах определенным образом ограничивает развитие профессионального АВП в Беларуси.

Любители в сфере аудиовизуального перевода могут преследовать совершенно различные цели. Так, исследования в данной области показывают, что в США переводчики-любители пытались заполнить лакуну, образовавшуюся на рынке переводов аниме [9]; в Китае – противостоять государственному контролю и цензуре [11]; в Испании и Италии предлагают субтитры как более быструю и менее затратную альтернативу дубляжу (профессиональный перевод – дублирование, любительский – субтитрирование) [13] и т. д.

Практика любительского АВП в Беларуси включает в себя социальную инициативу, направленную на расширение сферы использования белорусского языка. Любительские АВП-группы в основном следуют существующей профессиональной традиции использования переозвучивания (чаще закадрового перевода). Противопоставление любительского и профессионального АВП в Беларуси основано не на выборе техники перевода, как, например, в Италии (субтитрирование vs дубляж), а на выборе целевого языка.

В качестве техник АВП белорусские любители обычно используют закадровый перевод для нехудожественных и полудубляж для художественных фильмов (Kanapa Project); субтитры (например, Futubela Crew) для некоторых языков (корейский, китайский, японский); также довольно часто субтитры используются при переводе сериалов и анимационных ситкомов (AniBel). Некоторые любители предоставляют одновременно два варианта перевода, сочетая

закадровый перевод и субтитры (AniBel). Такой подход они объясняют образовательными целями: они пытаются помочь своей аудитории лучше освоить белорусский язык.

Анализируемые группы имеют некоторые дополнительные общие характеристики: 1) используют социальные сети, чтобы делиться своими переводами (видео или ссылки), а их участники часто используют свои реальные аккаунты (полные имена, личную информацию и т.д.); 2) продвигают переводы других любителей (т.е. некая группа выполняет и размещает на своей странице в социальной сети переводные субтитры, но там же можно найти дублированное видео, выполненное другими любительскими группами, или ссылки на него); 3) придерживаются стандартов профессионального АВП (т.е. выполняют не альтернативный или «авторский» перевод, а близкий к профессиональному стандарту). Примечательно, что любителям, предоставляющим субтитры, удается следовать установленным стандартам в отношении длины субтитров и их синхронизации. В случае использования любителями техники закадрового перевода наблюдаются некоторые проблемы с синхронизацией, а качество звуковой дорожки порой оставляет желать лучшего. При этом следует отметить высокое качество переводного текста с точки зрения его адекватности, а также соответствия нормам белорусского языка. Любители также демонстрируют очень высокий уровень самооценки (например, нейтрализация сниженной лексики в переводе криминальной комедии Гая Ричи “Lock, Stock and Two Smoking Barrels”).

Таким образом, любительский АВП в Беларуси занимает свою особую нишу и выполняет специфическую образовательную функцию, что позволяет говорить о нем как о форме социального или культурного активизма, подобного тому, что характерен, например, для галисийского языкового сообщества [15]. В инициативу любительского АВП вовлекаются также профессиональные переводчики, что ставит под сомнение статус этой деятельности как исключительно любительского явления.

Проведенный анализ существующих любительских групп и их деятельности показывает, что данные группы весьма разнородны, но их объединяет одна цель – расширить сферу употребления белорусского языка. В двуязычной или многоязычной стране перевод воспринимается как один из способов согласования интересов различных групп. Аудиовизуальный перевод можно рассматривать как один из маркеров языковой политики. В этом контексте любительская переводческая деятельность является своего рода зеркалом, отражающим реальные потребности определенного сообщества, следовательно может представлять интерес не только для переводоведения, но и для социолингвистических исследований.

Литература

1. Горицкая О.С. Язык и границы: Лексическая и грамматическая специфика русского языка в Беларуси. – Минск: МГЛУ, 2021. – 300 с.
2. Зализняк А. Из заметок о любительской лингвистике. – М.: Русский Миръ: Московские учебники, 2009. – 240 с.
3. Зализняк А.А. О профессиональной и любительской лингвистике // «Наука и жизнь». – 2009. – № 1. – URL: <https://www.nkj.ru/archive/articles/15245> (дата обращения: 03.05.2025)
4. Кожевников С.Б. Дилетантизм как эстетический феномен : автореф. ... дис. канд. философ.наук: 09.00.04 / Мос. гос.ун-т культуры. – М., 1996. – 26 с.
5. Мячкоўская Н.Б. Парадоксы беларускай моўнай свядомасці. – Мінск: Права і эканіміка, 2008. – 210 с.

6. Савко М.В. Аудиовизуальный перевод в Беларуси // Мова і культура. (Науковий журнал). – 2011. – Вып. 14. – Т. VI (152). – С. 353–357.
7. Стрельцова Е.Ю. Художественное любительство как социокультурный феномен // Вестник МГУКИ. – 2016. – № 5 (73). – С. 145–148.
8. Bogucki Ł. Amateur Subtitling on the Internet // Cintas, J.D., Anderman, G. (eds) Audiovisual Translation. – London: Palgrave Macmillan, 2009. – P. 49–57.
9. Díaz Cintas J., Muñoz Sánchez P. Fansubs: Audiovisual Translation in an Amateur Environment // Journal of Specialized Translation. – 2006. – № 6. – P. 37–52.
10. Fernández Costales A. Exploring the Rationale and the Motivation for Volunteer Translation // FORUM. Revue internationale d'interprétation et de traduction. – 2012. – Vol. 10. Is. 1. – P. 115–142.
11. Kang J.-H., Hong J.-W. Volunteer translators as 'committed individuals' or 'providers of free labor'? The discursive construction of 'volunteer translators' in a commercial online learning platform translation controversy // Meta. – 2020. – № 65 (1). – P. 51–72.
12. Kücklich J. Precarious Playbour: Modders and the Digital Games Industry // The Fiberculture Journal. – 2005. – № 5. – P. 1–5.
13. Massidda S. Audiovisual Translation in the Digital Age: the Italian Fansubbing Phenomenon. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015. – 117 p.
14. O'Hagan, M.: Community Translation: Translation as a Social Activity and its Possible Consequences in the Advent of Web 2.0 and Beyond // Linguistica Antverpiensia. – 2011. – №10. – P. 1–10.
15. O'Rourke B., Dayán-Fernández A. Language revitalization through a social movement lens: grassroots Galician language activism // Lang Policy. – 2024. – Vol. 23. – P. 233–255.
16. Orrego-Carmona D. A holistic approach to non-professional subtitling from a functional quality perspective // Translation Studies. – 2019. – № 12 (2). – P. 196–212.
17. Pym A. Translation research terms: a tentative glossary for moments of perplexity and dispute // In: Anthony Pym, ed. Translation Research Projects, 2011. – Vol. 3. Tarragona: Intercultural Studies Group. – P. 75–110.
18. Scholz T. Digital Labor: The Internet as Playground and Factory. – New York: Routledge, 2013. – 258 p.
19. Vinogradova M. Between the state and the *kino*: Amateur film workshops in the Soviet Union // Studies in European Cinema, 2011. – No. 8 (3). – P. 211–225.

Автор публикации

Савко Марина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра теоретического и славянского языкознания, филологический факультет, Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь, marina.savko@gmail.com

Maryna Sauko, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Theoretical and Slavic Linguistics, Faculty of Philology, Belarusian State University, Minsk, Belarus, marina.savko@gmail.com

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КОМПЬЮТЕРНЫХ И ИНТЕРНЕТ-ТЕРМИНОВ С АНГЛИЙСКОГО НА УЗБЕКСКИЙ ЯЗЫК

Д.С. Саидкадилова

Узбекский государственный университет мировых языков,

г. Ташкент, Узбекистан

Аннотация. Данное исследование посвящено анализу прагматических аспектов перевода компьютерной и интернет-терминологии с английского на узбекский язык.

Ключевые слова: прагматика, перевод, компьютер, интернет, терминология, узбекский язык, английский язык, транслитерация, калькирование, неологизмы.

PRAGMATIC FEATURES OF TRANSLATION OF COMPUTER AND INTERNET TERMS FROM ENGLISH INTO UZBEK

D.S. Saidkadirova

Uzbek State World Languages University, Tashkent, Uzbekistan

Abstract. This study is devoted to the analysis of pragmatic aspects of translation of computer and Internet terminology from English into Uzbek.

Keywords: pragmatics, translation, computer, Internet, terminology, the Uzbek language, the English language, transliteration, calque, neologisms.

Развитие информационных технологий в глобальном масштабе поставило перед языками мира задачу адаптации и интеграции обширной компьютерной и интернет-терминологии, преимущественно английского происхождения. Для узбекского языка, переживающего этап активного развития и стандартизации после обретения Узбекистаном независимости, эта задача приобретает особую актуальность в контексте сохранения языковой самобытности при одновременном обеспечении эффективной международной коммуникации в IT-сфере. В рамках данного исследования прагматика понимается как изучение того, как контекст и намерения говорящего влияют на интерпретацию значений, что особенно важно при переводе специализированной терминологии, где важными являются точность и понятность. В работе будут рассмотрены такие прагматические факторы, как целевая аудитория (уровень владения языком и IT-знаниями), коммуникативная ситуация (официальный документ в противопоставлении с разговорным языком), и социокультурный контекст (влияние традиций и ценностей на восприятие новых терминов) [7, с. 14]. Общие процессы развития языка науки сводились к формированию особого номинативного фонда, обеспечивающего образование специальных наименований, к выработке семантически специализированных словообразовательных средств, с помощью которых создаются наименования основных категорий понятий, к отбору морфологических и синтаксических средств, логически наиболее целесообразных для научных текстов. Особенно заметной стала тенденция к формализации средств выражения специальных понятий. В связи с этим резко увеличивается роль символики в терминообразовании. Появление формализованных (искусственных) языков (информационных, информационно-логических, языков программирования и т. п.) также оказало определенное воздействие на язык науки [4, с. 12].

Прагматический аспект перевода компьютерных и интернет-терминов требует особого внимания, поскольку он непосредственно связан с функциональностью переведенных терминов в целевой языковой среде. Прагматика в данном контексте охватывает вопросы восприятия и использования переведенных терминов в различных коммуникативных ситуациях, среди различных групп пользователей, от IT-специалистов до рядовых пользователей компьютеров и интернет-пространства.

Основная цель нашей работы – исследовать, какие прагматические факторы влияют на выбор стратегии перевода компьютерных и интернет-терминов с английского на узбекский язык, какие стратегии перевода доминируют в современной практике, как социолингвистический контекст и особенности целевой аудитории влияют на эффективность использования переведенных терминов и какие рекомендации можно сформулировать для оптимизации процесса перевода IT-терминологии на узбекский язык.

Гипотезой данного исследования является то, что прагматические аспекты перевода компьютерной и интернет-терминологии определяются балансом между сохранением международной узнаваемости терминов и их адаптацией к лексико-грамматической системе узбекского языка, при этом выбор стратегии перевода существенно зависит от целевой аудитории и коммуникативного контекста [8, с. 12–14]. Предполагается, что для терминов, связанных с базовыми компьютерными операциями (например, *delete*), чаще используется транслитерация для обеспечения узнаваемости. В то время как для терминов, связанных с узкоспециализированными областями, возможно использование калькирования или описательного перевода [3, с. 62]. В ходе исследования были изучены различные материалы. Исследовательский корпус состоял из 250 наиболее часто используемых компьютерных и интернет-терминов английского происхождения и их узбекских эквивалентов. Выборка терминов основывалась на частотности употребления (определялась с помощью анализа текстов и поисковых запросов) и репрезентативности различных IT-областей (программирование, сетевые технологии, веб-разработка и т.д.). В исследуемый корпус текстов вошли следующие источники:

- техническая документация на узбекском языке (50 терминов);
- учебные пособия по информатике для школ и вузов Узбекистана (70 терминов);
- популярные узбекоязычные IT-порталы и форумы (80 терминов);
- материалы узбекоязычных СМИ, посвященные компьютерным технологиям (50 терминов).

Далее опишем процедуру, которая проводилась в несколько этапов: 1. Сбор и классификация материала, в ходе которого термины были классифицированы по тематическим группам (аппаратное обеспечение, программное обеспечение, интернет-технологии, мобильные приложения) и по способу перевода (транслитерация, калькирование, семантическое заимствование, гибридные формы). 2. Лингвистический анализ, в ходе которого были проанализированы фонетические, морфологические и семантические изменения, происходящие при адаптации английских терминов в узбекском языке. 3. Прагматический анализ, где проведена оценка функциональности переведенных терминов с точки зрения различных коммуникативных ситуаций и групп пользователей. Этот анализ состоял из оценки степени понятности термина для различных категорий пользователей, был проведен анализ контекстуальной уместности использования различных вариантов перевода, изучена степень интеграции термина в узбекскую языковую систему. 4. Социолингвистический опрос был проведен среди 120 респондентов различных возрастных

групп и уровней компьютерной и интернет-грамотности для оценки восприятия и предпочтений в использовании различных вариантов перевода компьютерной и интернет-терминов [9, с. 78].

Анализ корпуса выявил следующее распределение стратегий перевода компьютерных и интернет-терминов с английского на узбекский язык:

1) Транслитерация (46% терминов): Прямое фонетическое заимствование с адаптацией к фонетической системе узбекского языка, например: **компьютер (computer), файл (file), принтер (printer), сканер (scanner)**.

2) Калькирование (21% терминов): пословный или поморфемный перевод составных терминов, например: **ma'lumotlar bazasi (database), qattiq disk (hard disk), operatsion tizim (operating system)**;

3) Неологизмы (14% терминов): образование новых узбекских терминов для обозначения компьютерных и интернет-понятий, например: **tarmoq (network), tugun (node), ilova (application)**;

5) Гибридные термины (19% терминов): например: **internet-sayt, veb-sahifa, onlayn-do'kon** и др.

Прагматическими факторами, влияющими на выбор стратегии перевода, являются следующие: в профессиональной среде наблюдается преобладание транслитерированных терминов (72%); в образовательном контексте чаще используются калькированные термины и неологизмы (64%). Возрастные характеристики целевой аудитории: молодежная аудитория (18-35 лет) демонстрирует высокую степень принятия транслитерированных терминов (81%); старшая возрастная группа (45+лет) показывает предпочтение к калькированным терминам и неологизмам (58%). В рамках государственной языковой политики официальные документы и учебные материалы демонстрируют тенденцию к использованию узбекских неологизмов и калькирования (67%); неформальная коммуникация и СМИ тяготеют к транслитерации и гибридным формам (79%), устоявшиеся технические понятия чаще имеют узбекские эквиваленты (62%), новые технологии и сервисы преимущественно обозначаются транслитерированными терминами (83%).

Результатом социолингвистического опроса среди 120 респондентов различных возрастных групп и уровней компьютерной и интернет грамотности показал следующие результаты: 85% опрошенных лучше понимают транслитерированные термины; 64% профессиональных специалистов по информационным технологиям предпочитают оригинальные английские термины; 56% опрошенных старше 45 лет лучше воспринимают калькированные термины; 71% опрошенных используют транслитерированные термины в повседневной коммуникации; 68% опрошенных считают, что узбекские неологизмы звучат неестественно в компьютерной и интернет-сфере; 59% опрошенных поддерживают идею создания узбекских эквивалентов для основных международных терминов в области компьютерной и интернет-сферы; 82% опрошенных предпочитают транслитерированные термины в неформальном общении; 67% опрошенных считают калькированные термины и неологизмы более уместными в образовательном контексте; 78% специалистов сферы информационных технологий испытывают трудности в использовании узбекских неологизмов в профессиональной коммуникации.

Полученные результаты свидетельствуют о существенном влиянии прагматических факторов на выбор стратегии перевода компьютерных и интернет-терминов. Доминирование

транслитерации, а это 46% от общего количества компьютерных и интернет-терминов, можно объяснить несколькими взаимосвязанными факторами:

1. Глобализация компьютерной технологии и интернет-коммуникации. В условиях интенсивной международной коммуникации в сфере информационных технологий транслитерация обеспечивает различимость терминов и облегчает профессиональное взаимодействие.

2. Скорость адаптации новых терминов обществом, которая использует те или иные термины. Транслитерация позволяет быстро вводить в оборот новые термины без затрат времени на создание и стандартизацию узбекских эквивалентов.

3. Экономия языковых средств: транслитерированные термины часто являются короткими и более удобными в использовании, чем их описательные эквиваленты или неологизмы.

Однако нужно также отметить, что в образовательном контексте и в официальной коммуникации наблюдается тенденция к использованию калькирования и неологизмов, что отражает языковую политику, направленную на развитие и обогащение узбекского языка. Это создает своеобразную диглоссию в компьютерной и интернет-коммуникации, когда выбор стратегии перевода определяется не только лингвистическими, но и социокультурными факторами [2, с. 89].

Влияние целевой аудитории на функциональность переведенных терминов демонстрирует значительные различия в восприятии и использовании переведенных терминов разными группами пользователей, например специалисты в области информационных технологий демонстрируют высокую степень принятия транслитерированных терминов и оригинальных английских заимствований [6, с. 38–39]. Это объясняется их профессиональной интеграцией в международном англоязычном контексте и необходимостью точного технического общения. В образовательной сфере наблюдается большая открытость к использованию узбекских эквивалентов. И это связано с дидактическими задачами и государственной языковой политикой, направленной на сохранение и развитие узбекского языка. Широкая аудитория демонстрирует прагматический подход, используя те термины, которые лучше понимают и которые чаще встречаются в медиапространстве, что объясняет высокую степень принятия транслитерированных терминов [5, с. 17].

В заключение хотелось бы отметить, что прагматические исследования в переводе компьютерной и интернет-терминологии выявили ряд прагматических противоречий, характерных для процесса перевода компьютерной и интернет-терминологии, таких как: противоречия между международной различимостью и языковой самобытностью; противоречия между точностью и понятностью – английские термины часто более точны в техническом смысле, но менее понятны для широкой аудитории; противоречия между языковой политикой и практикой использования терминологии данной сферы [1, с. 77]. Также в практике наблюдается, что официальная языковая политика поощряет использование узбекских эквивалентов, однако практика демонстрирует преобладание транслитерации в реальной коммуникации.

Литература

1. Сытникова Т.А. Англоязычная компьютерная техническая терминосистема как объект лингвокогнитивного исследования: диссер. ... канд. филол. наук. – Хабаровск, 2010. – 221 с.

2. R. Timmerman. Towards New Ways of Terminology Description. The sociocognitive approach. – J. Benjamins Publishing, USA. 2000. – 305 p.
3. Kadirbekova D. Inglizcha-o‘zbekcha axborot-kommunikatsiya texnologiyalari terminologiyasi va uning leksikografik xususiyatlari. Fil.fan. bo‘yicha falsaf. dok. diss. ... avtoref. – Toshkent, 2017. – 125 p.
4. Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания. – М.: Наука, 1977. – 248 с.
5. Канделаки Т.Д. Семантика и мотивированность термина. – М.: Наука, 1977. – 167 с.
6. Головин Б.Н. О некоторых аспектах лингвистического и информационного изучения термина // Научный симпозиум «Место терминологии в системе современных наук». – Тез. докл. и сообщ. 24-27 декабря 1969 г. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1970. – С. 38–39.
7. Проблемы стандартизации языка технической документации (на материале лексики со значением «проверка») Автореф. дисс. ... канд.фил.наук. – Архангельск, 2007. – 24 с.
8. Ларькова Л.Ф. Межъязыковые семантические корреляции слов терминов родственных языков (на материале немецкой терминологии по современной радио и электропроводной связи в сопоставлении с английской): Дисс. ... канд. филол. наук. – Киев, 1984. – 150 с.
9. Felber H. Terminological work and standardization of terminology. – Paris: Infoterm, 1974. – 214 p.

Автор публикации

Саидкадирова Дильфузахон Саидкадировна, доктор филологических наук, доцент, кафедра медиалингвистики и коммуникации, факультет международной журналистики, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан, disuper@mail.ru

Saidkadirova Dिल्фузахон Saidkadirovna, Doctor of Science, Associate Professor, Department of Media Linguistics and Communication, Faculty of International Journalism, Uzbek State World Languages University, Tashkent, Uzbekistan, disuper@mail.ru

УДК 811

НЕКОТОРЫЕ СЛУЧАИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ И ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ НАКЛОНЕНИЙ В НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ

Н.А. Сизачева

Казанский (Приволжский) федеральный университет г. Казань, Россия

Аннотация. В статье анализируются некоторые способы выражения модальности в научных англоязычных текстах и перевод английской грамматической категории наклонения на русский язык.

Ключевые слова: английский язык, наклонение, научный текст, перевод.

SOME CASES OF USE AND TRANSLATION OF ENGLISH MOODS IN SCIENTIFIC TEXTS

N.A. Sigacheva

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article analyzes some ways of expressing modality in scientific English texts and the translation of the English grammatical category of inclination into Russian language.

Keywords: English language, mood, scientific text, translation.

Modern linguistics has shown a steady interest in the category of mood in the English language. Scientists offer for consideration various definitions of the category, grammatical forms and semantic meanings that determine the type of mood [6]. Some scientists believe it is necessary to link mood with modality, which implies the semantics of ability, possibility, obligation and imperativeness [9; 10]. I. Depraetere believes that one feature that is common to all modal statements is that they do not present situations as direct facts. At the same time, the researcher specifies that the modal meaning to a decisive extent includes the concepts of necessity and possibility or includes the speaker's judgment that the sentence is possible or necessarily true or that the actualization of the situation is necessary or possible [9].

Linguists consider various aspects of the problem of moods in the English language as an important linguistic phenomenon. S.N. Bekniyazova [1], G.V. Danelyan [3] and A.A. Kotieva [4] offer for consideration not only the methods of translating the subjunctive mood from English into Russian, but also analyze the means expressing modality in both languages. The use of the subjunctive mood in oral speech, both forms and characteristic ways of its use are presented in detail by the researcher O.V. Ershova [2]. The systematization of the category of mood in the English language is presented by outstanding Russian linguists and an important step towards its comparative characteristics is proposed by the researcher M.A. Meshcheryakova [5].

The indicative mood can present a situation as a fact, usually formulated in the form of statements, negations or questions:

- *This attack has compromised sensitive patient data and resulted in financial loss and damage to the reputation of a healthcare organization.* (Эти атаки скомпрометировали конфиденциальные данные пациентов и привели к финансовым потерям и ущербу репутации организации здравоохранения).
- *These incidents have not disrupted information technology operations, business functions, and they have not resulted in data breaches and financial loss.* (Эти инциденты не нарушили работу информационных технологий, бизнес-функции и не привели к утечкам данных и финансовым потерям).
- *Does a systems approach help protect an organization from new threats despite the existence of many types of internal and external violations?* (Помогает ли системный подход защитить организацию от новых угроз, несмотря на существование множества типов внутренних и внешних нарушений?).
- *The argument put forward here asserts that complete cybersecurity measures should be added in Business Intelligence systems which can protect information as well as keep companies set within legal boundaries while having the edge in the marketplace.* (Выдвинутый здесь аргумент утверждает, что в системы бизнес-аналитики следует добавить комплексные меры кибербезопасности, которые могут защитить информацию, а также удерживать компании в рамках правовых границ, обеспечивая при этом преимущество на рынке).

In the first and fourth examples the situations are treated as facts and are formulated in the form of a statement, while the second example is a negative sentence and the last example presents indicative mood in the form of a question.

It is generally accepted that the main function of an imperative statement is to signal the speaker's desire for a certain state of affairs to be achieved (since he considers it necessary). The author of the statement directs the addressee to achieve his own goal. That is, the imperative mood

denotes an incentive to a certain action and is used to express orders, commands, requests or advice, as well as to express a prohibition. The imperative mood has no time marking; formally, it is realized by the basic form of the verb.

- *Develop a comprehensive information security governance framework that connects organizational objectives with protection.* (Разработайте комплексную структуру управления информационной безопасностью, которая связывает организационные цели с защитой).

- *Ensure compliance with procedures and guidelines as part of the information security strategy.* (Обеспечьте соблюдение процедур и инструкций в рамках стратегии информационной безопасности).

- *Explore and resolve issues associated with the adoption of an information security management program.* (Исследуйте и решите проблемы, связанные с принятием программы управления информационной безопасностью).

- *Distribute the responsibilities of information security across all departments to promote collaboration.* (Распределите обязанности по обеспечению информационной безопасности между всеми отделами для содействия сотрудничеству).

- *Don't use an outdated organization's information security policy.* (Не используйте вышедшую из употребления политику информационной безопасности организации).

The examples given above indicate a call to action. Managers should organize information security in the company correctly. The first four examples demonstrate a recommendation, advice with the imperative mood category. The fifth example expresses a prohibition.

The essence of the subjunctive mood of the first type implies describing real facts and events in the present or future tenses in the form of conditional sentences. Thus, if the condition is met, the action will occur in the future.

- *If the training dataset is not updated, phishing detection accuracy will decrease.* (Если обучающий набор данных не обновлялся, точность обнаружения фишинга снизится).

- *If machine learning techniques are not flexible, they will not be so widely adopted.* (Если методы машинного обучения не будут гибкими, они не получат столь широкого распространения).

- *"If a computer system's configuration is stronger, it will be less vulnerable to threats.* (Если конфигурация компьютерной системы будет надежнее, она будет менее уязвима для угроз).

- *It's important that machine learning models be regularly updated and retrained to adapt to new attack techniques.* (Важно, чтобы модели машинного обучения регулярно обновлялись и переобучались для адаптации к новым методам атак).

- *It is essential that machine learning models be regularly updated and retrained to adapt to new attack techniques.* (Крайне важно, чтобы модели машинного обучения регулярно обновлялись и переобучались для адаптации к новым методам атак).

- *It is vital that management understand the importance of treating information security as a shared responsibility across all departments.* (Крайне важно, чтобы руководство понимало важность рассмотрения информационной безопасности как общей ответственности всех отделов).

The first three examples of the subjunctive mood of the first type are presented by conditional sentences in the Present Simple Tense and are associated with events that will happen in the present

and future tenses according to the fulfilled condition. The last three examples contain the expressions *it's important, it is essential, it is vital*, which are characteristic of the subjunctive mood in the Present Tense.

The subjunctive mood of the second type is effectively used in conditional sentences and describes hypothetical, unreal events in the present or future and after the verb *wish*. In Past Simple Tense sentences the form *were* is used for all persons [5].

- *If the organization were more proactive in its information security governance, it could have mitigated many risks associated with data breaches.* (Если бы организация проявляла большую активность в управлении информационной безопасностью, она могла бы снизить многие риски, связанные с утечками данных).

- *If top management were to prioritize information security as part of corporate governance, it could enhance organizational resilience.* (Если бы высшее руководство уделило первостепенное внимание информационной безопасности как части корпоративного управления, это могло бы повысить устойчивость организации).

- *If top management were to fully embrace ISG (information security governance), it might enhance the effectiveness of the organization's security measures.* (Если бы высшее руководство полностью приняло управление информационной безопасностью, это могло бы повысить эффективность мер безопасности организации).

The subjunctive mood of the 2nd type is also used to convey information about unreal actions or events in the past, or to express regret or criticism. The Past Perfect Tense in this case expresses the preceding event in relation to the situation and reports that the situation to which it refers has not been realized, is not being realized, or will not be realized.

- *If the dataset had included outdated techniques, the model would have performed poorly.* (Если бы набор данных включал устаревшие методы, модель работала бы плохо).

- *If machine learning had not advanced, cybersecurity challenges would still remain unsolved.* (Если бы машинное обучение не развивалось, проблемы кибербезопасности все еще оставались бы нерешенными).

- *If the vulnerabilities had been addressed earlier, the threats could have been minimized.* (Если бы уязвимости были устранены раньше, угрозы можно было бы свести к минимуму).

- *If the researchers had prioritized a wider range of databases, they might have uncovered additional insights related to ISG (information security governance).* Если бы исследователи расставили приоритеты на более широком спектре баз данных, они могли бы обнаружить дополнительные сведения, связанные с управлением информационной безопасностью).

Let's look at some interesting examples of the use of inversion in the conditional mood, which is not typical for the scientific style.

- *Should the ordinary user have more technical knowledge, security reliability might improve.* (Если бы рядовой пользователь обладал большими техническими знаниями, надежность безопасности могла бы повыситься).

- *Should the system fail to detect phishing, it could lead to significant losses.*" (Если система не сможет обнаружить фишинг, это может привести к значительным потерям).

- *Should attack strategies evolve further, current defenses might become ineffective.* (Если стратегии нападения продолжат развиваться, нынешние средства защиты могут стать неэффективными).

- *Had conventional detection methods been more effective, machine learning might not have been as necessary.* (Если бы традиционные методы обнаружения были более эффективными, машинное обучение, возможно, не было бы столь необходимым).

- *Had the organization been aware of the importance of aligning its information security policies with its objectives, it might have successfully avoided compliance issues.* (Если бы организация осознавала важность согласования своей политики информационной безопасности со своими целями, она могла бы успешно избежать проблем с соответствием).

- *Had the organization allocated responsibility for information security to various departments earlier, it could have improved its overall security posture.* (Если бы организация распределила ответственность за информационную безопасность между различными департаментами раньше, она могла бы улучшить общее состояние своей безопасности).

Considering that in conditional sentences the conjunction *if* can be omitted, the modal verbs *should*, *would*, *as well as* the verb *had*, are placed before the subject in such cases.

The result of the quantitative analysis of scientific publications in the field of information security demonstrates unequal use of indicative, imperative and conditional moods. Researchers use the indicative mood more often in theoretical articles, and the imperative and conditional moods are more often found in applied and practical research. The results of the analysis are presented in Table 1.

Table 1

Indicative, imperative and conditional moods in scientific texts

Mood	Indicative Mood	Imperative Mood	Conditional Mood
Use in %	72 %	15 %	13%

Studying the ways of conveying modality in scientific texts in the field of information security in English allows us to conclude that the indicative mood (73% of cases) is the most characteristic of written scientific style, the imperative mood (16% of cases of use) ranks second in the usage rating, and the conditional mood (11%) is the least used.

Литература

1. Бекниязова С.Н., Носирова Р.А., Мухтарова Ш.Ф. Сравнительный анализ средств выражения модальности в русском и английском языках // Вестник научных конференций. – 2016. – № 4–5 (8). – С. 22–25.
2. Ершова О.В. Сослагательное наклонение в английском языке: формы и способы употребления в речи // Вестник Научно-методического совета по природообустройству и водопользованию. – 2019. – № 16. – С. 42–45.
3. Данелян Г.В. Сопоставительная характеристика категории наклонения в английском и русском языках // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. – Омск: Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения имени А.В. Хрулева» Министерства обороны Российской Федерации в г. Омске, 2020. – С. 22–27.

4. Котиева А.А. Классификация залога и наклонения в современном английском и русском языках // Вестник науки. – 2020. – № 9(30). – С. 12–16.
5. Мещерякова М.А. К проблеме организации категории наклонения в английском языке // Вестник Камчатского государственного технического университета. – 2009. – №. 8. – С. 134–141.

Автор публикации

Сигачева Наталья Альбертовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, nsigacheva@mail.ru
Sigacheva Natalya Albertovna, PhD in Education, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russian Federation, nsigacheva@mail.ru

УДК 81'255.2.161.3

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОБРАЗА ГОСПОДИНА ЧА БУДО В ПЕРЕВОДЕ РАССКАЗА ХУ ШИ «БИОГРАФИЯ ГОСПОДИНА «И ТАК СОЙДЕТ!»

А.М. Стративная, М.В. Пигалева

Пермский государственный национальный исследовательский университет,

г. Пермь, Россия

Аннотация. Исследование посвящено анализу перевода рассказа Ху Ши «Биография господина «И так сойдет!» на русский язык неизвестного автора. В статье рассматриваются лексические и синтаксические особенности, влияющие на изменение образа героя.

Ключевые слова: Ху Ши, переводоведение, эквивалентность перевода, китайская литература, переводческие ошибки.

INTERPRETATION OF THE IMAGE OF MR. CHA BUDO IN THE TRANSLATION OF HU SHI'S "MR. ALMOST"

A.M. Strativnaya, M.V. Pigaleva

Perm State University, Perm, Russia

Abstract. The study analyzes the Russian translation of Hu Shi's short story "Mr. Almost" by an unknown author. The article explores lexical and syntactic features that alter the protagonist's image, highlighting how translation choices impact the perception of the original work.

Keywords: Hu Shi, translation studies, translation equivalence, Chinese literature, translation errors.

Ху Ши является одним из ведущих китайских философов и писателей XX века. Он был ректором Пекинского университета, выступал за создание новой нормы китайского языка. Его вклад в становление современной китайской литературы и китайского языка трудно переоценить. Произведения Ху Ши до сих пор пользуются популярностью в Китае, а некоторые из них изучают в школе. Одним из самых известных его литературных трудов является рассказ «Биография господина «И так сойдет!», опубликованный в журнале «新青年» (Синь циннянь) в 1918 году. Данное произведение актуально и сегодня [6].

Целью исследования является оценка качества перевода в соответствии с требованиями к качеству перевода, сформулированными В.Н. Комиссаровым. Практическая ценность настоящей статьи заключается в том, что переводчики смогут найти необычные решения при

переводе, ознакомиться с возможными ошибками при адаптации текста с китайского языка на русский язык.

Оценка качества перевода является важным аспектом переводоведения. В.Н. Комиссаров выделяет пять различных видов нормативных требований: 1) норма эквивалентности перевода; 2) жанрово-стилистическая норма перевода; 3) норма переводческой речи; 4) прагматическая норма перевода; 5) конвенциональная норма перевода [3, с. 229-235]. Норма эквивалентности перевода предполагает «общность содержания оригинала и перевода, но лишь в пределах, совместимых с другими нормативными требованиями». Жанрово-стилистическая норма – это требование соответствия перевода стилистическим и жанровым особенностям типа текста, к которому принадлежит перевод. Норма переводческой речи предполагает «соблюдение правил и узуса иностранного языка с учетом узуальных особенностей переводных текстов на данном языке». Соблюдение прагматической нормы перевода заключается в обеспечении и сохранении прагматической ценности перевода. Конвенциональная норма – это «требование максимальной близости перевода к оригиналу, его способность полноценно заменять оригинал как в целом, так и в деталях, выполняя задачи, ради которых перевод был осуществлен».

В данной статье рассматривается перевод рассказа Ху Ши «Биография господина «И так сойдет!», выполненный неизвестным автором и опубликованный в социальной сети Вконтакте 8 февраля 2019 года. Перевод из Вконтакте прилагается в кавычках, в скобках дается авторский вариант перевода некоторых, на наш взгляд, спорных моментов.

Различия перевода и оригинала, влияющие на восприятие текста, могут быть заметны уже в начале рассказа. Первое, на что следует обратить внимание, это абзацное членение. Переводчик объединил первый и второй абзац вместе. В результате этого риторический вопрос, с которого начинается роман и который представляет собой первый абзац, уже не столь выделяется на фоне всего произведения, а становится лишь одним из многих предложений в тексте. Кроме того, переводчик не дает читателю время на то, чтобы поразмышлять, какой мог бы быть ответ на этот вопрос.

Второй абзац в оригинальном тексте начинается с фразы 提起此人，人人皆晓，处处闻名 [6], что дословно можно перевести как (Когда речь заходит об этом человеке, все его знают, повсюду он известен). Переводчик опустил важную часть информации, из-за чего произошло снижение гиперболизированности славы господина. Такое решение является немотивированным. Его текст звучит как «Любой поймет, о ком вы, стоит только заговорить о нем» [5].

Подобное изменение целей высказывания встречается также и в других эпизодах. Например, фраза 他一面说，一面慢慢地走回家，心里总不明白为什么火车不肯等他两分钟 (Говоря это, он медленно шёл домой, всё никак не мог понять, почему поезд не хотел подождать его две минуты) переводчик интерпретировал следующим образом: «Сетуя на эту ситуацию, он медленно брел домой, и никак не мог взять в толк, почему же поезд не мог подождать его всего две минуты». В данном случае замена слова говоря на сетуя изменила представления читателя о Господине. Сетуя – это эмоционально окрашенное слово, которое имеет значение жаловаться [4], в то время как в оригинале используется 说 shuō, которое дословно переводится как «говорить, разговаривать, беседовать» [1]. Так, с помощью замены лишь одного деепричастия переводчик изменил понимание характера персонажа. Перед

российскими читателями он предстает как человек, способный открыто высказывать недовольство и отстаивать позицию.

Также изменен переводчиком и эпизод поиска врача. В оригинале 那家人急急忙忙地跑去, 一时寻不著东街的汪大夫 (Родственник поспешил туда, но не смог найти доктора Вана с Западной улицы). Автор рассказа использует для описания времени наречие 一时 yī shí, которое переводится как «короткое время, ненадолго». Переводчик при описании этой же ситуации использует фразу «как бы ни искал», которую в данном контексте можно трактовать следующим образом: родственник довольно долгое время, очень внимательно искал врача. В этом случае переводчик преувеличивает желание семьи найти доктора и помочь умирающему.

При переводе было изменено предложение 不上一点钟, 差不多先生就一命呜呼了. (До часу дня Господин чуть не умер). Вариант переводчика следующий: «И менее чем за час господин «И так сойдет!» скончался». Однако после этого предложения идут последние слова главного героя, поэтому при прочтении нарушается логическая связь. Господин уже умер, а в следующем предложении он же «на последнем издыхании отрывисто» произносил речь. Подобное нарушение логики текста вводит читателя в заблуждение.

В последнем абзаце Ху Ши описывает ситуацию, которая сложилась после смерти Господина: 他的名誉越传越远, 越久越大。无数无数的人都学他的榜样。于是人人都成了一个差不多先生。——然而中国从此就成为一个懒人国了。(Его слава распространялась все дальше и дальше и со временем становилась все больше и больше. Его примеру последовало множество людей. И вот уже каждый становится Господином Так и Сяк. Однако с тех пор Китай стал страной лодырей). Вариант переводчика следующий: Его известность с каждым днем распространяется все дальше и дальше, а слава растет. Бесчисленное количество людей взяли его философию за образец, поэтому со временем они стали неотличимыми от господина «И так сойдет!». Переводчик заменил слово «пример» на «философия». Философия – это сложившаяся система знаний и представлений, которой не обладал герой произведения. Создание целой философской концепции противоречит характеру персонажа.

Структура последнего абзаца также претерпела некоторые изменения. Последнее предложение переводчик решил выделить в отдельный абзац, чтобы сконцентрировать внимание читателей на неутешительном выводе, к которому приходит Ху Ши. Однако в переводе теряется логическая связь, которая в китайском тексте была выражена не только отсутствием дополнительного абзацного членения, но и с помощью частицы 于是 yú shì, что переводится как «после этого, в результате, тогда, таким образом» [1]. Кроме того, меняется и смысл предложения, автор подчеркивает, что Китай уже стал страной лодырей, используя наречие 从此 cóngcǐ (с этих пор) и частицу 了 le[1], Ху Ши открыто критикует жителей страны и их образ жизни, в данном случае рассказ – это обвинение, попытка показать абсурдность ситуации со стороны. Переводчик же поменял структуру предложения, используя конструкцию «если..., то», что изменило смысл текста. Теперь это предостережение для читателей, подобное может случиться в будущем, если следовать примеру главного героя.

Таким образом, изменение целей высказывания влияет на образ персонажа. Вместо человека, который халатно относился к жизни, перед читателями предстает герой, со своей философией, который небезразличен окружающим и умеет отстаивать свою позицию. Подобная трактовка меняет суть произведения. Ху Ши обвиняет людей, которые ведут

подобный образ жизни, показывает негативное влияние на человеке, однако, при прочтении перевода идея жить по принципу «и так сойдет!» не кажется плохой, не порицается автором.

Стоит обратить внимание на перевод лексических единиц. При адаптации оригинального текста одной из главных задач переводчика было перенести языковую игру, заключенную в имени главного героя. 差不多 chābùduō можно перевести как «ладно, сойдет». Автор использует в тексте два варианта имени. Первый вариант – это имя, переведенное с помощью транслитерации (Ча Будо). Второй – это имя, переведенное с помощью калькирования (господин «И так сойдет»). Подобная ситуация с двумя именами способна запутать читателя. Человеку, незнакомому с китайским языком, будет сложно разобраться, идет ли речь в тексте об одном Господине или о нескольких. В качестве альтернативы предлагаем использовать прием компенсации и перевести имя главного героя как господин Так-сяк. В словаре Ожегова так-сяк определяется как «ничего, сойдет, сносно» [4]. Подобный вариант поможет донести до читателя идею, которую Ху Ши закладывал в имя персонажа, а также сохранить языковую игру.

Особенно сложно при переводе сохранить чэньюй (成语 chéngyǔ) – фразеологические единицы китайского языка [2, 10]. Например, в тексте встречается 一命呜呼 можно перевести как «испустить дух, помереть». Переводчик использовал глагол «скончался», что является верным и обоснованным решением.

В оригинале встречается буддийское имя 圆通大师, перевод которого также может вызвать некоторые сложности. Переводчик использовал вариант Мастер Полного Постижения, что также является примером удачного перевода.

Таким образом, при переводе лексики переводчик не сумел грамотно адаптировать имя главного героя, что может ввести читателя, незнакомого с китайским языком, в заблуждение. Однако в тексте встречаются удачные примеры адаптации устойчивых выражений и буддийских наименований.

В данной работе рассмотрен перевод рассказа Ху Ши «差不多先生传» с китайского языка на русский язык. На примере фрагментов текста мы провели сравнительно-сопоставительный анализ оригинала и перевода, позволяющий определить достоверность и качество перевода. В ходе исследования мы выявили синтаксические и лексические ошибки, допущенные переводчиком, а также определили наиболее удачные примеры адаптации текста на русский язык.

Исходя из выполненного анализа можно сделать вывод, что данный перевод имеет ряд недочетов, таких как немотивированное изменение абзацного членения, целей высказывания, что ведет к трансформации идей оригинального текста. Однако, в целом, перевод можно назвать эквивалентным. Переводчик пытался не только донести до читателей основную мысль, но и сохранить языковую игру, заключенную в имени персонажа, кроме того, все нормы перевода также были соблюдены. Стоит отметить, что подобный анализ поможет избежать ошибок, допущенных при переводе, в будущем, а также подчеркнуть положительный опыт переводчика при последующих адаптациях китайских текстов на русский язык.

Литература

1. БКРС: сайт. – URL: <https://dabkrs.com/> (дата обращения: 07.04.2025)

2. Готлиб О.М., Му Х. Китайско-русский фразеологический словарь. – Иркутск: Издательство ИГУ, 2019. – 596 с.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
4. Толковый словарь Ожегова онлайн: сайт. – URL: <https://slovarozhegova.ru/?ysclid=m96sb7c667472853183> (дата обращения: 07.04.2025)
5. Ху Ши. Биография господина «И так сойдет!» // Вконтакте: сайт. – URL: <https://vk.com/@bakhtinayu-hu-shi-biografiya-gospodina-i-tak-soidet?anchor=&ref=im> (дата обращения: 07.04.2025)
6. 差不多先生传 // Baidu : сайт. – URL: <https://baike.baidu.com/item/差不多先生传/3609837> (дата обращения: 07.04.2025)

Авторы публикации

Стративная Алена Михайловна, студент, Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, РФ, alenastrativnaya@yandex.ru.

Пигалева Мария Владиславовна, старший преподаватель, Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, РФ, pigaleva-m@yandex.ru

Strativnaya Alena Mikhailovna, student, Perm State University, Perm, Russian Federation, alenastrativnaya@yandex.ru.

Pigaleva Maria Vladislavovna, Senior Lecturer, Perm State University, Perm, Russian Federation, pigaleva-m@yandex.ru

УДК 81

ПРИМЕНЕНИЕ ГЛОССАРИЯ ПЕРЕВОДЧИКА ПРИ ПОСТРЕДАКТИРОВАНИИ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА

А.С. Торгашова

Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Россия

Аннотация. Применение переводческого глоссария при постредактировании машинного перевода повышает качество текста, а его подключение к системам автоматизированного перевода ускоряет процесс обработки текста.

Ключевые слова: машинный перевод, автоматизированный перевод, постредактирование, переводческий глоссарий.

TRANSLATION GLOSSARY'S USE IN MACHINE TRANSLATION TEXT POST-EDITING

A.S. Torgashova

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

Abstract. The implementation of translation glossary during post-editing of machine translation improves text quality, and its upload to computer-aided translation systems speeds up the text processing.

Keywords: machine translation, computer-aided translation, post-editing, translation glossary.

Ввиду стремительного развития систем машинного перевода (МП) и, как следствие, растущего объема материалов, нуждающихся в обработке, общество переводчиков все чаще прибегает к процедуре постредактирования машинных текстов, поскольку выполнение данной

процедуры обходится переводческим агентствам дешевле, чем перевод, выполненный человеком [3, с. 5]. Так, постредактирование выступает аналогом человеческого переводу, при выполнении полного постредактирования качество текста можно оценить как высокое и соответствующее уровню публикации [5, с. 71-72]. Кроме того, в связи с огромным объемом информации переводить и обрабатывать тексты необходимо быстро и в то же время качественно. Поэтому постредактирование текстов МП является актуальным направлением в деятельности переводчиков. Также выполнение данного процесса возможно в системах автоматизированного перевода, подгружая при этом переводческий глоссарий.

Для эффективной и быстрой работы переводчика необходимо владеть алгоритмом осуществления постредактирования, знать принципы составления глоссария, а также уметь применять его в САТ-программах.

Начиная работу над постредактированием текста МП, следует опираться на алгоритм, предложенный ниже:

- 1) анализ исходного текста и варианта его МП;
- 2) проведение предпереводческого анализа исходного текста;
- 3) поиск, классифицирование и исправление неточностей МП;
- 4) проверка соответствия техническому и переводческому заданиям;
- 5) редактирование полученного текста;
- 6) финальная проверка текста.

При постредактировании текста, как и при выполнении перевода, могут возникнуть трудности подбора точного эквивалента для той или иной лексической единицы. Поэтому рекомендуются придерживаться критериев составления глоссария. Ими являются важность, тематика, синхронность, нормативность термина и др. [1, с. 50]. Также важно не допускать ошибок при составлении переводческого глоссария, поскольку от его эффективности зависит качество самого перевода.

Ошибки при создании глоссария предполагают следующее:

- 1) несоответствующий формат файла (предпочтительнее Excel);
- 2) постановка термина не в начальную форму (неверные число, написание слова);
- 3) запись термина вместе с аббревиатурой;
- 4) занесение в глоссарий общей лексики;
- 5) добавление в запись скобок с дополнительной контекстной информацией;
- 6) длина лексикографической единицы превышает норму;
- 7) отсутствие определения и/или контекста у термина узкоспециализированной тематики [4].

Учет данных ошибок является основой для рекомендаций по моделированию переводческого глоссария. Кроме того, при составлении глоссария каждый переводчик, помимо своих привычных стратегий, обычно придерживается стратегий двух уровней: микро- и макро-. На первом уровне переводчик составляет свой глоссарий, включая в него пояснения, комментарии, контекст и т.д. На втором уровне находятся официальные эталонные глоссарии ООН, Всемирного банка и др. [2, с. 84], которыми переводчик пользуется в процессе моделирования собственного.

Переводчики используют различные программы для извлечения терминологии, автоматизируя процесс постредактирования и составления глоссария. Например, Concordancer

for Windows, PROMT TerM, Word Tabulator и др. Они позволяют автоматически переводить термины, приводить к ним контекст и др. [Там же].

Глоссарий рекомендуют составлять в формате Excel, поскольку впоследствии данный файл можно загрузить в программу CAT, ускорив осуществление постредактирования в несколько раз. Использование глоссария в программах автоматизированного перевода позволяет выверять терминологию в автоматическом режиме.

Кроме того, переводческий глоссарий можно использовать для обучения и тренировки МП. Например, на платформе Phrase есть функция загрузки глоссария в систему МП: мы видим машинный текст, который был получен в результате тренировки МП на глоссарии. Так, например, на рис. 1 представлен вариант МП, который учитывает эквиваленты, предложенные в глоссарии.

1	Fast Moving Consumer Goods (FMCG)	101	Быстроразвивающиеся потребительские товары (FMCG)
2	fast moving consumer goods	ТВ	товары повседневного спроса
3	FMCG	ТВ	товары повседневного спроса
4	Fast Moving Consumer Goods (FMCG)	93 МТ	товары повседневного спроса(товары повседневного спроса)

Рис. 1. Применение глоссария при постредактировании

Выбрав вариант обученного МП, мы можем еще раз поправить перевод и получить желаемый результат. Таким образом, у переводчика уходит меньше времени на редактирование текста, поиск и выверку необходимого термина, необходимо лишь внести небольшие правки в перевод, используя при этом глоссарий.

В случае, приведенном выше, переводчик оставил англоязычную аббревиатуру в результирующем сегменте (см. рис. 2).

151	Fast Moving Consumer Goods (FMCG)	Товары повседневного спроса (FMCG)	✓	93 МТ	🔒 🚩 💬

Рис. 2. Итоговый вариант сегмента

Таким образом, использование глоссария в процессе постредактирования машинного текста позволяет значительно сэкономить время обработки, а также повысить качество перевода, тем самым минимизировав неточности и ошибки в получившемся переводе. Также переводческий глоссарий можно использовать в работе с программами автоматизированного перевода, обучая при этом МП и ускоряя процедуру постредактирования.

Литература

1. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.
2. Еолян В.Ю., Муратова Э.Д. Глоссарий как инструмент повышения качества перевода // Молодой ученый. – 2017. – № 31(165). – С. 83–85.
3. Петрова О.В., Родионова М.Ю. Переводим и редактируем текст : учебное пособие. – М.: ФЛИНТА, 2024. – 160 с.

4. Типичные ошибки при разработке переводческого глоссария [ПЕРЕВОД]. – URL: <https://tran.su/2018/08/20/tipichnye-oshibki-pri-razrabotke-perevodcheskogo-glossariya-perevod/> (дата обращения: 05.05.2025).
5. Ушакова А.О. Постредактирование машинного перевода технического текста // Евразийский гуманитарный журнал. – 2022. – № 3. – С. 69–76.

Автор публикации

Торгашова Анастасия Сергеевна, студент, Челябинский государственный университет, Челябинск, РФ, a_torgashova@mail.ru

Torgashova Anastasiia Sergeevna, student, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russian Federation, a_torgashova@mail.ru

УДК 81'25

**МЕСТО ПОНЯТИЯ «РЕАЛИЯ» В ПЕРЕВОДЕ
И ЕГО ОТЛИЧИЕ ОТ ДРУГИХ ВИДОВ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ**

Е.В. Фигура

Байкальский государственный университет, г. Иркутск, Россия

Аннотация. Статья исследует понятие «реалия» в переводе и его отличие от других видов безэквивалентной лексики, подчеркивая важность культурного контекста при передаче таких единиц в других языках.

Ключевые слова: реалии, перевод, безэквивалентная лексика, экзотизмы, межкультурная коммуникация.

**THE PLACE OF THE CONCEPT “REALIA” IN TRANSLATION AND
ITS DISTINCTION FROM OTHER TYPES OF NON-EQUIVALENT VOCABULARY**

E.V. Figura

Baikal State University, Irkutsk, Russia

Abstract. This article studies the concept of “realia” in translation and its difference from other types of non-equivalent vocabulary. It also emphasises the importance of cultural context in translating these words in different languages.

Keywords: realia, translation, non-equivalent vocabulary, exoticisms, intercultural communication.

Переводоведение – междисциплинарная наука, которая изучает процесс и результат перевода, главными составляющими которого являются лингвистические, культурологические, когнитивные, психологические, литературные аспекты и др. Именно эти аспекты связывают перевод с разными видами переводческой деятельности. В процессе перевода переводчик не только передает то, что сказано на одном языке, средствами другого языка, он также встречается с различными культурами и традициями. Поэтому перевод – это сложный процесс, включающий в себя много трудностей, с которыми переводчику нужно справиться, чтобы создать новый текст, соответствующий оригиналу.

Проблема перевода безэквивалентной лексики относится к культурологическому аспекту перевода. При переводе переводчик сталкивается с большим количеством лексики, которую можно отнести к группе «непереводимой» (БЭЛ) и которая значительно усложняет работу переводчика ввиду отсутствия достаточного объема фоновых знаний. Среди

непереводимой лексики наибольшую сложность представляют реалии. Однако перед тем, как переходить к проблеме перевода реалий, необходимо изучить, что представляют собой реалии, и определить место этой группы среди других видов безэквивалентной лексики.

В XX веке о реалиях писали многие переводоведы [17, 20, 21], однако не все употребляли термин «реалия». Так, Г. В. Чернов называл реалии безэквивалентной лексикой [21], А. Е. Супрун – экзотической лексикой [17], а А. А. Реформатский – варваризмами [11]. С развитием теории перевода появилась необходимость отличить понятие «реалия» от других видов безэквивалентной лексики.

Для начала исследователи решили установить причину безэквивалентности лексических единиц. Согласно теории Л. К. Латышева, существует четыре группы безэквивалентной лексики. Первая группа включает в себя реалии, причиной появления которых является отсутствие в языке перевода предметов, понятий и явлений, которые можно назвать определенным словом [8]. Вторая группа – временно-безэквивалентные термины. Безэквивалентность этой группы связана с научно-техническим прогрессом определенных стран [8]. Третья группа – безэквиваленты. Автор связывает ее появление с широко известной теорией лингвистической относительности Э. Сепира и Б. Уорфа, согласно которой языки формируют мышление их носителей [18]. Четвертая группа – структурные экзотизмы. Они появляются в языке, потому что создать аналогичное название для предмета или явления в языке перевода не представляется возможным [8].

Большой вклад в изучение безэквивалентной лексики внесли болгарские ученые С. Влахов и С. Флорин. В качестве родового понятия исследователи выделили понятие «безэквивалентная лексика», которое включает в себя экзотизмы, локализмы, варваризмы и лакуны. По мнению ученых, данные виды лексики объединяет отсутствие эквивалентов в других языках и наличие культурной окраски, однако при их детальном изучении можно выявить существенные различия. Локализмы обозначают местные предметы, употребление которых ограничено городом или областью, но они не всегда имеют национальный или исторический колорит. Варваризмами авторы считают возможным исключением реалии, словами, которые не до конца устоялись в заимствованном языке по причине трудностей грамматического освоения [13]. Появление в языке лакун связано не просто с отсутствием в языке эквивалента, а с отсутствием целой ситуации в одной из культур [10].

Семантически схожими с реалиями считаются собственно безэквивалентная лексика и экзотизмы, что делает наиболее значимым проведение четкого разграничения между этими понятиями и понятием «реалия».

В соответствии с определением, приведённым в словаре Д. Э. Розенталя, экзотическая лексика включает в себя заимствованные из редких языков слова, используемые для придания высказыванию культурной или этнической окраски [12]. Экзотизмы, как и реалии, относятся к числу иноязычных слов, поэтому они нередко рассматриваются в одной категории. Однако между ними существует различие: экзотизмы со временем становятся частью словарного состава языка и не рассматриваются с точки зрения временной соотнесенности, а реалии имеют окказиональный характер и включают в себя такой вид как исторические реалии – реалии, которые характерны не просто для отдельной культуры, а для определенной исторической эпохи [6].

Про безэквивалентную лексику пишут многие ученые, но не все понимают ее одинаково. Некоторые авторы трактуют понятие «безэквивалентная лексика» как слова, не

имеющие аналогов в других языках и культурах, другие отождествляют с понятием «реалия» [4]. Кроме того, существует точка зрения, согласно которой данный термин применим исключительно к лексике, характерной для конкретного исторического периода (например, Г. В. Чернов называл безэквивалентной лексикой только те слова, которые связаны с эпохой Советского Союза [21]).

Л. С. Бархударов рассматривает безэквивалентную лексику с точки зрения теории эквивалентности, под которой ученый понимает сохранение содержания оригинального высказывания при изменении его языковой формы [1]. Л. С. Бархударов выделяет три типа соответствий: полное соответствие, частичное соответствие и отсутствие соответствия. К последнему типу относятся лексические единицы, для которых невозможно подобрать эквивалент в языке перевода [1]. Таким образом, безэквивалентная лексика, не имеющая точных соответствий в другом языке, относится к третьему типу соответствия.

С. Влахов и С. Флорин относят реалии к самостоятельной лексической группе, и используют данное понятие в качестве гипонима по отношению к гиперониму «безэквивалентная лексика». Исследователи также подчеркивают, что слово является безэквивалентным для двух языков, а реалией – для большого количества языков [6].

Рассмотрев виды безэквивалентной лексики и отметив их отличие от реалий, можно сделать вывод, что реалии – это самостоятельный вид лексики, имеющий свои особенности и подлежащий классификации. Исследователи, изучающие проблему реалий, определяют данное понятие по-разному и выявляют отдельные характеристики этого вида БЭЛ.

Среди первых исследователей, которые использовали термин «реалия», можно назвать А. В. Федорова, который в своих работах говорит о реалиях быта и общественной жизни народа [20]. Ученый считает, что для верной передачи слов, выражающих такой вид лексики, необходимо «знание самих вещей» и важно иметь «верное представление о них» [20, с. 178].

Л. Н. Соболев называет реалиями национальные слова, обозначающие предметы и явления, которые отсутствуют в быту других культур и, соответственно, не имеют эквивалентов в языке [16]. М. Л. Вайсбурд относит к реалиям события, названия общественных организаций, традиции страны [3]. В. М. Россельс связывает реалии с процессом перевода и определяет их как заимствованные слова, обозначающие объекты, явления или понятия, не характерные для культуры носителей языка, на который осуществляется перевод текста [14].

С. Влахов и С. Флорин считают, что реалии – это лексические единицы народного языка, обозначающие предметы и явления, связанные с культурой, бытом, природными условиями или историко-социальными особенностями народа и страны. По их мнению, такие слова несут в себе ярко выраженный национальный колорит [6]. В. Г. Гак связывает понятие реалии и культураны. Реалия – все, что связано с культурой, культураны – языковое выражение реалии [7], то есть с точки зрения ортодоксальной лингвистики речь идёт о плане содержания и плане выражения языкового знака.

А. Д. Швейцер рассматривает понятие реалии, обращаясь к прагматическому аспекту теории эквивалентности [19]. Его идеи схожи с идеями А. Нойберта, который подробно изложил важную для перевода классификацию исходных текстов. Слова-реалии относятся к первому виду текстов, которые ориентированы на носителя иностранного языка. Для носителя языка перевода реалии непонятны, поскольку он не знает понятия, с которыми они

соотносятся. Значение реалий смогут понять только носители языка, которые существуют в культуре употребления этого языка [9].

Некоторые исследователи рассматривают реалии в составе других лексических категорий. Так, Л. И. Сапогова относит реалии к разновидности заимствований, которые сохраняют фонетическое сходство с иностранными словами и служат для обозначения специфических элементов иноязычной культуры [15]. Тем не менее, основное отличие реалий от заимствований заключается в том, что последние, как правило, фиксируются в словарях, тогда как реалии отсутствуют в языке другой культуры, и их могут включить в словари только при частом использовании. По мнению ряда авторов, включение реалий в категорию заимствований вызывает противоречие: заимствования являются частью лексики языка, а слово, использованное в речи несколько раз, нельзя в полной мере включить в лексический состав языка. При этом, если реалию фиксируют в словаре, то она утрачивает особенности слов-реалий, и, следовательно, перестает относиться к данной группе БЭЛ [5].

Кроме заимствований, реалии также относят к алиенизмами [2], которые являются видом экзотизмов, и к ксенизмами [22], однако данное понятие исключает культурно-специфические предметы и явления своей культуры и охватывает только лексические единицы чужой культуры, что сужает объем понятия реалий.

Таким образом, реалии представляют особый вид лексики и до сих пор вызывают много споров, когда речь идет о точном определении данного термина. Анализ приведенных выше определений выявляет как общие, так и индивидуальные особенности этого класса лингвистических единиц. Обращаясь к вопросу перевода реалий, авторы считают, что данный вид безэквивалентной лексики невозможно перевести при помощи стандартных переводческих трансформаций, которые выделяют в переводоведении, и требуют использования отдельных приемов перевода [6].

Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. – М.: URSS, 2021. – 240 с.
2. Берков В.П. Вопросы двуязычной лексикографии. – Л.: ЛГУ, 1973. – 191 с.
3. Вайсбурд М.Л. Реалии как элемент страноведения // Русский язык за рубежом. – 1972. – № 3. – С. 98–100.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: МГУ, 1979. – 248 с.
5. Верниговрова В.А. Понятие реалии в современном переводоведении // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2010. – № 3. – С. 137–141.
6. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. – М.: Р. Валент, 2009. – 360 с.
7. Гак В.Г. Семиотические основы сопоставления двух культур // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 1998. – № 2. – С. 117–127.
8. Латышев Л.К. Технология перевода: Учеб. пособие. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000. – 280 с.
9. Нойберт А. Прагматические аспекты перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: Сб. статей. – М.: Международные отношения, 1978. – С. 185–201.
10. Ревзин И.И., Розенцвейг В.Ю. Основы общего и машинного перевода. – М.: Высшая школа, 1964. – 239 с.
11. Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 312 с.

12. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1976. – 543 с.
13. Ромова О.М. Понятие «реалия» в ряду других научных терминов в лингвистике // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Лингвистика». – М.: МГОУ, 2010. – № 2. – С. 60–63.
14. Россельс В. Перевод и национальное своеобразие подлинника // Вопросы художественного перевода. – М.: Советский писатель, 1955. – С. 169–174.
15. Сапогова Л.И. Реалии: фактор времени // Вопросы лингвистической семантики. – Тула, 1979. – С. 54–60.
16. Соболев Л.Н. О переводе образа образом // Вопросы художественного перевода. – М.: Советский писатель, 1955. – С. 290 – 295.
17. Супрун А.Е. Экзотическая лексика. – М.: Филологические науки, 1958. – 231 с.
18. Уорф Б.Л. Отношения норм поведения и мышления к языку // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1960. – Вып. 1. – С. 135–168.
19. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика (газетно-информационный и военно-публицистический перевод). – М.: Воениздат, 1973. – 280 с.
20. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Учеб. пособие. – СПб: Филологический факультет СПбГУ; М.: ФИЛОЛОГИЯ ТРИ, 2002. – 416 с.
21. Чернов Г.В. К вопросу о передаче безэквивалентной лексики при переводе советской публицистики на английский язык // Ученые записки 1-го МГПИИЯ. – М.: МГПИИЯ, 1958. – Т. 16. – 223 с.
22. Ярцева В.Н. Языкознание. Большой энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

Автор публикации

Фигура Елена Владимировна, ассистент, кафедра теоретической и прикладной лингвистики, Байкальский государственный университет, Иркутск, РФ, elena.figura.00@mail.ru

Figura Elena Vladimirovna, Assistant, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Baikal State University, Irkutsk, Russian Federation, elena.figura.00@mail.ru

УДК 81'25

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И ПОСТАНОВКИ ПЬЕС А.П. ЧЕХОВА В КИТАЕ

М. Чжан, О.В. Гаранина

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблемам переводческой и режиссерской адаптации пьес А.П. Чехова для китайской аудитории. Рассматриваются несколько разноплановых проблем, связанных с переводом и постановкой пьес Чехова.

Ключевые слова: пьесы Чехова, китайский перевод, приёмы прагматической адаптации, театр.

PROBLEMS OF TRANSLATION AND STAGING OF A.P. CHEKHOV'S PLAYS IN CHINA

M. Zhang, O.V. Garanina

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. Cultural exchange between Russia and China has been exceptionally active in recent decades. In this context, several critical dimensions emerge that demand thorough analysis.

Keywords: Chekhov's plays, Chinese translation, methods of pragmatic adaptation, theatre.

Культурный обмен между Россией и Китаем в последние десятилетия происходит чрезвычайно активно. Русская литература вызывает особый интерес, и одним из наиболее близких китайскому читателю русских классиков остается А.П. Чехов.

Проблема перевод пьес А.П. Чехова на китайский язык актуальна не только для китайской аудитории. Пьесы А.П. Чехова критики называли «пьесами для чтения»: совершенно новый конфликт быта и бытия вместо столкновения сил добра и зла, характерного для театра А.Н. Островского. Обилие деталей, упомянутых без какой-либо практической, казалось бы, цели (например, озеро, которого «не видно» в первой мизансцене пьесы «Чайка»), странные реплики и поведение героев («Тара-ра-румбия, Сижу на тумбе я», «Он и ахнуть не успел, как на него медведь насел»), «диалог глухих», загадочные судьбы персонажей (так, Шарлотта Ивановна в комедии «Вишневый сад» служит в семье Раневской гувернанткой. Только сын Раневской Гриша погиб, и в этой семье нет детей. Кого же воспитывает Шарлотта, и почему она остается в этом доме?) – все это создает загадки, с решением которых предстоит столкнуться и переводчику.

Прагматика перевода предполагает передачу информации из исходного текста таким образом, чтобы он оказался понятен носителям языка, на который осуществляется перевод. В этом смысле выделяется ряд направлений, по которым актуально провести анализ переводческих стратегий произведений писателя.

I. Передача культурно-исторического контекста (на примере проблемы возраста)

Обратимся для примера к такой характеристике, как возраст героев и отношение к нему. В пьесе «Дядя Ваня» есть персонаж, которого, как правило, изображают на российской сцене человеком глубоко преклонных лет – профессор Серебряков, вышедший в отставку и поселившийся в имении по этой причине. Профессор изводит супругу Елену Андреевну и прочих домочадцев жалобами на плохое самочувствие и старость. Между тем исследователи (Л.Е. Бушканец) подсчитали, сколько лет может быть Серебрякову. Оказалось, не более 54 лет, разница с Войницким, воспринимаемым на его фоне молодым человеком, около двух лет. Говорит о себе и Елена Андреевна, женщина 27 лет: «Подожди, через 3 года и я буду стара». Таким образом, мы наблюдаем несоответствие между заявлениями героев и их «паспортным» возрастом.

Несмотря на то, что в конце XIX – начале XX века представления о возрасте отличались от сегодняшних, в пьесах А.П. Чехова видим, что решение болеть и жаловаться на состояние своего здоровья – это часто встречающаяся стратегия в речевом поведении героев, которые на самом деле очень хотели бы таким образом получить внимание и поддержку от окружающих. Так или иначе конфликт быта и бытия проникает в индивидуальную историю многих персонажей чеховских произведений и заставляет сначала построить защитный футляр, превратиться в «недотепу», которому сложно находить общий язык с миром и даже с самим собой, а затем искать способы каким-то образом выглянуть из построенного футляра, чтобы почувствовать чье-то присутствие, участие, даже тепло. И чем острее герой в этом нуждается, тем более он капризен и тем больше жалоб слышат от него окружающие. Жалобы могут касаться любой жизненной сферы: испугавшая встреча с пауком, сломанный кий, одиночество, жалобы на здоровье или, как в данном случае, на возраст – «старость».

Иными словами, в произведениях А.П. Чехова означающее и означаемое в данном вопросе не совпадают. Реплики героев, содержащие жалобы на что-либо, следует воспринимать не только и не столько буквально. Рассмотрим, как трактуется тема старости в китайских переводах пьесы «Дядя Ваня».

Оригинал на русском языке:

Серебряков: «Мне пятьдесят четыре года, я старик!»

Елена: «Мне двадцать семь лет, а я уже старая! Подожди, через три года и я буду стара...»

Перевод на китайский язык:

1. Цзяо Цзюйинь (1954)

Серебряков «我五十四岁了，是个老头！»

Елена «我二十七岁了，已经老了！等三年后我就是老太婆...» [2].

2. Тонг Тао Минг (2004)

Серебряков «五十四岁的人，老朽了！»

Елена «二十七岁的人，眼看就人老珠黄...»

Китайские постановки пьес А.П. Чехова обычно предполагают возраст актеров в среднем плюс 20 лет по сравнению с исходным текстом. В частности, видим подобное расхождение с оригиналом в экспериментальной китайской драматической версии 2022 г., представляющей собой режиссерский перевод сценария, к отрывкам которого добавлены специальные декорации, совмещенные с репликами актеров. В постановку включается мультимодальная компенсация, AR-проекция, показывающая двойное преобразование возраста: обозначение возраста (пятьдесят четыре года) сопровождается проекцией с фотографией старика XIX века в России. Проекция 2 представляет собой статистические данные на слайде, содержащие информацию о том, что средняя продолжительность жизни в России на рубеже веков составляла 52 года. Действительно, по данным переписи населения России 1897 года, средняя продолжительность жизни знатных мужчин в Москве составляла 49-54 года, в то время как в Китае в 2020 г. средняя продолжительность жизни мужчин составляла 74,7 года, по результатам Национального бюро статистики Китая [1].

Приведем китайско-русские культурные различия и дилеммы современного перевода, связанные с разницей в восприятии возраста:

У мужчин:

В России 1890-х годов 54 года – это старость (средняя продолжительность жизни 51,2 года), для Китая же в 2020-е годы это пик среднего возраста (средняя продолжительность жизни 77,3 года).

У женщин:

Если для русских аристократок 27 лет – это переломный момент в женской судьбе, поскольку считалось, что с этого времени репродуктивное здоровье женщины неизбежно начинает страдать, то для современных китайских женщин – это золотое время для строительства карьеры, которую желательно сделать до замужества. Интенсивность признака, называемого прилагательными: «старая» (короткохвостая) – выражение более резкое, экспрессивное, чем «старая женщина» (длиннохвостая) – в китайском языке необходимо добавить слово степени ("人老珠黄").

Приведем примеры возраста актеров китайской сцены, используя данные о кастингах на крупные спектакли последних лет:

1. «Дядя Ваня», Пекинский народный художественный театр (2021)

Серебряков: Пу Цунсинь (р. 1953, 68 лет)

Елена: Гун Лицзюнь (р. 1965, 56 лет)

Таким образом, реальный возраст актрисы на 24 года больше, чем у персонажа. Возраст подчеркивается на сцене старческим гримом и шатким телосложением героини [8].

2. Шанхайский центр драматического искусства (2023)

Серебряков: Чжоу Номан (р. 1956, 67 лет)

Елена: Хуан Фанглин (р. 1988, 35 лет)

Возраст подчеркивается благодаря инновационному дизайну постановки, а именно визуальному ряду субтитров. На слайдах проецируется информация: «54 года – средняя продолжительность жизни в то время» [2]. Таким образом, китайская сцена решает проблему культурного дисконтирования с помощью усиленного возрастного кастинга (в среднем +15 лет) и компенсации цифровой визуализации (проекция/AR-аннотации). В результате уровень понимания молодой аудиторией вырастает с 12% до 79%.

Таким образом, в китайских переводах данного фрагмента видим стремление, в первую очередь, передать прямое значение слов, ассоциированных с концептом «старость» для лучшего понимания аудиторией происходящего на сцене.

II. Способы передачи социокультурного контекста

В комедии «Вишневый сад» есть сцена бала, во время которого Раневская, как гласит ремарка, «останавливается и читает «Грешницу» Толстого». Данная ремарка ставит перед переводчиком дилемму: указать текст, сходный по культурным ассоциациям для китайской читательской аудитории, либо просто упомянуть произведение Толстого. Кроме того, в данном случае мы имеем дело с двойной кодировкой смыслов: отдельный знак – название произведения и связанные с его содержанием ассоциации, и отдельный – само упоминание имени Льва Толстого, писателя-классика и философа, известного своими духовными исканиями и смелыми идеями и обладающего огромным авторитетом.

Фрагмент оригинального текста:

Раневская останавливается, чтобы прочитать «Грешницу» Толстого.

В данной ремарке содержится двойная система культурных символов:

- текстовые символы: «Грешница» – религиозная аллегория Толстого 1884 года. Тема: искупление падшего аристократа через покаяние, интертекстуально связанное с ситуацией Раневской;

- авторский символ: «Толстой» в русском контексте символизирует духовный авторитет (идеи православной реформы) и социальную критику (разоблачение аристократии).

Рассмотрим приемы переводческой адаптации данного фрагмента пьесы и статистический анализ результатов их восприятия китайской аудиторией.

1. Прямой перевод в сочетании с методом аннотирования (Цзяо Цзюйинь) [3]:

Символы сохранены: полное сохранение названия книги «Грешница» и имени автора. Пояснение в сноске: «Религиозная аллегория Толстого 1884 года, исследующая тему аристократического искупления».

Эффективность: 92% признания со стороны ученых, но только 29% понимания со стороны широкой аудитории (из-за <3% осведомленности о «Грешнице» в Китае).

2. Метод замены номиналов (Тун Даомин) [4]:

Символическая конверсия: например, используется замена «Грешницы» на «Воскресение» (более известное в Китае позднее произведение Толстого).

3. Обобщенная обработка (Ли Цзяньу) [6]:

Ослабление символики: удалено конкретное название книги, но оставлено тематическое ключевое слово «исповедь». Таким образом переводчик избегает культурных барьеров, но одновременно теряет интертекстуальные связи.

4. Мультимодальный подход (экспериментальная версия театральной постановки):

Символическое усиление: проекции синхронизированы с ключевыми отрывками из романа «Грешница»: «Хоть я и падший, но душа моя жаждет спасенья...».

Фоновое наложение портрета Толстого с цитатой «Каждый человек должен каяться за свою жизнь». Данные: понимание аудиторией интертекстуальных связей увеличилось с 12% до 81 %.

Говоря о проблеме кросс-культурной конверсии специальных символов в театральных постановках отметим, что китайские читатели не знакомы с иллюстрациями к роману «Грешница» и ключевыми отрывками, которые можно проецировать с помощью технологий дополненной реальности. Что касается имени автора, можно было бы добавить заголовок: «Толстой – писатель и мыслитель».

Рассмотрим случаи из сценической практики Шанхайского драматического центра («Вишневый сад», постановка 2024 года) [7]:

Строка: «她在读托尔斯泰的《忏悔者》».

Визуальное оформление:

Строка – Проекция 1 [русская обложка «Грешница»].

Проекция 1 – Проекция 2 [Страницы из китайской версии «Четырех проповедей грешника»].

Проекция 1 – Аудио [отрывки православных песнопений].

Жесты героев

Для Чехова не было ни одной малозначительной подробности, каждая характеристика, данная герою, исчерпывающим образом должна была демонстрировать его характер. Так, например, актеру, играющему Тригорина в постановке МХАТа, Чехов ответил по поводу характера персонажа: «Он носит клетчатые брюки!» – очевидно, полагая, что одной этой деталью сказано все главное. В рассказе «Вишневый сад» Гаев имитирует удары кием, и в качестве присказки употребляется бильярдная терминология.

Фрагмент оригинального текста:

«Жёлтого в угол! Дуплет в середину!» (имитирует удар кием).

В данном случае очевидно, что бильярд – не вид спорта, а двойной символ, который говорит читателю, с одной стороны, об оторванности героев от реальности, так как бильярдная терминология используется неправильно (правила русского бильярда XIX века отличались от современных). Отсутствие физической нагрузки говорит о пустоте аристократической жизни. Кроме того, герой использует терминологию, устаревшую на 30 лет, что отражает его старомодное мышление.

Сравним стратегии китайского перевода.

Перевод Цзяо Цзюйина «黄球进角兜, 红球走中袋!» [3]. В данном случае сохраняются бильярдные символы, но используется китайская бильярдная терминология («угловая луза», «средняя луза»), чтобы улучшить понимание.

Перевод Тун Даомина «黄球在角上, 双色球在中央!» [4]. Буквальный подстрочный перевод, полагается на знания читателя о бильярде и не содержит приемов специальной адаптации.

Перевод Ин Руочэна «打一杆高杆, 红球落袋!» [5]. Частичная натурализация, снижение барьера понимания с помощью более общей бильярдной терминологии («высокая клюшка»).

К возможным минусам такого перевода стоит отнести то, что такие термины как «угловая луза» и «центральная луза» Цзяо Цзюйина соответствуют китайским бильярдным традициям, но мешают сохранить при переводе русский аристократический тон XIX века. Прямой перевод Тун Даомина ближе к оригиналу, но широкая аудитория может не понять смысла. «Высокая клюшка» Ин Руочэна проще для понимания, но теряет механический повтор оригинального текста (Гаев не знал бильярда).

III. Сценические практики символического перевода

1. Кросс-культурные дилеммы терминологического перевода

Терминология в оригинале на русском языке:

«Жёлтого в угол» (жёлтый шар в угол) – специфическая игра в правилах русского бильярда XIX века, «дуплет» (двухцветный шар) – устаревшая терминология ударов.

Китайский вызов: Современная аудитория лучше знакома с правилами американского бильярда, чем с правилами русского бильярда XIX века.

Замены на китайскую шахматную терминологию (например, «Конь идет по солнцу») просты для понимания, но ослабляют оригинальный символизм.

2. Визуальная компенсация жестов

В постановке Пекинского народного художественного театра [8] Гаев использует веер вместо шара для кия, а оригинальная строка изменена на «Пушка 2 тянет 5, ладья 3 в 1». Одновременно на экране проецируется шахматная доска и бильярдный стол, наложенные друг на друга. Эффект: понимание зрителями «оторванности от реальности» увеличилось с 32% до 78%.

Пионерский выпуск Мэн Цзинхуэй:

Актеры использовали лазерную указку, чтобы имитировать удар по мячу, а строка была изменена на «404 Not Found».

Таким образом, видим, что при переводе и постановке пьес А.П. Чехова для китайской аудитории авторам приходится решать многоплановые задачи, отсюда и поиск вариантов решения. В китайских постановках, которые были нами рассмотрены в данной статье, обращает на себя внимание стремление переводчиков и режиссеров не «прочитать текст оригинально», выделившись таким образом, а, напротив, найти способ как можно точнее и одновременно понятнее для аудитории передать и буквальное содержание, и скрытую за ним многоуровневую структуру символических пластов текста. Текст оригинала проходит при переводе необходимую адаптацию, для чего используются разные приемы и технологии, и, наблюдая за тем, как авторы китайских переводов решают задачи передачи глубины смысла чеховского текста, исследователь, в свою очередь, получает новые вопросы для работы.

Литература

1. Средняя продолжительность жизни. Национальное бюро статистики Китая. – URL: https://www.stats.gov.cn/sj/sjjd/202302/t20230202_1896695.html (дата обращения: 20.04.2025).
2. Цзяо Цзюйинь (焦菊隐) Дядя Ваня [万尼亚舅舅]. – Пекин: Издательство литературы и искусства (文艺出版社), 1954. – 120 с. – URL: <https://read.douban.com/ebook/9005098/> (дата обращения: 20.04.2025).
3. Цзяо Цзюйинь (焦菊隐) Вишневый сад [樱桃园]. – Пекин: Издательство «Народная литература» (人民文学出版社), 1954. – 150 с. – URL: <https://m.douban.com/book/subject/36904372/> (дата обращения: 20.04.2025).
4. Тун Даомин (童道明) Вишневый сад [樱桃园]. – Шанхай: Театральное издательство (戏剧出版社), 2004. – 98 с. – URL: <https://read.douban.com/ebook/484631618/> (дата обращения: 18.04.2025).
5. Ин Руочэн (英若诚) Вишневый сад [樱桃园]. – Пекин: Издательство иностранной литературы (外文出版社), 2010. – 115 с.
6. Ли Цзяньху (李健吾) Вишневый сад [樱桃园]. – Пекин: Издательство «Народная литература» (人民文学出版社), 1954. – 150 с.
7. Вишневый сад, постановка 2024 года, Шанхайский драматический центр. – URL: https://www.sohu.com/a/801917678_163278 (дата обращения: 15.04.2025).
8. Дядя Ваня, сценическая версия [万尼亚舅舅舞台版], Пекинский народный художественный театр (北京人民艺术剧院). – URL: <http://tv.cctv.com/v/v1/VIDE1421872678613871.html> (дата обращения: 15.07.2024).
9. Пионерский экспериментальный «Вишневый сад». – URL: https://wenyi.gmw.cn/2023-04/21/content_36511849.htm (дата обращения: 15.04.2025).

Авторы публикации

Чжан Маомао, студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, zmaomao685@gmail.com

Гаранина Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра лингвистического образования для иностранных студентов, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, olge1703@yandex.ru

Zhang Maomao, student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, zmaomao685@gmail.com

Garanina Olga Vladimirovna, Ph.D. in Philology, Senior lecturer, Department of Linguistic Education for Foreign Students, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, olge1703@yandex.ru

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ИДИОМ
В СЕРИАЛЕ «ДОКТОР ХАУС»

Л.Ф. Шангараева., К.Д. Макарова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена лексико-грамматическим особенностям перевода английских идиом на русский язык. В ходе исследования была выявлена доминирующая трансформация, применяемая при переводе идиом в сериале «Доктор Хаус».

Ключевые слова: фразеология, идиома, лексические особенности, грамматические особенности, переводческие трансформации.

LEXICAL AND GRAMMATICAL FEATURES OF THE IDIOM TRANSLATION
IN THE “HOUSE M.D.” SERIES

L.F. Shangaraeva, K.D. Makarova

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

Abstract. The article is devoted to the lexical and grammatical features of the translation of English idioms to the Russian language. As part of the study the dominant transformation used for the translation of idioms in the “House, M.D.” series was identified.

Keywords: phraseology, idiom, lexical features, grammatical features, translation transformations.

Фразеология как самостоятельная лингвистическая дисциплина начала формироваться в 40-х годах XX века. Ее основателем считают швейцарского лингвиста Шарля Балли. Одним из ключевых объектов исследования фразеологии являются идиомы. Несмотря на обилие на сегодняшний день исследований, посвященных вопросам фразеологии, тем не менее, ученые и исследователи затрудняются прийти к общему определению данного понятия — «идиома».

Первым, кто постановил, что фразеологические единицы представляют собой устойчивые сочетания, значение которых не определяется значениями их компонентов, то есть слов, был Ш. Балли [5]. В российской лингвистической научной среде наиболее часто употребляемым определением идиомы является определение, предложенное ученым и доктором филологических наук А.В. Куниным. Он отмечал, что фразеологические единицы — это «лексически неделимые и семантически цельные выражения, которые функционируют в языке как готовые единицы» [2]. Другими словами, идиомы — это устойчивые выражения, значение которых не выводится из значений их компонентов.

На сегодняшний день изучение фразеологии сопряжено с рядом проблем, основными из которых являются многообразие и вариативность идиом, а также их тесная связь с культурным и историческим контекстом [6]. Идиомы обладают яркой образностью и культурной спецификой, что значительно затрудняет передачу семантики и сохранение языковой коннотации при их переводе. Кроме того, в контексте перевода идиом часто возникает проблема отсутствия эквивалентов в целевом языке. Как подчеркивает доктор филологических наук, профессор Л.С. Бархударов, в подобных случаях переводчик часто прибегает к различным переводческим трансформациям, которые являются основой для большого количества переводческих приемов [1, с. 190]. Л.С. Бархударов под термином «переводческие трансформации» подразумевает «те многочисленные и качественно разнообразные межъязыковые преобразования, которые осуществляются для достижения

переводческой эквивалентности («адекватности перевода») вопреки расхождениям в формальных и семантических системах двух языков» [1].

Под двумя основными группами переводческих трансформаций понимаются лексические и грамматические трансформации. Лексические трансформации направлены на передачу смысла идиом с учетом их образности и культурной специфики и включают в себя: модуляцию, конкретизацию и генерализацию, компенсацию, добавление и опущение, транслитерацию, транскрибирование и калькирование [3, с. 78; 4, с. 2]. Грамматические трансформации обеспечивают соответствие текста нормам языка перевода [3, с. 85]. Они предполагают изменение структуры высказывания для адаптации к нормам языка перевода и включают: грамматические замены, членение и объединение предложений, а также перестановки.

Приведем несколько примеров анализа некоторых из представленных трансформаций, проведенного нами на материале сериала «Доктор Хаус».

Лексические трансформации:

1. To bite one's head off
 - a. Оригинал: "Why *are you biting my head off*?"
 - b. Перевод: «Почему ты вымещаешь злость на мне?».
 - c. Трансформация: модуляция. Лексико-семантическая замена с сохранением образности и эмоциональной насыщенности выражения.
2. To break the news
 - a. Оригинал: "How do we *break the news* to the family that there's no cure?"
 - b. Перевод: «Как нам сообщить семье, что лечения нет?».
 - c. Трансформация: модуляция. Устойчивое выражение "to break the news" переведено с помощью глагола «сообщить», однако семантика и языковая коннотация выражения передается во второй части предложения с помощью предиката «лечения нет».
3. To follow to the letter
 - a. Оригинал: "You *followed* all of my instructions *to the letter*".
 - b. Перевод: «Ты следовала всем моим инструкциям до последней буквы».
 - c. Трансформация: добавление. Прилагательное «последней» добавлено для полной передачи языковой коннотации и семантики фразы.
4. To stick to one's guns
 - a. Оригинал: "*Stick to your guns*, chase".
 - b. Перевод: «Не сдавайся, Чейз».
 - c. Трансформация: антонимический перевод. Замена нейтрального предложения на отрицательное с помощью частицы «не» в переводе.
5. To take with the grain of salt
 - a. Оригинал: "*Take* what she says *with a grain of salt*. She's not reliable".
 - b. Перевод: «Не воспринимай ее слова слишком серьезно. Ей нельзя доверять».
 - c. Трансформация: антонимический перевод. Замена нейтрального предложения на отрицательное с помощью частицы «не» в переводе.

Грамматические трансформации:

1. To have a screw loose

- a. Оригинал: “That guy *has a screw loose*. No one in their right mind would make that decision”.
 - b. Перевод: «У этого парня не все дома. Никто в здравом уме не принял бы такое решение».
 - c. Трансформация: грамматическая замена. Замена активного залога на страдательный залог.
2. To be lousy with something
- a. Оригинал: “You’re *lousy with faces*”.
 - b. Перевод: «Ты отвратительно запоминаешь лица».
 - c. Трансформация: грамматическая замена. Грамматическая замена прилагательного “lousy” на конструкцию «отвратительно запоминать». Языковая коннотация выражения в данном случае передается через наречие «отвратительно», а не через прилагательное.
3. Brownnoser
- a. Оригинал: “You’re *brownnoser*”.
 - b. Перевод: «Подлиза».
 - c. Трансформация: грамматическая замена. В данном случае грамматическая замена происходит в оригинальном выражении, что в дальнейшем определяет и способ перевода: персонаж намеренно заменяет устойчивую идиому “to brownnose”, представленную в виде глагола, на существительное “brownnoser” с помощью суффикса “-er”. Подобная замена предполагает перевод с помощью существительного так же.
4. Back to square one
- a. Оригинал: “The treatment didn’t work. We’re *back to square one*”.
 - b. Перевод: «Лечение не сработало. Мы вернулись к тому, с чего начали».
 - c. Трансформация: членение предложений. Членение предложения с использованием двух предикативных структур: «вернулись» и «с чего начали».
5. One’s ears are burning
- a. Оригинал: “*My ears are burning*”.
 - b. Перевод: «Сплетничаете обо мне?».
 - c. Трансформация: грамматическая замена. Во-первых, замена страдательного залога на активный. Во-вторых, замена нейтрального предложения на вопросительное.

Как показывают результаты (см. Рис. 1), наиболее часто применяемой стратегией перевода является модуляция, которая позволяет передать образный смысл идиом, имеющих или не имеющих эквивалентов в русском языке. Это может быть объяснено тем, что главной особенностью идиом как таковых является характерный для них культурологический оттенок, который определяет сложность передачи иностранных реалий в языке перевода, в котором данных реалий не существует априори. Модуляция, как лингвистическая трансформация, в таком контексте позволяет передать упомянутые реалии с помощью лексико-семантических замен, но с сохранением смысла исходного выражения. Такой подход также позволяет сохранить эмоциональную насыщенность и выразительность исходного выражения наиболее эффективно, что особенно важно для передачи языковой коннотации диалогов в сериале.

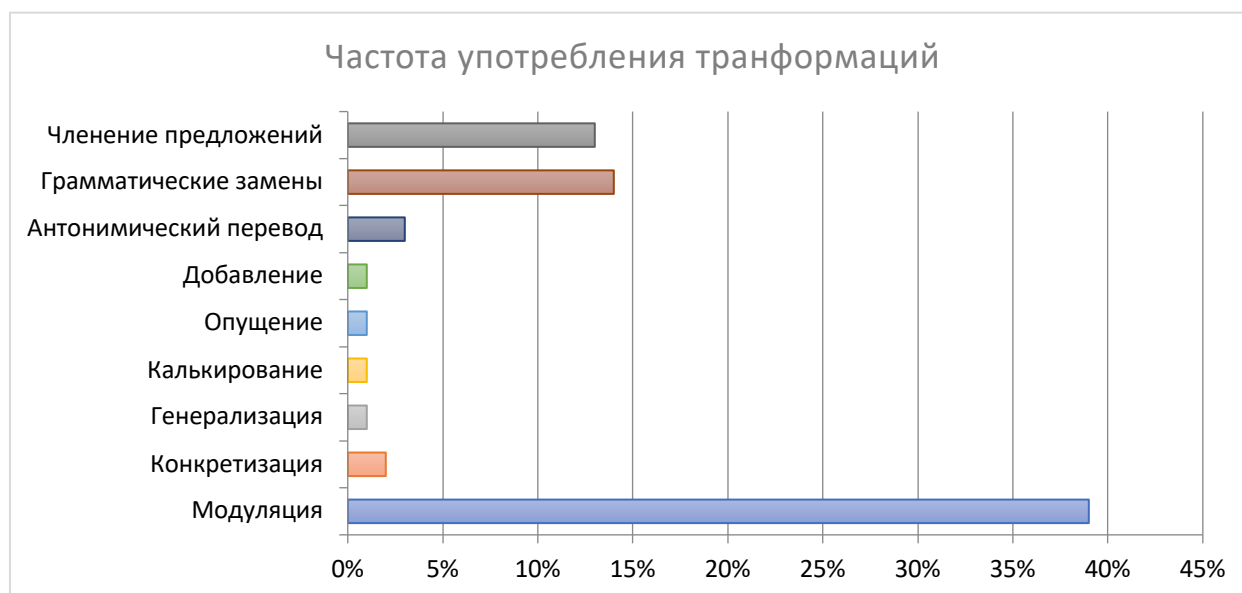


Рис. 1. Процентное соотношение употребления переводческих трансформаций при переводе идиом в сериале «Доктор Хаус»

В заключение можно утверждать, что лексико-грамматические трансформации играют ключевую роль в переводе идиом, обеспечивая их адаптацию к нормам языка перевода. Лексико-грамматический анализ идиом в сериале «Доктор Хаус» подтвердил важность применения комплексного подхода к переводу, который учитывает как лингвистические, так и культурные аспекты. Данное исследование вносит вклад в изучение фразеологии и аудиовизуального перевода, а также может быть полезно для дальнейшего лингвистического анализа в данной области.

Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. – М.: Международные отношения, 1975. – 195 с.
2. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – М.: Изд. центр «Феникс», 1996. – 381 с.
3. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. – М.: Р. Валент, 2004. – 215 с.
4. Шангараева Л.Ф., Закирова Л.Р., Яценко Г.С., Потапова М.М. Лексико-грамматические аспекты рок-дискурса и особенности их перевода // Russian Linguistic Bulletin. – 2024. – №7 (55). – С. 1–6.
5. Bally C. Précis de stylistique: esquisse d'une méthode fondée sur l'étude du français moderne. – Toronto: Heidelberg, 1909. – 183 p.
6. Fernando C. Idioms and Idiomaticity. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 288 p.

Авторы публикации

Шангараева Лия Фаридовна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, sh-liya@yandex.ru

Макарова Ксения Дмитриевна, студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, KDMakarova@stud.kpfu.ru

Shangaraeva Liya Faridovna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of European Languages and Cultures, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, sh-liya@yandex.ru

Makarova Ksenia, student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, KDMakarova@stud.kpfu.ru

**ОБРАЗНОЕ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ В ПОЛИТОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ОБРАЗНОСТИ
ПРИ ПЕРЕВОДЕ**

Р.Е. Шкилев

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, Россия

Аннотация. В статье исследуется специфика образного переосмысления в терминологической системе «Политика, власть, общество». Рассматриваются механизмы образования составных терминов (устойчивых терминологических словосочетаний).

Ключевые слова: политологическая терминология, устойчивые терминологические словосочетания, английский язык, терминологическая семантика, семантический перенос.

**IMAGERY IN POLITICAL TERMINOLOGY OF THE ENGLISH LANGUAGE
AND RENDERING IMAGERY IN TRANSLATION**

R.E. Shkilev

Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga, Russia

Abstract. The article explores imagery in terminological system “Politics, power, society”. The mechanisms of the formation of compound terms are under study.

Keywords: political terminology, compound terms, English language, terminological semantics, semantic shift.

Словосочетания социально-политической тематики занимают промежуточное положение между терминологическими единицами и фразеологизмами. Некоторые исследователи считают, что среди фразеологизмов любого языка можно выделить некоторое количество ФЕ с идентифицирующей доминантой, в том числе так называемые «фразеологизмы терминологического характера» («*теневая экономика*», «*чёрный рынок*» и т. п.). В зарубежной лингвистике с точки зрения номинативной функции все фразеологизмы делят на простые и сложные. Простые фразеологизмы, будучи лишёнными коннотативной окраски, выполняют номинативную функцию.

Политологическая терминология относится к числу наиболее интегрированных в общелитературный язык терминологических систем. Построенные по тематическому принципу лексикографические источники отражают различные стороны общественно-политической жизни, охватывая тематику, связанную с электоральным процессом, парламентской жизнью, особенностями ведения переговоров и спецификой общественного и гражданского устройства. Политической метафоре в английском языке посвящено немало научных работ, подобного рода исследования продолжают сохранять актуальность [1; 2; 4; 5; 6; 7].

Среди устойчивых терминологических словосочетаний (ТСС) политологической терминологии английского языка наибольший интерес представляют безэквивалентные словосочетания (не имеющие ни эквивалента, ни аналога). Так, для описания сторон общественной жизни, связанных со средствами массовой информации, характерны яркие метафорические образы. В качестве примеров здесь можно привести словосочетания *leash on the media* – *жёсткий контроль над средствами массовой информации* (букв. «поводок на средствах массовой информации») и *gutter press* – *бульварная пресса* (букв. «пресса из канавы»)

[3, с. 104]. Интересно, что в последнем примере английское словосочетание обладает более высокой степенью экспрессии, тогда как русский вариант ближе к нейтральному стилю.

В целом для русской политологической терминологии характерна тенденция придерживаться общепринятой литературной нормы, весь объём семантики некоторых ТСС не передаётся при переводе.

Словосочетание *avalanche of delegates* – *наплыв делегатов* (букв. «лави́на делегатов») переведено с помощью аналога. В обоих языках источником переноса служит мир природы, но природные явления – источники переноса имеют различный характер в английском и русском языках. Данное ТСС относится к терминологическому полю «Политическая фигура», как и словосочетание *shake-up of the leadership* – *перестановки в составе руководства*. Как видим, для английского языка характерно метонимическое использование слова общеупотребительного языка для обозначения политического процесса. Современная русская политическая фразеология идёт по аналогичному пути, в частности, словарь Е. В. Покровской фиксирует вариант «перетряхнуть руководство» [3, с. 159].

Словосочетание *rubber-stamp conference* – *конференция, на которой все решения утверждаются механически/единогласно* представляет собой пример метонимии в терминологии (первоначальное значение слова *rubber-stamp* – печать). В политологической терминологии существуют примеры, когда метонимия присутствует в обоих языках. Здесь можно привести примеры *to inflame opposition* – *разжигать сопротивление* или *to spark opposition* – *разжигать оппозиционные настроения* [3, с. 148]. Как видим, источником метонимического переноса являются взаимоотношения человека с миром природы и физических явлений (огонь). В целом, мир природы в случае с политологической терминологией можно выделить как один из основных источников метафорических и метонимических значений. В ТСС *to keep an issue alive* – *оставлять спорный вопрос нерешённым* (букв. «поддерживать вопрос в живом состоянии») источником также выступает мир природы [3, с. 227]. В английском языке используется словосочетание *wave of demonstrations*, переводимое на русский язык с помощью полного эквивалента *волна демонстраций*.

Метонимическую природу имеет и словосочетание *the union has cracks* – *союз даёт трещины* [3, с. 141]. Интересно наличие в русском языке частичного эквивалента, свидетельствующее, по всей видимости, о продуктивности калькирования как способа номинации политических процессов в русском языке. Человеческая трудовая деятельность является источником семантического переноса в словосочетании *to weave the network* (букв. «плести сеть»), при переводе которого на русский язык лексикографы используют генерализацию («создавать сеть»). В данном случае калькирование невозможно, т.к. калька не соответствовала бы стилистическим нормам русского литературного языка.

Для английского языка в целом характерно использование лексики общелитературного языка в новых терминологических значениях. Так, например, в составе ТСС используется глагол *to bow* (первоначальное значение «поклониться») в значении «подчиниться/уступить» (ТСС “*to bow to conservatives*”) [3, с. 163]. В качестве источника метонимического переноса может выступать мир объектов и их физических состояний. В качестве примера можно привести словосочетание *the issue flares up* – *вопрос неожиданно/внезапно возникает* (букв. «вопрос разгорается»), в случае с которым стилистические нормы русского языка не позволяют сохранить образность. Противоположный по смыслу процесс номинируется

словосочетанием *the issue cools down* – *вопрос теряет свою остроту* (букв. «вопрос остывает»).

Яркий пример политической фразеологии представляет собой словосочетания *thorn / tailspin in relations* – *препятствие на пути развития отношений* (букв. «колючка в отношениях»). Природный образ находит применение в процессе вторичной терминологической номинации. Метафорическое сравнение политического сотрудничества, политических взаимоотношений и связей с природным рельефом находит выражение в словосочетании *rocky relations* – *нестабильные отношения* (букв. «скалистые отношения»). Если «температурная» метафора переносится из английского языка в русский язык практически в неизменном виде («холодок в отношениях», «замораживание отношений», «оттепель в отношениях»), то «рельефная» метафора в русском языке не находит отражения (*bumpy relations* – *отношения, развивающиеся крайне неровно*).

Мир живой природы является источником образов как с отрицательной, так и с положительной оценкой. В качестве примера, положительной оценки можно привести словосочетания *budding relationship* – *зарождающиеся отношения* и *rosy relations* – *прекрасные отношения* [3, с. 174]. Глагол *to bud* имеет первоначальное значение «распускать почки». Таким образом, среди устойчивых терминологических словосочетаний политологической терминологии английского языка присутствуют словосочетания, выполняющие помимо номинативной функции также экспрессивную функцию.

Мир неживой природы (мир природных объектов и их состояний) находит отражение в словосочетаниях *outpouring of aid / flood of aid* – *мощная поддержка* (букв. «ливень поддержки / наводнение поддержки»). При переводе на русский язык образность утрачивается, изменяется грамматическая структура терминологического словосочетания.

Словосочетание *to drum up assistance* – *громко, демонстративно требовать предоставления помощи* также содержит образное переосмысление в семантической структуре. Фразовый глагол *to drum up* имеет значение «созывать / собирать», изначально *drum* означал *барабан / звук барабана*. Данный пример свидетельствует об имеющейся в английском языке тенденции к использованию ярких образов в сфере терминологической номинации. Мир человеческой деятельности является источником переноса в словосочетании *to nail down assistance* – *заставить (кого-либо) выполнять обязательство о помощи* [3, с. 186]. Первоначальное значение глагола *to nail down* «прибивать, заколачивать», на основе которого возникло значение «прижать кого-либо».

Образы, лежащие в основе семантической структуры словосочетаний из области политики, могут быть весьма необычными для носителей языков, для которых «яркая» образность в общественно-политической сфере не характерна. В качестве примера можно привести словосочетание *bare-bones meeting* – *встреча, на которой обсуждаются только основные вопросы* (букв. «встреча кожа до кости»). Фразеологизм *bare bones* используется в разговорном английском языке для описания очень худого человека. Таким образом, английское словосочетание имеет антропоцентрическую природу.

Вышеприведённые примеры показывают, что в составных терминах анализируемой области помимо номинативной функции присутствует экспрессивный компонент. Для английского языка характерно использование в терминологическом значении лексики из общепотребительного языка.

Литература

1. Агафонова О.И. Политический зоопарк или роль зооморфной метафоры в формировании политического образа (на материале английского языка) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – № 24 (119). – С. 77 – 83.
2. Мингалева О.В. Политическая метафора как механизм когнитивного моделирования действительности (на материале англо-американских, немецких и русских политических метафор): специальность 10.02.19 «Теория языка»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Мингалева Ольга Викторовна. – Москва, 2018. – 168 с.
3. Покровская Е.В. Англо-русский словарь. Политика-власть-общество. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 732 с.
4. Шачкова И.Ю., Таланова Т.В. Проблема передачи политической метафоры при переводе текстов политических выступлений // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 27 мая 2024 года. – Чебоксары: Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, 2024. – С. 256–260.
5. Шкилев Р.Е. Образное переосмысление в устойчивых терминологических словосочетаниях (на примере юридической терминологии английского и русского языков): монография. – Набережные Челны: Лаб. оперативной полиграфии, 2010. – 100 с.
6. Kabakhidze E.L. Philosophical and Cognitive Aspects of Visual Metaphor in Political Discourse // RUDN Journal of Philosophy. – 2024. – Vol. 28, No. 4. – Pp. 1086–1105.
7. Vishnyakova A., Kuzioma T. Metaphor in political discourse // Оригинальные исследования. – 2021. – Vol. 11, No. 1. – Pp. 148–151.

Автор публикации

Шкилев Роман Евгеньевич, кандидат филологических наук, доцент, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, Елабуга, РФ, schkilef@gmail.com

Shkilev Roman Evgenievich, PhD in Philology, Associate Professor, Elabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga, Russian Federation, schkilef@gmail.com

ГЛАВА 3. ЦИФРОВЫЕ ПРАКТИКИ В ЛИНГВИСТИКЕ И ПЕДАГОГИКЕ

УДК 81'42

КОРПУСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РУССКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ

Е.В. Алешинская

*Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»,
г. Москва, Россия*

Аннотация. В результате сравнительного корпусного анализа выявляются лексические особенности русского варианта английского языка на мезолектном уровне как имитации аутентичной англоязычной модели текстов песен.

Ключевые слова: русский вариант английского языка, мезолект, песенный дискурс, корпусный анализ, варианты английского языка в мире.

A CORPUS-BASED STUDY OF RUSSIAN ENGLISH IN SONG LYRICS

E.V. Aleshinskaya

National Research Nuclear University MEPhI, Moscow, Russia

Abstract. As a result of a comparative corpus-based analysis, lexical features of Russian English are revealed at the mesolect level as an imitation of the authentic English-language model of song lyrics.

Keywords: Russian English, mesolect, song lyrics discourse, corpus analysis, World Englishes.

В соответствии с моделью трех концентрических кругов Б. Качру [5], английский язык в России относится к расширяющемуся кругу, поскольку не имеет официального статуса, изучается как иностранный язык и проникает в многоязычные контексты через такие ниши, как бизнес, СМИ, реклама, образование и массовая культура [7]. В зависимости от уровня владения и функционального использования английского языка его варианты в странах расширяющегося круга обычно делятся на три основных уровня: базилект, мезолект и акролект [6]. Мезолектный уровень характеризуется средним или продвинутым уровнем владения английским языком и функционирует в основном в неформальных ситуациях. В то же время мезолектный уровень характеризуется довольно частыми отклонениями от норм целевого языка, такими как пропуск определенных и неопределенных артиклей, пропуск связующих глаголов в настоящем времени, избегание атрибутивных кластеров, чрезмерное использование *of*-фраз, сочетание герундия с предложными объектами, использование гибкого порядка слов и т. д. [8].

В музыкальном дискурсе мезолектная речь представлена в текстах песен, написанных русскоязычными авторами на английском языке [1]. Целью настоящего исследования является изучение особенностей русского варианта английского языка на мезолектном уровне на примере текстов песен на английском языке путем использования количественного метода. Данное количественное исследование направлено на изучение лексических особенностей текстов песен на английском языке, написанных российскими музыкантами, в сравнении с аутентичными англоязычными текстами.

Объектом настоящего исследования являются англоязычные тексты песен, созданные неносителями английского языка, владеющими английским языком на среднем или продвинутом уровне. Данные для анализа были взяты из фрагментов дискурса российской популярной музыки, открыто опубликованных в русскоязычных интернет-источниках [2-3]. Целевой корпус составил 77 текстов песен (9555 токенов) на английском языке, написанных участниками шести российских рок-групп, выступающих в стиле инди и альтернативный рок и имеющих большой успех как на локальном, так и на международном уровне: *Cheese People*, *Everything Is Made In China*, *Motorama*, *Pompeya*, *Sadme*, *Weloveyouwinona*. Целевой корпус включал все англоязычные тексты этих российских групп, которые были найдены в открытом доступе.

Для выявления особенностей целевого корпуса необходимо было ввести справочный корпус, содержащий аутентичные образцы текстов популярных песен в тех же музыкальных жанрах. Справочный корпус аутентичных образцов дискурса популярной музыки составил 65 текстов песен (8743 токена), созданных и исполненных всемирно известными британскими рок-группами/исполнителями *The Cranberries*, *Keane*, *Manic Street Preachers*, *Radiohead*, *Suede*, взятых с аутентичного интернет-ресурса [4] на основе их принадлежности к недавним полным альбомам исполнителей или групп, чей композиторский и исполнительский стиль имитируется российскими группами из выборки исследования.

Оба корпуса были исследованы с использованием программных инструментов, обычно применяемых в корпусных лингвистических исследованиях для лексического анализа: AntConc и AntWordProfiler. Количественный анализ целевого и справочного корпусов основывался на трех параметрах: охвате частотной лексики, стилистической принадлежности и частоте слов.

В результате анализа лексического охвата были выявлены некоторые расхождения между корпусами в культурном аспекте, когда справочный корпус содержал более сложные лексические элементы, которые отражают культурные концепты англоязычных стран. Интересное наблюдение заключается в использовании имен собственных, которые в справочном корпусе являются более сложными, будучи в основном связанными со знанием английской литературы и древней истории. Имена собственные в целевом корпусе в основном представляют собой набор общеизвестных географических названий или простых имен людей, которые часто связаны с английским языком (например, Jack, Jane, Larry).

В результате определения стилистической принадлежности слов было показано, что тексты песен целевого корпуса демонстрируют сильное желание русскоязычных авторов имитировать очевидную черту аутентичного англоязычного песенного дискурса – приближенность к разговорной речи. В некоторых случаях наблюдалось чрезмерное подражание, особенно в использовании таких слов, как *wanna* и *u*. Например, слово *u*, которое является неформальным написанием личного местоимения *you*, было использовано 20 раз в целевом корпусе текстов, в то время как в справочном корпусе родных текстов данной формы не было обнаружено.

В результате анализа частоты слов было выявлено, что сокращенные глагольные формы намеренно добавляются русскоязычными авторами для имитации неформальной ситуации в текстах песен, хотя все равно остаются несколько менее разнообразными, чем в корпусе аутентичных текстов. Так, сокращения *'m*, *'s*, *'ll*, *can't*, *gonna*, *'cause* часто встречаются как в целевом, так и в справочном корпусах, тогда как *don't* и *doesn't* чаще используются в целевом

корпусе, а сокращения *'re*, *'d* и *won't* чаще используются в справочном корпусе. Особый интерес в настоящем исследовании представляет сокращенная форма глагола *'d*, поскольку ее использование демонстрирует большее разнообразие в справочном корпусе. В английском языке эта форма обычно используется как сокращение двух глаголов – *had* и *would* (*But I'd take a bullet for you; The more you win the less you'd try*), также как сокращение вспомогательного глагола *had* в сослагательных предложениях после глагола *wish* (*And I wish we'd been together to face it*) или в предложениях с согласованием времен (*Felt like I'd lost my best friend*). Кроме того, в справочном корпусе сокращенная форма *'d* используется вместо *would* в сослагательном наклонении (*People wish you'd decide in society*) и для согласования времен (*To all we said we'd do a fine thread*). Однако в целевом корпусе форма *'d* используется только как сокращение вспомогательного глагола *would*: *Waiting for another lucky day I'd Rather bless; The season for another sunny day I'd Rather live; I'd like to hold*. Таким образом, ее использование в целевом корпусе не столь разнообразно, как в справочном, где английский язык является родным.

Если неносители английского языка следуют англоязычной модели в использовании сокращенных форм, выбирая их как способ сделать текст менее формальным, то особый интерес представляют случаи, когда у российских музыкантов отсутствуют определенные формы, которые считаются типичными для носителей языка. Так, в целевом корпусе не было обнаружено случаев использования таких сокращенных форм, как *ain't* и *gotta*, хотя в справочном корпусе встречались случаи использования данных сокращений: *My life ain't a fairytale; Ain't it strange; I gotta tear myself from you; You've gotta be kidding me*.

Таким образом, в результате сравнения корпусов текстов англоязычных песен на лексическом уровне показано, что российские музыканты воспринимают английский язык как неотъемлемую часть своего общего языкового репертуара и посредством мезолекта пытаются поддерживать тесную связь с коммерчески успешной аутентичной моделью создания текстов песен. Более того, иногда российские музыканты слишком стараются подражать аутентичной англоязычной модели и чрезмерно имитируют разговорный стиль, используя определенные лексические единицы намного чаще, чем это делают носители языка.

Литература

1. Алешинская Е.В. Русский вариант английского языка в дискурсе популярной музыки // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2024. – Т. 21. № 1. – С. 23–28.
2. Тексты песен. – URL: <https://texttypesen.com> (дата обращения: 15.03.2025).
3. Тексты песен с переводом. – URL: <https://muztext.com> (дата обращения: 15.03.2025).
4. AZLyrics. – URL: azlyrics.com (дата обращения: 15.03.2025).
5. Kachru B.B. The alchemy of English: the spread, functions, and models of non-native Englishes. – Oxford, New York: Pergamon Institute of English, 1986.
6. Proshina Z.G., Nilson C.L. Varieties of English and Kachru's expanding circle // Russian Journal of Linguistics. – 2020. – V. 24, no. 3. – P. 523–550.
7. Ustinova I.P. English in Russia // World Englishes. – 2005. – V. 24, no. 2. – P. 239–251.
8. Zavyalova V., Proshina Z., Ionina A., Eddy A., Ivankova T. Linguistic features of Russian English / Ed. by Proshina Z.G., Eddy A.A. // Russian English: history, functions, and features. Studies in English Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 2016. – P. 81–120.

Автор публикации

Алешинская Евгения Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Институт общей профессиональной подготовки, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Москва, РФ, evaleshinskaya@mephi.ru

Aleshinskaya Evgeniya Vladimirovna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Institute of General Professional Training, National Research Nuclear University MEPHI, Moscow, Russian Federation, evaleshinskaya@mephi.ru

УДК 378

НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ КРЕАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕЙРОСЕТЕЙ

Е.Ю. Андреева

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Россия

Аннотация. Статья исследует нестандартные способы применения нейросетей в лингвистике, анализирует их влияние на методику преподавания лингвистических дисциплин и развитие креативного мышления.

Ключевые слова: нейросети, обучение студентов, лингвистические дисциплины, креативное мышление, языковой эксперимент, лингвистическая реконструкция.

NEW POSSIBILITIES FOR CREATIVE LEARNING IN LINGUISTIC DISCIPLINES USING NEURAL NETWORKS

E. Yu. Andreeva

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

Abstract. The article explores ways of using neural networks in linguistics, analyses their influence on the methodology of teaching linguistic disciplines and the development of creative thinking.

Key words: neural networks, student learning, linguistic disciplines, creative thinking, language experiment, linguistic reconstruction.

Введение

Современный мир диктует новые требования к лингвистическому образованию. Технологии искусственного интеллекта (ИИ), и особенно нейросети, открывают невиданные ранее перспективы для развития креативного потенциала студентов-лингвистов и трансформации методик преподавания. Традиционные подходы, ориентированные на заучивание, часто не позволяют раскрыть творческие способности студентов и подготовить их к инновационным задачам. Возникает потребность в новых методах, основанных на применении ИИ.

Данная статья исследует нетрадиционные способы применения нейросетей в лингвистике, их влияние на преподавание и развитие креативного мышления. Цель статьи – не только продемонстрировать потенциал нейросетей, но и обозначить возможные риски и этические вопросы.

Целью исследования является анализ возможностей нейросетей для развития креативного подхода в лингвистическом образовании.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

- изучить теоретические основы применения нейросетей в лингвистике;
- проанализировать примеры использования нейросетей для решения лингвистических задач;
- оценить влияние нейросетей на методику преподавания;
- выявить риски и этические проблемы использования нейросетей в образовании;
- предложить рекомендации по эффективному использованию нейросетей в лингвистическом образовании, направленные на развитие креативности и аналитических навыков.

В данной работе впервые проводится всестороннее исследование возможностей и угроз, связанных с использованием нейронных сетей в лингвистическом образовании, с особым вниманием к развитию у студентов-лингвистов способности мыслить нестандартно. В исследовании представлены примеры практических заданий и подходов, позволяющих результативно интегрировать нейросети для решения задач в области лингвистики и стимулирования творческого потенциала. Помимо этого, рассматриваются морально-этические вопросы, касающиеся применения искусственного интеллекта в сфере образования, в частности, достоверность информации и отсутствие культурных предубеждений. Выводы, полученные в ходе исследования, могут быть применены при создании современных учебных планов с использованием передовых технологий.

I. Нейросети как инструмент языковых экспериментов и инноваций

Одним из наиболее интересных направлений использования нейросетей является проведение языковых экспериментов, ранее требовавших колоссальных усилий. Нейросети, такие как GPT-3 и подобные, способны создавать новые языковые формы, генерировать слова, выражения или даже целые фразеологизмы, которые как таковые отсутствуют в живой речи [1]. Безусловно, это открывает все новые и новые грани постижения креативного потенциала языка.

В качестве иллюстрации данного положения студентам может быть предложено следующее задание творческого типа: «С опорой на идеи ChatGPT создайте мини-словарь неологизмов для описания цифровых технологий современности, а также объясните их семантику». Результаты подобного лингвистического эксперимента могут оказаться поводом для обсуждения актуальных механизмов словообразования и семантических языковых модификаций.

Помимо этого, при помощи нейросетей становится возможным проведение лингвистических реконструкций; они моделируют и показывают то, как мог бы выглядеть тот или иной язык, если бы его эволюция пошла иными путями. В качестве примера можно предпринять попытку воссоздания звучания современного английского языка, если бы он в большей степени сохранил латинские корни. Подобные задания способствуют наиболее полному пониманию исторических процессов обучающимся, а также помогают выявить конкретные факторы, оказывающие влияние на формирование языка.

Непосредственное моделирование процесса языковой эволюции является еще одним перспективным направлением в применении нейросетей. Проводя анализ многочисленных изменений в языке (распространения сленга, появления новых грамматических конструкций, заимствования иноязычных слов и т.д.), технологии помогают студентам понять, каким образом формируются современные лингвистические нормы, а также адаптацию языка к постоянно меняющимся социальным и культурным условиям [2].

II. Лингвистическая наука в эпоху цифровизации: междисциплинарный подход

Сегодня трудно представить себе лингвистическое образование вне сферы информационных технологий. Дело в том, что лингвистика тесным образом связана с анализом данных, а нейросети, в свою очередь, помогают студентам переносить языковые знания в IT-среду [6]. Освоение создания виртуальных собеседников на базе изучаемого языка дает возможность студентам не только использовать полученные знания в области лингвистики в реальных ситуациях, но и обрести востребованные навыки программирования.

Визуализация языковых концепций – еще одна сфера, где нейронные сети значительно упрощают учебный процесс. К примеру, инструменты вроде DALL·E 2 или Midjourney позволяют генерировать изображения, которые наглядно демонстрируют языковые феномены, углубляя понимание культурных и смысловых нюансов разных языков. Учащиеся могут разрабатывать иллюстрированные словари с использованием изображений, созданных искусственным интеллектом. Подобные творческие проекты способны сделать обучение более вовлекающим и нестандартным.

Кроме того, нейросети способствуют интеграции лингвистики с такими творческими направлениями, как стихосложение, сценарное мастерство или драматургия. В качестве творческой работы учащимся можно предложить, используя уникальные промпты, сгенерировать стихотворение на иностранном языке с помощью искусственного интеллекта, а затем (уже самим) провести анализ его смысла и стилистических особенностей. Данный тип работ позволяет развивать креативное мышление, а также углубляет понимание языка как инструмента художественного выражения. Данный формат использования нейросетей предоставляет студентам новые интересные возможности для изучения связей между языком и искусством [3].

III. Анализ контекстов и погружение в языковую среду

Обученные на базе колоссального объема текстов, включающих литературные произведения, научные книги и статьи из разных стран мира, нейросети позволяют проводить глубокий анализ культурных различий и лингвистических вариаций. Студенты могут сравнивать способы выражения эмоций на различных языках, а также проследить, каким образом в контекстах разных культур ведется описание исторических событий и освещение социальных проблем; это способствует формированию у учащихся межкультурной компетенции, с одной стороны, и пониманию того, как язык отражает и формирует мировоззрение, с другой.

Также благодаря нейросетям в настоящее время становится более доступной работа над изучением региональных особенностей языка. Искусственный интеллект может предоставить конкретные примеры диалектов, редких языков или профессиональных жаргонов, позволяя студентам в доступном формате исследовать языковое многообразие мира. В качестве творческого задания можно предложить обучающимся с помощью нейросети найти примеры архаизмов и (уже самим) подобрать и объяснить значение их современных аналогов.

Следует отметить, что использование технологий искусственного интеллекта может легко погрузить студентов в локальную языковую среду без необходимости физического присутствия. Например, нейросети позволяют генерировать диалоги на маргинальных диалектах или специализированных языках, создавая эффект "живого" общения с носителями, что особенно ценно для изучения редких или исчезающих языков, а также для подготовки к общению в международной среде [4].

IV. Вопросы этики и трудности в обучении

Несмотря на значительные перспективы применения нейронных сетей в процессе обучения языкам, необходимо учитывать существующие проблемы, связанные с этикой. Чрезмерное увлечение технологиями искусственного интеллекта может негативно сказаться на способности студентов самостоятельно анализировать язык и критически мыслить. Чтобы этого избежать, преподавателям следует разрабатывать задания, направленные на развитие аналитических навыков и умения независимо оценивать информацию.

Важным аспектом является и проблема надежности данных. Нейросети могут создавать тексты, грамматически правильные, но ошибочные по смыслу. Студенты должны уметь критически анализировать результаты, полученные с помощью искусственного интеллекта, и выявлять ошибки и неточности. Например, учащимся можно предложить определить, какие ошибки, связанные с контекстом, допустила нейросеть в предложенных предложениях, и объяснить причины этих ошибок.

Культурная нейтральность современных нейросетей также является важной проблемой. Алгоритмы иногда недостаточно точно учитывают культурные и исторические контексты, что может приводить к искажению информации или формированию предвзятых суждений. Это может быть полезным для дискуссий о том, как язык формирует мировоззрение и как важно учитывать культурные особенности при анализе языковых данных [5].

V. Перспективы применения нейросетей в лингвистике

Применение нейросетей в лингвистическом образовании открывает широкие перспективы для обогащения языкового опыта студентов. Они получают доступ к языковым данным из разных культур, что способствует формированию глобального мышления и межкультурной компетенции.

Создание новых форм обучения – еще одно важное направление. Интерактивные курсы с использованием нейросетей, автоматические тесты и чат-боты для проверки знаний помогут студентам учиться эффективнее и индивидуализировать процесс обучения.

В нынешних реалиях осознание принципов функционирования искусственного интеллекта и умение взаимодействовать с ним является обязательным элементом подготовки специалистов в области лингвистики. Обладание данными навыками позволит им успешно функционировать в условиях цифровой экономики и решать сложные задачи, связанные с обработкой и анализом языковых данных [7].

Выводы

Творческие возможности нейронных сетей в образовательном процессе в сфере лингвистики весьма значительны. Эти технологии открывают новые перспективы для экспериментов с языком, междисциплинарных проектов и изучения культурного контекста. Однако важно помнить, что технологии должны расширять возможности человеческого интеллекта, а не заменять его. Задача преподавателей состоит в том, чтобы направлять студентов, помогая им видеть как положительные стороны, так и ограничения искусственного интеллекта, развивая у них способность критически оценивать результаты и использовать нейронные сети для углубления знаний и развития творческого мышления. Использование нейросетей должно быть направлено на развитие у студентов критического мышления, аналитических способностей и умения самостоятельно оценивать информацию. Только в этом случае нейросети станут действительно эффективным инструментом в лингвистическом образовании.

Литература

1. Васильев В.И. Искусственный интеллект: учебное пособие для вузов. – М.: КноРус, 2023. – 320 с.
2. Гаврилова Т.А., Хорошевский В.Ф. Базы знаний интеллектуальных систем. – Санкт-Петербург: Лань, 2023. – 248 с.
3. Егорова А.О. Инструменты искусственного интеллекта для лингвистических исследований: современное состояние и перспективы // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2022. – № 4(845). – С. 114–124.
4. Захаров В.П. Компьютерная лингвистика: учебник для вузов. – 5-е изд., стер. – Санкт-Петербург: Лань, 2022. – 336 с.
5. Искусственный интеллект: подходы, приложения, перспективы: монография / В. Л. Курейчик [и др.]. – М.: Физматлит, 2022. – 328 с.
6. Лукьянова Н.А. Цифровые технологии в лингвистике: новые вызовы и перспективы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 14. – № 12. – С. 3828–3832.
7. Рассел С., Норвиг П. Искусственный интеллект: современный подход / Пер. с англ. – 4-е изд. – М.: Вильямс, 2020. – 1408 с.

Автор публикации

Андреева Екатерина Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков и межкультурной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, РФ, eyandreeva@fa.ru

Andreeva Ekaterina Yurievna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, eyandreeva@fa.ru

УДК 81'322.4

ЛИЦОМ К ЛИЦУ С НЕЙРОСЕТЬЮ:

PROMPT ENGINEERING В МАШИННОМ ПЕРЕВОДЕ

Д.А. Бралиева

Инженерно-технологическая академия Южного федерального университета,

г. Таганрог, Россия

Аннотация. Исследование посвящено анализу применения prompt-инженерии в сфере машинного перевода. Рассматривается, как разработанные подсказки влияют на минимизацию ошибок в переводе.

Ключевые слова: prompt engineering, машинный перевод, нейронные сети, языковые модели, перевод.

CROSSLINGUISTIC CONVERSATION:

PROMPT ENGINEERING IN MACHINE TRANSLATION

D.A. Braliova

Academy for Engineering and Technologies of Southern Federal University, Taganrog, Russia

Abstract. The study is devoted to the analysis of the usage of prompt-engineering in machine translation. It examines how the created prompts affect the decrease of translation mistakes.

Keywords: prompt engineering, machine translation, neural networks, language models, translation.

В условиях стремительного развития компьютерной лингвистики машинный перевод утвердился как ключевой инструмент преодоления языковых барьеров в глобализированном мире. Современный этап цифровой трансформации характеризуется беспрецедентной востребованностью точных и эффективных систем межъязыковой коммуникации, особенно для таких структурно сложных языков, как английский и русский.

Эволюция машинного перевода прошла значительный путь и каждый технологический скачок приближал нас к достижению перевода подобного человеческому. Тем не менее сохраняются существенные проблемы в передаче лингвистических нюансов, идиоматических выражений и культурно-специфических элементов.

Особый интерес в данном контексте представляет *prompt engineering* – перспективное направление в области обработки языка, изучающее оптимизацию входных запросов для повышения эффективности работы языковых моделей. В области машинного перевода грамотно сконструированные промпты позволяют улучшать контекстуальную релевантность перевода, повышать лингвистическую естественность выходного текста и минимизировать характерные артефакты машинного перевода.

Методологически важным представляется способность промптов выполнять функцию семантических “опорных точек”, снижающих когнитивную нагрузку на модель и фокусирующих её на релевантных аспектах перевода. Это особенно актуально для языковых пар с существенными структурными и культурно-обусловленными различиями, таких как английский и русский.

Целями данного исследования являются:

- изучить различные стратегии использования промптов: проанализировать, как различные типы промптов влияют на результат перевода с точки зрения точности и общего качества;
- оценить эффективность современных языковых моделей при выполнении задания по переводу текстов на английский и русский языки с использованием специально разработанных подсказок;
- разработать набор оптимальных промптов, обеспечивающих максимальное качество перевода для обоих языков;
- изучить языковые проблемы, возникающие при переводе с английского на русский и с русского на английский.

Объектами данного исследования являются языковые модели, используемые в машинном переводе. Будут использованы существующие системы машинного перевода и языковые модели в качестве основы для исследования такие как *Perplexity.ai*, *DeepSeek* и *ChatGPT*.

Предметы исследования:

- разработка промптов и анализ их эффективности при использовании языковыми моделями для получения более точных результатов перевода и улучшения переводческих возможностей моделей.

Задачи исследования:

- создать набор промптов, адаптированных для машинного перевода с английского на русский и с русского на английский и разделить их по сложности и специфике;
- выбрать тексты на английском и русском языках;

- провести тестирование с использованием систем машинного перевода с разработанными подсказками;
- проанализировать результаты перевода на предмет точности и общего качества;
- оценить эффективность перевода и определить, какие стратегии разработки промптов наиболее эффективны для повышения качества перевода.

Таким образом, было разработано пять промптов, различающихся по степени сложности и специфике:

- «Переведи данный текст на английский/русский язык:» – это простой базовый промпт, требующий прямой перевод с одного языка на другой и не содержащий дополнительных инструкций;
- «Представь, что ты профессиональный книжный переводчик. Переведи данный отрывок из литературного произведения на английский/русский язык:» – включает элемент ролевого моделирования, побуждая систему имитировать когнитивные процессы профессионального переводчика.;
- «Переведи данный отрывок из литературного произведения на английский/русский язык и убедись, что он будет понятен английскому/русскому читателю:» – акцентирует внимание на обеспечение доступности перевода для восприятия целевой аудитории;
- «Переведи данный отрывок из литературного произведения на английский/русский язык, понимая контекст и соблюдая логичность и структуру текста:» – подчеркивает важность сохранения семантических связей и композиционной целостности оригинала.;
- «Представь, что ты профессиональный книжный переводчик, который умеет грамотно использовать переводческие адаптации. Переведи отрывок из литературного произведения на английский/русский язык и убедись, что он будет понятен английскому/русскому читателю, понимая контекст и соблюдая логику текста, избегай буквального перевода:» – интегрирует все предыдущие аспекты, добавляя требование использования профессиональных переводческих трансформаций.

Оценка получившихся переводов основана на официальных переводах популярных литературных произведений. Для оценки перевода с русского на английский был использован рассказ «О любви» А.П.Чехова, а с английского на русский новелла “The Last Leaf” О. Генри.

Обработка большого объема текста является сложной и требует много времени, поскольку команды должны быть прописаны вручную, а объем влияет на время размышления нейросети, что приводит к анализу текста частями. Таким образом, было случайно отобрано по одному отрывку из каждого произведения.

Анализируя рассказ А.П.Чехова «О любви», был выбран отрывок:

«...Вы тогда были воодушевлены и много говорили, были очень интересны, и, признаюсь, я даже увлеклась вами немножко. Почему-то часто в течение лета вы приходили мне на память и сегодня, когда я собиралась в театр, мне казалось, что я вас увижу...» [1].

Ниже приведен перевод, выполненный Констанцией Гарнетт:

“...You were full of eagerness, and talked a great deal then; you were very interesting, and I really must confess I was a little carried away by you. For some reason you often came back to my

memory during the summer, and when I was getting ready for the theatre today I thought I should see you...” [3].

В результате тестирования различных нейросетей, были получены следующие результаты перевода:

1) “...You were so inspired and talked a lot, you were very interesting, and I confess, I even got a little captivated by you. For some reason, you often came to mind throughout the summer, and today, when I was getting ready for the theater, it seemed to me that I would see you...” – Perplexity.ai.

“...At that time, you were so inspired and spoke so much—you were very interesting, and I admit, I even got a little carried away by you. For some reason, you often came to my mind during the summer, and today, as I was getting ready for the theater, I felt like I was going to see you” – DeepSeek.

“...You were so enthusiastic back then and talked a lot—you were very interesting, and I must admit, I even became a little fascinated by you. For some reason, I thought of you often throughout the summer, and today, as I was getting ready to go to the theater, it seemed to me that I would see you” – ChatGPT.

2) “...You were so enthusiastic and talkative back then, and you were very interesting. I confess, I even found myself a bit captivated by you. For some reason, you often came to mind throughout the summer, and today, as I was getting ready for the theater, I had the feeling that I would see you” – Perplexity.ai.

“...At that time, you were inspired and spoke passionately, you were truly fascinating, and I must confess, I even developed a bit of a fascination with you. For some reason, you often crossed my mind throughout the summer, and today, as I was getting ready for the theater, I had a feeling I would see you” – DeepSeek.

“...You were so enthusiastic then, talking so much, and you were very interesting; I must confess, I even found myself rather taken with you. For some reason, throughout the summer you kept coming to mind, and today, as I was preparing to go to the theater, it seemed to me that I would see you” – ChatGPT.

3) “...You were so enthusiastic and talkative back then, and you were really interesting. I must admit, I found myself drawn to you a bit. For some reason, I often thought about you throughout the summer, and today, as I was getting ready to go to the theater, I had a feeling that I might see you” – Perplexity.ai.

“Back then, you were so animated, speaking at length—utterly captivating. I’ll admit, I even grew a little infatuated with you. For some reason, you often crossed my mind that summer, and today, as I was getting ready for the theater, I couldn’t shake the feeling I’d see you there” – DeepSeek.

“...You were so animated back then, speaking so much and being incredibly engaging; I must admit, I even became rather infatuated with you. For some reason, you kept coming to mind throughout the summer, and today—while I was getting ready to go to the theater—it seemed as if I might see you” – ChatGPT.

4) “...You were so enthusiastic and talkative back then, and you were very interesting. I must admit, I was even a bit captivated by you. For some reason, you often came to mind throughout the summer, and today, as I was getting ready for the theater, I had the feeling that I would see you” – Perplexity.ai.

“...You were so inspired back then—so talkative and utterly fascinating. I must admit, I was even a little taken with you. For some reason, I often thought of you over the summer, and today, as I was getting ready for the theater, I had a feeling I might see you” – DeepSeek.

“...At that time, you were so full of enthusiasm and spoke a lot, you were very interesting, and I must admit, I was a bit taken with you. For some reason, throughout the summer, you often came to my mind, and today, as I was getting ready to go to the theater, I felt as if I would see you” – ChatGPT.

5) “...You were so animated that night and spoke with such passion. You were truly captivating, and I must confess, I found myself rather charmed by you. Throughout the summer, thoughts of you would often drift into my mind, and today, as I was preparing for the theater, I had a curious feeling that I might see you there” – Perplexity.ai.

“...You were so full of passion that evening—eloquent, captivating. I’ll admit, you even charmed me a little. And though I couldn’t say why, my thoughts kept returning to you all summer. Tonight, as I dressed for the theater, I caught myself hoping to see you there” – DeepSeek.

“...Back then, you were so full of passion—talking endlessly and utterly captivating—and I must confess, I found myself rather taken with you. Strangely, throughout the summer you often crossed my mind, and today, as I was on my way to the theater, I couldn’t shake the feeling that I might see you” – ChatGPT.

Анализируя “The Last Leaf” О. Генри, был выбран следующий отрывок:

“Mr. Pneumonia was not what you would call a chivalric old gentleman. A mite of a little woman with blood thinned by California zephyrs was hardly fair game for the red-fisted, short-breathed old duffer...” [4];

Русский перевод новеллы выполнен Ниной Дарузес:

«Господина Пневмонию никак нельзя было назвать галантным старым джентльменом. Миниатюрная девушка, малокровная от калифорнийских зефиров, едва ли могла считаться достойным противником для дюжего старого тупицы с красными кулачищами и одышкой...» [2].

В результате тестирования различных нейросетей, были получены следующие результаты перевода:

1) «Мистер Пневмония был далеко не тем, кого можно назвать рыцарственным старым джентльменом. Маленькая женщина, чья кровь была разжижена калифорнийскими зефирами, едва ли была достойной добычей для краснорукого, коротко дышащего старого увальня...». – Perplexity.ai.

«Мистер Пневмония не был тем, кого можно назвать благородным старым джентльменом. Хрупкая женщина, чью кровь разрешили калифорнийские зефиры, представляла собой не слишком честную добычу для этого тяжело дышащего старикашку с красными кулачищами...». – DeepSeek.

«Мистер Пневмония не был тем, кого можно назвать рыцарским стариком. Маленькая женщина, чья кровь была разрежена калифорнийскими зефирными ветрами, едва ли могла считаться достойной мишенью для краснорукого, короткодышащего старого болвана...». – ChatGPT.

2) «Мистер Пневмония был далеко не тем, кого можно было бы назвать рыцарственным старым джентльменом. Крошечная женщина с кровью, истончённой

калифорнийскими зефирами, едва ли могла считаться достойной добычей для краснорукого, тяжело дышащего старого хрыча...». – Perplexity.ai.

«Мистер Пневмония не был тем, кого можно назвать рыцарственным старым джентльменом. Хрупкая, будто былинка, женщина, чью кровь истощили калифорнийские ветерки, — слишком неравный противник для этого багрового, запыхавшегося старикашки...». – DeepSeek.

«Мистера Пневмонию нельзя было назвать рыцарским джентльменом. Крошечная женщина с кровью, разрежённой калифорнийскими зефирными ветрами, едва ли представляла достойную мишень для краснорукого, короткодышащего старика...». – ChatGPT.

3) «Мистер Пневмония был далеко не тем, кого можно назвать рыцарственным старым джентльменом. Маленькая хрупкая женщина, кровь которой была разжижена калифорнийскими зефирами, едва ли могла считаться достойной добычей для краснорукого, коротко дышащего старого грубияна...». – Perplexity.ai.

«Мистер Пневмония не был тем, кого можно назвать благородным старым джентльменом. Хрупкая женщина, чья кровь истончилась от калифорнийских ветерков, — не самая честная добыча для этого краснолицего, задыхающегося старикашки...». – DeepSeek.

«Мистер Пневмония не был тем, кого можно было бы назвать рыцарским джентльменом старой закалки. Мелкая женщина, чья кровь, казалось, была разжижена калифорнийскими зефирными ветрами, едва ли была легкой добычей для этого краснорукого, запыхавшегося старика...». – ChatGPT.

4) «Мистер Пневмония был далеко не тем, кого можно назвать рыцарственным старым джентльменом. Крошечная женщина с кровью, разжиженной калифорнийскими зефирами, едва ли была достойной добычей для краснорукого, запыхавшегося старого чудака...». – Perplexity.ai.

«Мистер Пневмония не был тем, кого можно назвать галантным старым джентльменом. Хрупкая женщина, кровь которой разжижили калифорнийские ветерки, вряд ли могла считаться честной добычей для этого краснолицего, одышливого старикашку...». – DeepSeek.

«Мистера Пневмонию вовсе нельзя было назвать рыцарским джентльменом. А крошечная женщина, чья кровь была разжижена калифорнийскими зефирными дуновениями, едва ли могла считаться достойной мишенью для этого краснорукого, одышливого старого неуклюжего...». – ChatGPT.

5) «Господин Пневмония отнюдь не был рыцарственным старым джентльменом. Крохотная женщина с кровью, разжиженной калифорнийскими бризами, вряд ли была справедливой добычей для этого красноногого, страдающего одышкой старого брюзги...». – Perplexity.ai.

«Мистер Пневмония не отличался рыцарскими манерами. Хрупкой женщине, изнеженной ласковыми калифорнийскими ветерками, было не под силу противостоять этому тяжелодыхающему, багроволицему старикарищу...». – DeepSeek.

«Старина Пневмония никак не походил на благородного джентльмена. Хрупкая крошечная женщина, чью кровь размягчили калифорнийские зефиры, вряд ли была достойной добычей для этого грубого, запыхавшегося старого увальня с красными кулаками...». – ChatGPT.

В процессе анализа каждой подсказки и соответствующих результатов перевода, были сделаны выводы, касающиеся влияния сложности введенных запросов на перевод.

Таким образом, было установлено, что базовый промпт «Переведи данный текст на английский/русский язык» в большинстве случаев приводил к прямому, упрощенному переводу, лишенному стилистических нюансов. Например, при переводе «О любви» Антона Чехова подобный запрос выдал вариант “You were so inspired and talked a lot,” что является корректным, но не передающим эмоциональную насыщенность оригинала.

Более эффективными оказались промпты, акцентирующие внимание на контексте и логической связности текста. Например, при переводе новеллы О. Генри “The Last Leaf” запросы такого вида привели к переводу, который лучше сохранил образность оригинала. Например, фраза “California zephyrs” была более уместно передана как «Калифорнийский бриз».

Стоит отметить влияние запросов с просьбой взять роль. Такая постановка задачи стимулирует модель к более осмысленному анализу текста, приближая результат к человеческому переводу не только в плане точности, но и в плане естественности и контекстуальной уместности.

Анализируя непосредственно качество перевода, были выявлены некоторые проблемы, касающиеся точности, единства литературного стиля и выбора лексики.

Проведенный анализ выявил, что современные нейросетевые модели зачастую демонстрируют недостаточную способность к точной интерпретации текста и стилистических особенностей оригинального произведения. В частности, при переводе рассказа А.П. Чехова «О любви» наблюдалась частичная утрата эмоциональной многогранности, присущей исходному тексту. Хотя формально корректный перевод фразы “You were so inspired and talked a lot” передает общий смысл, он не отражает оттенок значения воодушевления, который подразумевает более глубокое чувство вдохновения или энтузиазма.

Другим существенным недостатком оказалось нарушение стилистической целостности. Так, при анализе различных вариантов перевода новеллы О. Генри “The Last Leaf” были зафиксированы случаи неоправданного смещения регистров: в одних фрагментах текст излишне формальный, в других присутствует чрезмерно разговорный стиль. Подобные колебания стиля негативно влияют на целостность восприятия и снижают литературное качество перевода.

Кроме того, обнаружилась проблема лексического выбора. В ряде случаев нейросети генерируют неестественные для целевого языка конструкции, например, “short-breathed” иногда переводили как «короткодышащий» или использовались слова, выбивающиеся из общепринятой языковой нормы. Это указывает на необходимость дальнейшей оптимизации моделей в плане семантической и стилистической адаптации художественных текстов.

Таким образом, сложность и детализация входных промптов оказывают существенное влияние на результаты исследования. Хотя тщательный отбор шаблонов запросов в определенной степени улучшает качество выходного текста, наблюдаемая корреляция происходит не всегда.

Экспериментальные данные подтверждают, что даже наиболее продвинутое языковые модели, несмотря на попытки адаптации к стилю, похожего на человеческий, по-прежнему требуют обязательного постредактирования профессиональными переводчиками. Это подчеркивает ключевую роль специалистов-лингвистов в процессе разработки и совершенствования систем машинного перевода.

Как справедливо отмечает Сара Бава-Мейсон, формирование “организованного симбиоза” между технологиями искусственного интеллекта и человеком представляется важным для рассматривания технологий не как конкурента, а как средство повышения эффективности работы [6, с.44].

Примечательно, что текущие исследования выявили значительный разрыв между потенциальными возможностями нейросетевых моделей и их реальной производительностью в сравнении с коммерческими системами перевода. Данное обстоятельство указывает на необходимость расширения методологической базы переводоведения – от традиционного межъязыкового посредничества к комплексному изучению коммуникативных процессов в системе “человек-машина”. Такая интеграция позволит не только улучшить практические результаты машинного перевода, но и переосмыслить теоретические основы переводческой деятельности в условиях цифровой трансформации [5].

Литература

1. Чехов А.П. О любви. – URL: <https://ilibrary.ru/text/461/p.1/index.html> (дата обращения: 20.04.2025).
2. Генри О. Последний лист. – М.: Астрель, 2012. – 226 с.
3. Chekhov A. About Love. – URL: <https://americanliterature.com/author/anton-chekhov/short-story/about-love/> (дата обращения: 20.04.2025).
4. Henry O. The Last Leaf. – URL: <https://englishliterature.net/o-henry/the-last-leaf> (дата обращения: 20.04.2025).
5. Hendy A., Abdelrehlm M., Sharaf A., Raunak V., Gabr M., Matsushita H., Kim Y.J., Afify M., Awadalla H.H. How Good Are GPT Models at Machine Translation? A Comprehensive Evaluation. – URL: <https://arxiv.org/pdf/2302.09210> (дата обращения: 20.04.2025).
6. Escribe M. Human Evaluation of Neural Machine Translation: The Case of Deep Learning // Proceedings of the Human-Informed Translation and Interpreting Technology Workshop. – Shoumen, Bulgaria: Incoma Ltd., 2019. – С. 36–46.

Автор публикации

Бралиева Диана Алмазовна, студент, Инженерно-технологическая академия Южного федерального университета, Таганрог, РФ diana.bralieva@mail.ru

Bralieva Diana Almazovna, student, Academy for Engineering and Technologies of Southern Federal University, Taganrog, Russian Federation, diana.bralieva@mail.ru

УДК 378.14

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОСЕТЕЙ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

К.М. Брауде

Российский государственный университет нефти и газа имени И.М. Губкина,

г. Москва, Россия

Аннотация. В статье проведен обзор возможных рисков использования нейросетей студентами и предложены принципы организации учебного процесса с использованием нейросетей с точки зрения психологических аспектов.

Ключевые слова: нейросети, искусственный интеллект, оперантное поведение, психологические аспекты обучения.

PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVES OF USING NEURAL NETWORKS IN ORGANIZING STUDENTS' EDUCATIONAL ACTIVITY

K.M. Braude

National University of Oil and Gas "Gubkin University", Moscow, Russia

Abstract. A review of possible risks of using neural networks by students is conducted and the basic principles of organizing the educational process using neural networks from a psychological perspective are proposed.

Key words: neural networks, artificial intelligence, operant behavior, psychological perspective of education, risks of using neural networks neural networks.

Как указывал Н. Хомский, «если сегодня вы читаете те же лекции, что и пять лет назад, значит, или ваша дисциплина умерла, или вы» [16]. Суровое изречение мыслителя одновременно отражает стремительные изменения в парадигме образования, обусловленные ускоряющимся процессом информатизации, и является жесткой критикой по отношению к тем, кто не смог адаптироваться к этим изменениям. В соответствии с Национальной стратегией развития искусственного интеллекта, к 2030 году планируется внедрить образовательные программы, соответствующие мировым стандартам. Их задача – формирование кадрового состава из профессионалов высокого уровня в области искусственного интеллекта (далее – ИИ). Отечественные вузы должны укрепить позиции в международных рейтингах по направлениям, связанным с ИИ, а нехватку кадров предполагается ликвидировать за счёт привлечения квалифицированных специалистов из других стран [1]. Концепция формирования у людей таких качеств, которые позволят им успешно адаптироваться, жить и работать в условиях XXI века, составляет основу идеи опережающего образования, выдвинутой Президентом международной академии ноосферы, профессором А.Д. Урсулом [14, с. 191]. При этом стремительное развитие ИИ уже является естественным сопутствующим фактором этого процесса и требует формирования новых личных качеств и навыков. Таким образом, выявление новых научных подходов в условиях изменения содержания образования, поиск новых моделей и стратегий обучения, адаптация к принятию новых технологий и переосмысление старого опыта являются приоритетными исследовательскими направлениями в рамках построения новой образовательной парадигмы. Очевидно, что процесс принятия этих изменений, включая внедрение технологий ИИ в вузах, может проходить трудно и даже болезненно, и уже сейчас требуются методы и средства для устранения отрицательного эффекта. В данной статье автор ставит целью проанализировать риски, связанные с внедрением ИИ в учебный процесс, и рассмотреть возможные способы снижения трудностей с точки зрения психолого-педагогических аспектов.

Хотя интерес к психологическим основам внедрения ИИ достаточно широк, анализ существующих исследований показал, что эта проблема требует дальнейшего тщательного изучения. При этом и отечественные, и зарубежные специалисты подчеркивают значение самоуправляемого обучения, ориентированного на развитие когнитивных навыков и самостоятельного мышления у студентов. До недавнего времени дистанционное обучение в отечественной педагогической практике воспринималось в первую очередь как способ организации процесса самостоятельного обучения, где такая работа является двигателем прогресса учащихся, с точки зрения потребности личности в формировании необходимых компетенций, а также необходимости индивидуализации обучения [10]. В свою очередь,

растущая потребность в индивидуализации обучения стимулировала развитие экспериментальных исследований личностных и мотивационных особенностей студентов на основе психолого-педагогических теорий. Данные исследования были сосредоточены на отдельных личностных факторах (таких как развитие творческого мышления, развитие познавательной деятельности и т.д.), или же ориентировались на психологический тип личности [2; 4]. Однако, стремительное развитие ИИ преобразует познавательные мотивы, способствующие управлению мотивацией в виртуальной среде, а также восприятие учебных материалов, и эмоционально-психологические уровни сознания с учетом этих изменений до сих пор недостаточно изучены. Одной из важных теоретических основ для этих изменений считается теория «Подрывных-прорывных инноваций» [7]. К.М. Кристенсен детально рассмотрел, как появление новых технологических инноваций приводит к гибели ранее успешных продуктов, и проанализировал недостатки образовательного процесса в американских школах и предложил пути их устранения с помощью подготовки тьюторов (индивидуальных преподавателей), индивидуализацию обучения и самостоятельной работы с использованием методов исследования и приемов проблемного обучения. Однако автор полагает, что для отечественного рынка образования данная модель является довольно спорной, так как успешно применять накопленный зарубежный опыт при этом очень сложно из-за экономических реалий и нормативно-правовых стандартов. Основные сложности внедрения ИИ в сфере образования заключаются в значительных инвестициях в технологии, подготовке преподавателей и адаптации учебного контента. Следует также отметить, что внедрение ИИ в образовательный процесс осложняет отсутствие четкого понятийно-категориального аппарата. Еще Е.И. Машбиц вынес положение, что сначала необходимо создать теорию обучения и лишь потом, построив его технологию, приступать к проектированию обучающих программ. [9, с. 192]. Таким образом, основная нагрузка по эффективному использованию ИИ студентами и подбора оптимальных стратегий для обучения ложится на преподавателей вузов. С.В. Фурс совершенно справедливо называет ИИ как прорывной, так и подрывной технологией из-за высокой скорости его интеграции в повседневную жизнь, дополнительного давления на педагогов в ходе работы и ложных представлений [15]. Как правило, искусственный интеллект зачастую применяется в обучении локально [6, с. 188] или используется лишь для поддержки общения между участниками образовательного процесса [3]. Н.В. Писарь подчеркивает, что пока остаётся слабо разработанным вопрос внедрения ИИ в образовательную практику с учётом развития у студентов важных личностных качеств — креативности, аналитического мышления и способности к эффективному взаимодействию в группе [11, с. 60]. Те же риски использования ИИ упоминаются и студентами: 58,5 % отмечают что среди наиболее серьёзных угроз – ослабление аналитических навыков, а второй по значимости проблемой является снижение мотивации и умения работать самостоятельно. По мнению Е.В. Лопановой и Н.В.Савиной, в условиях выявленных рисков использование нейросетей в обучении должно сопровождаться разработкой четких методологических и методических принципов [8, с. 24]. Н.Н. Сметанникова подчеркивает, что если ранее читатель выступал субъектом, самостоятельно иницилирующим и регулирующим процесс чтения, воспринимая текст как стимул, то сейчас ИИ берет на себя роль активного «читателя», генерируя тексты и подстраивая их под пользователя, тем самым меняя парадигму взаимодействия с информацией [12]. При этом уточняется, что экранное чтение задействует

иные когнитивные механизмы по сравнению с традиционным, что затрудняет полноценное понимание и воспроизведение текста студентами. Это осложняет их переход к практической деятельности, например, к разработке обучающих программ. На пересказ прочитанного требуется больше времени, уменьшается недельный объем чтения (с 50 до 30 страниц), а оптимальный объем текста для восприятия сокращается до двух третей страницы. Отмечается рост случаев «ложного понимания», когда материал кажется понятным, но не может быть точно воспроизведен [13, с. 9]. При суммировании мнений научного сообщества становится очевидно, что необходимы новые методики для решения учебных задач с помощью нейросетей. Здесь кажется целесообразным рассмотреть данные трудности с точки зрения психологических аспектов.

Согласно Ж.Годфруа, в процессе иноязычной подготовки актуален метод оперантного поведения, включающий три формы: пробу и ошибку, автоматизированные реакции и подражание [5, с. 355].

Если считать, что формирование автоматизированных движений – это создание сложных поведенческих реакций поэтапно, где каждый этап при этом подкрепляется практикой, то возможно допустить, что из-за способности нейросетей «сжимать» информацию и выдавать на выходе лишь обобщенный вариант текста или ответа можно предположить, что у студентов возникает такая модель поведения, при которой он переносит навыки работы и которая могла бы быть выполнена под руководством преподавателя либо самостоятельно, в новую ситуацию (взаимодействие с нейросетью), где данная ситуация подкрепляется ежедневной практикой (в зависимости от активности использования студентом нейросетевых технологий). Очевидно, что данный вид оперантного поведения будет способствовать выработыванию нового навыка и понижению той когнитивной активности, которая прежде была ведущей при решении соответствующей задачи. Используя понятие промежуточной переменной, введенной Э.Толменом [13, с. 138], которая означает некую внутреннюю психическую активность студента, автор предполагает, что выполнение задач с помощью нейросетей воздействует на когнитивную карту студента, оказывая влияние на навыки поисковой деятельности. Хотя научная разработанность данной темы пока невелика и требует проведения дальнейших инструментальных исследований, уже сейчас могут быть сформулированы основные принципы организации учебного процесса при внедрении ИИ:

- С точки зрения учебно-организационной деятельности: все задачи с использованием ИИ должны происходить без потери коммуникации, с обменом мнениями и обратной связью между участниками процесса, где роль ИИ остается пассивной, а не становится ведущей; возможность нелинейного построения занятия – в группе должны быть созданы условия для перехода на нестандартные задачи с опорой на текущий материал, при этом учитывается способность группы перестраиваться в условиях активной динамики целей и задач.

- С точки зрения учебно-методической деятельности: в связи с тем, что современные нейросети часто представляют сжатый текст и у студентов развивается навык «сканирования» профессионально-специализированного текста, следует увеличить количество заданий на глубокую проработку текста с последующим самостоятельным обобщением; с учетом количества случаев «ложного понимания» профессионально-специализированного текста, произведенного с помощью нейросетей, следует также увеличить количество заданий от развернутого воспроизведения содержания до его компрессии и/или наоборот.

- С точки зрения учебно-воспитательной деятельности: способность преподавателя эксплицитно или имплицитно разъяснять угрозу, которую могут представлять собой технологии ИИ, такие как потеря критического мышления и навыков самостоятельной работы, недостоверность информации, поверхностность обучения; поощрение студентов к анализу и рефлексии о данной проблеме.

Литература

1. Указ Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». – URL: <https://base.garant.ru/72838946/> (дата обращения: 17.05.2025).
2. Айсмонтас Б.Б., Уддин М.А. Личностные и мотивационные особенности студентов очного и дистанционного обучения (сравнительный анализ): монография. – М., 2014. – 222 с.
3. Аль-Кайси А.Н., Архангельская А.Л., Руденко-Моргун О.И. Интеллектуальный голосовой помощник Алиса на уроках русского языка как иностранного (уровень А1) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – № 2. – С. 239–244.
4. Балашова Ю.В. Когнитивные и личностные особенности студентов очного и дистанционного обучения: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2011. – 180 с.
5. Годфруа Ж. Что такое психология. – М.: Мир, 1996. – 355 с.
6. Игнатьева Н.Д., Сидорова Е.Ю. Возможности нейросети для реализации принципа наглядности в обучении русскому языку как иностранному // Материалы международной научно-практической конференции «Современный взгляд на РКИ: нейроаспекты» / под общей редакцией Е. А. Хамраевой. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2023. – 188 с.
7. Кристенсен К.М. Дилемма инноватора: Как из-за новых технологий погибают сильные компании. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2004. – 34 с.
8. Лопанова Е.В., Савина Н.В. К проблеме использования нейросетей в учебной деятельности студентов // Пространство педагогических исследований. – 2024. – № 1 (1). – 24 с.
9. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: (Педагогическая наука – реформе школы). – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
10. Нестеренко О.В., Нестеренко С.Д. Психологические аспекты успешного дистанционного обучения // Теория и методика электронного обучения. – 2010. – № 1. – С. 158–161.
11. Писарь Н.В. Потенциал использования нейросетей как инновационного инструмента создания учебного контента и средства организации интерактивной образовательной среды на занятиях по русскому языку как иностранному // Вопросы теории и практики. – 2024. – № 1. – С. 60–61.
12. Сметанникова Н.Н. Обучение профессионально-специализированному чтению в свете теории инноваций // Мир науки. Педагогика и психология. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/53PDMN119.pdf> (дата обращения 29.03.2025).
13. Соколова Е.Е. Введение в психологию. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
14. Урсул А.Д. Информатизация общества: введение в социальную информатику. – М.: АОН Москва, 1990. – 191 с.
15. Фурс С.П. Искусственный интеллект в сфере образования – помощник педагога или «подрывная» технология? // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 1-1. – С. 40–49.

16. Хомский Н. О преподавательской работе. – URL: http://rabkor.ru/columns/analysis/2014/04/04/chomsky_education (дата обращения 28.03.2025).

Автор публикации

Брауде Капитолина Михайловна, преподаватель, РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, Москва, РФ, kappaor@gmail.com

Braude Kapitolina Mihhailovna, Lecturer, National University of Oil and Gas named after I.M. Gubkin, Moscow, Russian Federation, kappaor@gmail.com

УДК 378

**МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА
В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

А.С. Ворсунова

*Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет),
г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается модель взаимодействия преподавателя и студента в условиях цифровой образовательной среды, ее особенности и преимущества. Освещаются методы и инструменты, способствующие эффективному обучению.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, цифровые технологии, цифровая трансформация образования, взаимодействие преподавателя и студента, технический вуз.

**A MODEL OF TEACHER-STUDENT INTERACTION
IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

A.S. Vorsunova

Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow

Abstract. The article examines the model of teacher-student interaction in a digital educational environment, its features and advantages. The methods and tools that promote effective learning are highlighted.

Keywords: digital educational environment, digital technologies, digital transformation of education, teacher-student interaction, technical university.

В условиях стремительного развития цифровых технологий образовательный процесс претерпевает значительные изменения, студент и преподаватель начали работать в цифровой образовательной среде, что отражается на взаимодействии между преподавателем и студентами. Цифровая образовательная среда (ЦОС) предоставляет новые возможности для коммуникации, обучения и оценки, но также ставит перед участниками образовательного процесса новые вызовы.

Взаимодействие участников образовательного процесса посредством цифровых инструментов прописано и на уровне федеральных документов. Так, указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» поставлена задача создания современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней [6].

Исходя из положений Нацпроекта «Образование» Министерства просвещения России, Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» направлен на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования. В рамках проекта ведется работа по оснащению организаций современным оборудованием и развитию цифровых сервисов и контента для образовательной деятельности [3]. Цифровая образовательная среда (ЦОС) – это цифровое пространство, состоящее из открытой совокупности информационных систем, которые объединяют всех участников образовательного процесса.

Модель взаимодействия преподавателя и студента в цифровой образовательной среде предполагает, что единицей обучения становится активность обучающегося, направленная не только на восприятие, но и на действия студента в процессе получения информации [5]. В традиционной модели взаимодействия преподаватель выступает основным источником знаний, а студент – их получателем. С переходом к цифровой среде эта модель трансформируется в более гибкую и интерактивную. Преподаватель становится фасилитатором, направляющим учебный процесс, а студент – активным участником, самостоятельно ищущим и анализирующим информацию.

Целью данного исследования является анализ системы взаимодействия между преподавателем и студентом в цифровой образовательной среде на примере Московского авиационного института (Национального исследовательского университета).

С самых ранних этапов развития науки, когда началось описание окружающего мира, люди создавали термины для обозначения явлений, предметов и процессов, и важным критерием стала выработка точных понятий, чтобы все участники обсуждения понимали одинаково предмет дискуссии. С ростом объема знаний стало необходимым структурировать, классифицировать и оформлять понятия в виде четких терминов, определений и логических связей между ними – чтобы сформировались понятийные аппараты разных дисциплин. С развитием образования появился запрос на унифицированный язык общения между преподавателем и студентом, где и преподаватели, и студенты одинаково понимали цели, методы, формы и результаты обучения. С развитием технологий и переходом к цифровизации появилась цифровая образовательная среда – онлайн- взаимодействие преподавателя и студента.

В современном образовательном процессе роль преподавателя определяется как ключевая функция носителя знаний и организатора учебной деятельности. Преподаватель осуществляет планирование и проведение занятий, транслирует учебный материал, а также контролирует усвоение материала посредством различных форм проверки и оценивания. В рамках традиционного классно-урочного подхода реализуются основные функции преподавателя, такие как образовательная, развивающая и воспитательная. Однако существующая система образования сталкивается с рядом недостатков, среди которых можно выделить недостаточную индивидуализацию образовательного процесса и пассивную роль обучающегося. В условиях современных вызовов, таких как внедрение компетентного подхода, необходимость адаптации к особенностям цифрового поколения и интеграция информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, перед преподавателем ставятся новые задачи. Следовательно, трансформация образовательного процесса в цифровом формате требует реализации следующих этапов:

1. Начальный этап (информатизация): создание IT-инфраструктуры в учебных заведениях, появление электронных учебников и ресурсов, подключение к интернету. Преподаватели начинают использовать презентации, электронные материалы и онлайн-источники как дополнение к традиционным методам обучения.

2. Этап внедрения e-learning и LMS: широкое распространение систем управления обучением (Learning Management System) и дистанционных образовательных технологий. Появляются электронные курсы, обучающиеся получают возможность осваивать материал удаленно и в удобном темпе. Например, в МАИ разработана собственная LMS «Class.NET», которая анализирует уровень знаний студентов и адаптирует учебные задания под их потребности, демонстрируя возможности адаптивного обучения на практике [1, 2].

Также, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет) активно развивает цифровую образовательную среду, предоставляя студентам и преподавателям доступ к современным онлайн -версиям и платформам для эффективного обучения и взаимодействия:

1. Электронная образовательная среда LMS МАИ: платформа lms.mai.ru обеспечивает доступ к учебным материалам, заданиям и другим ресурсам, необходимым для дистанционного и смешанного обучения [8].

2. Цифровая кафедра МАИ digital.mai.ru: в рамках инициативы по развитию IT – компетенций МАИ предлагает студентам всех направлений обучения возможность пройти дополнительные программы на «цифровой кафедре» [7]. Эти программы направлены на получение навыков в области программирования, ИИ и анализа данных. Обучение длится девять месяцев и завершается выдачей диплома о профессиональной переподготовке, дающего право работать по IT – специальности [4]. Программы цифровой кафедры включают в себя:

- прикладные системы инженерных расчетов;
- цифровое моделирование и суперкомпьютерные технологии;
- интеллектуальные технические системы;
- методы ИИ для дистанционного зондирования Земли;
- прикладные задачи машинного обучения и анализа больших данных;
- цифровые технологии в социально – гуманитарной сфере.

Таким образом, цифровая образовательная среда МАИ НИУ предоставляет современные инструменты и возможности для качественного обучения и профессионального развития студентов в условиях цифровизации образования.

3. Этап массового онлайн-обучения: переход значительной части образовательных программ в онлайн-формат, особенно в результате вынужденного дистанционного обучения в 2020 году в связи с пандемией COVID-19. Происходит активное развитие смешанного обучения (blended learning), интеграция MOOC-платформ и веб-сервисов в учебный процесс, что становится новой нормой. Этот этап подготовил почву для дальнейшего использования технологий, искусственного интеллекта и данных в образовании.

Сейчас формируется новая, современная цифровая образовательная среда, которая становится высокотехнологичной и связанной: данные собираются в реальном времени, а процесс обучения все больше адаптируется с учетом интересов студента и уровнем подготовленности студента по отдельным дисциплинам. Появляется индивидуальная

образовательная траектория (ИОТ) – персонализация/индивидуализация обучения, в том числе с помощью цифровых инструментов. Платформы адаптивного обучения формируют для каждого обучающегося индивидуальный маршрут: анализируют успехи и сложности, подбирают подходящий уровень сложности заданий и темп изучения материала. Такой подход учитывает особенности каждого обучающегося, повышая мотивацию и результативность обучения. Также внедряются инструменты, которые используют искусственный интеллект (ИИ) – используются алгоритмы ИИ и аналитика больших данных для мониторинга успеваемости и поддержки обучающихся. Системы ИИ обрабатывают массивы данных об учебной деятельности, чтобы выявлять пробелы в знаниях и предлагать персональные рекомендации. Например, такие интеллектуальные системы могут вовремя сигнализировать преподавателю, какие студенты испытывают трудности, автоматически проверять тестовые задания или выступать в роли чат-ботов-консультантов, отвечающих на вопросы в режиме реального времени.

В связи с изменениями цифровой образовательной среды меняется и роль преподавателя. Преподаватель уже является не только источником знаний, но и координатором, помощником в обучении. В новой модели возрастает значение мягких навыков преподавателя: умение направлять самостоятельную работу студентов и эффективно использовать данные цифровых систем для поддержки каждого обучающегося. Основными новыми гранями роли преподавателя становятся:

1. Модератор образовательного процесса – педагог организует и направляет взаимодействие обучающихся, выступает координатором дискуссий и проектной работы. Он модераторствует онлайн-общение, поддерживает продуктивную атмосферу в цифровой среде и обеспечивает своевременную обратную связь, корректируя ход учебного процесса при необходимости.

2. Наставник индивидуального развития – преподаватель выполняет функцию наставника, персонально сопровождая обучающихся в их образовательной траектории. Он помогает ставить учебные цели и планировать их достижение, мотивирует и поддерживает интерес к предмету. Наставник учитывает индивидуальные особенности и потребности каждого студента, дает рекомендации по устранению пробелов в знаниях и развитию сильных сторон.

3. Ментор – преподаватель способствует не только освоению учебной программы, но и общему личностному и профессиональному развитию студента. Как ментор, преподаватель делится собственным опытом, консультирует по вопросам применения знаний на практике. Он учит учиться, то есть помогает сформировать у обучающихся навыки самообразования, критического мышления и самостоятельности, готовя их к непрерывному обучению в будущем.

Цифровизация затронула систему образования. Во многих вузах создается образовательная среда на основе цифровых инструментов, которая обеспечивает доступность учебных материалов, более эффективное восприятие информации, индивидуализацию и персонализацию обучения.

Существуют объективные трудности при достижении эффективного взаимодействия студента и преподавателя:

1. Неживое общение снижает заинтересованность студентов во время учебного процесса.

2. Технические проблемы до сих пор часто являются непреодолимыми.
3. У студентов и преподавателей недостаточно развита цифровая компетенция.

Достигнуть повышения эффективности взаимодействия преподавателя и студента технического вуза в цифровой образовательной среде, в частности для более эффективного овладения профессионально-ориентированным иностранным языком можно, если:

1. Студенты и преподаватели будут развивать свои цифровые компетенции, в частности при работе с различными цифровыми инструментами.
2. Будут использоваться интерактивные методы обучения.
3. Будет обеспечена система регулярной обратной связи, когда студенты и преподаватели могут взаимодействовать не в режиме реального времени, но оперативно.
4. Материалы должны быть адаптированы под цифровой формат, где будут применяться мультимедийные ресурсы и интерактивные элементы для повышения вовлеченности студентов в образовательный процесс.
5. Должны использоваться методы, которые классифицируются как методы интерактивного обучения, например геймификация. Геймификация включает игровые элементы, рейтинговые системы, повышает мотивацию студентов инженерных вузов к освоению иностранного языка.

Использование современных педагогических технологий в учебном процессе, а также адаптация традиционных, классических методов обучения иностранным языкам позволяет сделать взаимодействие преподавателя и студента в цифровой образовательной среде эффективным. Каждому преподавателю в аудитории необходимо соблюдать равновесие и баланс между использованием традиционных методов обучения иностранным языкам и взаимодействием со студентами в цифровой образовательной среде. Цифровая компетентность должна развиваться как у студентов, так и у преподавателей, которые в свою очередь, должны выступать мотиваторами и способствовать формированию цифровых навыков у обучающихся. Преподаватель профессионально-ориентированного иностранного языка должен поощрять применение цифровых технологий в учебном процессе, тем не менее студенты должны применять данные технологии под руководством преподавателя. Внимание должно уделяться уровню сформированности языковых навыков и индивидуальных потребностей каждого студента в соответствии с его специализацией. Цифровые инструменты помогают создавать персонализированные учебные планы и отслеживать прогресс каждого студента, что позволяет адаптировать обучение под конкретного студента.

Литература

1. Адаптивные системы дистанционного обучения: как в МАИ готовят базу для образования будущего. – URL: <https://pre.mai.ru/news/item.php?id=118191> (дата обращения: 22.04.2025).
2. Кибзун А.И., Наумов А.В., Мхитарян Г.А. Особенности и технологии разработки системы дистанционного обучения математическим дисциплинам Class.NET. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-tehnologii-razrabotki-sistemy-distantsionnogo-obucheniya-matematicheskimi-disciplinam-class-net> (дата обращения: 22.04.2025).
3. Министерство просвещения Российской Федерации, Нацпроект «Образование», Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 16.03.2025).

4. Набор на «Цифровую кафедру» МАИ. – URL: <https://mai.ru/press/events/detail.php?ID=173590> (дата обращения: 09.04.2025).
5. Сорокикова В.И. Моисеева Н.А. Взаимодействие преподавателя и студента в цифровой среде вуза. – URL: <https://panor.ru/articles/vzaimodeystvie-prepodavatelya-i-studenta-v-tsifrovoy-srede-vuza/86419.html#> (дата обращения: 17.03.2025).
6. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 17.03.2025).
7. Цифровая кафедра МАИ. – URL: <https://digital.mai.ru/> (дата обращения: 09.04.2025).
8. Электронная образовательная среда LMS МАИ. – URL: https://mai.ru/prevent_measures/distant/?utm_source (дата обращения: 09.04.2025).

Автор публикации

Ворсунова Анна Сергеевна, преподаватель, кафедра И-14 ИИЯ, Московский авиационный институт, Москва, РФ, vjunanna@yandex.ru

Vorsunova Anna Sergeevna, Lecturer, I-14 Department, Institute of Foreign Languages, Moscow Aviation Institute, Moscow, Russian Federation, vjunanna@yandex.ru

УДК 378

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ РАБОТЫ В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

А.А. Добренкова

Московский авиационный институт (НИУ), г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается методическая подготовка преподавателей иностранного языка для работы в цифровом образовательном пространстве, на основе анализа современных исследований нормативных документов.

Ключевые слова: цифровое образовательное пространство, цифровизация, цифровая компетентность, технический вуз, иностранный язык, методика подготовки преподавателя.

METHODOLOGICAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER TO WORK IN A DIGITAL EDUCATIONAL SPACE

A.A. Dobrenkova

Moscow Aviation Institute (NIU), Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the methodological training of foreign language teachers to work in the digital educational space, based on the analysis of modern studies of normative documents.

Keywords: digital educational environment, digitalization, digital competence, technical university, foreign language, methodology of teacher training.

Внедрение цифровизации во все сферы жизни общества заставляет систему образования меняться, ставит перед ней новые задачи. Преподаватели вузов, в том числе и преподаватели иностранного языка, применяют мессенджеры для коммуникации со студентами и обмена информацией с коллегами, создают упражнения и тесты на сайтах-генераторах электронных заданий, используют инструменты искусственного интеллекта.

Информационные образовательные ресурсы в условиях формирования и развития цифрового образовательного пространства становятся неотъемлемым элементом образовательных технологий и обеспечивают повышение доступности и качества образования, преодоление неравенства доступа к качественному образованию, представляют интересы различных образовательных субъектов, а также предлагают возможность выбора образовательных траекторий [6].

Цифровизация всех сфер общества меняет требования к современному преподавателю иностранного языка. Преподаватель должен обладать цифровой компетенцией и быть способным развивать цифровую компетенцию у студентов. Преподаватель должен понимать принципы построения цифровой образовательной среды, а не только уметь пользоваться отдельными инструментами. Целью нашего исследования является анализ методической подготовки преподавателя профессионально-ориентированного иностранного языка в цифровой образовательной среде на примере инженерного вуза.

Для достижения нашей цели мы должны решить ряд задач:

1. Уточнить понятие *цифровой образовательной среды*.
2. Уточнить понятие *цифровой компетентности*.
3. Проанализировать способы, методы и подходы к методической подготовке преподавателей профессионально-ориентированного иностранного языка в условиях цифровизации.

Цифровая образовательная среда – это экосистема цифровых инструментов, ресурсов, материалов и связанных с ними технологий, которые поддерживают множество направлений преподавания и обучения в университете. А в федеральном проекте «Цифровая образовательная среда», части проекта «Образование» (<https://edu.gov.ru/national-project/>) приводится следующее определение: цифровая образовательная среда – это открытая совокупность информационных систем, предназначенная для обеспечения различных задач образовательного процесса.

Цифровая образовательная среда предназначена для повышения эффективности получения образования учащимися, упрощения работы преподавателей и обучающихся, она также дает возможность получать знания вне зависимости от места проживания. Актуально использование цифровой образовательной среды для обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в рамках высшего образования, так как можно обеспечить необходимый уровень индивидуализации и специализации обучения одновременно.

Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» направлен на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования. В рамках проекта ведется работа по оснащению организаций современным оборудованием и развитию цифровых сервисов и контента для образовательной деятельности [5].

В проекте выделены принципы построения цифровой образовательной среды. Одним из них является принцип открытости, что означает возможность использования различных цифровых систем в цифровой среде. Далее можно выделить принцип единства, который свидетельствует о наличии согласованности цифровых систем. Возможность использования цифровых систем обеспечивается принципом доступности, эти системы должны быть доступны каждому участнику. Принцип ответственности означает, что образовательная

организация должна обеспечить безопасность, приоритет отечественных технологий и многофункциональное использование образовательных ресурсов и сервисов в процессе обучения. Также выделяется принцип достаточности цифровой образовательной среды, который отвечает за достижение поставленных целей и полноценности цифровой системы. Одним из самых значимых принципов является принцип полезности, который заключается в том, что она помогает учиться на лучшем уровне, то есть формирует новые возможности для учащихся, а также позволяет преподавателям внедрять новые методики в учебный процесс. Выделенные принципы позволяют разрабатывать систему методической подготовки преподавателей, основанную не на овладении отдельными инструментами, а на системном подходе к архитектуре образовательной среды.

Для внедрения цифровой образовательной среды в вузах и ссузах разработан государственный проект «Молодые профессионалы» (<https://edu.gov.ru/national-project/projects/professionals/>). У проекта две основные цели:

1. Модернизация среднего профессионального образования.
2. Повышение конкурентоспособности высшего образования.

Это не просто образовательная программа, это комплексная система, направленная на формирование и поддержку молодого поколения специалистов, готовых к вызовам XXI века. Этот проект предусматривает создание специализированных центров компетенций для обмена опытом и знаниями, организацию различных стажировок и практик для студентов с целью получения ими настоящего опыта работы по определенной профессии. Но самой главной задачей проекта является обновление образовательных стандартов, внедрение современных методик и цифровизации.

Одним из инструментов реализации проекта стала онлайн-платформа «Современная цифровая образовательная среда» (<https://online.edu.ru/public/promo>). Эта платформа – единое окно доступа к образовательным продуктам разных вузов, ссузов и других платформ. Платформа позволяет проводить обучение с использованием цифровой образовательной среды в том числе и профессионально-ориентированному иностранному языку в рамках высшего образования.

Данная платформа используется для предоставления различных курсов и программ для обучающихся, также она является местом хранения этих самых курсов, а также лекций и других учебных материалов. Благодаря этому пользователи могут осуществлять поиск и просмотр материалов в едином реестре. Также современная образовательная среда формирует цифровое портфолио, которое в дальнейшем может быть направлено работодателю. В связи с этим, эта платформа также направлена на признание онлайн обучения равноценным с традиционным.

Рассматривая цифровизацию конкретно в вузе, можно отметить, что данный процесс происходит достаточно быстро. Все подразделения вузов сейчас вовлечены в цифровую трансформацию, так как без цифровой системы университета невозможно представить быструю и слаженную работу всех сотрудников. Но все равно в первую очередь цифровизация затрагивает именно образовательную деятельность, все ее аспекты. Таким образом, цифровая среда представляет собой новый феномен, который достаточно быстро развивается и интегрируется в образовательный процесс, и в котором предстоит работать преподавателям, в том числе иностранного языка. Цифровизация образовательного пространства позволила вводить в учебный процесс элементы, которые позволяют каждому студенту достигать своих

личных образовательных целей, учитывая их собственный уровень сформированности языковых умений и специализацию.

Современная действительность и необходимость использования новейших технологий в рамках образования выдвигает новые требования к педагогам и их подготовке [7]. Уже в *профессиональном стандарте* Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» были заложены элементы цифровых компетенций педагога.

Информационно-коммуникативная компетентность преподавателя состоит из нескольких уровней. Первый уровень является базовым, обще-пользовательским, который подразумевает знание использования компьютера и стандартных приложений (пакет Microsoft Office), а также умение находить и использовать интернет-ресурсы. Следующий уровень предполагает включение веб-ресурсов в процесс обучения, соответственно данный уровень информационно-коммуникативной компетенции требует знаний организации работы в классе с компьютерами или другими девайсами, а также ведения документации в цифровой среде. Последний уровень информационно-коммуникативной компетенции предполагает правильную, а главное успешную интеграцию веб-ресурсов, различных программ и приложений в учебный процесс, которые помогут оптимизировать его и достичь цели занятия [5].

Таким образом, владение ИКТ-компетенциями (цифровой грамотностью, информационной грамотностью) является обязательным, так как они определяют готовность педагога использовать данные знания и умения в трудовой деятельности для решения педагогических задач.

Однако развитие цифровой компетентности преподавателя иностранного языка происходит в основном бессистемно. Сегодня одной из главных характеристик учащихся в цифровую эпоху является наличие навыков, необходимых для преподавания и обучения в новых цифровых средах. Преподаватели должны в совершенстве владеть новыми технологическими методами, чтобы они могли использовать новые методы преподавания в цифровом мире и сделать учебный процесс и аудиторию более эффективными [2]. Цифровая компетентность позволяет преподавателю соответствовать потребностям студентов в условиях постоянных преобразований в цифровой среде, регулировать процесс обучения, иметь постоянную обратную связь [8].

Цифровая компетентность в условиях роста требований к уровню преподавания стало одним из основных элементов, определяющих квалификацию современного педагога. Методическая готовность преподавателя является одним из ключевых факторов успешной интеграции цифровых технологий в учебный процесс. В настоящее время производится активное внедрение цифровых образовательных ресурсов в высшие учебные заведения, но именно недостаточная подготовка преподавателей может воспрепятствовать и усложнить этот процесс, а главное отдалить самих преподавателей от главной цели – успешного усвоения материала студентами.

Подготовка современных преподавателей иностранного языка подразумевает под собой оконченное высшее образование (бакалавриат / базовое высшее образование, согласно пилотному проекту (<https://mai.ru/education/studies/activities/>) и магистратура /

специализированное высшее образование по направлению лингвистика и методика преподавания иностранного языка) и постоянное периодическое прохождение различных курсов повышения квалификации в объёме минимум 72 часа за 3 календарных года. Но зачастую прохождения курсов повышения квалификации не могут предоставить преподавателю получения знаний о самых последних тенденциях в цифровизации обучения, так как информация о тенденциях цифровой сфере очень быстро меняется.

Успешное формирование компонентов цифровой компетентности преподавателя может быть достигнуто в рамках постоянного прохождения повышения квалификации по цифровым продуктам. Таким образом, в рамках методических семинаров преподавателей ежемесячно будут узнавать о ново вышедших продуктах цифровой сфере, о том, как ими пользоваться и как их правильно внедрять в педагогическую деятельность. Для успешной организации методических семинаров вуз должен находиться в тесном сотрудничестве служба технического обеспечения, а также с факультета, которые подготавливают специалистов в цифровой сфере. Особенностью такой подготовки является их динамичный характер: тематика и содержание лекций и семинаров формируется с появлением новых платформ или приложений, что позволяет преподавателям иностранного языка постоянно быть в курсе новых цифровых технологий.

Могут быть предложены следующие способы улучшения методической подготовки преподавателей профессионально-ориентированного иностранного языка в условиях цифровой образовательной среды в инженерном вузе – постоянное повышение уровня владения иностранным языком, ведь в условиях развития технологий язык меняется гораздо быстрее, чем в аналоговом мире; профессионализация знаний, преподаватель не может быть специалистом во всех специальностях студентов, которым он преподаёт иностранный язык, но поддержание базовых знаний о последних достижениях науки и техники является обязательным компонентом; тесное сотрудничество с выпускающими кафедрами и, по возможности, с потенциальными работодателями, для более точного отбора материалов, которые используются в учебном процессе; организация целенаправленной работы с цифровыми технологиями в рамках проведения занятий, развитие у студентов навыков поиска, анализа и критической оценки информации из различных источников, введение работы с технологиями в планы уроков на постоянной основе; постоянный мониторинг с помощью уже созданных агрегаторов (<https://neurallist.ru/>, <https://neuro.pizza/catalog/>) вновь появляющихся инструментов; развитие навыков и умений профессионально-ориентированной коммуникации в цифровой среде.

Литература

1. Данько Ю.В. Подготовка учителей иностранного языка в условиях использования сквозных технологий // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2022. – № 1(59). – С. 159–169.
2. Игна О.Н. Методическая подготовка учителей иностранных языков в контексте цифровизации образования // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2023. – Т. 17, № 1. – С. 104–109.
3. Компаниец А.А. О необходимости формирования цифровой компетентности у современного педагога как субъекта цифрового образовательного пространства // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2021. – Т. 13, № 2. – С. 120–129.

4. Мжачева М.В. Преподавание иностранного языка в условиях цифровой образовательной среды // Филологический аспект. – 2023. – № S2(19). – С. 39–45.
5. Мифтахутдинова А.Н. Формирование цифровых компетенций учителя иностранных языков // Проблемы современного образования. – 2022. – № 5. – С. 169–175.
6. Темиргажиев М.И. Влияние цифровизации на систему образования // Экономика и социум. – 2024. – №1 (116). – С. 1380–1383.
7. Шкабара И.Е. Подготовка будущего учителя иностранного языка к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации образования // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 4 (60). – С. 147–156.
8. Эльбиева Л.Р., Джабраилова Л.Х., Уруджева Н.У. Структура и содержание цифровых компетенций педагога как этико-педагогическая проблема // Журнал прикладных исследований. – 2022. – № 7. – С. 66–71.

Автор публикации

Добренкова Алина Александровна, преподаватель, кафедра И-14 «Иностранный язык для инженерных специальностей», НИУ Московский авиационный институт, Москва, РФ, dobrenkova1703@yandex.ru

Dobrenkova Alina Alexandrovna, Lecturer, I-14 Department “Foreign Languages for Engineering Specialties”, National Research University, Moscow Aviation Institute, Moscow, Russian Federation, dobrenkova1703@yandex.ru

УДК 37.04

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И ЦИФРОВОЙ ДИЗАЙН В СИСТЕМЕ РЕПЕТИТОРСТВА

М.В. Дружинина, Н.А. Баскакова

Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова,

г. Архангельск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются педагогический и цифровой дизайн как основа эффективного репетиторства в цифровой среде, обеспечивающего индивидуализацию, мотивацию и развитие личности обучающегося. Рассматривается связь дизайна с эстетикой образовательного процесса. Приведен пример авторской онлайн-школы, где реализуется комплексный подход к проектированию образовательного маршрута.

Ключевые слова: педагогический дизайн, цифровой дизайн, репетиторство, неформальное образование, эстетика обучения, онлайн-школа, индивидуальный маршрут.

PEDAGOGICAL AND DIGITAL DESIGN IN THE TUTORING SYSTEM

M.V. Druzhinina, N.A. Baskakova

Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk, Russia

Abstract. The article considers pedagogical and digital design as a basis for effective tutoring in the digital environment, providing individualization, motivation and development of the learner's personality. The connection of design with the aesthetics of the educational process is considered. An example of the author's online school, where an integrated approach to the design of educational route is realized, is given.

Keywords: pedagogical design, digital design, tutoring, non-formal education, aesthetics of learning, online school, individual route.

Понятие «дизайн» в русском языке сравнительно новое, но уже имеет философское и профессиональное значение. Его истоки восходят к итальянскому слову «disegno» и

английскому «design», обозначающим как замысел, так и процесс проектирования [12]. Впервые термин «промышленный дизайн» был зафиксирован в 1959 году на ассамблее ICSID (International Council of Societies of Industrial Design) [11].

Дизайн стал универсальным термином, охватывающим различные сферы – от промышленности до образования и политики. Он отражает не только эстетические, но и функциональные, и организационные качества создаваемых объектов. По мнению Т. Мальдонадо, дизайн связан с восприятием мира и творческим взаимодействием с ним [13].

Известны различные определения дизайна, суть которых сводится к деятельности, направленной на процесс от замысла (проекта) к реализации и достижению результата (продукта), содействующего общественному прогрессу и даже формированию личности [2,9].

Видов дизайна очень много, количество разновидностей стремительно развивается от промышленного дизайна до веб-дизайна, экодизайна и даже футуродизайна. Однако, о чем бы ни шла речь, понятие дизайна ассоциируется с чувствами красоты, гармонии, эстетики и созерцания.

Педагогический дизайн в профессиональном образовании развивается в двух направлениях: проектирование образовательных процессов и научного исследования. Он включает разработку программ, проектирование курсов и проведение экспертизы образовательного продукта. Эстетика в деятельности преподавателя становится связующим элементом между наукой и практикой.

Методология профессионального образования объединяет понятия образования, развития, воспитания, а также методы и технологии, обеспечивая междисциплинарный подход [4]. Педагогический дизайн может рассматриваться как процесс, методология и система, охватывающая уровни от методологического до управленческого.

Существует множество определений педагогического дизайна: от подхода к созданию контента до инструмента повышения эффективности обучения. Некоторые авторы акцентируют внимание на использовании электронных ресурсов [1, 6]. Однако педагогический дизайн нельзя отождествлять с разработкой онлайн-курсов. Его успех зависит от личности педагога-дизайнера, способного видеть цель, выбирать методы и оценивать результат.

Определения педагогического дизайна как сложного явления находим в трудах М.В. Дружининой. По мнению доктора педагогических наук, это «научно-образовательный системный феномен, сложный и многосторонний процесс, обеспечивающий траекторию динамики качественного развития от цели к эффективному результату в максимально комфортных для субъектов образования условиях, имеющий как минимум два направления развития – методологический и прикладной, скрепом системы, процесса, результата и механизмом реализации которых следует считать творческо-эстетический инновационный замысел дизайнера-разработчика» [4, с. 19].

Итак, педагогический дизайн – это системное явление, обеспечивающее качественное развитие образовательной среды. Он включает цифровой дизайн как компонент и обладает прикладным и методологическим потенциалом. Являясь междисциплинарным феноменом, педагогический дизайн интересен как исследователям, так и практикам.

Примером практической реализации педагогического и цифрового дизайна служит авторская онлайн-школа Н.А. Баскаковой, в которой стратегия репетиторства соединена с эстетикой и инновационностью.

Репетиторство – это форма индивидуализированного обучения, в которой преподаватель оказывает целенаправленную помощь вне формальной системы образования. Согласно мнению Л.Б. Райхельгауз, это «один из самых распространенных видов неформальной образовательной практики» [8, с. 3]. Основными характеристиками данной образовательной формы выступают гибкость, индивидуальный подход, высокая мотивация и ответственность преподавателя за результат.

Неформальное образование, по К.И. Есешкину, становится особенно актуальным в условиях цифровизации, когда важны удобство, вовлеченность и эстетика [5, с. 5]. Репетитор здесь – не только преподаватель, но и педагог-дизайнер, выстраивающий индивидуальные образовательные траектории, проектирующий содержание обучения, визуальные и цифровые средства, стили и формы коммуникации и др.

Такой подход требует от педагога навыков в области педагогического дизайна, критического мышления, творческого решения нестандартных задач, а также знаний в области эстетики. Это позволяет реализовать индивидуализированное обучение, эстетически и эмоционально насыщенное, особенно в цифровом формате.

Эстетика в педагогике перестает быть лишь вопросом формы – она влияет на восприятие, мотивацию и качество образовательного опыта [10, с. 4]. «Искусство создания инновационной педагогической инфраструктуры», по мнению А.В. Глузман, основывается на эстетике предметной и социально-педагогической среды [3, с. 16].

В онлайн-репетиторстве эстетика проявляется в визуальных и звуковых решениях, стиле подачи материала и форме взаимодействия. Она помогает фокусировать внимание, создавать уважительное отношение и выстраивать доверие. Педагог с развитым эстетическим чувством превращает занятие в эмоциональное событие, особенно ценное в цифровой среде.

Конкретным элементами цифрового дизайна в работе репетитора можно считать:

- Визуальные шаблоны (таблицы, схемы, чек-листы), они формируют структуру и упрощают восприятие;
- Адаптивные задания – упражнения с разными уровнями сложности и тематикой;
- Асинхронные материалы – видеоуроки, интерактивные презентации, глоссарии;
- Элементы геймификации – бейджи, прогресс-бары, награды;
- Цифровые дневники прогресса – отслеживание целей и достижений.

При этом очень важно, чтобы цифровые материалы были удобны и понятны ученику, чтобы не было избыточной цифровой нагрузки.

Пример такого подхода – авторская онлайн-школа Н.А. Баскаковой «Amo la lingua», где обучение строится на сочетании индивидуализации, эстетики и технологической гибкости.

Онлайн-школа Н.А. Баскаковой «Amo la lingua» – это авторский проект, посвященный обучению русскому языку, литературе (в том числе подготовке к ГИА), польскому, немецкому и итальянскому языку в онлайн-формате. Центральной идеей является не просто передача знаний, а создание эстетически выстроенной образовательной среды, где каждый элемент курса – от структуры урока до визуальной подачи – ставит своей задачей вовлечение и рост мотивации (рис.1).

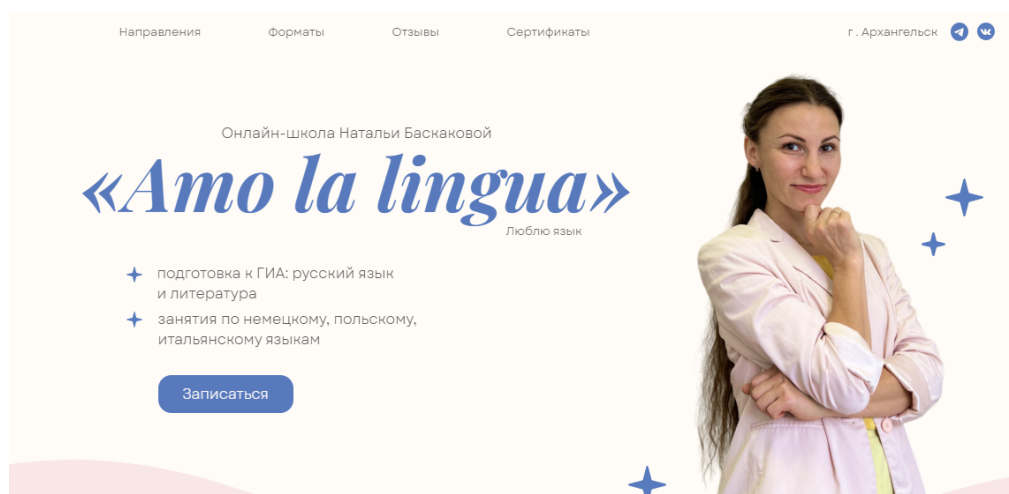


Рис.1. Онлайн-школа «Amo la lingua»

Курсы разбиты на тематические модули, каждый из которых имеет свою концептуальную и визуальную оболочку. Например, если речь идет о курсе польского языка для подготовки к экзамену для получения Карты Поляка, то перечень тем включает в себя следующие разделы: составление «визитной карточки» (*Opowieść' o sobie*), польские праздники (*Święta polskie*), кухня (*Kuchnia polska*), история (*Historia Polski*), культура и искусство (*Kultura i Sztuka*), традиции и обычаи (*Tradycje i zwyczaje*).

В целом данный проект представляет собой логично выстроенную цифровую технологию репетиторства, где продуман каждый этап. Так, присутствует диагностика в начале занятий: анализ уровня, предпочтений, мотивации. На каждого отдельного ученика составляется отдельный учебный план и индивидуальный образовательный маршрут. В течение всего периода обучения ведется диагностика результатов при помощи цифровых инструментов. Осуществляется поддержка между занятиями (через Telegram и другие мессенджеры и соцсети), в том числе с элементами микроконтента (мини-советы, карточки, видеофрагменты).

Школа реализует интегрированный цифровой дизайн, где сочетаются медиастиль, инструменты визуального представления и интерактив.

В качестве примера цифровых решений можно привести:

- Уроки на платформах Zoom и Google Meet – с единым стилем слайдов (инфографика, цветовая палитра, иллюстрации в едином ключе).
- Собственные шаблоны материалов: PDF-документы с глоссариями, грамматическими блоками, QR-кодами на видео.
- Использование Instagram и YouTube как образовательных медиаплатформ – видеоуроки, сторис с мини-тестами, музыкальные задания.
- Аудиофайлы, записанные автором, с разными ритмами, интонациями и сценариями общения.
- Интерактивные упражнения с таймером и автооценкой, размещенные на внешних платформах (например, LearningApps, Wordwall).

Это создает непрерывный образовательный поток, где ученик получает знания, поддержку и эстетическое удовольствие как в синхронных, так и в асинхронных форматах.

В графе «О себе» на странице сайта автор школы подчеркивает: «Моя задача – не только научить грамматике, орфографии или правилам пунктуации, но и привить любовь к

языку, в том числе через приобщение к прекрасному: к литературе, музыке, кино... Важно относиться к языку, русскому или иностранному, как к ценности, Вашему личному достоянию. Через красоту языка открывается и Ваша личная красота» [7].

«Amo la lingua» – пример того, как педагогический и цифровой дизайн соединяются в цельную систему, в центре которой – личность ученика и педагог-дизайнер. Такой подход показывает, что репетиторская практика может стать полноценной цифровой образовательной системой, ориентированной на развитие личности.

Литература

1. Абызова Е.В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // Вестник ВятГУ. – 2010. – № 3. – С.12–16.
2. Воронов Н.В. Что такое дизайн? – Москва: Знание, 1969. – 38 с.
3. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики // Гуманитарные науки. – 2016. – № 4 (36). – С.11–18.
4. Дружинина М.В. Педагогический дизайн в профессиональном образовании: монография. – Архангельск: САФУ, 2021. – 168 с.
5. Есешкин К.И. Интеграция формального и неформального образования в профессиональной подготовке студентов колледжей: специальность 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования»: Автореферат на соискание доктора педагогических наук. – Омск, 2023. – 26 с.
6. Локтева Е.В., Яскевич С.В. Что должен знать преподаватель о педагогическом дизайне // Актуальные проблемы бизнес-образования: материалы IX Международной научно-практической конференции, 8-9 апреля 2010. – Минск, 2010. – С. 228–231.
7. Официальный сайт онлайн-школы *Amo la lingua*. – URL: <https://amolalingua.ru/> (дата обращения: 01.05.2025).
8. Райхельгауз Л.Б. Репетиторство как социально-педагогический феномен // Социально-политические исследования. – 2019. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/repetitorstvo-kak-sotsialno-pedagogicheskii-fenomen> (дата обращения: 02.05.2025).
9. Саймон Г.А. Теория принятия решений в экономической теории и в науке о поведении // Вехи экономической мысли Т.2. Теория фирмы / Под ред. В.М. Гальперина. – СПб.: Экономическая школа, 2000. – 534 с.
10. Хадарцев А.А., Васин С.А., Троицкий А.С. Эстетика синергетики в современных педагогических технологиях // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – С. 166. – EDN OXCMGR.
11. International Council of Societies of Industrial Design. – URL: <http://www.design.org.au/index.cfm?id=78> (проверено с экрана 1.05.2025).
12. Kossiakoff A., Sweet W.N., Seymour S.J., Biemer S.M. Systems Engineering Principles and Practice. – 2-е изд. – Hoboken, New Jersey: A John Wiley & Sons, 2011. – 599 с.
13. Maldonado Tomás. Escritos preulmianos: recopilación y selección de textos a cargo de Carlos A. Méndez Mosquera y Nelly Perazzo, 1997. – URL: https://openlibrary.org/works/OL961513W/To%CC%81mas_Maldonado?edition=key%3A/books/OL410330M (проверено с экрана 1.05.2025).

Авторы публикации

Дружинина Мария Вячеславовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры перевода и прикладной лингвистики, Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Архангельск, РФ, m.druzhinina@narfu.ru

Баскакова Наталья Александровна, аспирант, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Архангельск, РФ, na.baskakova@mail.ru

Druzhinina Maria Vyacheslavovna, PhD in Education, Professor, Department of Translation and Applied Linguistics, Higher School of Social Sciences and Humanities and International Communication, Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk, Russian Federation, m.druzhinina@narfu.ru

Baskakova Natalia Aleksandrovna, postgraduate student, Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk, Russian Federation, na.baskakova@mail.ru

УДК 378.147:811.111

CHAT GPT В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ:

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ СРАВНЕНИЕ С ТРАДИЦИОННЫМ ПРЕПОДАВАНИЕМ

И.И. Зиятдинова, Р.М. Игнатьева

Альметьевский государственный технологический университет «Высшая школа нефти», г. Альметьевск, Россия

Аннотация. В исследовании рассматривается использование ChatGPT для изучения английского языка среди студентов вуза. По итогам пяти недель студенты прошли финальное тестирование, где экспериментальные группы показали немного более высокие результаты, особенно в запоминании лексики и вовлечённости в задания. Результаты свидетельствуют о том, что ChatGPT может эффективно дополнять традиционное обучение иностранному языку.

Ключевые слова: ChatGPT, английский язык B1, обучение с ИИ, традиционное обучение, освоение языка.

CHATGPT IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING:

AN EXPERIMENTAL COMPARISON WITH TRADITIONAL INSTRUCTION

I.I. Ziatdinova, R.M. Ignatieva

Almetyevsk State Technological University “High Petroleum School”, Almetyevsk, Russia

Abstract. The study explores the use of ChatGPT in English language learning among university students from three faculties. Two experimental groups used ChatGPT for self-guided practice, while a control group studied with a teacher. After five weeks, all students took a final test. The experimental groups slightly outperformed the control group, showing better vocabulary retention and task engagement. Results suggest that ChatGPT can enhance language learning when used as a supplementary educational tool.

Keywords: ChatGPT, English language learning, B1 level, AI in education, traditional instruction, language acquisition.

The integration of artificial intelligence (AI) into education has revolutionized language learning, with platforms like OpenAI's ChatGPT [6] and DeepSeek [5] offering scalable, interactive tools for grammar, vocabulary, and writing practice. These systems leverage advanced natural language processing (NLP) to simulate human-like interactions, enabling personalized and adaptive learning experiences [4]. While AI-driven tools demonstrate promise in automating feedback and supporting self-paced study, their rapid adoption has outpaced empirical validation, particularly in comparative studies against traditional teacher-led instruction [1]. Existing research highlights AI's efficacy in structured tasks but underscores unresolved challenges, such as fostering oral proficiency and listening skills without live interaction [2].

Current literature reveals a critical gap in an empirical comparison between AI and conventional language acquisition approaches. Preliminary studies suggest AI can match traditional

instruction in discrete skills like grammar but struggles to replicate the nuanced feedback and spontaneity of human-led speaking practice [3]. This study compares ChatGPT and DeepSeek in B1-level English education, contrasting outcomes with traditional pedagogy to identify strengths, limitations, and optimal integration strategies for AI in language curricula.

The study examines the process of English language acquisition among first-year university students, with a specific focus on assessing the impact of ChatGPT on learning outcomes in comparison to traditional instructor-led methods.

This study aims to comparatively evaluate the effectiveness of ChatGPT versus traditional teacher-led instruction in B1-level English language teaching.

Objectives:

1. To evaluate the effectiveness of AI in supporting B1-level English language learners in acquiring grammar, vocabulary, reading, and writing skills.
2. To conduct a controlled experiment involving three student groups.
3. To assess learning outcomes through standardized testing of vocabulary, grammar, reading, and writing skills.
4. To identify advantages and limitations of ChatGPT in this educational context to provide evidence-based recommendations for AI integration in language curricula.
5. To contribute to empirical data to the limited comparative research on AI versus traditional instruction in holistic language acquisition at the university level.

Hypothesis: the use of ChatGPT for English language learning may demonstrate comparable efficacy to traditional methods in vocabulary and grammar acquisition, as well as in developing reading and writing skills, while potentially proving less effective for listening comprehension and spontaneous speaking due to the absence of human interaction.

Research Plan

1. Preparatory Phase.
 - Study of scientific literature.
 - Drawing up an experimental group's work plan and recommendations for working with ChatGPT for students.
2. Experimental Phase (25 sessions, 1.5-3 hours/week).
 - Control Group: traditional instruction using Empower B1 materials (texts, exercises, teacher explanations).
 - Experimental Group: ChatGPT-assisted learning with structured prompts mirroring the syllabus.
3. Assessment Phase.
 - Post-intervention testing for both groups.
4. Data Analysis.
 - Quantitative comparison of test results (Quizziz).

Three first-year university classes at the B1 level took part in the study: two experimental groups and one control group. The experimental groups consisted of 14 students in Economics and Business Management and 11 students in Electromechanical Engineering, respectively. The control group comprised 7 students in Oil and Gas Engineering. All of the participants have studied the same Empower B1 curriculum; however, the experimental groups have been taught with the support of AI tools, whereas the control group was taught through traditional teacher-led methods. The intervention

lasted five weeks, consisting of five sessions per week for a total of 25 sessions. During this period, each session covered Empower B1 Unit 7 materials (the same syllabus for all groups). In the experimental groups, lessons were structured around ChatGPT activities, whereas the control group experienced standard classroom exercises with a teacher. This setup ensured comparable content coverage while isolating the effect of ChatGPT-based tasks.

Students in the two AI-assisted groups used both OpenAI's ChatGPT and a local DeepSeek model to complete a variety of learning activities. In each lesson, a student would upload the Empower B1 Unit 7 reading text into the chatbot. For example, one session began with the text "People are often shocked by the unhealthy lifestyles shown on TV...", which the students provided to ChatGPT. The AI then performed multiple tasks on this text in response to student prompts:

- **Vocabulary Translation.** Students have queried AI for word definitions and translations. For example "Translate into Russian," and ChatGPT replied, «Конечно! Вот перевод текста на русский язык: ...», supplying a full Russian translation of the passage. This helped learners check understanding of new words.

- **Vocabulary Matching.** ChatGPT created matching exercises. For instance, it generated a table matching English words from the text to their definitions [<https://disk.yandex.ru/d/hr5nPE9RPwAfLA>]:

- Overweight – "Weighing too much" (correct match),

- Diet – "A way of eating, often to lose weight,"

- Allergies – "Health problem caused by some foods," etc. students saw the prompt "Match the words from the text with their meanings" followed by entries like "Overweight – (C) Weighing too much". This allowed practice of key terms in context.

- **Gap-Fill Exercises.** ChatGPT produced cloze (fill-in-the-blank) questions. For example, it asked students to "Complete the sentences using words from the text", such as:

- "In the past, people didn't use to worry about ____ intake."

- "New inventions like cars and ____ make it easier to gain weight."

Students then filled in missing words (e.g. "calorie" or "washing machines") based on their reading.

- **True/False Statements.** The system generated comprehension questions requiring true/false judgments. A typical prompt was "Read the statements. Write T (True) or F (False)." The AI listed sentences such as "People in the past ate fewer calories than we do today." (False, since past people did not count calories) and "Washing machines made it easier to gain weight." (True). Students answered T/F and received immediate feedback.

- **Flashcard Creation.** Students asked ChatGPT to make study cards. The chatbot output "flashcard" style items pairing English phrases with Russian translations. For instance, it created a card:

- Eat a healthy diet – Питайся правильно. This demonstrated ChatGPT's ability to produce personalized flashcards from the lesson vocabulary.

- **Matching Translation Tasks.** In some cases, ChatGPT matched English sentences with their translations. For example, it presented a list of section headings (like "Food and Drink," "Exercise") and asked students to match them with short summaries. It also provided English questions or prompts followed by a table where students paired phrases across languages. These matching exercises engaged students in both vocabulary and grammar practice.

A few issues arose throughout these activities. Occasionally, ChatGPT's translations or flashcards contained minor inaccuracies or awkward phrasing. For instance, some vocabulary flashcards included overly literal or contextually inappropriate translations that required clarification. In a few cases, students received irrelevant or unexpected outputs, such as a link to external flashcard platforms like Quizlet, which caused confusion. Additionally, vague or imprecise prompts sometimes led to incomplete or misaligned responses. These challenges highlighted the need for critical evaluation of AI-generated materials by students and instructors alike. Nevertheless, the overall experience demonstrated ChatGPT's adaptability in producing a wide range of tasks based on course content.

After five weeks, all students took the same post-test assessing grammar, vocabulary, reading, and writing.

To assess the students' initial language proficiency, a pre-test was conducted before the instructional period began. This test measured vocabulary, grammar, reading, and writing skills across all three groups. The scores presented below reflect the average percentage of correct responses per skill (table 1).

Table 1.

Pre-test results across the groups

Skill	Economics & Business (n=14)	Electromechanical (n=11)	Oil & Gas Eng (n=7, control)
Vocabulary	66%	75%	72%
Grammar	53%	41%	54%
Reading	73%	75%	72%
Writing	73%	66%	72%
Overall	66%	64%	67%

These results suggest that students in all groups started with roughly comparable levels of English proficiency, particularly in reading and writing. Notably, the Electromechanical group had the lowest initial grammar score (41%), while the Oil & Gas control group exhibited the most balanced distribution across skills. The pre-test results validate that subsequent learning differences were not due to unequal initial proficiency.

Table 2 summarizes the average score percentages for each group by skill area and overall.

Table 2.

Final test results across the groups

Skill	Economics & Business (n=14)	Electromechanical (n=11)	Oil & Gas Eng (n=7, control)
Vocabulary	88%	85%	82%
Grammar	80%	78%	75%
Reading	85%	82%	80%
Writing	82%	80%	78%
Overall	84%	81%	79%

All groups performed well on the post-test. The two ChatGPT-assisted groups achieved slightly higher scores on average than the control group in every category (vocabulary, grammar,

reading, writing). For example, the Economics & Business group averaged about 88% on vocabulary items versus 82% for the control group. Similarly, experimental students answered a greater proportion of reading questions correctly (85–82% vs. 80%). Overall scores were about 5 percentage points higher in the experimental groups.

On a per-question basis, the pattern was consistent: most test items (both discrete grammar/vocabulary questions and reading comprehension prompts) were answered correctly by a larger fraction of experimental students. For instance, one reading comprehension question was answered correctly by 93% of the Economics students, 90% of the Electromechanical students, but only 83% of the control students. In contrast, simpler factual questions (e.g. single-word translations) were near ceiling for all groups (often 90–100%). No group showed a consistent advantage in the opposite direction. In short, ChatGPT-supported groups matched or slightly outperformed the traditional group on the B1 test questions.

These findings largely confirm the original hypothesis: ChatGPT-based instruction can support B1-level learners in vocabulary, grammar, reading, and writing at least as well as traditional methods. Both experimental groups – using structured ChatGPT prompts – achieved comparable or higher post-test scores in discrete skills. This aligns with prior observations that AI tools handle structured tasks effectively. However, as expected, the AI approach cannot address speaking or listening practice, since the test did not measure those and the AI sessions lacked human interaction. In this study, no speaking/listening component was included, and the data reflect only reading/writing outcomes.

The ChatGPT-assisted model offered several advantages. It generated diverse, individualized exercises (translation, gap-fill, flashcards, etc.) on demand, giving students extra practice tailored to the lesson text. Immediate feedback and explanations from the chatbot kept students engaged and reduced the teacher’s workload on routine drills. The AI’s ability to paraphrase and reformat content (e.g. into quizzes or visual cues) provided creative revision opportunities that complemented traditional materials. Many students reported that the interactive format was motivating, and the variety of tasks helped reinforce vocabulary and grammar in different modes.

Several limitations were noted. ChatGPT’s outputs sometimes contained errors or unnatural phrasing, so responses had to be monitored. The lack of real conversational interaction means skills like pronunciation, spontaneous speaking, and listening comprehension cannot be practiced with ChatGPT alone. Additionally, some students initially struggled to craft clear prompts; learning to “talk to the AI” effectively was an additional step.

Finally, while the AI was a helpful supplement, it does not replace the nuanced feedback of a live instructor, especially for writing style or speaking fluency.

Future classroom integration should blend AI and human instruction. Based on these results, teachers could use ChatGPT to automate and customize worksheet creation and to offer extra self-study activities. For example, instructors might assign ChatGPT-generated quizzes or flashcards as homework, allowing more class time for speaking and listening activities. Training students in effective prompt-writing will maximize the AI’s usefulness. Crucially, real-time speaking and listening exercises (with audio/video resources or peer dialogue) should remain central to the curriculum. Instructors should also review AI-generated content for accuracy. By using ChatGPT as a supplemental tutor rather than a sole teacher, students can leverage its strengths (personalized drill generation, instant feedback) while mitigating its weaknesses. This hybrid approach is in line with

the hypothesis that AI can enhance vocabulary/grammar acquisition but cannot yet substitute for live oral interaction.

Литература

1. Hwang G.-J., Xie H., Wah B. W., Gasevic D. Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2020. – Vol. 1.
2. Rebolledo Font de la Vall R., Gonzalez Araya F. Exploring the Benefits and Challenges of AI-Language Learning Tools // The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention. – 2023. – Vol. 10, № 1. – P. 7569–7576.
3. Seddik M. The Impact of AI-Powered Language Learning Tools on Second Language Acquisition: A Mixed-Methods Study // International Journal of Linguistics, Literature & Translation. – 2025. – Vol. 8, № 3. – P. 269–278.
4. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2019. – Vol. 16, № 1. – P. 1–27.
5. DeepSeek – URL: <https://www.deepseek.com/en> (дата обращения: 11.05.2025).
6. OpenAI’s ChatGPT – URL: <https://openai.com/> (дата обращения: 11.05.2025).

Авторы публикации

Зиятдинова Илюза Ильсуровна, студент, Альметьевский государственный технологический университет «Высшая школа нефти», Альметьевск, РФ, ziatdinovailyuza@gmail.com.

Игнатьева Роза Марсильевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Альметьевский государственный технологический университет «Высшая школа нефти», Альметьевск, РФ, rosealmet2015@gmail.com.

Ziatdinova Ilyuza Isurovna, student, Almeteyevsk State Technological University “Higher Petroleum School”, Almeteyevsk, Russian Federation, ziatdinovailyuza@gmail.com.

Ignatieva Roza Marsilovna, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Almeteyevsk State Technological University “Higher Petroleum School”, Almeteyevsk, Russian Federation, rosealmet2015@gmail.com.

УДК 378

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОСЕТИ SMALLTALK2ME НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

И.С. Злобина¹, Н.В. Уткина²

¹Вятский государственный университет, г. Киров, Россия

²Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана,

г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования нейросети SmallTalk2Me на занятиях по английскому языку в вузе. Авторы анализируют её основные функции, отмечают преимущества и недостатки.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросеть SmallTalk2Me, изучение английского языка, развитие коммуникативных навыков, профессиональное образование, интерактивные образовательные технологии, высшее образование.

USING SMALLTALK2ME AI AT ESL UNIVERSITY CLASSES

I.S. Zlobina¹, N.V. Utkina²

¹Vyatka State University, Kirov, Russia

²Bauman Moscow State University, Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the possibilities of using SmallTalk2Me AI at ESL university classes. The authors analyze its main functions and point out its advantages and disadvantages.

Keywords: artificial intelligence, SmallTalk2Me AI, ESL, development of communication skills, professional education, interactive educational technologies, higher education.

Искусственный интеллект (ИИ) уже несколько десятилетий является частью нашей жизни, хотя его влияние часто остается незаметным для большинства людей. Мы ежедневно взаимодействуем с технологиями ИИ, даже не задумываясь об этом: от голосовых помощников (Алиса, Маруся) до рекомендательных систем на платформах (Кинопоиск, Вконтакте), которые анализируют наши предпочтения и предлагают персонализированный контент. Поисковые системы (Яндекс, Google) используют алгоритмы машинного обучения для улучшения результатов поиска, а социальные сети применяют ИИ для модерации контента и анализа поведения пользователей [9; 215].

В последние годы искусственный интеллект активно внедряется и в современное образование, предлагая инновационные решения для развития языковых навыков. Например, ИИ-инструменты помогают автоматизировать процесс оценки знаний, предоставляя студентам мгновенную обратную связь по их произношению, грамматике и лексике. Платформы на базе ИИ могут адаптировать учебные материалы под индивидуальные потребности каждого учащегося, учитывая их уровень владения языком, темп обучения и интересы [2; 3830]. По мере развития технологических ресурсов преподаватели, студенты и университеты изучают инновационные стратегии для преодоления ограничений преподавания и обучения, таких как ограниченная аутентичная практика говорения и персонализированная обратная связь. Использование ИИ может автоматически анализировать процесс обучения [8; 353], а также эффективно повысить навыки студентов в аудировании, говорении, чтении и письме [1; 259]. Это особенно важно для изучения английского языка, где традиционные методы зачастую не учитывают специфику подготовки студентов к реальным ситуациям общения.

В нашей статье мы рассмотрим использование ИИ на примере нейросети SmallTalk2Me, отметим ее характеристики, функции и возможности использования на занятиях в вузе.

SmallTalk2Me — это онлайн-платформа, использующая технологии искусственного интеллекта для улучшения навыков разговорного английского языка. Пользователям предлагается оценить свой уровень владения языком, определить сильные и слабые стороны, а также расширить словарный запас и улучшить грамматику.

Основные функции SmallTalk2Me:

- Симулятор устного теста IELTS: платформа позволяет практиковаться в формате экзамена и получать мгновенную обратную связь с оценкой по шкале IELTS [7; 82].
- Моделирование собеседований при приеме на работу: есть возможность отработать ответы на распространенные вопросы и улучшить навыки прохождения интервью [5; 12].

- Оценка уровня английского языка: автоматический тест определяет уровень владения языком в соответствии со стандартом CEFR и предоставляет подробный анализ сильных и слабых сторон [3; 307].

- Улучшение словарного запаса: инструмент, основанный на ИИ, предлагает новые слова, соответствующие интересам и уровню пользователя.

- Ежедневные истории и курсы: нейросеть предоставляет возможность ежедневной практики для преодоления языковых барьеров и повышения уверенности в общении.

Также платформа также предлагает специализированные курсы, такие как «Английский для работы», «Подготовка к собеседованию» и «21-дневный разговорный челлендж», направленные на систематическое улучшение навыков общения на английском языке. Необходимо отметить, что SmallTalk2Me подходит для пользователей с различным уровнем владения английским и предлагает гибкие инструменты для самостоятельной практики и совершенствования языковых навыков.

Использование платформы SmallTalk2Me на занятиях в вузе может помочь студентам эффективно выражать свои идеи и мысли. Говорение в современных условиях глобализации имеет важное значение для взаимодействия и общения, но это один из самых сложных навыков для развития у не носителей языка, в основном потому, что ученикам не хватает уверенности, словарного запаса и навыков произношения, чтобы эффективно выражать свои идеи [4]. Кроме того, прогрессу мешает страх ошибок, как и ограниченное использование инновационных стратегий преподавания и обучения, основанных на технологиях или искусственном интеллекте. С той точки зрения приложение SmallTalk2Me могло бы способствовать развитию беглости и связности речи, так как оно показало себя многообещающим в поощрении взаимодействия учащихся и участия в учебных мероприятиях [6].

Рассмотрим возможности использования нейросети SmallTalk2Me на занятиях по английскому языку в вузе при изучении темы «Environmental Impact While Building a House» (студенты строительных специальностей, уровень A2–B1). SmallTalk2Me предлагает несколько функций, которые могут быть полезны при работе над данной темой:

1. AI-Powered Vocabulary Booster, раздел "Nature and Environment" позволяет эффективно отработать базовую лексику, связанную с экологическим воздействием и строительством. Сюда входит фонетическая практика (студенты учатся правильно произносить слова, такие как sustainability, carbon footprint, renewable energy, insulation и т.д.), а также активизация лексики (через определения слов, ответы на вопросы и составление коротких высказываний с новой лексикой. Например, студенты могут описать, как использование переработанных материалов помогает снизить вред окружающей среде);

2. Challenges, раздел «Your environment: describing it with adjectives» позволяет развивать навыки аудирования через просмотр видео, повторять грамматику (прилагательные) и практиковать говорение (например, студенты могут рассказать о состоянии окружающей среды в своем городе или районе, используя такие прилагательные как polluted, clean, green, urbanized и т.д.);

3. Challenges, раздел «Write a letter to your future self» можно использовать для развития письменных навыков и творческого мышления (здесь студенты могут написать письмо на тему "Eco-friendly construction of the future" или "My future eco-friendly dream house",

могут описать, какие материалы и технологии они бы использовали для постройки экологичного дома).

Можно отметить следующие преимущества использования нейросети SmallTalk2Me на занятиях в вузе: коррекция произношения и анализ ошибок, активное использование лексики через интерактивные задания, добавление игровой составляющей в обучение, возможность выбора заданий под уровень и интересы студентов. Однако у этой платформы есть и недостатки. Во-первых, ресурсы сети ограничены, и преподаватель вынужден выбирать только те темы и задания, которые предлагаются. Во-вторых, многие функции доступны только при платной подписке на курсы и программы. Это делает использование SmallTalk2Me менее доступным для широкого круга студентов.

Таким образом, платформа SmallTalk2Me представляет собой инновационный инструмент на базе искусственного интеллекта, разработанный для обучения и совершенствования разговорных навыков у студентов. Использование SmallTalk2Me способствует повышению уверенности студентов при общении на иностранном языке, а также улучшению произношения и лексической точности [10; 420]. В контексте профессионального образования SmallTalk2Me также демонстрирует значительный потенциал. Платформа успешно интегрируется в программы по развитию профессиональной терминологии, предлагая интерактивные диалоги и задания, связанные с изучаемой темой. Регулярное использование платформы может улучшить навыки понимания узкоспециализированной лексики и способности использовать её в контексте.

Несмотря на многочисленные преимущества, SmallTalk2Me имеет ряд недостатков, которые необходимо учитывать при методической разработке занятий. Тем не менее, нейросеть остаётся ценным инструментом для улучшения разных навыков у студентов вуза, ее успешная интеграция в учебный процесс требует сочетания с традиционными методами обучения для достижения максимальной эффективности.

Можно сделать вывод, что в целом искусственный интеллект позволяет создавать интерактивные среды для практики разговорной речи, моделировать диалоги и деловые встречи, а также имитировать экзаменационные условия, такие как IELTS или TOEFL. Благодаря этим технологиям студенты могут преодолевать языковой барьер, развивать уверенность в своих силах и учиться эффективно выражать свои мысли. Таким образом, искусственный интеллект становится мощным инструментом не только для повышения качества образования, но и для формирования новых подходов к обучению, которые соответствуют требованиям современного мира.

Литература

1. Abimanto D., Mahendro I. Efektivitas Penggunaan Teknologi AI Dalam Pembelajaran Bahasa Inggris // Sinar Dunia: Jurnal Riset Sosial Humaniora Dan Ilmu Pendidikan. – 2023. – 2 (2). – Pp. 256–266.
2. Dávila Macías A.M., Armijos Solano D.O., Palma Perero L.M., Roca Panimboza J. A., Lucas Soledispa C. J. The Potential of Artificial Intelligence to Improve Speaking Skills in a Second Language (English) Fluently // Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. – 2024. – 8(3). – Pp. 3826–3836.
3. Gazali E., Saefuloh H. Development of an Arabic Receptive Proficiency Test Instrument Based on the Common European Framework of Reference for Languages // Al-Ta'rib : Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Arab IAIN Palangka Raya. – 2023. – 11 (2). – Pp. 293 – 308.

4. Kang H. Effects of Artificial Intelligence (AI) and Native Speaker Interlocutors on ESL Learners' Speaking Ability and Affective Aspects // Multimedia-assisted Language Learning. – 2022. – Vol. 25. Is. 2. – P. 9.
5. Kholis A. Elsa Speak App: Automatic Speech Recognition (ASR) for Supplementing English Pronunciation Skills // Pedagogy: Journal of English Language Teaching. – 2021. – 9 (1). – Pp. 01.
6. Klimova B., Pikhart M., Polakova P., Cerna M., Yayilgan S. Y., Shaikh S. A Systematic Review on the Use of Emerging Technologies in Teaching English as an Applied Language at the University Level // In Systems. – 2023. – 11 (1). – URL: <https://doi.org/10.3390/systems11010042> (дата обращения: 23.03.2025).
7. Salamanti E., Park D., Ali N., Brown S. Efficacy of Collaborative and Multimodal Learning Strategies in Enhancing English Language Proficiency Among ESL/EFL Learners: A Quantitative Analysis. Research Studies in English Language Teaching and Learning. – 2023. – 1 (2). – URL: <https://doi.org/10.62583/rselt.v1i2.11> (дата обращения: 25.02.2025).
8. Xiao M., Yi H. Building an efficient artificial intelligence model for personalized training in colleges and universities // Computer Applications in Engineering Education. – 2021. – 29 (2). – Pp. 350–358.
9. Wu L., Li K., Yu M., Lin Y. Application of Artificial Intelligence in Teaching English as a Foreign Language: Progress, Challenges, and Trends // English Language Teaching and Linguistics Studies. – 2024. – 6 (4). – Pp. 215.
10. Yuksel D., Soruç A., Horzum B., McKinley J. Examining the role of english language proficiency, language learning anxiety, and self-regulation skills in emi students' academic success // Studies in Second Language Learning and Teaching. – 2023. – 13 (2). – Pp. 399–426.

Авторы публикации

Злобина Ирина Сергеевна, кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков неязыковых направлений, Вятский государственный университет, РФ, zlo-irina@yandex.ru

Уткина Надежда Вениаминовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры Л-3, Московский государственный технический университет им. Баумана, utkina-nv@yandex.ru

Zlobina Irina Sergeevna, PhD in Philosophy, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Vyatka State University, Kirov, Russian Federation, zlo-irina@yandex.ru

Uktina Nadezhda Veniaminovna, PhD in Philology, Associate Professor, Department L-3, Bauman Moscow State University, Moscow, Russian Federation, utkina-nv@yandex.ru

УДК 81'25+004.8

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ СНАТ GPT-4 OMNI

В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

И.Н. Зырянова¹, А.С. Чернавский², В.Е. Матюхина¹

¹*Байкальский государственный университет, г. Иркутск, Россия*

²*Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается эффективность применения искусственного интеллекта в профессиональной переводческой деятельности, а также его возможности и ограничения. Описаны и актуализированы текущие возможности и ограничения большой языковой модели (БЯМ) Chat GPT-4 Omni в художественном переводе (с английского языка).

Ключевые слова: искусственный интеллект, перевод, Chat GPT-4omni, нейросеть, машинный перевод, мультимодальность, переводческие трансформации, БЯМ, перевод с Chat GPTomni

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TRANSLATION ACTIVITIES: ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF CHATGPT-4 OMNI IN A PROFESSIONAL ENVIRONMENT

I.N. Zyryanova¹, A.S. Chernavsky², V.E. Matyukhina¹

¹Baikal State University, Irkutsk, Russia

²Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

Abstract. The article examines the effectiveness of using the artificial intelligence model ChatGPT-4 Omni in professional translation activities, as well as its capabilities and limitations. The current opportunities and limitations of the Chat GPT-4 Omni Large Language Model (LLM) in fiction translation (from English) are described and actualized.

Keywords: artificial intelligence, translation, ChatGPT-4 Omni, neural network, machine translation, multimodality, translation transformations

Актуальность проблемы взаимопонимания между людьми, говорящими на разных языках, восходит к древнейшим временам, однако в современную эпоху она приобретает особую значимость. Сегодня человек обладает широкими возможностями взаимодействия с представителями различных мировых наций и с носителями многих языков и культур. Ежедневно выпускаются сотни новых литературных произведений на разных языках, перевод которых необходим для обеспечения полноценной межкультурного обмена, что подчеркивает важность профессиональных переводческих кадров.

Однако нельзя не учитывать цифровизацию, которая приводит к переходу от классических методов сбора и обработки информации к более быстрым и удобным цифровым инструментам. Цифровизация также затронула переводческую деятельность, повысив требования к эффективности и скорости осуществления переводов, включая переводы художественной литературы. Одним из наиболее значительных факторов, влияющих на переводческую деятельность сегодня, являются автоматизированные системы, основанные на технологиях искусственного интеллекта. Внедрение искусственного интеллекта (далее – ИИ) в переводческую деятельность связано с использованием инновационных технологических разработок, которые позволяют автоматизированным машинным системам анализировать текст на одном языке и интерпретировать его на другой. Для этого необходимы особым образом разработанные сложные программные модели и алгоритмы, функционирующие на основании таких технологий, как Big Data («большие данные»), Deep Learning («глубокое обучение»), Machine Learning («машинное обучение») или Cloud Computing («облачные вычисления»).

В рамках настоящего исследования под термином «искусственный интеллект» мы, вслед за И.А. Шагиновой, будем понимать «системы, которые могут выполнять творческие функции, которые принято считать прерогативой человека. Они включают в себя базу знаний, решатель, и интеллектуальный интерфейс» [13, с. 87].

Исторически, прообраз ИИ возник в 1956 г. в США, когда сотрудники Дартмутского колледжа в Хановере представили его в качестве компьютерной программы, моделирующей когнитивные функции человека, такие как память, мышление, восприятие, обучение, вычисление и творчество. ИИ также стал областью науки, посвященной компьютерному моделированию разнообразных интеллектуальных способностей, применимых к различным типам интеллекта – от растительного до социального [2].

При этом своеобразным «предшественником» ИИ в переводческой деятельности изначально был машинный перевод, который подразделяется на два основных типа:

- RBMT (rule-based machine translation – машинный перевод на основе правил) – данный вид базируется на лингвистических правилах, используя словарные базы для передачи контента
- SMT (statistical machine translation – статистический машинный перевод) – этот тип функционирует на основе машинного обучения и применяет алгоритмы, анализирующие большие объемы уже существующих переводов, извлекая из них релевантные статистические модели [7].

Оба типа машинного перевода получили достаточно широкое распространение еще в начале 2000-х гг., функционируя изначально как платные опции в таких компьютерных системах, как SDL Trados Studio или MemoQ, а затем в виде бесплатных расширений для облачных систем, типа Smartcat, XTM, Memsource и др.

С 2017 г. ИИ окончательно вошел в сферу перевода благодаря программному обеспечению, используемому данные с сайта перевода Linguee, представляющего собой многоязычный словарь, который позволяет сравнивать переводы почти на 20 языках. Этот момент ознаменовал начало эры NMT (neural machine translation – «нейронный машинный перевод»), основанной на технологиях искусственных нейронов. NMT позволяет учитывать не только отдельные фрагменты текста, но и его общий контекст, а также постоянно обучается и совершенствуется благодаря потокам данных. Эта технология стала значительным прорывом в области перевода, обеспечивая естественные и точные тексты по сравнению с предыдущими методами машинного перевода.

В 2018 г. в отечественном переводоведении был введен термин «цифровой перевод» как новый концепт в переводческой деятельности. По определению Н. К. Гарбовского, цифровой перевод представляет собой «новый вид перевода, включающий систему сетевого взаимодействия когнитивно-коммуникативной деятельности переводчика-человека и цифровых информационно-коммуникационных средств» [3, с. 10]. Ю. А. Игнатьева несколько расширяет данное определение, утверждая, что цифровой перевод представляет собой «новый вид технологии перевода, систему сетевого взаимодействия переводчика и цифровых информационно-коммуникационных средств, искусственного интеллекта, разработанный для повышения эффективности переводческого искусства и качества переводческой продукции» [6, с. 215]. Именно эти определения в наибольшей степени соответствуют цели и задачам данного исследования и принимаются в качестве рабочих.

При описании общего алгоритма действия ИИ в переводе следует отметить, что он функционирует как сложная компьютерная программа, включающая словари, грамматические правила и алгоритмы перевода. Эти алгоритмы позволяют ИИ анализировать текст, распознавать слова, сопоставлять их с уже известными и подбирать наиболее подходящие аналоги на языке перевода. Именно поэтому сегодня происходит активная интеграция переводческих систем на базе ИИ в системы автоматизации перевода, известные как САТ-инструменты (Computer-Assisted Translation – это специализированное программное обеспечение для автоматизированного компьютерного перевода). Благодаря такой интеграции эти системы могут обучаться на параллельных текстах и терминологических базах данных, что значительно повышает качество и скорость перевода. САТ-инструменты на базе ИИ

применяются для предварительной обработки больших объемов текста, а затем – для дальнейшего редактирования результатов и улучшения качества перевода [14, 2023].

ИИ объединяет внутри себя «когнитивно-коммуникативную деятельность переводчика» и современные технологии эпохи big data, позволяя получать перевод быстрее и точнее. ИИ иногда называют нейронной машиной, поскольку он функционирует на основе искусственных «нейронов», имитирующих нейроны человеческого мозга. Однако ИИ не обладает человеческим мышлением и лишь ищет оптимальные решения по заданному алгоритму. Chat GPT постоянно обновляется: новые версии разрабатываются с целью улучшения способности анализировать информацию в пространственном контексте, используя механизмы, аналогичные работе человеческого мозга. Все это позволяет новым программным версиям обрабатывать огромный объем текстовых данных (128.000 токенов³) с учетом контекста запроса и генерировать нужные пользователю ответы. Несмотря на то, что ИИ время от времени допускает ошибки, недочеты и неточности, текущие темпы его развития дают основания предположить, что уже через несколько лет подобные проблемы будут полностью устранены.

Переходя к описанию Chat GPT-4omni как актуальной версии чат-бота от OpenAI, следует отметить, что он был официально представлен 13 мая 2024 г. Несмотря на сохранение порядкового номера своего предшественника в названии, к нему добавлено omni или omnibus (от лат. «всемогущий»), что указывает на универсальность данного ИИ. Основным усовершенствованием рассматриваемой версии БЯМ является повышение скорости обработки информации и поддержка мультимодальности, – то есть способности одновременного восприятия разных типов информации и предоставлять ответы пользователю по нескольким каналам (визуальному и аудиальному).

Отметим работу модели с языками:

- возможность оказания помощи в изучении более 50 иностранных языков;
- возможность функционирования в качестве синхронного переводчика при диалогическом общении;
- возможность понимания шуток, сарказма и иронии на разных языках, а также определения контекста беседы по интонации.

Общий алгоритм работы Chat GPT-4omni при этом может быть описан следующим образом:

1. На первом входном уровне происходит обработка внешней информации: ее анализ и «разбивка», что позволяет передать данные на следующий уровень.
2. На втором скрытом уровне осуществляется классификация выходной информации предыдущего уровня, а также ее анализ и обработка для дальнейшей передачи.
3. На третьем выходном уровне реализуется окончательная обработка всех полученных данных и формирование результата, который предоставляется пользователю [12, 2024].

Переходя непосредственно к характеристике переводческого потенциала Chat GPT-4omni, следует отметить, что для выполнения перевода он использует генеративную архитектуру машинного обучения, или генеративный предварительно обученный преобразователь. Эта архитектура была обучена на обширном массиве многоязычных

³ URL: <https://openai-doc.ru/docs/models> (дата обращения 4.05.2025)

текстовых данных, объемом в сотни миллиардов слов, что позволяет ИИ глубоко понимать не только модели человеческого языка, но и контекст [17].

Особенно актуальным является тот факт, что Chat GPT-4omni способен учитывать контекст переводимого материала. Это критически важно в тех случаях, когда буквальный перевод оказывается недостаточным для адекватной передачи смысла. К примеру, Chat GPT-4omni может определять эмоции в исходном тексте, такие как радость, печаль, юмор, спор и проч., и адаптировать перевод таким образом, чтобы максимально точно передать эти нюансы. Более того, Chat GPT-4omni способен поддерживать связность между словами и предложениями текста оригинала, генерируя плавные и естественные структуры в тексте перевода.

Еще одним важным аспектом переводческого потенциала Chat GPT-4omni является работа с неформальной лексикой и сленгом. Он может распознавать и переводить «нестандартные» слова, типичные для неформальной разговорной речи, а также интерпретировать идиомы, которые при буквальном переводе могли бы потерять смысл. Весьма важным моментом в переводческой работе Chat GPT-4omni является согласованность и скорость осуществления перевода. ИИ способен обеспечить последовательный и быстрый перевод даже больших объемов текста, что крайне полезно при работе с документацией, статьями и другими массивами информации. Нельзя не отметить и такие аспекты работы Chat GPT-4omni как многофункциональность и интерактивность перевода, что выражается в возможности данного чат-бота не просто переложить текст с одного языка на другой, но и задать ему вопросы о содержании перевода. Более того, если предложенный Chat GPT-4omni результат перевода не удовлетворяет пользователя, последний может «договориться» с чат-ботом об улучшении и исправлении переводной версии. Иными словами, характеризуемый ИИ может осуществлять творческий и адаптивный перевод, предлагая пользователю альтернативные варианты или адаптируя текст на принимающем языке таким образом, чтобы он лучше подходил под авторскую стилистику либо в большей степени соответствовал культурным особенностям целевого языка.

Наконец, необходимо отметить, что Chat GPT-4omni непрерывно обучается и совершенствуется благодаря использованию нейросетевых технологий. Это позволяет ему выполнять переводы всё более высокого качества, а также эффективно справляться с обработкой сложных и специализированных текстов – от технической документации до художественной литературы. В создаваемых для переводческой работы с Chat GPT-4omni инструкциях также отмечается, что для получения максимально точного и качественного перевода важно правильно настроить чат-бот перед началом работы, учитывая несколько ключевых аспектов, которые отражены в работе Приложении 1 [18].

Стоит отметить, что на сегодняшний день уже существуют убедительные примеры выдающихся возможностей Chat GPT-4omni в области перевода. В частности:

- Нейросети можно показать разные объекты и попросить перевести на другой язык. Например, в деморолике GPT-4o показали фрукты, ручки и плюшевую игрушку – она перевела все верно.

- Нейросеть попросили помочь в разговоре итаоговорящей девушки и англоговорящего парня. Когда GPT-4o слышал итальянскую речь, он сразу переводил на английский – и наоборот.

Тем не менее, нельзя забывать о том, что при всем многообразии переводческих возможностей Chat GPT-4omni все же существуют определенные ограничения в его использовании. Например:

- невозможность полного понимания контекста и логики живого человека, в связи с чем чат-бот может допускать такие нелепые ошибки и неточности, которые мгновенно будут замечены пользователем. Следовательно, нельзя полностью полагаться на «профессионализм» характеризуемого ИИ.

- риск воспроизведения предвзятых, оскорбительных и неэтичных высказываний, содержащиеся в тех данных, на основании которых этот чат-бот был обучен. Это связано с фундаментальными ограничениями ИИ, который не способен до конца понять всю суть этики и морали.

- проблемы с конфиденциальностью и безопасностью данных, поскольку, загружая в чат-бот текст для перевода, пользователь рискует утратить или раскрыть конфиденциальную информацию, утечка которой недопустима.

Сегодня мы можем констатировать, что Chat GPT-4omni – это один из наиболее современных и продвинутых ИИ-переводчиков, который не просто является обновлением предыдущих моделей, а представляет собой значительный прорыв в области машинного перевода. Он обладает уникальными возможностями обработки текстов, а также работы с изображениями, аудио и видео. Однако при осуществлении переводческой деятельности с Chat GPT-4omni специалистам рекомендуется тщательно корректировать итоговый вариант перевода, а также сравнивать его с результатами других доступных переводческих систем и опираться на свои профессиональные знания и опыт для достижения наилучшего результата.

Авторское исследование

Основой для практической части исследования послужил отрывок из романа американского писателя Стивена Кинга «Сияние». Первоначально оригинальный текст произведения был переведен с английского языка на русский авторами данной работы, а впоследствии та же задача была поставлена перед Chat GPT-4omni. Кроме того, к работе был привлечен тот же фрагмент произведения, передача которого на русский язык была осуществлена профессиональным переводчиком Е.Ю. Александровой (см. Приложение 2) [18]. Затем полученные переводы были сопоставлены с оригиналом и друг с другом и проанализированы на предмет использования разнообразных переводческих приемов и трансформаций, способствующих достижению целей художественного перевода. При этом в качестве основы была использована классификация преобразований перевода, предложенная В. Н. Комиссаровым.

Переводческие приемы, примененные Chat GPT-4omni

В рамках данного параграфа будет проанализирована переводческая работа Chat GPT-4omni при передаче некоторых фрагментов из оригинального текста романа Стивена Кинга «Сияние» с английского языка на русский. Особое внимание уделяется использованным переводческим приемам. Дополнительные примеры приведены в Приложении 3 [18].

1. “And now sunshine. Real things” [King].

«А теперь солнечный свет. Реальные вещи».

Как видно из представленного примера, Chat GPT-4omni осуществил прямое механическое копирование лексики из англоязычной версии текста в русскоязычную.

2. “Except for Tony, now six blocks up, only a speck, standing on the corner, his voice faint and high and sweet” [King].

«За исключением Тони, который теперь был в шести кварталах отсюда, лишь точка, стоящая на углу, его голос тихий, высокий и сладкий».

При работе с данным примером Chat GPT-4omni использовал большее количество трансформаций, а именно:

- перестановка местами частей словосочетания *except for* / «за исключением»;
- транскрибирование имени собственного *Tony* вариантом «Тони»;
- добавление в перевод лексем «который» и «был»;
- замена смыслового послелога *up* («вверх») на наречие «отсюда»;
- опущение союза *and* («и»).

3. “Be careful, doc...” [King].

«Будь осторожен, доктор...».

При работе с этим примером Chat GPT-4omni заменяет оригинальный сленгизм *doc* («док») на полноценную русскую версию «доктор».

4. “Then, in the next instant, Tony was gone and Daddy’s battered red bug was turning the corner and chattering up the street, farting blue smoke behind it” [King].

«Затем, в следующий миг, Тони пропал, и побитый красный жук папы завернул за угол и ускорился по улице, выбрасывая синий дым позади».

Анализ перевода данного фрагмента средствами Chat GPT-4omni позволяет выявить следующие трансформации:

- транскрибирование имени собственного *Tony* / «Тони»;
- компенсация словосочетания *was gone* вариантом «пропал»;
- перестановка местами частей словосочетания *Daddy’s battered red bug* / «побитый красный жук папы»;
- добавление предлога «за» в русскоязычной версии текста;
- замена глагольного сочетания *chattering up* («продребезжал») на вариант «ускорился», а также замена стилистически сниженного *farting* на более нейтральное «выбрасывая»;
- опущение местоимения *it* («он»), так как оно избыточно в русском языке.

В целом же, при переводе отрывка из романа Стивена Кинга «Сияние» средствами Chat GPT-4omni были использованы следующие трансформации и приемы:

28% замен (23 примера)

25% опущений (20 примеров)

15% перестановок (12 примеров)

12% транскрибирований (10 примеров)

9% добавлений (7 примеров)

9% компенсаций (7 примеров)

1% модуляций (1 пример)

1% калькирований (1 пример) (см. Рис. 1).

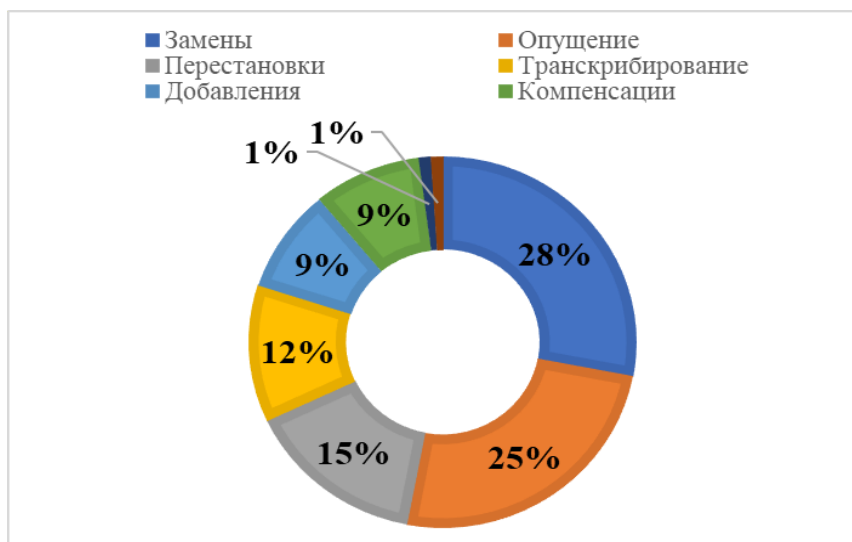


Рис. 1. Трансформации перевода в адаптации отрывка романа Стивена Кинга «Сияние» с английского на русский язык средствами Chat GPT-4omni

Таким образом, можно говорить о том, что перевод рассматриваемого произведения средствами Chat GPT-4omni отличается тенденцией к дословности, в результате чего нейросеть часто не учитывает контекст и не адаптирует текст для русскоязычного читателя.

Сравнительный анализ профессионального, авторского и нейросетевого переводов художественного текста

В данном подразделе представлен сравнительный анализ переводов, выполненных профессиональным переводчиком Е. Ю. Александровой, авторами исследования и нейросетью GPT-4omni на материале отдельных фрагментов из романа Стивена Кинга «Сияние». Цель анализа заключается в выявлении отличий в подходах к переводу, а также в оценке их соответствия прагматическому эффекту оригинального текста.

1. “I guess I fell asleep a little” [King].

Перевод Е. Ю. Александровой: «— Кажется, я немного поспал».

Перевод авторами исследования: «Наверное, я ненадолго уснул».

Перевод Chat GPT-4omni: «Наверное, я немного задремал».

Анализ представленных вариантов дает основания утверждать, что их перевод на русский язык мало чем отличается. В каждом переводе часть “I guess” («я полагаю») компенсирована вариантами «наверное» и «кажется». Словосочетание “a little” («немного») перемещено из конца предложения в середину, а авторы исследования заменяют его на «ненадолго». При этом понятие “fell asleep” («засыпать») передано разными синонимичными глаголами: «уснуть», «задремать», «поспать».

2. “I love you, Daddy” [King].

Перевод Е. Ю. Александровой: «Пап, я люблю тебя».

Перевод авторами исследования: «Я люблю тебя, папочка».

Перевод Chat GPT-4omni: «Я тебя люблю, папа».

При рассмотрении данного примера становится очевидным, что основной трансформацией во всех трех переводах является перестановка лексем, а также разный подход к трактовке обращения “Daddy”: авторы исследования и Chat GPT-4omni используют словарные соответствия «папочка» и «папа» соответственно, в то время как

Е. Ю. Александрова прибегает к компенсации с использованием более разговорного варианта «пап».

3. “I been waiting” [King].

Перевод Е. Ю. Александровой: «Я ждал».

Перевод авторами исследования: «<...> пока ждал тебя».

Перевод Chat GPT-4omni: «Я ждал».

Авторы исследования объединяют предложение с другой оригинальной фразой, что приводит к трансформации объединения синтагм. Chat GPT-4omni и Е. Ю. Александрова используют близкие словарные соответствия.

4. “I love you too, Dan” [King].

Перевод Е. Ю. Александровой: «Я тоже люблю тебя, Дэн».

Перевод авторами исследования: «Я тоже тебя люблю, Дэн».

Перевод Chat GPT-4omni: «Я тоже тебя люблю, Дэн».

Сравнительный анализ этих примеров показывает их практически полное совпадение. Во всех фразах обнаруживается перестановка и транскрибирование имени собственного Dan передано транскрипцией «Дэн».

В целом сравнительный анализ переводов отрывков из романа Стивена Кинга «Сияние», выполненных профессиональным переводчиком Е.Ю. Александровой, авторами настоящего исследования, нейросетью Chat GPT-4omni позволяет прийти к выводу о том, что были использованы следующие трансформации и приемы (см. Рис. 2):

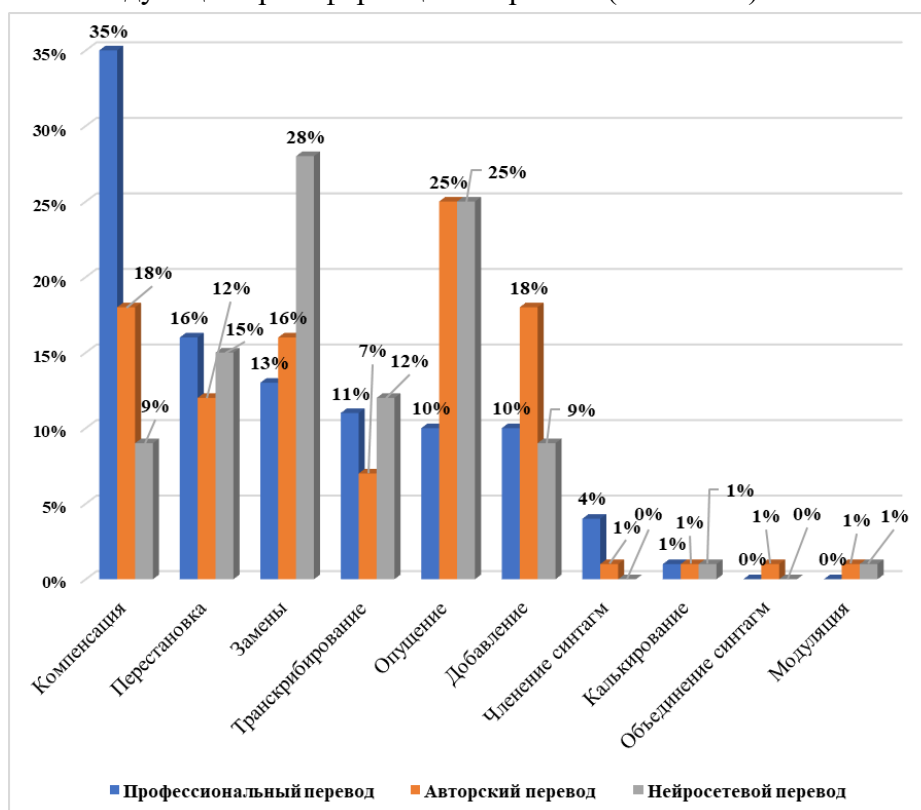


Рис. 2. Трансформации профессионального, авторского и нейросетевого перевода отрывка романа Стивена Кинга «Сияние» с английского на русский язык

Итак, наиболее употребляемыми трансформациями у авторов исследования и у Chat GPT-4omni являются опущения. Однако авторы опускают, как правило, избыточные элементы художественного текста, тогда как нейросеть иногда исключает важные смысловые блоки, что

может привести к искажению авторской интенции. Е. Ю. Александрова реже прибегает к опущениям, используя их только в случаях смысловой перегруженности оригинала.

Прием компенсации авторами исследования используется в 2 раза чаще, чем Chat GPT-4omni, тогда как у профессионального переводчика он является доминирующим. Сходная тенденция наблюдается в отношении добавлений, которые авторы исследования и нейросеть используют в равных пропорциях, но с разными целями. Профессиональный переводчик реже прибегает к добавлениям, стремясь максимально сохранить авторский стиль.

Замены авторами исследования и Chat GPT-4omni встречаются в одинаковом количестве (23 случая), тогда как у профессионального переводчика их почти вдвое меньше. Однако в процентном соотношении Chat GPT-4omni использует меньше трансформаций в целом, чем авторы исследования и профессиональный переводчик. В каждой переводческой версии замены оправданы контекстом. Практически в одинаковом процентном соотношении авторами исследования, Chat GPT-4omni и Е.Ю. Александровой используются перестановки, поскольку они способствуют гармонизации звучания предложений и их более легкому восприятию русскоязычным реципиентом. Почти с одинаковой частотой в количественном отношении применяется прием транскрибирования авторами исследования, Chat GPT-4omni и профессиональным переводчиком, поскольку он является нормативно правильным при передаче имен собственных с английского на русский язык.

Членение и объединение синтагм типичны для авторов исследования и профессионального переводчика, так как помогают улучшить благозвучие русского текста. Chat GPT-4omni не использует эти приемы, так как выполняет последовательный перевод без глубокого редактирования структуры предложений. Наконец, наименее употребительными трансформациями как для авторов исследования, так и для Chat GPT-4omni становятся калькирование и модуляция. В первом случае применены более грамотно и профессионально, чем в случае с нейросетью. Е. Ю. Александрова использует калькирование лишь однажды и не прибегает к модуляции.

Оценка качества переводов

Для оценки качества проделанной переводческой работы оригинальный текст отрывка романа Стивена Кинга «Сияние» и три его переводные версии (профессиональный, авторский и нейросетевой перевод) были предоставлены 8 независимым экспертам для анализа качества перевода. Для проведения оценки качества перевода были отобраны независимые эксперты с соответствующим опытом в области перевода и лингвистики. В качестве критериев отбора учитывались профильное образование, практический опыт работы в переводческой сфере не менее трёх лет, а также отсутствие заинтересованности в результатах эксперимента, что обеспечивало объективность оценки. Отрывки предоставлялись «анонимно» без указания, кому принадлежит тот или иной перевод.

При этом экспертам было предложено заполнить опросный лист, оценив по шкале от 1 до 10 баллов следующие критерии:

1. Сохранение художественного замысла (насколько перевод передает общую идею, тональность, и замысел автора оригинального текста).
2. Стилистическая адекватность (сохранение стилистической окраски текста, включая особенности языка персонажей, нарратива и описаний).

3. Эмоциональное воздействие (насколько перевод вызывает те же эмоции, что и оригинальный текст, насколько сохранено настроение текста: драматизм, ирония, юмор, романтичность).

4. Передача образности и выразительности (адекватная передача метафор, эпитетов, символов, аллюзий и других художественных средств).

5. Читабельность и естественность (текст перевода естественный, без ощущения искусственности или тяжеловесности, отсутствие дословности перевода).

В конце необходимо было дать краткий общий комментарий о проанализированном переводе. Результатом этого в соответствии со средним баллом стала наилучшая оценка профессионального перевода, «средняя» оценка авторского перевода и наихудшая оценка нейросетевого перевода. Все полученные средние баллы по каждому из критериев показаны на Рис. 3.

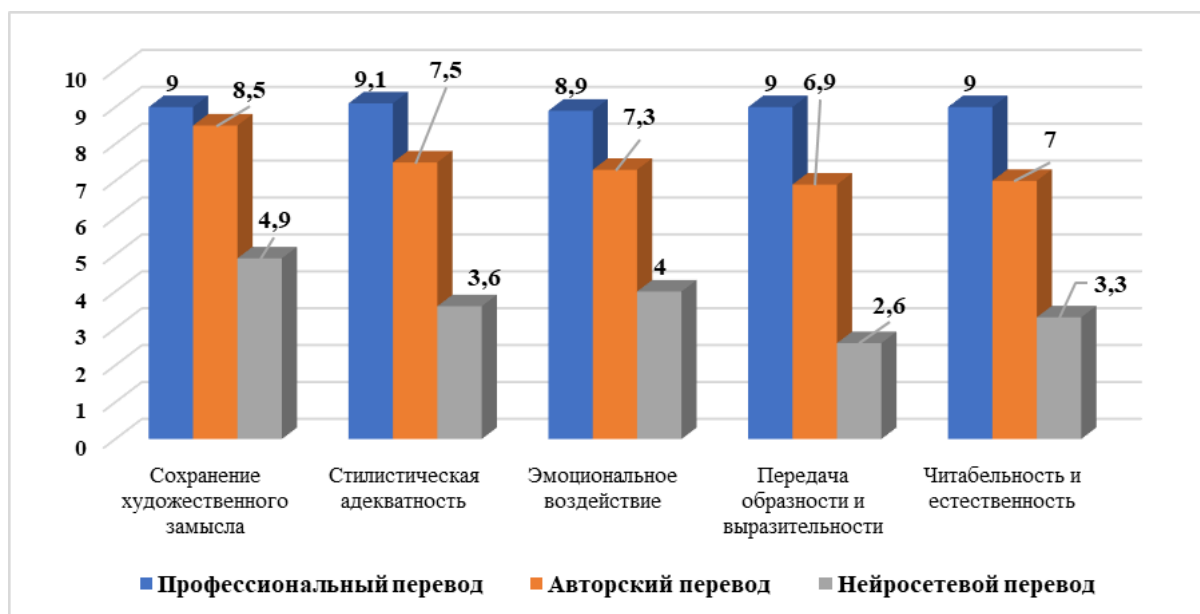


Рис. 3. Независимая оценка экспертами профессионального, авторского и нейросетевого перевода отрывка романа Стивена Кинга «Сияние» с английского на русский язык (средний балл)

Следует также отметить, что общий средний балл для профессионального перевода составил 8,9, для авторского – 7,4, для перевода нейросети – 3,6. Следовательно, наиболее высокой оценки независимых экспертов заслуживает профессиональный перевод, набравший наиболее высокий средний балл по всем указанным критериям. На основании данных, изложенных в практической части работы, можно сделать следующие основные выводы:

1. Основным средством переводческой работы с художественным текстом является применение переводческих трансформаций: лексических, грамматических и смешанных (комплексных).

2. В качестве материала исследования был выбран отрывок из романа Стивена Кинга «Сияние», переведенный с английского языка на русский профессиональным переводчиком Е. Ю. Александровой, автором настоящей работы и с помощью Chat GPT-4omni.

3. При переводе художественного текста профессиональным переводчиком Е. Ю. Александровой чаще всего были использованы компенсация (35% случаев) и перестановки (16% случаев), реже применялись замены (13% случаев) и транскрибирование

(11% случаев). Добавления и опущения встречались в 10% случаев, членение синтагм – в 4%, а калькирование встречалось – в 1%.

4. При переводе художественного текста автором исследования чаще использовался прием опущения семантически избыточных лексем (25% случаев), на втором месте по частоте применения стояли компенсация и добавление (по 18% случаев), реже использовались замены (16% случаев) и перестановки (12% случаев). Транскрибирование применялось в 7% случаев, наиболее редкими стали приемы членения и объединения синтагм, калькирования и модуляции (по 1%).

5. При переводе художественного текста средствами Chat GPT-4omni чаще всего были использованы замены (28% случаев) и опущения (25% случаев), реже применялись перестановки (15% случаев) и транскрибирование (12% случаев). Добавления и применения встречались в 9% случаев, а модуляция и калькирование – 1% случаев.

6. Сравнительный анализ переводов художественного текста, выполненных профессиональным переводчиком, автором исследования и средствами Chat GPT-4omni, продемонстрировал, что каждый из переводов основан на различных трансформациях, не совпадающих между собой.

7. По мнению независимых экспертов, наилучшим является профессиональный перевод рассмотренного отрывка художественного произведения, а наихудшим – нейросетевой.

8. Использование Chat GPT-4omni для перевода художественных текстов имеет значительные ограничения и может применяться исключительно в качестве вспомогательного инструмента. Несмотря на наличие таких преимуществ, как скорость и доступность, нейросеть не способна в полной мере учитывать все тонкости контекста, стилистические особенности, эмоциональную нагрузку и художественную значимость оригинала. В результате переводы, выполненные исключительно с помощью Chat GPT-4omni, могут содержать значительные смысловые и стилистические искажения. Поэтому для качественного перевода художественного текста, учитывающего авторский замысел, необходима обязательная корректировка и доработка перевода человеком, способным к глубокой интерпретации оригинала.

Заключение

Не подлежит сомнению тот факт, что любой перевод художественного текста с одного языка на другой должен быть эквивалентным оригиналу, для этого важно воспроизвести художественный замысел заново, сохраняя национально-культурные особенности литературного произведения, чтобы он был понятен иноязычному реципиенту. Качественный художественный перевод должен быть эквивалентен оригиналу не только с точки зрения содержания, но и с точки зрения стилистики, культурных реалий и художественной выразительности.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о значительном потенциале применения искусственного интеллекта, в частности модели Chat GPT-4omni, в профессиональной переводческой деятельности. Анализ особенностей функционирования нейросети, её переводческих стратегий, а также сравнительное сопоставление перевода, выполненного Chat GPT-4omni, с профессиональным и авторским переводом художественного текста, показали, что ИИ способен выполнять ряд задач с высокой степенью точности и стилистической адекватности. Chat GPT-4omni демонстрирует высокую скорость,

гибкость и разнообразие лексико-грамматических трансформаций, но не всегда способен адекватно передавать художественные нюансы, авторский стиль и культурные реалии оригинального текста. В этой связи использование ИИ в художественном переводе целесообразно как вспомогательный инструмент, эффективность которого во многом зависит от профессиональной подготовки переводчика, осуществляющего финальную редактуру.

Таким образом, несмотря на стремительное развитие технологий искусственного интеллекта, полноценная замена человека в области художественного перевода пока невозможна. Оптимальная стратегия работы с ИИ в данной сфере по мнению авторов – это творческий и критический подход, сочетающий технические возможности нейросетей с интеллектуальным, интуитивным и художественным потенциалом человека.

Литература

1. Биккулова О.С., Ивкина М.И. Чат-бот в методике преподавания РКИ // Мир Русского слова. – 2021. – № 1. – С. 91–96.
2. Болтаева А.С., Соболева В.П. Когнитивные трансформации при использовании систем перевода на основе технологий искусственного интеллекта // Успехи в химии и химической технологии. – 2023. – Т. 37, № 15(277). – С. 54–56.
3. Гарбовский Н.К., Костикова О.И. Интеллект для перевода: искусный или искусственный? // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. – 2019. – № 4. – С. 3–25.
4. Зырянова И.Н., Чернавский А.С. Генеративные языковые модели и феномен антиантропоцентризма – новые перспективы лингвистической парадигмы «posthumano» и «общего/сильного» ИИ // Известия Байкальского государственного университета. – 2024. – Т. 34, No 1. – С. 144–152.
5. Зырянова И.Н., Чернавский А.С. Тезаурусный подход в современной системе культуры на примере использования генеративных языковых моделей // Знание. Понимание. Умение. – 2023. – № 3. – С. 204–214.
6. Игнатьева Ю.А. Искусственный интеллект и перевод // Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VIII Международной научной конференции. – Донецк: Донецкий государственный университет, 2023. – С. 214–218.
7. Карымшакова Т.Г., Семенова Э.В., Будаева Ц.Л., Гармаева Т.И. Машинный перевод: учебно-методическое пособие для обучающихся по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2023. – 81 с.
8. Кинг С. Сияние: роман / С. Кинг; пер. с англ. Е.Ю. Александровой. – М.: Астрель; Полиграфиздат, 2012. – 412 с.
9. Копытова А.В. Лингвопрагматические особенности ситуации общения «человек – чат-бот» // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. – 2023. – № 2(54). – С. 123–139.
10. Коробова А.Н., Чижик Н.Д. Использование чат-ботов в качестве дополнительного помощника для абитуриентов МРК // Научная конференция учащихся колледжа : материалы 58-й научной конференции аспирантов, магистрантов и студентов БГУИР. – Минск, 2022. – С. 70–73.
11. Мамбетов А.А., Артамонова М.В. Чат-боты в переводе : особенности и перспективы использования // Вопросы филологии и переводоведения в контексте межкультурного взаимодействия : сборник научных статей XXXV Международная научно-практическая

- конференция, посвященная 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2023. – С. 413–417.
12. Селезнева О.Н. Использование нейросетей в лингвистике // Актуальные вопросы современной науки и образования: материалы XI научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: ООО «Издательский дом “Среда”», 2024. – С. 136–141.
13. Шагинова И.А. Использование искусственного интеллекта при переводе на разные языки // Вестник молодых ученых Самарского государственного экономического университета. – 2023. – № 2(48). – С. 127–131.
14. Ghosal P. Phrase Continues to Define Next-Generation Localization Software with New AI-Driven Technology Capabilities. – URL : <https://phrase.com/news/ai-driven-tech-capabilities-sept-2023/> (дата обращения : 07.06.2024).
15. King S. The Shining. – URL : <https://www.coursesidekick.com/english/3360264> (дата обращения : 04.05.2025).
16. Luo B., Lau Y.K.R., Li C., Si Y-W. A Critical Review of State-of-the-Art Chatbot Designs and Applications // Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery. – 2022. – No. 12(1). – P. 1–26.
17. Pang S., Nol E., Heng K. ChatGPT-4o for English language teaching and learning: Features, applications, and future prospects // Cambodian Journal of Educational Research. – 2024. – Т. 4. – №. 1. – С. 35–56.
18. Ziryanova I.N., Chernavsky A.S., Matyukhina V.E. Artificial intelligence in translation activities: analysis of the effectiveness of chatgpt-4 omni in a professional environment (Appendix). – URL: <https://www.researchgate.net/publication/391436771> (дата обращения 4.05.2025).

Авторы публикации

Зырянова Ирина Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теоретической и прикладной лингвистики, Байкальский государственный университет, Иркутск, РФ, ziryanovain@bgu.ru

Чернавский Александр Сергеевич, старший преподаватель кафедры политологии, Институт истории и политики, Московский государственный педагогический университет, Москва, РФ, chernavskiy.com@gmail.com

Матюхина Виктория Евгеньевна, студент, Байкальский государственный университет, Иркутск, РФ, vika09257@gmail.ru.

Ziryanova Irina Nikolaevna, PhD in Philology, Associate Professor, Head of the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Baikal State University, Irkutsk, Russian Federation, ziryanovain@bgu.ru.

Chernavskiy Alexander Sergeevich, Senior Lecturer, Department of Political Sciences, Institute of History and Politics, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation, chernavskiy.com@gmail.com.

Matyukhina Viktoriya Yevgenyevna, student, Baikal State University, Irkutsk, Russian Federation, vika09257@gmail.com.

ВЛИЯНИЕ ОНЛАЙН-КУРСОВ И МООСs НА ТРАДИЦИОННОЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

И.Н. Каранетова

*Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье анализируется влияние онлайн-курсов и Massive Open Online Courses (MOOCs) на традиционное университетское образование. Особое внимание уделяется перспективам развития онлайн-образования.

Ключевые слова: онлайн-курсы, MOOCs, университетское образование, дистанционное обучение, доступность образования, роль преподавателя, образовательные инновации.

THE IMPACT OF ONLINE COURSES AND MOOCs ON TRADITIONAL UNIVERSITY EDUCATION

I.N. Karapetova

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

Abstract. The article analyzes the impact of online courses and Massive Open Online Courses (MOOCs) on traditional university education. Special attention is paid to the prospects for the development of online education.

Keywords: online courses, MOOCs, university education, distance learning, accessibility of education, the role of a teacher, educational innovations.

В мире, где цифровизация коснулась всех аспектов образовательного процесса, начиная с того, как подаётся учебный материал, и заканчивая проверки знаний обучающихся, подходы к образованию кардинально изменились. Доступ к образовательным материалам стал открыт по всему миру, с появлением онлайн курсов, так называемых МООС (Massive Open Online Courses).

С использованием искусственного интеллекта (ИИ) в образовании, появилось множество возможностей для персонализированного обучения, при котором как темп обучения, так и контент адаптируются под индивидуальные потребности каждого желающего.

Здесь мы разделяем мнение Г.С. Лисицкой, что «такие технологии, как геймификация, повышают мотивацию учащихся и делают процесс обучения более увлекательным и эффективным, а виртуальная реальность (VR) и дополненная реальность (AR) позволяют создавать иммерсивные образовательные среды, предлагая студентам интерактивный опыт обучения, который ранее был недоступен» [3, с. 122].

Кроме того, облачные технологии обеспечивают удобный доступ к учебным материалам и совместной работе над проектами, независимо от местоположения. Однако внедрение этих инноваций требует серьезных изменений в методологии преподавания, подготовке преподавателей и инфраструктуре образовательных учреждений.

Эффективное использование ИТ в образовании также ставит вопросы о цифровом неравенстве и необходимости обеспечения равного доступа к технологиям для всех учащихся. В конечном итоге, эти технологические изменения формируют новый ландшафт образования,

где акцент смещается с пассивного получения информации на активное участие, сотрудничество и критическое мышление [2, с. 257].

Можно утверждать, что, интеграция информационных технологий является не просто тенденцией, а необходимостью для адаптации образования к требованиям современного мира.

Онлайн-курсы и MOOCs (Massive Open Online Courses – массовые открытые онлайн-курсы) стали мощным инструментом трансформации традиционного университетского образования. Они предлагают альтернативные модели обучения, расширяют доступ к образованию и ставят перед университетами ряд вызовов, требующих переосмысления образовательных стратегий и подходов. Данная статья посвящена комплексному анализу влияния онлайн-курсов и MOOCs на традиционное университетское образование, рассмотрению их преимуществ и недостатков, а также перспектив развития в контексте изменяющегося образовательного ландшафта.

Дистанционное обучение существовало задолго до появления интернета, однако, с развитием технологий, онлайн-образование претерпело значительные изменения. Первоначально онлайн-курсы представляли собой преимущественно цифровые версии учебных материалов. С появлением интернета и интерактивных платформ (Coursera, edX, Udacity и др.) произошел настоящий прорыв [4, с. 221].

MOOCs, возникшие в начале 2010-х годов, стали символом новой эры в образовании. Они характеризуются массовостью (возможностью охвата тысяч студентов), открытостью (свободный доступ к материалам) и онлайн-форматом обучения. По мнению исследователей В.В. Абрауховой, Д.Д. Тихомирова, Е.Е. Шумовой, MOOCs предоставляют доступ к образовательным ресурсам лучших университетов мира, предлагая студентам возможность изучать интересующие предметы вне зависимости от географического положения и финансовых возможностей [1, 5, 6].

Давайте рассмотрим преимущества онлайн-курсов и MOOK для университетского образования. Во-первых, с их появлением доступность образования значительно возросла. Онлайн-курсы преодолевают географические и финансовые барьеры, предоставляя доступ к качественному образованию широкой аудитории, в том числе людям с ограниченными возможностями, работающим студентам и жителям отдалённых регионов. Более того, цифровые курсы, будучи гибкими и персонализированными, позволяют студентам самостоятельно выбирать наиболее удобное время и темп обучения, адаптируя процесс под свои потребности. Можно сделать вывод, что индивидуальный подход позволяет учащимся выбирать курсы и материалы, соответствующие их интересам и уровню подготовки.

Доступ к экспертным знаниям также можно назвать существенным преимуществом, поскольку MOOK предоставляет доступ к курсам, разработанным преподавателями ведущих мировых университетов, и высококачественный образовательный контент.

Помимо легкого доступа, современные онлайн-курсы используют интерактивные элементы, видео, анимацию, что повышает их интерактивность и мультимедийность, тем самым повышая вовлеченность студентов и улучшая усвоение материала. Таким образом, образование и повышение квалификации может стать непрерывным процессом, давая возможность профессионалам повышать свой карьерный рост.

Однако, перед традиционным университетским образованием появляются вызовы, среди которых в первую очередь, можно назвать «качество и сертификация». Представляется

важным обеспечить качество онлайн-курсов и разработать механизмы сертификации, признаваемые работодателями.

Проведение любого рода онлайн обучения требует также технической и инфраструктурной оснащённости, в связи с чем важным является обеспечение надежной интернет-инфраструктуры, доступа к компьютерам и технической поддержке для студентов и преподавателей.

Проблема подтверждения подлинности ответов, и борьба с академической нечестностью, например, борьба с плагиатом, использованием ботов и других способов обмана – являются также большой нерешённой проблемой в обучении онлайн на сегодняшний день. Далее можно отметить общий уровень низкой вовлеченности и мотивации обучаемых по сравнению с традиционными видами обучения. Таким образом, необходимо разработать стратегии повышения мотивации и вовлеченности, например, использование игровых механик (геймификация), активное участие преподавателей и организацию сообществ студентов.

В медийном образовании заметно наметилась трансформация роли преподавателя от лектора к фасилитатору, ментору и разработчику учебных материалов. Представляется необходимым регулярно проводить переподготовку преподавателей для эффективного использования онлайн-технологий.

Сегодня мы наблюдаем интересную тенденцию: онлайн-курсы всё активнее проникают в традиционную систему университетского образования. В результате возникает так называемое "гибридное обучение" (blended learning), которое органично сочетает в себе элементы как очного, так и дистанционного форматов.

По мнению Д.Д. Тихомирова, «гибридный подход даёт студентам возможность учиться в удобном темпе и месте, используя богатый арсенал онлайн-инструментов: электронные учебники, видеолекции, интерактивные тесты и задания. Но при этом сохраняются и традиционные занятия с преподавателями и однокурсниками, где можно задать вопросы, обсудить сложные концепции, наработать навыки коммуникации и получить персонализированный фидбек» [5, с. 90]. Мы полагаем, что подобное обучение становится более индивидуальным, позволяя каждому студенту двигаться в своём ритме и выбирать наиболее подходящий для себя способ усвоения информации, поскольку, с точки зрения использования времени как преподавателей, так и университета в целом, этот процесс обучения является эффективнее.

Однако, по мнению Г. В. Ваныкиной, «онлайн-курсы, несмотря на всю свою гибкость, требуют от студентов большей самодисциплины, умения планировать своё время и высокой внутренней мотивации» [2, с. 257].

В этом смысле гибридное обучение предлагает более сбалансированный подход, предоставляя учащимся необходимую поддержку и структуру. Но изменения касаются не только учащихся. Преподавателям приходится осваивать новые компетенции: создавать увлекательные онлайн-материалы, проводить онлайн-дискуссии и интерактивные занятия в виртуальной среде. Другими словами, учителю необходимо переосмыслить свою роль в образовательном процессе и постоянно повышать свою квалификацию.

Таким образом, онлайн-курсы, и особенно массовые открытые онлайн-курсы (MOOC), оказывают ощутимое влияние на классическое университетское образование, предоставляя новые способы расширения доступа к знаниям и делая обучение более эффективным и

современным. Однако для успешной интеграции онлайн-образования в структуру высших учебных заведений необходимо преодолеть ряд трудностей, связанных с обеспечением качества, мотивацией студентов, ролью преподавателей и технической инфраструктурой.

Говоря о перспективах развития онлайн-образования, можно предположить, что оно станет более персонализированным, поскольку развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ) позволит создавать более персонализированные образовательные траектории, адаптированные к потребностям каждого студента.

Литература

1. Абраухова В.В. Введение онлайн-обучения в профессиональное образование: преимущества и ограничения // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 6. – С. 218–222.
2. Ваныкина Г.В. Интеграция массовых открытых онлайн-курсов в традиционную систему высшего образования // Математики - Алтайскому краю: Сборник трудов всероссийской конференции с международным участием, Барнаул, 01–05 июля 2020 года. Барнаул: Алтайский государственный университет, 2020. – С. 255–259.
3. Лисицкая Г.С. Преимущества и недостатки виртуального образования: сравнение онлайн обучения и традиционной учебы // Инновационная наука. – 2023. – № 11-1. – С. 121–123.
4. Лыгина Л.В. Об организации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий // Современные технологии непрерывного обучения школа - вуз: Материалы XI Всероссийской научно-методической конференции, Воронеж, 20 апреля 2024 года. – Воронеж: ФГБОУ ВО "Воронежский государственный университет инженерных технологий", 2024. – С. 220-222.
5. Тихомиров Д.Д. Преимущества и недостатки онлайн-образования в профессиональной подготовке будущих специалистов // Экономический потенциал студенчества в региональной экономике: Материалы XVII международной научно-практической конференции, Ярославль, 01–30 ноября 2022 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2023. – С. 88–93.
6. Шумова Е.Е. Роль и преимущества использования онлайн-платформ и виртуальной реальности в образовании // Актуальные проблемы образования: позиция молодых: Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Челябинск, 05–29 апреля 2024 года. – Челябинск: Издательство ЗАО "Библиотека А. Миллера", 2024. – С. 147–150.

Автор публикации

Карапетова Ирина Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, РФ, INKarapetova@fa.ru

Karapetova Irina Nikolaevna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, INKarapetova@fa.ru

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАЦИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Д.И. Кониева¹, А.В. Самойлова²

¹МАОУ СОШ №104, г. Краснодар, Россия

²ФГБОУ ВО Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье анализируется эффективность ИИ-платформ для развития иноязычной коммуникативной компетенции. Рассматриваются теоретические основы обучения говорению, преимущества и ограничения ИИ.

Ключевые слова: искусственный интеллект, интерактивные технологии, диалоговые тренажёры, иноязычная коммуникация, обучение говорению.

FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION USING AI CAPABILITIES

D.I. Konieva¹, A.V. Samoylova²

¹School 104, Krasnodar, Russia

²Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article analyzes the effectiveness of AI-platforms for the development of foreign language communicative competence. The article considers theoretical bases of teaching speaking, the advantages and limitations of AI.

Keywords: artificial intelligence, interactive technologies, conversational simulators, foreign language communication, speaking skills development.

В современной методике преподавания иностранных языков определяющей является совокупность компетентностного и личностно-ориентированного подходов. Она носит интегративный характер, поскольку компетенции по определению направлены на развитие личности как субъекта деятельности и коммуникации, а ориентация на специфику потребностей данной личности и ее когнитивно-психологических особенностей способствует развитию иноязычных коммуникативных способностей. Изучение иностранного языка невозможно представить без речевого общения как в устной, так и в письменной форме [3], а значит без овладения коммуникативной компетенцией – способностью и психологической готовностью осуществлять иноязычное общение с лицами, владеющими целевым иностранным языком [1]. В настоящее время возможности искусственного интеллекта (ИИ) позволяют расширить спектр средств генерации и развития речевой деятельности, создающих столь необходимую приближенную к реальной коммуникативную среду.

Цель данной работы состоит в оценке эффективности использования возможностей ИИ в процессе овладения коммуникативной компетенцией. Задачи исследования включали:

- рассмотрение теоретических работ по методике преподавания иностранного языка, в частности обучения устно-речевому диалогическому общению в контексте комбинированного или эклектического подхода, а также работ о применении нейросетей в обучении иноязычной устной речи;

- анализ работы конкретного приложения на базе ИИ (LanguaTalk) для развития навыков устной коммуникации на иностранном языке;

- определение преимуществ и недостатков применения возможностей ИИ в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Объектом исследования являлся процесс обучения иностранному языку, а предметом – приложения на базе ИИ, используемые для практики устно-речевого общения.

Обучение говорению является одним из наиболее сложных аспектов работы над языком. Устно-речевое общение подразумевает монологическую, диалогическую и полилогическую формы. Ключевое значение для организации любого типа общения играет создание коммуникативных ситуаций, порождающих необходимость устного взаимодействия. И если практика монологического высказывания в образовательном контексте предполагает определенную степень подготовленности и тематичности, то неподготовленная продуцируемая диалогическая речь зачастую может представлять значительные затруднения. В этом случае интеллектуальные системы практики устной иноязычной речи, в частности интеллектуальные диалоговые системы, представляют неограниченный ресурс коммуникации.

Обучение говорению в форме диалогической речи включает три основных компонента: лингвистический, психологический и методологический [5]. Лингвистический компонент предполагает овладение умениями воспроизведения языкового материала в совокупности фонетических, лексических и грамматических норм, а также умениями воспроизведения речевого материала по образцам. Психологический компонент включает овладение произносительными, лексическими и грамматическими навыками репродукции, подстановки, расширения, трансформации и комбинирования языкового материала. Психологические умения подразумевают готовность участвовать в беседе, реагируя на речевой стимул, а также стимулируя последующее речевое высказывание и способствуя его развернутости. Методологический компонент предполагает умение использовать готовые опоры и создавать собственные [4].

Современные возможности ИИ позволяют предоставить функции собеседника для практики устно-речевого общения, в том числе с учетом полисемии и иных случаев смысловой неопределенности. Ключевым аспектом человеческой коммуникации является способность собеседников поддерживать логичное и связное течение разговора, принимая во внимание контекстуальные переменные такие, как социальный регистр, имплицативные значения и изменение содержания. Нейронные сети имитируют такую коммуникацию, используя многоступенчатую технику осознанного диалога. Алгоритм начинается с «первого уровня» – подбора подходящих по значению лексических единиц для построения высказывания на основе частотности использования. Затем алгоритм ищет контекстуализированные варианты на «втором уровне», в результате чего коммуникант получает итоговый вариант продуцированного высказывания на «третьем уровне» [7]. Понимание чат-ботом правильного значения включает в себя обработку данных из миллионов текстов в интернете, статистический анализ содержащихся в них слов с учетом контекстуализированных паттернов и последующий выбор необходимого значения в зависимости от запроса. Точность работы нейросети обуславливается доступом к миллиардам примеров реальной коммуникации. Затем чат-бот использует свои знания о синтаксисе для генерации ситуативно-обусловленного ответа.

Среди рассмотренных нами приложений на базе ИИ для отработки навыков устно-речевого общения выделяем следующие: Babbel, Duolingo, LanguaTalk, Pronounce, Talkpal. В данном исследовании рассмотрим работу приложения LanguaTalk более подробно с целью оценки его эффективности для освоения навыков говорения на иностранном языке.

Платформа LanguaTalk представляет собой инновационный инструмент в сфере изучения иностранных языков, обеспечивающий пользователя широким спектром возможностей для совершенствования навыков устной речи посредством интерактивного взаимодействия с искусственным интеллектом. Для того, чтобы познакомиться с полным функционалом данной платформы, предусмотрен пробный период. При регистрации учащийся должен указать свой уровень владения языком, интересующие его темы для обсуждения, предпочитаемый диалект и родной язык для корректной и персонифицированной работы ИИ-ассистента.

Данная платформа содержит несколько разделов:

- “Do a role play” предоставляет возможность осветить ситуации, с которыми обучающиеся могут столкнуться в условиях реальной жизни;
- “Chat about my interests/life” способствует персонализированному обучению через обсуждение личных интересов учеников;
- “Have a debate” направлен на развитие навыков аргументации и критического мышления в иноязычной среде;
- “Chat about anything” предоставляет возможность для свободной беседы на разнообразные темы, стимулируя использование различных стилей речи, включая неформальный язык и сленг;
- “Vocab & Games” и “Grammar practice” обеспечивает закрепление лексического и грамматического материала в игровой форме (рис.1).

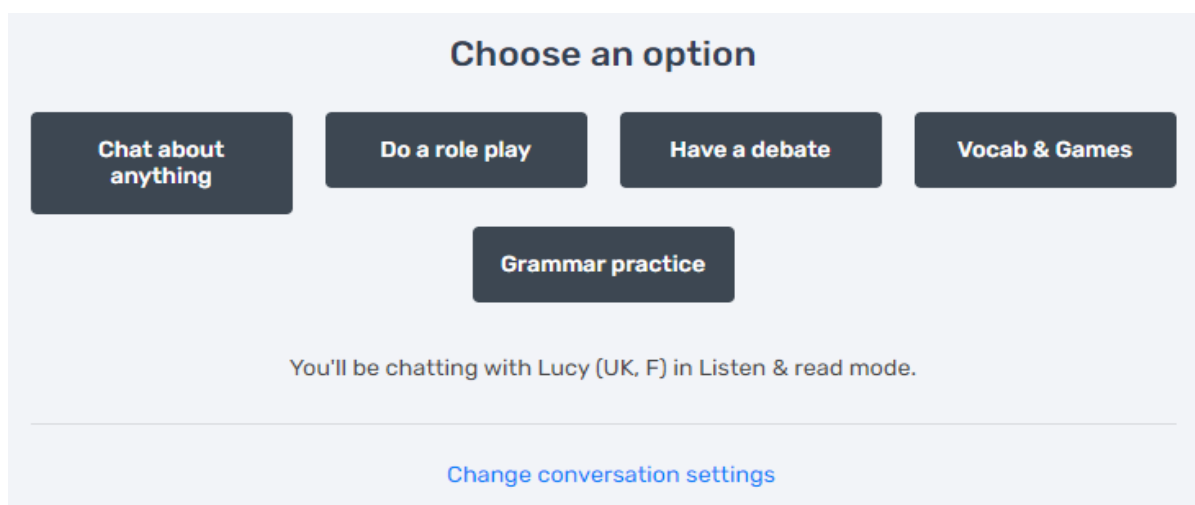


Рис. 1. Разделы LanguaTalk

Каждый раздел включает в себя разнообразные варианты заданий и ситуаций, так, например, раздел “Do a role play” содержит ситуации по темам “Travel”, “Living in a new country”, “Work and business” и “Social and family life” и др. Более того, каждая из этих ситуаций включает в себя набор сценариев, которые ученики могут отыгрывать с помощью ИИ-ассистента. В свою очередь ИИ-ассистент предоставляет голосовые сообщения, которые имитируют живое общение. Сообщение можно прослушать несколько раз, остановить его в любом месте, а также изменить его скорость. Голосовые реплики могут дублироваться текстовым сообщением, которое можно перевести на родной язык при возникновении трудностей. Если в данной функции нет необходимости, ее можно отключить в настройках

(рис. 2). Для ответа учащимся достаточно произнести свои фразы в микрофон, а также можно осуществить проверку сказанного, нажав кнопку “Pause/Check”, которая переведет голосовое сообщение в текстовое. Кроме того, ученик может записать голосовое сообщение на родном языке, а ИИ автоматически переведет его на изучаемый. В случае возникновения ошибки в ответе ученика, данная платформа указывает на нее и предлагает правильный вариант, а также при нажатии кнопки “Check & explain” предоставляет объяснение того или иного грамматического правила изучаемого языка. В ситуации, когда у обучающегося возникают сомнения, касающиеся ответа ИИ-ассистенту, платформа предлагает варианты ответа на выбор, каждый из которого можно прослушать и перевести на родной язык.

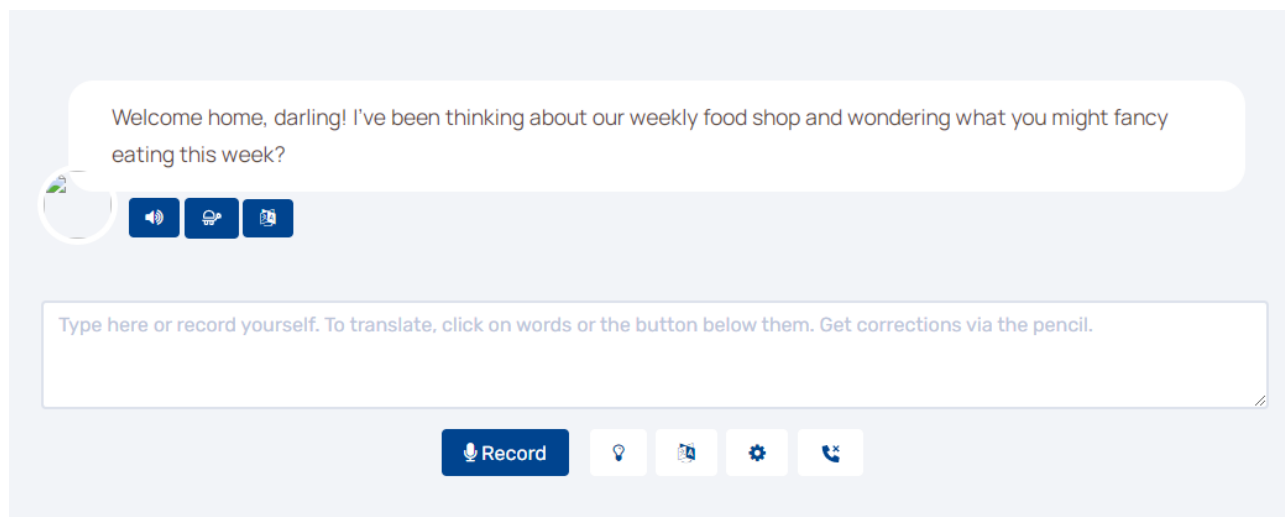


Рис. 2. Пример реплики ИИ-ассистента

Для изучения и отработки лексики данная платформа предоставляет возможность перевода и примеры употребления отдельных слов, которые в дальнейшем можно добавить в раздел “Flashcards & Vocabulary”. Лексические единицы из данного раздела можно не только заучить, но и отработать в диалоге с ИИ-ассистентом, который добавит их в разговор. Все разговоры сохраняются на платформе, а также дается комментарий, в котором указываются ошибки, объяснения правил, альтернативные варианты ответов, а также даются советы, касающиеся культурного аспекта при обсуждении той или иной темы.

Использование платформы LinguaTalk способствует развитию ключевых предметных и метапредметных компетенций. Прежде всего, это развитие устной речи, включая беглость, произношение и интонацию. Разделы, посвященные ролевым играм и дебатам, формируют навыки спонтанного реагирования в диалоге, а также умение аргументировать свою точку зрения. Работа с лексикой и грамматикой в контексте диалогов способствует расширению словарного запаса и усвоению грамматических структур не изолированно, а в естественных речевых ситуациях. Функция проверки и объяснения ошибок развивает саморефлексию, позволяя учащимся анализировать свои недочеты и понимать правила. Кроме того, комментарии, относящиеся к культурным аспектам, и адаптация диалогов под различные диалекты помогают формировать социокультурную компетенцию, что особенно важно для межкультурной коммуникации.

Таким образом, интеллектуальные системы практики устной иноязычной речи / интеллектуальные диалоговые системы обладают рядом общих преимуществ:

– аутентичная иноязычная коммуникация, подразумевающая совершенствование навыков аудирования (в случаях звукового воспроизведения генерируемого ИИ контента), совершенствование навыков говорения (продуцирование устно-речевых высказываний в диалоге с системой);

– общедоступность, т.е. возможность использования системного коммуниканта в любое удобное для учащегося время;

– персонализированный опыт, включающий анализ и корректировку допускаемых учащимся ошибок с последующей прицельной отработкой представляющего трудности материала;

– развитие когнитивных навыков иноязычного общения, включающих ситуативно-релевантные оценки и реакции на иностранном языке, либо формирование тематического / терминологического аппарата.

Однако у рассмотренной нами платформы и ей подобных есть определенные недостатки. Во-первых, несмотря на имитацию живого общения, взаимодействие с ИИ-ассистентом не может полностью заменить коммуникацию с носителем языка, поскольку отсутствует спонтанность и эмоциональная составляющая реального диалога. Во-вторых, хотя функция перевода упрощает понимание, чрезмерное ее использование может замедлить развитие навыка мышления на иностранном языке. В-третьих, несмотря на персонализацию, алгоритмы ИИ могут быть ограничены в распознавании акцентов или сложных грамматических конструкций, что иногда приводит к некорректным исправлениям.

Н.Г. Кондрахина и О.Н. Петрова отмечают, что на данный момент ИИ преждевременно называть обособленной педагогической технологией ввиду вопросов, связанных с правомерностью использования сгенерированного материала, с психолого-педагогическими аспектами преподавания без вовлечения личности педагога, а также с частотой предоставления ИИ ложной или необоснованной информации. «Однако использование ИИ в преподавании является инновационной технологией с потенциалом стандартизации» [2, с. 363]. Тем не менее следует отметить, что приложения по устно-речевому общению с поддержкой ИИ в целом способствуют росту инновационной восприимчивости среди лиц, изучающих иностранные языки [6], что свидетельствует о необходимости включения данных технологий в педагогический процесс.

Литература

1. Бим И.Л. Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 24 с.
2. Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н. Использование возможностей искусственного интеллекта для преподавания иностранных языков: новая реальность // Мир науки, культуры и образования. – 2024. – № 1(104). – С. 360–363.
3. Кониева Д.И., Кузнецова О.В. Дидактический потенциал применения нейросетей при обучении иноязычной письменной речи // Проблемы иноязычного образования: традиции, инновации и перспективы: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Воронеж, 04–05 декабря 2024 года. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2025. – 604 с.
4. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.

5. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 178 с.
6. Самойлова А.В. Об эффективности внедрения электронных курсов дистанционной образовательной среды Moodle в учебный процесс // Филологические науки в XXI веке: актуальность, многополярность, перспективы развития. Краснодар: КубГУ, 2020. С. 99-105.
7. Pan F. AI in language teaching, learning, and assessment. – Hershey: IGI Global, 2024. – 407 p.

Авторы публикации

Кониева Дарья Игоревна, учитель английского языка, МАОУ «СОШ №104», Краснодар, РФ, konieva.dasha@mail.ru

Самойлова Антонина Вадимовна, кандидат филологических наук, доцент, Кубанский государственный университет, Краснодар, РФ, antina@inbox.ru

Konieva Daria Igorevna, English Language Teacher, School #104, Krasnodar, Russian Federation, konieva.dasha@mail.ru

Samoylova Antonina Vadimovna, PhD in Philology, Associate Professor, Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation, antinaEng@inbox.ru

УДК 81.32

ТРАНСФОРМАЦИЯ КИТАЙСКИХ И РОССИЙСКИХ СМИ

ПОД ВЛИЯНИЕМ ЦИФРОВИЗАЦИИ: ВЛИЯНИЕ МЕДИАСФЕРЫ ДВУХ СТРАН

Е.В. Литвиненко

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В данной статье рассмотрено, как медиа трансформируется в условиях цифровизации под влиянием стратегий государств, таких как Россия и Китай, балансирующих контроль над информационным полем.

Ключевые слова: СМИ, медиaprостранство, Россия, Китай, цифровизация.

TRANSFORMATION OF CHINESE AND RUSSIAN MEDIA

UNDER THE INFLUENCE OF DIGITALIZATION:

THE IMPACT OF THE MEDIA SPHERE OF THE TWO COUNTRIES

E.V. Litvinenko

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. This paper examines how media is being transformed by digitalization, influenced by the strategies of states such as Russia and China balancing control over the information field.

Keywords: media, media space, Russia, China, digitalization.

В результате широкого внедрения современных средств массовой информации наблюдается новая волна «информационной революции XXI века», в которой отражаются глубокие качественные изменения во всех сферах жизнедеятельности общества: от политического и экономического до социального и образовательного контекстов.

Формирование современного информационного общества во многом характеризуется переходом от механического преобразования информации к электронному, а также разработкой всемирной сети World Wide Web. Следовательно, на сегодняшний день Интернет-

СМИ занимает ведущую роль в основе распространения информации, важная особенность которого заключается в том, что информация может передаваться различными способами: от голосового сообщения до видео сообщения, от публикации мгновенных сообщений до отправки файлов [6].

Интернет-СМИ как современный канал коммуникации имеет свои особенности функционирования с учетом анализа дискурса, изменений языковых стратегий в медиа под внешними влияниями, развития культурной идентичности. Одной из особенностей является асинхронность и синхронность передачи информации. Согласно М. Моррису, существует 4 способа предоставления информации посредством Интернета [7]:

- 1) индивидуальная асинхронная информация (личные сообщения адресату, в блогах/социальных сетях);
- 2) индивидуальная синхронная информация (посты в блогах/социальных сетях);
- 3) коллективная асинхронная информация (спамовые сообщения, массовые рассылки);
- 4) коллективная синхронная информация (информация, нацеленная на конкретный круг людей, например, гороскопы, реклама, погода и т.д.).

Следующей особенностью Интернет-СМИ может являться условие анонимности. Она дает возможность скрыть настоящее имя, социальный статус или же наоборот представить вымышленные факты без упоминания имени. Последнее приводит к большому количеству неподтвержденных данных в сети Интернет, такая информация может стать общественным достоянием и далее привести к печальным последствиям. Однако, что касается преимущества анонимности, то она активно используется в рекламных целях разными фирмами и маркетинговыми компаниями по получению максимальной прибыли.

Еще одной особенностью Интернет-СМИ можно считать трансграничность, которая заключается в моментальной передаче информации по всему миру. Такой способ информации называется гетерархическим (горизонтальным) [1]. Одним из распространённых примеров является распространение информации о происшествиях, когда официальные источники СМИ запускают череду аналогичных сообщений, публикуемых на различных платформах. Другой пример, когда мы видим, как традиционные СМИ, такие как периодические печатные издания и телевизионные передачи, вытесняются электронными изданиями, новостными сайтами и интернет-телеканалами.

Другие особенности, которые являются немаловажными, это объем и скорость передачи информации, а также наличие интерактивности. С развитием глобальной сети сайты публикуют информацию 24/7, это дает им возможность своевременно и гарантированно информировать о событиях и происходящих изменениях в режиме реального времени. Кроме того, сайты имеют огромное количество виртуальной памяти, что упрощает упорядочивание материалов и их архивацию при грамотной разработке и функционировании платформ. Информационный обмен достигается при помощи интерактивности, ее элементом является взаимодействие с другой системой или человеком.

Таким образом, нельзя не обратить внимание на мощное влияние Интернета на современную коммуникацию исходя из с потребностей общества и общемировых стандартов. Отсюда формируются медиасферы, которые воздействуют прямо или косвенно на общественное мнение и сознание граждан той или иной страны. Именно благодаря Интернет-СМИ формируется в сознании людей определённый поведенческий имидж или патерн населенного пункта.

Потенциал разных региональных медиарынков может иметь сходства и различия с учетом национальной специфики. Рассмотрим региональные Интернет-СМИ на примере России и Китая.

Выбор двух стран обусловлен реализацией совместных проектов в медиапространстве. В связи с этим, две крупнейшие державы являются стратегическими партнерами на международной арене. Следовательно, изучение медиасистем России и Китая на примере Интернет-СМИ является актуальным, а обмен позитивным опытом может содействовать дальнейшему развитию медиасфер для обоих государств.

Анализ научно-исследовательской литературы показал, что медиасистема рассматривается как важная составляющая социально-политического строя государства. Перспективы развития российско-китайского сотрудничества в области телевизионного вещания раскрыты в отечественных трудах Т.А. Алексеевой, О.Г. Леоновой, Г.Н. Сытенко [1, 2, 4], в том числе и зарубежных J.Nye, E.Sinkkonen, J.Lassila, C.Van Noort, P.N. Chatterje-Doody [10, 11, 12]. Вопросы развития международного радиовещания рассматриваются следующими учеными: Т.А. Тризно, А.А. Дахина, К.А. Тульская, А.В. Шариков [6, 7, 9]. Анализ Интернет-СМИ приводится в работах таких исследователей как: А.В. Муравьев, Ц.Сю, В.Чэнь, С.Сан, Ч.Чэнь [3, 8] и др.

Проведенный анализ медиарынков позволяет констатировать, что государства вырабатывают свои принципы и инструменты распространения информации исходя из культурной идентичности и национальных особенностей страны.

Развитие Интернет-СМИ на российском региональном медиапространстве обусловлено, в первую очередь, внедрением национального проекта «Цифровая экономика», предложенного Министерством цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ, направленного на решение проблем цифрового неравенства [2]. Так, например, растет уровень технологической оснащенности СМИ посредством VR-репортажей или нейросетей для анализа данных, несмотря на диспропорцию в развитии цифровой инфраструктуры в разных регионах; обсуждаются политические намерения снижения абсентизма и развития (кибер)патриотического воспитания посредством цифровых платформ (социальные сети, государственные онлайн-порталы, мессенджеры); формируются особые цифровые классы с разным уровнем компетенций и информационной грамотностью, отличающиеся разными возможностями доступа к информационным ресурсам.

В России Интернет-СМИ переходят на полимедийные и синтетические решения, включающих несколько знаковых систем, например, текст + видео + фото + опросы. Опросы как интерактивный прием обратной связи позволяют разработчикам сайта наблюдать, что интересует местную аудиторию, что активно помогает трансформироваться и соответствовать вызовам времени. В практике коммерческих Интернет-СМИ исследуются рекламные модели, которые стали популярными в распространении спонсируемого контента и нативных форматов [3].

Развитие медиапространства Китая в условиях цифровизации также включает государственные контроль, технологические инновации и культурную адаптацию населения. Одной из важных особенностей китайской медиасферы остается идеологическая консолидация, блокирование западных платформ и замена их национальными аналогами, такими как WeChat, Weibo, Douyin [9]. Это позволяет контролировать формирование национального идеологического поля и защищать интересы граждан.

Интеграция передовых технологий Китая повышает эффективность медиа, что способствует продвижению «мягкой силы» и ее влияния на поведение пользователей. Отмечается, что меняется язык и формат медиа-коммуникации, размывая границы между традиционными нормами и цифровым творчеством [4].

Изучая подходы к регулированию медиасфер Китая и России, можно выделить следующие различия:

1. На уровне государственного регулирования: Китай тоталитарно контролирует цифровые медиа с самого начала их развития, предложив альтернативу западным сервисам и полностью подчинив их идеологическим задачам концепта «китайской мечты» (中国梦). В России же существует ограниченный плюрализм, позволяющий существовать независимым изданиям [5].

2. В технологических инновациях СМИ: Китай интегрирует собственную «экосистему» цифровых медиа, чего нельзя сказать про Россию, где активно используются и западные платформы.

3. В свободе выражении мнений: в России присутствует частичный плюрализм, что дает возможность предоставлять альтернативный материал независимым изданиям, в Китае плюрализм отсутствует.

4. На уровне технологических инфраструктур: в 2013 году Китай внедрил проект «Широкополосый Китай» с целью развития цифровизации во всех сферах жизнедеятельности, в России проект «Цифровая экономика» был внедрен в 2018 году.

5. В международном влиянии: Китай широко внедряет свою модель медиапространства за рубежом, в России же делается акцент на внутреннюю аудиторию, поскольку глобальное присутствие ограничено из-за санкций.

6. Лингвистические механизмы для укрепления суверенитета: существует контроль терминологии в обеих странах, например, в России вместо термина «война» используется термин «военная операция», а в Китае вместо термина «репрессия» применяется термин «перевоспитание»; другой способ применение метафор, например, «информационная война», «культурный суверенитет» [8].

Несмотря на общие тенденции развития медиасфер в условиях цифровизации, Россия и Китай движутся в разных направлениях. Это позволяет отследить специфику основных приоритетов цифровой трансформации. Однако обе страны адаптируются к имеющимся изменениям достаточно быстро, проявляя конкурентоспособность собственных медиапродуктов. Понимание глобальных трендов цифровой трансформации помогает прогнозировать разные режимы к технологическим вызовам, потенциал гражданской активности и находить стратегии для дипломатии с целью международной безопасности и противодействия дезинформации.

Литература

1. Алексеева Т.А. Мягкая сила в теории и практике международных отношений // Политическое пространство и социальное время: Идентичность и повседневность в структуре жизненного мира. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2016. – С. 5–21.
2. Леонова О.Г. Динамика рейтинга «мягкой силы» России // Век глобализации. – 2020. – №. 2. – С. 104–118.

3. Муравьев А.В. Когнитивные особенности формирования имиджа России в интернет-СМИ Китая // Филологическое образование и современный мир. – Чита: ЗабГУ, 2022. – С. 53–57.
4. Сытенко Г.Н. Формирование и реализация приоритетных направлений российско-китайского сотрудничества в 1991-2011 годы: автореферат дис. ... кандидата исторических наук: 07.00.02 / Рос. ун-т дружбы народов. – Москва, 2013. – 26 с.
5. Сю Ц. Особенности статей о Китае в российских новостных интернет-СМИ // Русский язык в XXI веке: исследования молодых. – Нур-Султан: Изд-во ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2020. – С. 189–191.
6. Тризно Т.А., Дахина А.А. Роль международных стандартов и документов в деятельности средств массовой информации: историко-правовой дискурс // Актуальные проблемы современной юридической науки и практики. – Астрахань: Астраханский государственный университет, 2022. – С. 143–148.
7. Тульская К.А. Развитие китайского радиовещания и телевидения в КНР // Диалог цивилизаций: Восток-Запад. – Москва: РУДН, 2018. – С. 451–458.
8. Чэнь В., Сан С., Чэнь Ч. Содействие китайско-российским культурным обменам и вклад в общее развитие китайско-российского сотрудничества // Историческая социология и современное социальное развитие в России и Китае. – Санкт-Петербург: СПбУ, 2022. – С. 233–239.
9. Шариков А.В. Тенденции развития глобального информационного онлайн-пространства: результаты эмпирического исследования. – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2021. – С. 264–276.
10. Nye J. Soft Power. The Means to Success in World Politics. – New York: Public Affairs, 2004. – 206 p.
11. Sinkkonen E., Lassila J. Digital authoritarianism and technological cooperation in Sino-Russian relations: Common goals and diverging standpoints // Russia-China Relations: Emerging Alliance or Eternal Rivals? – Cham: Springer International Publishing, 2022. – pp. 165–184.
12. Van Noort C., Chatterje-Doody P.N. Visualizing China's Belt and Road Initiative on RT (Russia Today): from infrastructural project to human development // Eurasian Geography and Economics. – 2023. – V. 64. – №. 4. – pp. 431–459.

Автор публикации

Литвиненко Елена Владимировна, старший преподаватель, Институт филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, lena2703@inbox.ru
Litvinenko Elena Vladimirovna, Senior Lecturer, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, lena2703@inbox.ru

**TELEGRAM-КАНАЛЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА:
СТРУКТУРНО-КОММУНИКАТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА**

Л.Ф. Макеева

Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, Россия

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию специфики педагогического дискурса в Telegram-каналах, принадлежащих преподавателям немецкого языка. Осуществлен анализ структуры контента, языковых особенностей коммуникации и стратегий взаимодействия с подписчиками. Результаты работы могут быть полезны педагогам, применяющим цифровые платформы в образовательной деятельности.

Ключевые слова: педагогический дискурс, Telegram-каналы, немецкий язык, методы вовлечения, образовательные коммуникации.

**TELEGRAM CHANNELS OF GERMAN LANGUAGE TEACHERS:
STRUCTURAL AND COMMUNICATIVE CHARACTERISTICS**

L.F. Makeeva

Volgograd State University, Volgograd, Russia

Abstract. This article explores the characteristics of pedagogical discourse in Telegram channels maintained by German language teachers. It analyzes content structures, linguistic features of communication, and strategies for audience engagement. The findings may be useful for educators employing digital platforms in teaching practices.

Keywords: Pedagogical discourse, Telegram channels, German language, engagement methods, educational communication.

В последние годы наблюдается стремительное расширение сфер применения цифровых технологий в образовании, что обусловило необходимость изучения новых форм педагогической коммуникации. Одной из наиболее востребованных платформ для обмена знаниями сегодня выступает мессенджер Telegram, где создаются тематические каналы, ориентированные на обучение иностранным языкам. В рамках данного исследования рассматривается педагогический дискурс в Telegram-каналах, посвящённых преподаванию немецкого языка.

Цель работы заключается в выявлении лингвистических и методических особенностей педагогического взаимодействия в рассматриваемом формате, а также в оценке эффективности используемых авторскими коллективами методик вовлечения аудитории.

Задачи исследования:

- провести теоретический анализ особенностей педагогического дискурса в цифровых образовательных средах;
- исследовать контент Telegram-каналов, направленных на преподавание немецкого языка;
- определить ключевые лексико-грамматические черты коммуникации в данных каналах;
- проанализировать применяемые методы стимулирования активности подписчиков.

Современные социальные сети, такие как Telegram, предоставляют уникальные возможности для организации образовательной коммуникации между преподавателем и

обучающимися. Одним из значимых отличий [1] цифрового дискурса от традиционного является высокая степень сжатости информации, обусловленная особенностями восприятия контента в онлайн-среде.

Telegram-каналы, используемые в педагогических целях [2], предоставляют возможность транслировать учебные материалы в форме кратких сообщений, сопровождаемых мультимедийными элементами (изображениями, видеофрагментами, интерактивными заданиями). В подобных условиях преподаватель сталкивается с необходимостью оптимизации содержания сообщений для обеспечения их доступности и привлекательности для целевой аудитории.

Таким образом, педагогический дискурс в социальных сетях характеризуется адаптацией традиционных форм образовательного взаимодействия к требованиям цифровой среды, а также развитием новых моделей коммуникации, основанных на мультимедийности и интерактивности.

Для достижения поставленных целей использован комплекс методов анализа:

- контент-анализ Telegram-каналов, направленный на систематизацию видов размещаемого материала, включая текстовые публикации, визуальные и аудиоматериалы, а также элементы интерактивного взаимодействия (опросы, тесты, голосования).
- лингвистический анализ текстов, с целью выявления специфики лексико-грамматических конструкций и стилистических особенностей педагогической речи.
- анализ вовлеченности аудитории, основанный на изучении активности подписчиков, количественных показателей откликов (комментариев, лайков, репостов), а также форм взаимодействия через интерактивные элементы.
- метод наблюдения, применяемый для исследования структуры и периодичности публикаций, особенностей использования мультимедийных средств.

Канал Denis_o_nemetskom [7]. Анализ лексико-грамматических характеристик канала показывает, что автор ориентируется на студентов, изучающих немецкий язык на академическом уровне. Основной стиль подачи информации формализован, преобладает использование терминологической лексики (падежные формы, сильные и слабые глаголы, модальные конструкции). Публикации сопровождаются примерами из разговорной речи, что способствует укреплению межъязыковых связей между теорией и практикой.

Структурно контент канала включает в себя теоретические выкладки, практические задания, тесты по грамматике и видеоматериалы, что свидетельствует о стремлении автора к многоуровневому представлению информации.

Методы вовлечения включают регулярные публикации тестов, интерактивные задания и индивидуальные комментарии к ответам подписчиков, что в совокупности способствует формированию активной образовательной среды.

Канал elischulegoethe [8]. Контент канала elischulegoethe отличается тщательным использованием профессиональной терминологии, связанной с грамматикой немецкого языка и культурными аспектами немецкоязычных стран. Основной стиль коммуникации формальный, однако в отдельных сообщениях допускаются элементы неформального общения для установления психологического комфорта у студентов (например, использование фраз типа «не волнуйтесь, все будет понятно»).

Структурная организация публикаций связана с использованием трех основных видов учебных материалов:

- теоретические объяснения грамматических явлений;
- примеры с иллюстрациями, направленные на закрепление материала;
- интерактивные задания (выбор правильного ответа, поиск ошибок, рекомендации по улучшению произношения).

Особое внимание уделяется визуализации информации: схемы, таблицы, графические изображения, сопровождающие теоретические материалы, способствуют лучшему пониманию сложных лингвистических концепций.

Методы вовлечения студентов [3] основываются на применении викторин, опросов и заданий на развитие письменной речи. Активное участие подписчиков подтверждается значительным количеством комментариев и откликов под публикациями. Преподаватель регулярно инициирует обратную связь, что способствует формированию образовательной микросреды в рамках канала.

Канал phonetikmitarseniy [9]. Специализация канала *phonetikmitarseniy* направлена на развитие фонетических навыков, изучающих немецкий язык. В связи с этим лексика публикаций преимущественно связана с фонетикой, артикуляцией, интонацией и особенностями произношения звуков.

Структура контента включает:

- теоретические статьи по фонетике немецкого языка;
- аудиоматериалы с примерами правильного произношения;
- практические упражнения для самостоятельной тренировки интонационных моделей.

Особое внимание уделяется использованию интерактивных элементов: подписчикам предлагается повторить образцы произношения, а также задать вопросы по проблемным аспектам фонетики в комментариях. Анализ активности аудитории показывает высокий уровень вовлеченности: подписчики активно выполняют задания, участвуют в обсуждениях, получают обратную связь от преподавателя. Такой формат взаимодействия способствует формированию устойчивых фонетических навыков и поддерживает мотивацию к регулярной практике.

Канал Hallo Deutsch unterwegs [10]. Содержание канала отражает его направленность на широкую аудиторию изучающих немецкий язык, преимущественно на уровне начинающих и продолжающих. В отличие от специализированных ресурсов для преподавателей, данный канал ориентирован в первую очередь на самих учеников, что отражается в выборе тематики и стилистике подачи материалов.

К основным форматам публикаций относятся:

- краткие объяснения грамматических тем в доступной форме;
- лексические подборки, направленные на пополнение активного словарного запаса;
- практические упражнения с самопроверкой;
- диалоги и примеры употребления изучаемых конструкций в реальной речи;
- публикации о культурных особенностях стран немецкоговорящего пространства.

Одной из характерных особенностей канала является регулярное использование визуальных средств: карточек с примерами, инфографики, мини-комиксов и фотографий. Применение подобных мультимедийных ресурсов способствует лучшему усвоению информации и поддержанию интереса учащихся.

Методы вовлечения включают:

- задания на перевод;

- интерактивные викторины и мини-тесты в формате Telegram-опросов;
- предложения подписчикам делиться своими примерами и комментариями под постами.

Высокий уровень активности пользователей в ответ на задания и опросы свидетельствует о сформированном сообществе и об эффективной стратегии вовлечения. Коммуникация в комментариях поддерживается в дружелюбном, мотивирующем тоне, что создает позитивную учебную атмосферу.

Канал *moreva_deutsch* [11] направлен на поддержку изучающих немецкий язык на разных уровнях подготовки – от начального до продвинутого. Основной акцент сделан на углубленное освоение грамматики, развитие навыков письменной и устной речи, а также на систематическое расширение словарного запаса.

К основным форматам публикаций на канале относятся:

- детальные объяснения грамматических правил с примерами;
- лексические подборки, сгруппированные по темам;
- упражнения на закрепление изученного материала;
- рекомендации по эффективному изучению языка;
- публикации о культурных особенностях жизни в Германии и стран немецкоязычного пространства.

Отличительной особенностью канала является стремление к структурированности подачи информации: публикации сопровождаются схемами, таблицами и мнемотехниками, что облегчает запоминание сложных правил. Также активно применяются короткие видеоматериалы и карточки для тренировки навыков чтения и аудирования.

Методы вовлечения подписчиков включают:

- регулярные тесты и задания для самопроверки;
- интерактивные опросы по грамматическим темам;
- приглашение пользователей к активному участию в обсуждениях и обмену личным опытом изучения языка.

Высокая вовлеченность аудитории проявляется в обсуждениях под постами и в выполнении практических заданий. Это указывает на эффективное выстраивание коммуникации между автором канала и его подписчиками.

Канал *system_of_aeh_deutsch* [12]. Демонстрирует ориентированность на аудиторию, изучающую немецкий язык преимущественно на уровне B1–C1. Основное внимание уделяется глубокому изучению грамматических структур, стилистических особенностей языка и развитию навыков свободной коммуникации.

К основным форматам публикаций на канале относятся:

- подробные разборы грамматических тем с акцентом на сложные случаи употребления;
- лексические подборки с примерами из реальной речи;
- упражнения для самопроверки и закрепления изученного материала;
- рекомендации по подготовке к экзаменам уровня B2 и выше;
- тематические посты о жизни и культуре Германии.

Особенностью канала является использование авторских схем, сравнительных таблиц и инфографики, что способствует лучшему восприятию и систематизации знаний. Также активно применяются аутентичные примеры из немецкоязычных источников, что помогает формировать у подписчиков чувство языковой среды.

Методы вовлечения включают:

- регулярные задания на практическое применение изучаемого материала;
- опросы и обсуждения грамматических и лексических вопросов;
- приглашение к участию в тематических челленджах, стимулирующих активное использование немецкого языка.

Активность подписчиков проявляется в обсуждениях, обратной связи и выполнении предложенных заданий, что свидетельствует о высокой степени вовлеченности аудитории и эффективности педагогических методов, применяемых автором канала.

Анализ педагогического дискурса в изученных Telegram-каналах выявил тенденцию к интеграции текстовых и мультимедийных средств для оптимизации восприятия учебной информации. Акцент на вовлечение подписчиков посредством опросов, викторин и заданий указывает на важность интерактивности в современном образовательном процессе. Следует отметить, что несмотря на высокий уровень вовлеченности аудитории, образовательные каналы не всегда обеспечивают глубокую теоретическую проработку материала, что ставит задачу дальнейшего совершенствования содержания для достижения более полного педагогического эффекта.

Telegram-каналы, посвящённые обучению немецкому языку, представляют собой эффективную платформу для реализации педагогического дискурса в условиях цифрового общества. Комбинирование текстовых, визуальных и аудиосредств, использование интерактивных методов и ориентация на активное вовлечение аудитории позволяют значительно повысить эффективность образовательной коммуникации.

Перспективным направлением развития является усиление теоретической базы публикуемого материала и дальнейшее расширение возможностей взаимодействия между преподавателем и студентами в онлайн-среде, чтобы зависимость Telegram-дискурса как такового от регулярных технологических обновлений ни в коем случае не повлекла за собой снижение качества преподавания немецкого языка с точки зрения его научности, глубины и полноты в целом.

Литература

1. Бактиназаров Р.Т. Педагогический дискурс в цифровой образовательной среде: проблемы и перспективы // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 3. – С. 112–118.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: руководство для учителей и преподавателей. – М.: АСТ, 2020. – 256 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения: учебник для вузов. – М.: Логос, 2021. – 384 с.
4. Крылова Н.Б. Социальные сети как инструмент формирования образовательного пространства // Современные исследования социальных проблем. – 2023. – Т. 12. – № 2. – С. 45–51.
5. Littlejohn A., Pegler C. Preparing for Blended E-learning. – London: Routledge, 2007. – 256 p.
6. Tusting K. (Ed.). Language and Education: Learning and Teaching in Society. – London: Routledge, 2019. – 312 p.
7. Telegram-канал Denis_o_nemetskom. – URL.: https://t.me/Denis_o_nemetskom (дата обращения: 03.05.2025)&
8. Telegram-канал elischulegoethe. – URL: <https://t.me/elischulegoethe> (дата обращения: 03.05.2025).

9. Telegram-канал phonetikmitarseniy. – URL: <https://t.me/phonetikmitarseniy> (дата обращения: 03.05.2025).
10. Telegram-канал hallo_deutsch_unterwegs. – URL: https://t.me/hallo_deutsch_unterwegs (дата обращения: 03.05.2025).
11. Telegram-канал moreva_deutsch. – URL: https://t.me/moreva_deutsch (дата обращения: 03.05.2025).
12. Telegram-канал system_of_aeh_deutsch. – URL: https://t.me/system_of_aeh_deutsch (дата обращения: 03.05.2025).

Автор публикации

Макеева Любовь Федоровна, старший преподаватель, аспирант, Волгоградский государственный университет, Волгоград, РФ, makeevalf@volsu.ru

Makeeva Lyubov` Fedorovna, Senior Lecturer, postgraduate student, Volgograd State University, Volgograd, Russian Federation, makeevalf@volsu.ru

УДК 372.881.111.1

**ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА:
ПРЕИМУЩЕСТВА, РИСКИ И СТРАТЕГИИ ПРОМТ-ИНЖИНИРИНГА**

Л.М. Миннегулова, Л.А. Гизятова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу потенциала искусственного интеллекта в образовательном процессе. Наряду с описанием преимуществ искусственного интеллекта при изучении английского языка, авторами выявлены и систематизированы сопряженные с этим риски. Рассмотрены принципы работы адаптивных алгоритмов в образовательных платформах и предложены стратегии промт-инжиниринга для повышения эффективности образовательных целей.

Ключевые слова: цифровые технологии, искусственный интеллект, английский язык, нейросеть, промт-инжиниринг.

**ENHANCING THE EFFICIENCY OF LEARNING ENGLISH THROUGH ARTIFICIAL
INTELLIGENCE: ADVANTAGES, RISKS AND PROMPT ENGINEERING STRATEGIES**

L.M. Minnegulova, L.A. Gizyatova

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article is devoted to the analysis of the potential of artificial intelligence in the educational process. Along with the description of the advantages of artificial intelligence in learning English, the authors identified and systematized the risks involved. The principles of adaptive algorithms in educational platforms are considered and prompt engineering strategies are proposed for a more efficient educational process.

Keywords: digital technologies, artificial intelligence, English, neural network, prompt engineering.

В настоящее время в образовательный процесс активно внедряются современные технологии, что соответствует мировой тенденции на цифровизацию. С недавних пор активно обсуждаемой и изучаемой стала технология искусственного интеллекта (ИИ), в частности ее применение в области обучения иностранным языкам. С одной стороны, результатом ее использования являются индивидуализация образовательного процесса,

большая вовлеченность обучающихся, оптимизация нагрузки на преподавателя [9]. С другой, инновационный опыт может быть сопряжен с определенными рисками, такими как цифровая зависимость, снижение критического мышления у учащихся [8].

Целью работы является исследование преимуществ и рисков применения ИИ в изучении английского языка, а также разработка стратегий промт-инжиниринга, позволяющих сделать процесс обучения наиболее эффективным.

Одним из наиболее существенных преимуществ ИИ является *персонализация обучения*. В отличие от стандартных программ, платформы, работающие на базе ИИ, способны скорректировать учебный материал под индивидуальные потребности, уровень подготовки и темп усвоения информации каждого обучающегося [9].

Следующим важным аспектом является быстрая и рациональная *обратная связь*, предоставляемая ИИ-инструментами. Указания на ошибки сопровождаются разъяснениями и рекомендациями по их исправлению. Это способствует более глубокому усвоению материала и развитию навыка совершенствования через ошибки [2].

Интерактивные компоненты создают *увлекательную учебную среду*, повышая вовлеченность и внутреннюю мотивацию у учащихся.

ИИ-платформы обладают необходимыми инструментами для самостоятельного ориентирования по учебным материалам. Учащиеся осваивают навыки целеполагания, планирования учебной деятельности и мониторинга успеваемости, что, в конечном счете, способствует развитию у них навыков автономности и *саморегулируемого обучения* [9].

Гибкость и доступность являются еще одним преимуществом ИИ-платформ. Возможность заниматься в удобное время и в любом месте облегчает интеграцию языковой практики в повседневную жизнь. При классическом обучении, ограниченном расписанием и местом проведения занятий, такое сложно достижимо.

Также необходимо отметить способность ИИ *снижать тревожность* в процессе обучения. Непредвзятая и конструктивная обратная связь позволяет создать комфортную образовательную среду, в которой учащиеся не испытывают страха перед совершением ошибок.

Наконец, ИИ-инструменты *оптимизируют нагрузку преподавателей*, экономя их время [2]. Автоматизированный поиск и организация учебных ресурсов, генерация заданий позволяют преподавателям сосредоточиться на более качественной подготовке к занятиям.

Внедрение ИИ в образовательный процесс, несмотря на его потенциал, сопряжено с рядом рисков, требующих отдельного рассмотрения. Как показано в Таблице 1, основные риски можно классифицировать по нескольким категориям, охватывающим технологические, социальные и этические аспекты применения ИИ в обучении.

Таблица 1.

Категории рисков использования ИИ в обучении английскому языку

Категория риска	Описание	Примеры
Конфиденциальность и безопасность данных	Риски утечки данных учащихся и их несанкционированное использование	ЮНЕСКО рекомендует запретить ИИ для детей младше 13 лет [11]
Предвзятость	Усиление существующих стереотипов, особенно в культурном и лингвистическом контексте	90% онлайн-материалов высшего образования из ЕС и Северной Америки, 99% языков исключены из чат-ботов [12]

Цифровая зависимость	Риск чрезмерной зависимости от технологий и снижения критического мышления	Учителя могут принимать контент, сгенерированный ИИ, без проверки, что влияет на качество образования [4]
Доступность и равенство	Цифровой разрыв может усугубить неравенство, особенно для учащихся из бедных семей	Неравный доступ к устройствам и интернету может расширить разрыв в достижениях [8]
Снижение значимости роли преподавателя	Риски минимизации живого общения и замены учителей ИИ	Риски полного перехода на ИИ, лишая образования эмпатии и человеческого фактора [7]
Этические аспекты	Вопросы соблюдения авторских прав на контент, сгенерированный ИИ	Кому принадлежат права на материал, не нарушаются ли права первоисточника [3]
Качество образования	Риски использования непроверенных, неэффективных инструментов ИИ	Многие ИИ-инструменты выпускаются без проверок [5]
Мошенничество учащихся и академическая честность	ИИ может использоваться для нечестного выполнения заданий	Задания, сгенерированные ИИ, угрожают целостности процесса обучения [8]
Социальные и эмоциональные воздействия	Увеличение использования ИИ может сократить социальное взаимодействие	Замена живого общения с друзьями на взаимодействие с ИИ [6]

Адаптивные алгоритмы в образовательных платформах подвергают анализу данные об учащихся, например, предоставленные ими ответы на вопросы или время, затраченное на выполнение задания. Можно предположить, что на основе этой информации, система формирует определенные представления об уровне знаний обучающегося. Эти представления затем являются отправной точкой для последующего выбора предлагаемого ему информационного наполнения и его уровня сложности.

Ключевые методы включают:

- *байесовские сети* для моделирования знаний и прогнозирования результативности;
- *нейронные сети* для изучения повторяющихся элементов в поведении обучающихся;
- *деревья решений* определяют последующее действие в процессе обучения, основываясь на ответах обучающихся.

Однако адаптивность становится по-настоящему эффективной только при условии целенаправленного управления со стороны пользователя, что подводит к концепции промт-инжиниринга.

Промт-инжиниринг – это формулирование точных запросов при работе с ИИ. Он является важнейшим средством, позволяющим наилучшим образом использовать возможности и потенциал ИИ в образовательных целях [1]. Если адаптивные алгоритмы обеспечивают техническую основу для персонализации, то промт-инжиниринг позволяет учащимся активно направлять этот процесс, подстраивая выходные данные ИИ под свои потребности.

Рассмотрим, как конкретные стратегии промт-инжиниринга могут быть оптимизированы для поддержки учащихся, изучающих английский язык в качестве не родного.

Можно выделить четыре ключевые стратегии использования промптов.

Первый подход – ролевое моделирование. Оно подразумевает создание сценариев, где ИИ выступает, например, в роли преподавателя, помогая отрабатывать навыки общения.

Примеры промптов:

1. *Ты – мой собеседник по разговорной практике. Задавай мне случайные, но живые вопросы на английском – про хобби, работу, планы на выходные, мечты или странные случаи из жизни. Я буду отвечать, а ты при необходимости поправляй и подсказывай, как сказать лучше.*
2. *Ты – интервьюер в IT-компании. Проведи со мной собеседование на английском на позицию менеджера проекта. Задавай типичные и каверзные вопросы, оценивай мои ответы и в конце дай обратную связь: что получилось хорошо, а что стоит подтянуть.*

Второй подход связан с поэтапной работой над сложными заданиями. Например, при написании эссе на иностранном языке можно последовательно задавать ИИ вопросы: от выбора темы до проверки грамматики и стиля.

Примеры промптов:

1. *Помоги улучшить лексику в моём эссе. Найди повторы слов и предложи синонимы для часто встречающихся слов, таких как *important*, *problem*, *change*. Особенно интересуют нейтральные или академические варианты.*
2. *Проверь правильность грамматики в этом абзаце. Обрати внимание на артикли и времена глаголов. Вот текст: [вставь текст]. Если есть ошибки — исправь и коротко объясни, почему.*

Третий подход предполагает интеграцию метода *цепочка рассуждений*, при которой пользователь побуждает модель разбивать сложную задачу на последовательные логические шаги, чтобы прийти к решению [10].

Примеры промптов:

1. *Объясни пошагово значение и употребление английской идиомы «*spill the beans*»: начни с разбора буквального значения, затем опиши возможное происхождение или культурный контекст появления идиомы, приведи пример использования и добавь аналогичные выражения, которыми можно заменить эту идиому.*
2. *Я напишу предложение на английском, а ты проверь его и объясни подробно, почему оно верное или где в нём ошибка: разберись со структурой, временами, артиклями и порядком слов так, как это делает учитель на уроке.*

Четвертый подход предполагает применение прямых вопросов, исключающих необходимость использования сложных сценариев.

Использование ИИ при изучении английского языка представляет собой динамично развивающуюся область, сочетающую значительные образовательные возможности с рядом рисков. Проведенный анализ демонстрирует, что ИИ-технологии способны существенно изменить процесс языкового обучения за счет персонализации образовательного процесса, оперативной обратной связи и повышения мотивации учащихся. В то же время выявленные риски требуют разработки продуманных механизмов их нивелирования.

Особое значение в контексте эффективного применения ИИ приобретает освоение стратегий промт-инжиниринга, позволяющих учащимся целенаправленно использовать возможности генеративного ИИ для решения конкретных учебных задач. Представленные в

исследовании примеры промтов демонстрируют практическую ценность этого подхода для различных аспектов языкового обучения.

Литература

1. Алферьева-Термсикос В.Б. Промт-инжиниринг как стратегия формирования информационной культуры обучающихся // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 9-1. – С. 10–15.
2. Рого Г.Э., Рого Е.В. Использование технологий искусственного интеллекта для решения проблемы индивидуализации образования // StudArctic Forum. – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет», 2024. – Т. 9. – № 1. – С. 87–94.
3. Abedi S.R. et al. Harnessing Artificial Intelligence for ESL Assessments: Efficiency, Challenges, and Future Directions // Language, Technology, and Social Media. – 2025. – Т. 3. – № 1. – P. 119–130.
4. Chen L., Chen P., Lin Z. Artificial intelligence in education: A review // Ieee Access. – 2020. – Т. 8. – P. 75264–75278.
5. Kabudi T., Pappas I., Olsen D. H. AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature // Computers and education: Artificial intelligence. – 2021. – Т. 2. – Art. 100017.
6. Kim E., Sim J. Incorporating AI into English Language Learning: An Experimental Study Focusing on Autonomous Learning // English Language Teaching. – 2024. – Т. 17. – № 10. – P. 1–82.
7. Liu Y. et al. A systematic review of research on emotional artificial intelligence in English language education // System. – 2024. – Т. 126. – Art. 103478.
8. Rohmiyati Y. Enhancing English Language Learning Through Artificial Intelligence: Opportunities, Challenges and the Future // DIAJAR: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran. – 2025. – Т. 4. – № 1. – P. 8–16.
9. Wei L. Artificial intelligence in language instruction: impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning // Frontiers in psychology. – 2023. – Т. 14. – Art. 1261955.
10. Wei J. et al. Chain-of-thought prompting elicits reasoning in large language models // Advances in neural information processing systems. – 2022. – Т. 35. – P. 24824–24837.
11. Generation AI: Navigating the opportunities and risks of artificial intelligence in education. UNESCO. – URL: <https://www.unesco.org/en/articles/generation-ai-navigating-opportunities-and-risks-artificial-intelligence-education> (дата обращения: 04.04.2025).

Авторы публикации

Миннегулова Ляйля Маратовна, студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, lyalya250505@mail.ru

Гизятова Ландыш Афрахимовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, klandish@mail.ru

Minnegulova Lyalya Maratovna, student, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russian Federation, lyalya250505@mail.ru

Gizyatova Landysh Afraimovna, PhD in Education, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russian Federation, klandish@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ, ОСНОВАННЫЕ НА СИНЕРГИИ ЧЕЛОВЕКА И МАШИНЫ

Л. Пань

Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, г. Москва, Россия

Аннотация. Концепция, предложенная в этом исследовании, проясняет внутренние механизмы совместного обучения человека и машины и разрушает традиционное мышление, которое рассматривает технологии как вспомогательный инструмент.

Ключевые слова: человеко-машинное взаимодействие, иноязычное образование, педагогические инновации, межкультурная осведомленность, искусственный интеллект.

THE INNOVATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING MODELS PROPELLED BY HUMAN-MACHINE SYNERGY

L. Pan

Peoples' Friendship University of Russia Named after Patrice Lumumba

Moscow, Russia

Abstract. The framework proposed in this study clarifies the intrinsic mechanisms of human - machine collaborative teaching and breaks through the conventional mindset that views technology as an auxiliary tool.

Keywords: human-machine collaboration, foreign language education, pedagogical innovation, intercultural awareness, artificial Intelligence.

Introduction

In today's world of continuous technological advancement, intelligent learning systems and software tailored for foreign language education are being continuously developed and applied. These artificial intelligence technologies present learning resources through multiple representational formats, particularly satisfying the demand for multi-sensory engagement in language acquisition. They enable learners to conduct in-depth knowledge exploration and personalized language training based on their individual learning conditions, while also providing new perspectives for teachers' classroom instructional innovation. Research on human-machine collaborative teaching innovation not only represents an adaptation to new technological transformations at the pedagogical level, but also lays theoretical foundations for further advancing educational reforms driven by technological progress.

In many countries, traditional foreign language teaching methods have primarily relied on rote memorization, heavily emphasizing grammar and vocabulary acquisition to prepare for standardized examinations[1]. While this approach may improve pass rates on standardized tests, it often fails to enhance practical communication skills and results in a deficiency in cultural understanding.

The primary objective of this study is to systematically explore the application of human-machine collaboration in the field of foreign language education and its innovative pathways. By constructing a theoretical framework, it deeply analyzes the intrinsic mechanisms through which artificial intelligence technologies empower foreign language education.

The research content primarily includes clarifying the functional positioning and collaborative models of human-machine collaboration in foreign language teaching, establishing correspondences between technological applications and teaching objectives, thereby achieving precise alignment

between technology and pedagogical needs. Additionally, it systematically evaluates the efficiency-enhancing effects of artificial intelligence on foreign language teaching from three dimensions, namely linguistic cognition, interactive practice, and cultural understanding, while quantifying its pedagogical value. By identifying institutional obstacles faced in the innovation process of current human-machine collaboration models and integrating these findings with the actual ecological environments of foreign language education both domestically and internationally, this study proposes targeted optimization strategies. At the practical level, this research can provide decision-making foundations for constructing intelligent and personalized new models of foreign language education, driving the innovation and development of foreign language teaching methodologies under the context of educational digital transformation.

Methodology

This study takes "ChatGPT-assisted collaborative English writing instruction" as a typical research subject, employing textual analysis method to deeply analyze innovations in foreign language teaching models under technological and human collaboration. This innovative model centers on a core framework of "cognitive synergy, instructional strategies, and technological support," driving profound transformations in foreign language education through role division and dynamic adjustments of strategies.

By initially introducing ChatGPT into classroom settings, the technology demonstrates efficient processing of grammatical errors and basic Question and Answer tasks, while teachers can focus more energy on higher-order cognitive guidance. This includes core competencies that intelligent technologies cannot replace, such as cultural metaphor interpretation and cultivation of critical thinking. The two parties form a complementary division of labor characterized by "mechanical processing and deep guidance," breaking away from the traditional teaching model where instructors bear comprehensive responsibilities, thereby establishing foundations for effective implementation of human-machine collaborative pedagogy. Artificial intelligence possesses real-time feedback capabilities, enabling rapid responses to teaching needs and appropriate adjustments to instructional strategies in classroom settings, while teachers conduct dynamic interventions based on teaching data provided by the system. The two parties collaborate to establish a dual loop teaching model characterized by "data driven and human decision making," transforming the teaching process from linear knowledge transmission to a more adaptive learning support model. This fully addresses the demands for precision and personalization in foreign language education within the intelligent era.

Research findings demonstrate that the constructed "cognitive synergy, instructional strategies, technological support" teaching framework can flexibly adjust pedagogical approaches according to student performance, effectively optimizing learners' language comprehension and application abilities. Simultaneously, this framework supports dynamic adjustments of teaching strategies across different scenarios, significantly enhancing instructional adaptability.

In the current context of intelligent technology development, language learning remains necessary and offers diverse pathways. For most learners, combining formal instruction with online resources constitutes the optimal foreign language acquisition approach, an integration model aligned with the principles of flipped classrooms or blended learning [2]. Learners at different stages require distinct instructional methods, and teachers should proactively guide students to utilize intelligent technologies in developing language awareness and cultural understanding. Foreign language education should also emphasize cultivating cross-cultural consciousness, enabling students to

comprehend cultural differences through practical activities like virtual exchanges, thereby strengthening global citizenship awareness.

Discussion

Research by Hein et al. reveals that the lack of immersive language experiences directly leads to structural deficiencies in students' foundational listening and speaking abilities [3]. This directly exposes the deep-seated challenges of traditional foreign language classrooms, where mechanized language drills struggle to create authentic communicative contexts. The key to overcoming this challenge lies precisely in the systematic application of human-machine collaborative teaching models. Human-machine collaborative pedagogy will emerge as the new instructional paradigm for the majority of foreign language classrooms in the future.

For instance, chatbots can be employed in foreign language education classrooms. Chen asserts that chatbots can effectively motivate students to practice and enhance their listening and speaking skills through authentic and engaging dialogues [4]. Moreover, Chaudhry et al. highlight the relevance of AI tools like ChatGPT in thriving higher education institutions [5]. In their research, ChatGPT leverages deep learning techniques to generate human-like text responses, thereby prompting higher education institutions to explore the impact of artificial intelligence on student learning outcomes.

This study provides certain reference value for the innovation of foreign language teaching models, on which basis multiple possibilities of human-machine collaborative classrooms can be explored. Priority should be given to enhancing research and development of intelligent teaching products. Current classroom applications enable adaptive human-machine interactive learning, yet their feedback mechanisms remain relatively singular. To address classroom instructional needs, development efforts should prioritize creating highly compatible functionalities that facilitate coordinated collaboration between artificial intelligence systems and teachers, starting from the fundamental requirements of classroom teaching itself.

Foreign language education should also prioritize the development of multi-modal teaching resources. The instructional materials required in human-machine collaborative classrooms should be multi-modal, multi-level in difficulty, and diverse in presentation formats to better meet the individualized needs of different students and ensure classroom flexibility. Regarding pedagogical innovation, attention should be paid to cross-disciplinary applications of human-machine collaboration. Different classroom teaching activities should be designed according to subject-specific requirements and learners' knowledge proficiency levels. This paradigm shift in teaching not only addresses the experiential shortcomings of traditional classrooms but also redefines the competency framework for foreign language professionals in the intelligent era, proficient in the operational logic of technological tools while maintaining acute sensitivity to cultural differences.

Conclusion

The current deep application of intelligent technologies is triggering dual transformations in the field of foreign language education. On one hand, Risager proposes that the cultural dimension of foreign language teaching has shifted from communicative approaches to intercultural communication approaches, emphasizing language use in diverse cultural contexts [6]. On the other hand, Jovanovic and Campbell emphasize that technological integration trends represent a crucial pathway for opening new directions in foreign language education [7]. These two trends jointly constitute the core driving forces behind this transformation, making the establishment of highly adaptive teaching environments fundamental to human-machine collaborative pedagogy. In the

intelligent era, technology brings both new opportunities and challenges for foreign language teaching innovation. To better align with this trend, it becomes particularly imperative to fully leverage emerging advanced technologies.

Traditional foreign language education primarily focused on cultivating students' bilingual conversion capabilities. Under the trend of human-machine collaboration, modern foreign language teaching places greater emphasis on theoretical knowledge acquisition and practical communication skills. While the powerful translation processing systems of artificial intelligence pose challenges to human labor, they also provide critical opportunities for innovating foreign language teaching models. This shift propels foreign language education from mere linguistic skill training toward technology-integrated approaches.

Facing this transformation, foreign language educators should realign teaching objectives by organically integrating the application efficacy of technological tools with the cognitive advantages of human translators, thereby driving innovation in foreign language teaching models. For instance, incorporating machine translation systems into instruction enables students to enhance translation efficiency through technological assistance while cultivating their ability to analyze and optimize machine-translated outputs. This pedagogical practice essentially combines human cultural insight with machines' data processing strengths, forming a complementary training system with enhanced synergy. Through such human-machine collaboration, this approach breaks the limitations of traditional teaching methods and establishes new foreign language education paradigms better aligned with contemporary demands. The ultimate goal is to cultivate multidisciplinary foreign language professionals who possess both solid linguistic foundations and advanced technological application capabilities.

The innovation in foreign language teaching models fundamentally represents a cognitive evolution driven by the deep integration of intelligent technologies. As machines assume foundational language conversion tasks, the core value of education returns to human uniqueness, the creative interpretation of cultural connotations, dynamic adaptation to complex contexts, and critical thinking in technological applications. Through in-depth practice of human-machine collaboration, we not only overcome the efficiency constraints of traditional pedagogy but, more crucially, cultivate a new generation of professionals proficient in both technological application and cultural sensitivity. This constitutes the core mission entrusted to foreign language educators by our era.

References

1. Chaudhry I.S., Sarwary,S.A.M., El Refae G.A., Chabchoub H. Time to Revisit Existing Student's Performance Evaluation Approach in Higher Education Sector in a New Era of ChatGPT – A Case Study // Cogent Education. – 2023. – Vol. 10. Is. 1. – Art. 2210461.
2. Chen M.-R. A. Metacognitive mastery: Transformative learning in EFL through a generative AI chatbot fueled by metalinguistic guidance // Educational Technology & Society. – 2024. – Vol. 27. Is. 3. – Pp.407–427.
3. Godwin-Jones R. In a World of SMART Technology, Why Learn Another Language? // Journal of Educational Technology & Society. – 2019. – Vol. 22. Is. 2. – Pp. 4–13.
4. Hein R.M., Wienrich C., Latoschik M.E. A systematic review of foreign language learning with immersive technologies (2001-2020) // AIMS Electronics and Electrical Engineering. – 2021. – Vol. 5. Is. 2. – Pp. 117–145.
5. Jovanovic M., Campbell M. Generative artificial intelligence: Trends and prospects // Computer. – 2022. – Vol. 55. Is. 10.– Pp. 107–112.

6. Naghdipour B. English writing instruction in Iran: Implications for second language writing curriculum and pedagogy // Journal of Second Language Writing. – 2016. – Vol. 32. – Pp.81–87.
7. Risager K. Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2007. – URL: <https://doi.org/10.21832/9781853599613> (дата обращения: 05.05.2025).

Автор публикации

Пань Линь, аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, РФ, Panliying@mail.ru

Pan Liying, postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation, Panliying@mail.ru

УДК 372.881.161.1

**ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВОГО СТОРИТЕЛЛИНГА
В ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

А.В. Рубцова, А.И. Губина

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,

г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Исследование содержит реализацию технологии обучения русскому языку как иностранному с использованием цифрового сторителлинга на примерах русского изобразительного искусства.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), цифровой сторителлинг, методика обучения РКИ.

**INTEGRATING DIGITAL STORYTELLING
INTO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

A.V. Rubtsova, A.I. Gubina

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia

Abstract. The study presents the implementation of an educational technology for teaching Russian as a foreign language through digital storytelling drawing on examples from Russian visual art.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), digital storytelling, RFL teaching methods.

В современном мире цифровые истории получили широкое распространение во многих сферах общественной жизни, в том числе и в области преподавания иностранных языков. Эта технология становится уникальным инструментом, который повышает творческий потенциал рассказчиков и дает им новые возможности для самовыражения.

Термин «storytelling» (в переводе с английского языка «telling a story» – рассказывание истории) впервые появился в работе Дэвида М. Армстронга в 1992 году. Первоначальная задумка и основная идея успешности внедряемой технологии заключалась в том, что такой способ передачи информации приводит к глубокому и всестороннему запоминанию. Так, новые вещи лучше запоминаются, если они представлены в виде захватывающей истории из жизни, как будто это произошло с самим рассказчиком.

Мы можем кратко охарактеризовать цифровой сторителлинг как способ рассказывать истории с помощью различных цифровых ресурсов, например, видео, фотографии, музыка и мультимедийные приложения [2]. Очевидно, что не может существовать всеобъемлющего

определения цифрового сторителлинга. Тем не менее большинство авторов сходятся во мнении, что это процесс повествования с использованием мультимедийных инструментов [3]. И при этом также не существует строгих ограничений по выбору цифровых инструментов, это могут быть и графические изображения и рисунки, фоновая музыка и аудиопроизведения, видеомонтаж и любые другие онлайн-платформы, которые могут помочь в создании собственной истории.

Большинство научных статей посвящено обсуждению преимуществ цифрового сторителлинга и методологических аспектов, обеспечивающих его эффективность в образовательном процессе. Некоторые исследования показали, что этот метод способствует интеграции аутентичных средств в образовательную практику [4]. Рассказывание историй позволяет наиболее эффективно внедрять сложные аутентичные материалы на продвинутых уровнях обучения.

В педагогических исследованиях методы цифрового рассказывания историй направлены на развитие саморегуляции, а также на вовлечение и мотивацию к изучению учебного материала. Исследования также подчеркивают положительное влияние цифровых рассказов на развитие навыков письма [1]. Сторителлинг таким образом способствует развитию различных видов навыков написания эссе, включая умение рассказывать сложные и длинные истории.

Цифровой сторителлинг сочетает в себе развитие речевых навыков и работу с цифровыми инструментами с помощью мультимедийных платформ для трансляции изображений, видео и другого интерактивного контента. Таким образом, если сравнивать с традиционным видом повествования, то его цифровая вариация является эффективным педагогическим инструментом благодаря расширенным интерактивным возможностям. Эта современная технология поощряет активное участие всех обучающихся и делает содержание занятий увлекательным, интересным и актуальным для студентов.

В нашем исследовании представлена реализация технологии цифрового сторителлинга для улучшения коммуникативных и цифровых навыков на занятиях по русскому языку как иностранному (табл. 1).

Таблица 1.

Навыки, формируемые посредством интеграции цифрового сторителлинга

Речевые навыки	Цифровые навыки
1. Активное слушание.	4. Информационная грамотность.
2. Создание и проектирование монологического высказывания.	5. Способность пользоваться инструментами платформ онлайн-обучения.
3. Выступление и презентация.	6. Способность проводить исследования с использованием сети Интернет.

Развитие цифровых навыков достигается за счет использования интерактивных досок с инструментами для составления mind-maps, а также различных платформ для создания и демонстрации презентаций. Эти инструменты позволили студентам работать над общими проектами индивидуально или в группах с нескольких устройств, что облегчило их сотрудничество. Кроме того, эти инструменты помогли визуализировать текстовый материал, тем самым повысив вовлеченность студентов в образовательный процесс.

Для создания инфографики, ментальных карт и временных шкал в данном исследовании использовались онлайн-доски Miro, Mindmeister и Popplet со схожим функционалом.

На начальных этапах занятия интерактивная доска использовалась для визуализации идей учащихся, после чего проводилась работа по изучению необходимой лексики для подготовки небольшого высказывания на основе представленных художественных произведений.

Были систематизированы картины русских художников, которые использовались при подготовке модулей. В каждом из них представлены две картины, которые схожи по стилю и общему сюжету. Среди них были выделены пейзажи, русский фольклор, школьная тематика и свадебный сюжет. Мы использовали русские культурные и исторические нарративы (например, народные сказки, исторические события, художественная литература и т. Д.), которые легли в основу каждого модуля. Одна из картин используется для совместного обсуждения, а другая для самостоятельной работы студентов.

Была также проведена большая работа по определению категорий лексических единиц, которые студенты должны были изучить и обсудить перед созданием и изложением своего текста.

Среди тематических групп лексических единиц были выделены четыре группы:

1. Общая базовая лексика, относящаяся к описанию композиции картины.
2. Узконаправленная лексика, относящаяся к глубинному пониманию идеи и смысла картины.
3. Лексика, составляющая эмоциональный компонент, который позволяет описать настроение персонажей картины или атмосферы.
4. Лексика, включающая в себя отличительные предметы быта, характерная для определённой эпохи, в том числе безэквивалентная лексика, архаизмы и историзмы.

Реализация одного из этапов показана на рисунке 1.

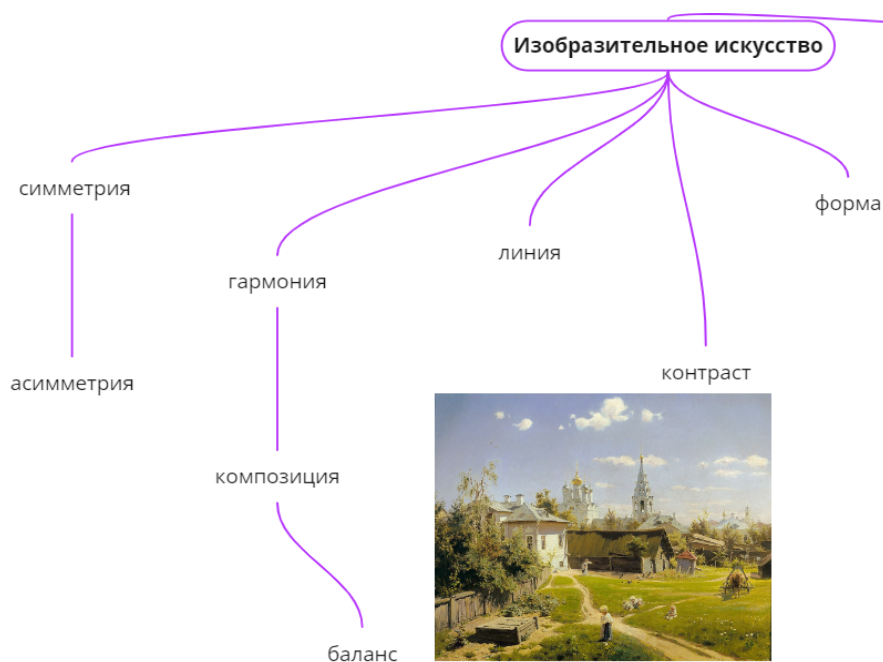


Рис. 1. Знакомство с лексикой с использованием интерфейса цифровой платформы

Цель этого mind-map'a – показать взаимосвязь между группами новых слов и полезных фраз по теме "Пейзаж", познакомиться с лексикой по теме, используя удобный интерфейс цифровой платформы, который обеспечивает активное участие каждого студента.

В рамках данного исследования была разработана универсальная модель построения занятия с использованием технологии цифрового сторителлинга для обучения русскому языку как иностранному, который включает в себя данные этапы повествования [5]. Модель основана на лексико-грамматическом материале, соответствующем уровню владения иностранцами русским языком на уровне ТРКИ-2.

Каждый модуль начинается со знакомства с картиной. Небольшая история включает в себя исторический контекст, биографию художника и прочие описательные характеристики картины. Преподаватель строит ментальные связи на доске между полезными словосочетаниями и грамматическими конструкциями, чтобы создать интерактивный материал в качестве визуальной опоры при устном ответе. Создается условный тайм-лайн истории (схематичная последовательность действий и событий). Так называемая "дорожная карта" создается обучающимися для облегчения организации последовательного текста монологов.

После этого студенты начинают самостоятельно работать со второй картиной, имеющей аналогичную композицию и требующую той же лексики, ранее объясненной и использованной преподавателем. Студентам предлагается искать необходимую информацию о художнике и историческом контексте в Интернете. Затем они создают свои mind-maps с использованием цифровых инструментов. В конце занятия студенты представляют свои истории и тексты, демонстрируя на доске вторую картину и свою визуальную опору, созданную в процессе подготовки.

Пример структурирования создаваемой истории представлен на Рис. 2.

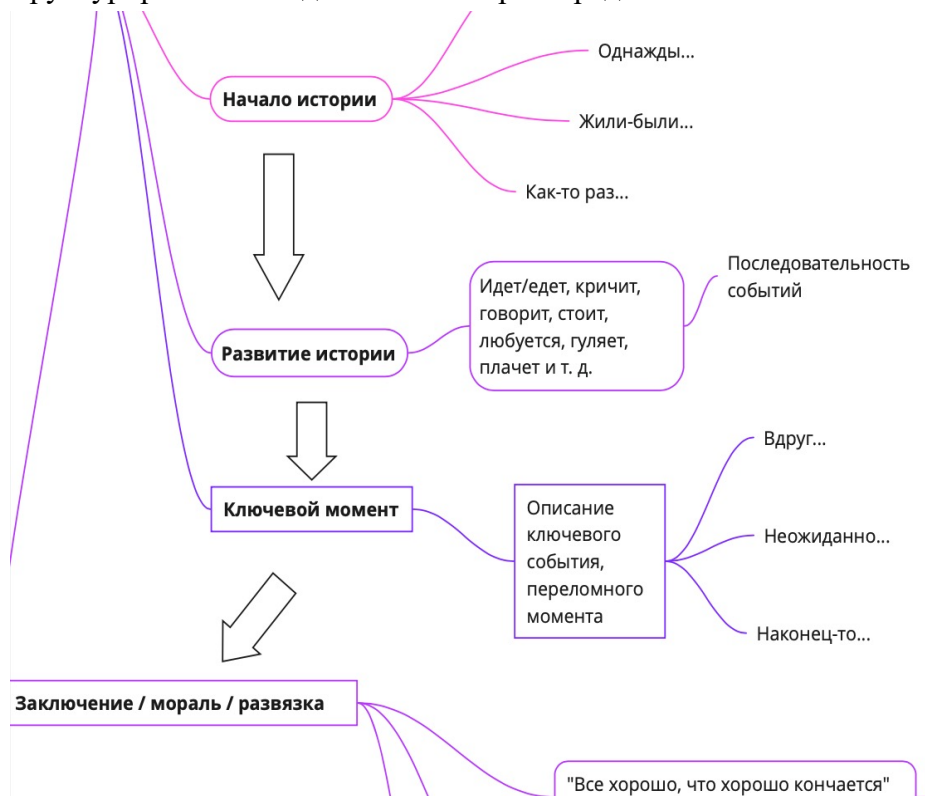


Рис.2. Структурирование коммуникативной истории

Общий план истории может быть разделен на две основные части:

1. Описание картины.
2. Презентация истории (воображаемой или реалистичной). Эта часть дополнительно разделена на четыре подпункта:
 - a. введение истории (исходные позиции персонажей, основная идея);
 - b. развитие действия или сюжета (интрига, активные действия героев, их мотивы);
 - c. кульминация рассказа (переломный момент в рассказе, поворотные или ключевые события);
 - d. мораль и выводы (поучительные выводы рассказа).

Экспериментальное обучение проводилось на базе Высшей школы лингвистики и педагогики Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого среди иностранных студентов-лингвистов магистратуры.

На начальном этапе тестирования выяснилось, что у студентов достаточно слабо развиты речевые навыки – самый низкий показатель, навык составления и структурирования текста монологического высказывания, демонстрирует слабо развитые навыки продуктивной речи иностранных магистрантов. Результаты контрольной группы не показывают каких-либо значимых изменений, в то время как экспериментальная группа демонстрирует значительный рост, что может свидетельствовать об успешности применения цифрового сторителлинга в обучении РКИ.

Интеграция цифрового сторителлинга представляет собой уникальный подход к преподаванию языка. В первую очередь, предоставляя студентам возможность рассказывать о своем опыте, а также придумывать новые истории с помощью цифровых инструментов, повышается их уровень владения языком. Применение цифровых инструментов в изучении языка не только повышает вовлеченность студентов, но и способствует развитию их творческих способностей, заставляя мыслить нестандартно, что делает обучение интерактивным и динамичным.

Кроме этого, цифровой сторителлинг способствует эффективной передаче культурных особенностей страны изучаемого языка, способствуя более полному пониманию русского языка, произведений русского изобразительного искусства и сложных лингвокультурологических аспектов.

Примеры интеграции цифрового сторителлинга иллюстрируют потенциал данной технологии как инновационного и эффективного подхода в образовании и может быть использовано не только с примерами из русского искусства, но на основе любого другого графического или мультимедийного материала, который может лечь в основу истории.

Литература

1. Azmi Z., Mohd A., Azlina A. The Impact of Digital Storytelling on ESL Narrative Writing Skill // Arab World English Journal (AWEJ). – 2019. – No. 5. – Pp. 319–332.
2. Cunsolo W., Ashlee, S., Harper, L., & Edge, V. Storytelling in a Digital age: digital storytelling as an emerging narrative method for preserving and promoting indigenous oral wisdom // Qualitative Research. – 2019. – Vol. 13. Is. 2. – Pp. 127–147.
3. Ray B., Seely C. Fluency Through TPR Storytelling. – 2nd ed. – Berkeley, CA: Command Performance Language Institute and Bakersfield, CA: Blaine Ray Workshops, 1998. – 220 p.
4. Smeda N., Dakich E., Sharda N. The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study // Smart Learn. Environ. 2014. – Vol. 1. Art. 6.

5. Rubtsova A.V., Kuznetsov A., Gubina A., Marinskaya A. Digital Storytelling with Visual Arts in Teaching Russian as a Foreign Language // In: Bylieva, D., Nordmann, A. (eds) Scenarios, Fictions, and Imagined Possibilities in Science, Engineering, and Education (PCSF 2024). Lecture Notes in Networks and Systems. – 2024. – Vol. 1204. Springer, Cham. – URL.: https://doi.org/10.1007/978-3-031-76800-2_15 (дата обращения: 05.05.2025).

Авторы публикации

Рубцова Анна Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, директор Высшей школы лингвистики и педагогики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербургский rubtsova_av@spbstu.ru

Губина Александра Игоревна, аспирант, ассистент Высшей школы лингвистики и педагогики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, РФ, gubina_ai@spbsu.ru

Rubtsova Anna Vladimirovna, Doctor of Education, Professor, Head of the Higher School of Linguistics and Pedagogy, Institute of Humanities, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russian Federation, rubtsova_av@spbstu.ru

Gubina Alexandra Igorevna, postgraduate student, Assistant, Higher School of Linguistics and Pedagogy, Institute of Humanities, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russian Federation, gubina_ai@spbsu.ru

УДК 37.015.3

КОММУНИКАТИВНЫЕ СБОИ В ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИИ И СТРАТЕГИИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

А.С. Сомов

***Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
г. Санкт-Петербург, Россия***

Аннотация. Коммуникативные сбои в онлайн-обучении представляют собой обширную проблему, в этой работе был проведен анализ научных статей и результатов исследований для разработки стратегий её преодоления.

Ключевые слова: онлайн-обучение, коммуникативные сбои, онлайн-коммуникация, цифровые технологии, синхронное взаимодействие, асинхронное взаимодействие.

COMMUNICATION FAILURES IN ONLINE LEARNING AND STRATEGIES TO OVERCOME THEM

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia

Abstract. The problem of communication failures in online learning is complex, and this work aims to analyze scientific articles and research results to develop strategies to overcome it.

Keywords: online learning, communication disruptions, online communication, digital technologies, synchronous interaction, asynchronous interaction.

В последние годы дистанционное обучение плотно внедрилось в образовательную систему не только студентов вузов, колледжей и техникумов, но и обучающихся школ. При освоении данного формата обучения было отмечено много преимуществ – возможность учиться из любой точки мира, доступность, развитие цифровых навыков и др. Однако переход на дистанционное, или онлайн, обучение показал, что при таком виде получения знаний появилось и множество проблем, связанных с коммуникацией, которые негативно

сказываются не только на качестве образования, но и на взаимодействии преподавателя со студентом.

Цель исследования заключается в выявлении стратегий решения коммуникативных неудач, которые возникают в процессе дистанционного обучения у школьников, учителей, преподавателей и студентов.

Материалы и методы исследования. В качестве материалов для исследования использовалась информация из научных источников (статей), связанных с темой исследования, интервью с преподавателями, педагогами, учащимися и студентами, которые позволили выявить наиболее распространенные коммуникативные проблемы и их влияние на образовательный процесс. В исследовании использовались теоретические и статистические методы анализа, методы теоретического обобщения и логического сравнения информации, а также методы научной интерпретации.

В современном образовании цифровые технологии все больше влияют на коммуникацию студентов и школьников с преподавателями и учителями в ходе образовательного процесса, отходя от традиционных форм. Широкое распространение онлайн-обучения создает новые вызовы для всех участников образовательного процесса, особенно в плане эффективной коммуникации. В отличие от непосредственного общения в классе, цифровая среда требует продуманного подхода к выбору инструментов и стратегий взаимодействия. Такая трансформация образовательного пространства делает особенно актуальным понимание природы виртуальной коммуникации. В наиболее общем виде *виртуальная или онлайн-коммуникация* – это опосредованная цифровыми технологиями коммуникация между удалёнными участниками (индивидуальными или групповыми), осуществляемое через компьютерные сети с использованием текстовых, аудиовизуальных и мультимедийных форматов [2, с. 1].

Данная специфика виртуального взаимодействия приобретает особое значение именно в образовательном контексте, где эффективность коммуникации напрямую определяет качество учебного процесса. Стоит отметить, что виртуальная образовательная среда, основанная на цифровых технологиях, трансформирует традиционные модели педагогического взаимодействия, придавая ему новые качественные характеристики. В отличие от непосредственного контакта в аудитории, опосредованная коммуникация в онлайн-обучении требует целенаправленного выбора форматов (текстовых, аудиовизуальных, мультимедийных) и инструментов, соответствующих дидактическим задачам. При этом ключевыми особенностями становятся: необходимость компенсировать отсутствие невербальных сигналов за счёт чёткой структуризации контента, важность продуманной организации обратной связи, а также учёт психологических аспектов вовлеченности участников в условиях дистанционного взаимодействия [6]. Эти факторы существенно влияют на эффективность образовательного процесса, требуя от преподавателя особых компетенций в области цифровой педагогики.

Все основные модели онлайн-коммуникации в образовательной среде можно отнести к двум типам: синхронные и асинхронные, каждый из которых обладает уникальными характеристиками в образовательном процессе. Модели синхронного типа (например, видеоконференции, прямые трансляции мероприятий, онлайн-собеседования, системы мгновенного обмена сообщениями) обеспечивают непосредственное взаимодействие в реальном времени, что способствует созданию эффекта присутствия и оперативной обратной

связи. [5]. Асинхронные модели (например, массовые открытые онлайн-курсы (MOOC), образовательные чаты, чаты с преподавателями, электронная почта) предоставляют участникам образовательного процесса временную гибкость и возможность более глубокого осмысления учебного материала [10]. Также существует смешанная (гибридная) модель коммуникации, которая интегрирует преимущества различных форматов и позволяет сочетать оперативность синхронного взаимодействия с глубиной асинхронного обсуждения, использовать текстовые форматы для точной передачи информации и аудиовизуальные – для эмоционального вовлечения; адаптировать коммуникационные стратегии к различным учебным ситуациям и индивидуальным особенностям обучающихся [5].

Эффективность выбранной модели коммуникации напрямую влияет на ключевой показатель качества образовательного процесса – вовлеченность обучающихся и школьников, а этот показатель, в свою очередь, формируется, исходя из целого ряда факторов. Важно, чтобы обучающийся как школы, так и студент вуза или ссуза принадлежал к сообществу (группа, класс, курс, факультет, образовательное учреждение в целом). Также критична близость общения с преподавателем, когда студент чувствует, что преподаватель открыт к диалогу, готов помочь и заинтересован в его успехе, его вовлеченность значительно возрастает. Необходимо отметить значимость оценки удовлетворенности процессом онлайн-обучения в следующих аспектах: удобство платформы, качество контента и интерактивность, и, безусловно, результаты обучения – когда студент видит прогресс и понимает, что его усилия приносят плоды, то он мотивирован продолжать учиться [5]. Важно заметить, что аспекты удовлетворённости и результативность обучения уже достаточно хорошо изучены, однако влияние чувства общности и коммуникационной дистанции между студентом и преподавателем требует более глубокого научного исследования.

Любой коммуникативный акт потенциально содержит барьеры, способные нарушить процесс передачи и восприятия информации, и как отмечает Е.В. Корчагина, неверно полагать, что сообщение достигает адресата в неизменном виде, тогда как в действительности оно неизбежно подвергается воздействию многочисленных «шумов» и помех [4]. Эти барьеры, носящие социальный, психологический или технологический характер, представляют собой совокупность внешних и внутренних факторов, препятствующих эффективному взаимодействию или полностью блокирующих его.

В условиях виртуальной образовательной среды действие коммуникативных барьеров приобретает особую остроту. Технические ограничения платформ, отсутствие невербальных каналов передачи информации, асинхронность взаимодействия и цифровой разрыв между участниками образовательного процесса – все эти факторы многократно усиливают традиционные коммуникативные барьеры, трансформируя их в полноценные коммуникативные сбои [11].

При этом, в контексте дистанционного образования ответственность за преодоление коммуникативных барьеров не может возлагаться исключительно на преподавателя или учителя. Многоуровневая структура онлайн-обучения предполагает распределение ответственности между административным аппаратом; образовательными организациями; непосредственными участниками образовательного процесса (учителями, преподавателями, учащимися и студентами) [8]. Такое понимание природы коммуникативных сбоев в

виртуальной среде позволяет перейти к анализу их конкретных проявлений, причин возникновения и возможных способов минимизации в практике онлайн-обучения.

По мнению С.Е. Поляковой, под *коммуникативным сбоем (или же коммуникативной неудачей)* стоит понимать «такой сбой в общении, при котором определенные фрагменты дискурса не выполняют своего предназначения в силу несовпадения ожидаемого и действительного эффекта речевого высказывания, причинами которого оказываются речевые явления, порождаемые прагматическими факторами, различиями говорящих в их культурном и психологическом отношении к действительности, эмоциональными особенностями индивидуума и сокрытием реального положения вещей при использовании эвфемизмов» [7, с. 91].

Стоит отметить, что универсальной классификации коммуникативных сбоев не существует, как правило, авторы разделяют их на типы исходя из разных исследовательских целей, соответственно, в рамках данного исследования вполне обосновано рассматривать такую модель классификации, которая применима на практике онлайн-обучения [4, с. 19]. Для её реализации было принято решение провести анонимный опрос-интервью среди преподавателей и студентов разных специализаций и учебных заведений с использованием Google Forms (N=149), где всем респондентам предлагалось ответить на один открытый вопрос: «С какими коммуникативными неудачами (сбоями) Вы сталкивались во время онлайн-обучения?». Несмотря на неоднозначность исследуемого вопроса, полученные ответы демонстрировали значительную степень согласованности – большинство проголосовавших отмечали схожие проблемы, хотя и выражали их разными формулировками (рис. 1).

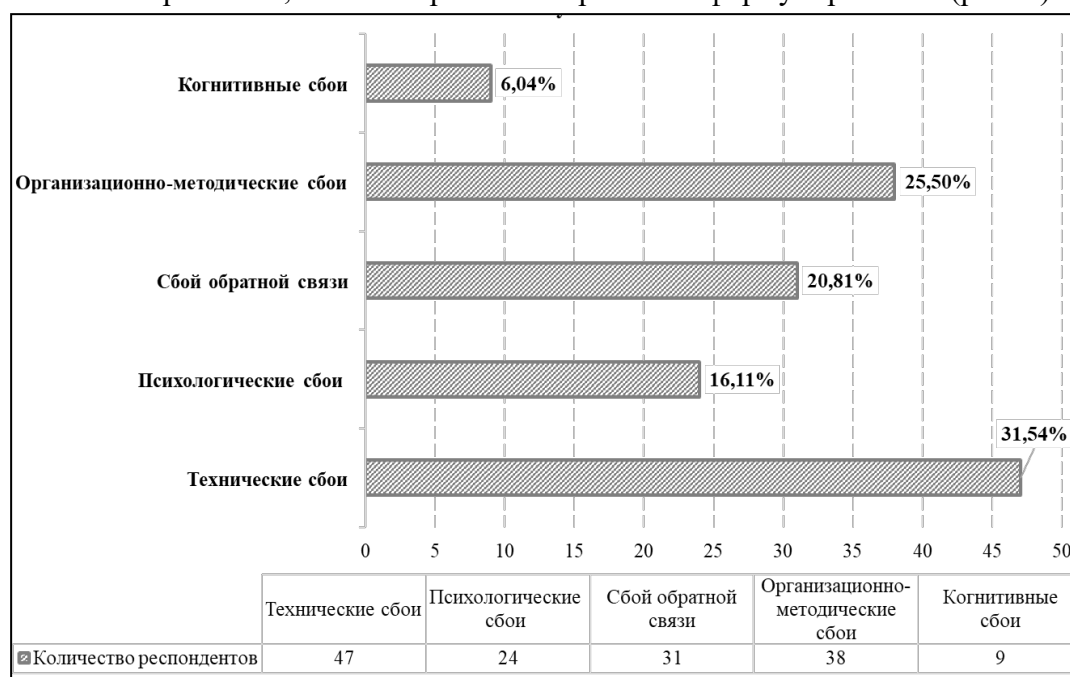


Рис. 1. Коммуникативные сбоя во время онлайн обучения

Это позволило выделить следующие типичные коммуникативные сбоя в онлайн-обучении:

1. Наибольшую популярность имеют технические проблемы (31,54% опрошенных), что согласуется с данными исследований, указывающих на зависимость цифровой образовательной среды от качества интернет-соединения и стабильности используемых платформ [3; 7; 11]. Респонденты отметили нестабильность подключения, сбоя в работе

программ для вебинаров и видеоконференций (таких как Zoom [17]; Яндекс.Телемост [15]), пиковые нагрузки на системы электронного обучения (Moodle [16]). Как подчеркивали некоторые опрошенные преподаватели и учителя, подобные проблемы усугубляются недостаточной технической подготовкой педагогов, что и приводит к снижению эффективности взаимодействия в онлайн-образовании.

2. Психологические сбои в онлайн-обучении во многом связаны с нарушением естественных механизмов коммуникации. В традиционном образовании значительная часть информации передается через невербальные каналы – жесты, мимику, интонацию и пространственное взаимодействие. Однако в цифровой среде эти элементы либо сильно ограничены, либо полностью отсутствуют. Например, когда студенты выключают камеры во время занятий, преподаватель лишается важных визуальных сигналов, позволяющих оценить понимание материала, уровень вовлеченности или эмоциональное состояние аудитории. Это приводит к эффекту «обезличенного» обучения, когда участники образовательного процесса ощущают себя изолированно [1]. Студенты в вышеупомянутом интервью особо акцентировали внимание на то, что такой формат обучения снижает как их мотивацию, так и эффективность усвоения знаний. Дополнительным фактором в рамках психологических неудач выступает эффект «дистанционной усталости» (“zoom fatigue”), который подробно описал профессор из Стэнфордского университета Дж. Бейленсон как специфическое состояние усталости, вызванное необходимостью длительной концентрации на экране, отсутствием естественных пауз (например, перемещения между аудиториями) и постоянным напряжением из-за многозадачности (когда студенты параллельно отвлекаются на социальные сети или другие вкладки) [14].

3. Организационные и методические сбои становятся особенно заметными при попытке механического переноса очных форматов в цифровую среду без должной адаптации. Одной из наиболее распространенных проблем является отсутствие четких инструкций, на что жаловались и обучающиеся различных уровней образования, и преподаватели. В аудитории преподаватель может мгновенно уточнить задание или повторить объяснение, но в онлайн-курсах неконкретные формулировки (одному студенту из опроса не понравилась формулировка «напишите эссе по теме» без иных подробностей и требований от преподавателя) часто приводят к путанице и лишним временным затратам. Другая серьезная трудность – низкая вовлеченность студентов, выражающаяся в эффекте «молчащей аудитории». В отличие от очного семинара, где преподаватель может стимулировать дискуссию прямыми вопросами или невербальными сигналами, в цифровом пространстве учащиеся часто остаются пассивными наблюдателями [13]. Это связано как с техническими барьерами (например, задержкой звука, мешающей естественному диалогу), так и с психологическими факторами – страхом сделать ошибку в публичном чате или оказаться в центре внимания при включении микрофона.

4. Когнитивные перегрузки в онлайн-формате возникают из-за неправильно организованной подачи учебного материала. В отличие от очного обучения, где преподаватель может гибко адаптировать темп и форму изложения в зависимости от реакции аудитории, цифровая среда часто превращается в поток однообразной текстовой информации. Проблема усугубляется, когда учебные модули представляют собой сплошные текстовые массивы без четкой структуры, визуальных акцентов или интерактивных элементов. Длительные

видеолекции без перерывов или возможностей для взаимодействия также способствуют снижению концентрации: уже через 10 минут непрерывного монотонного вещания внимание большинства студентов начинает рассеиваться [12].

5. Еще одним существенным барьером остается проблема обратной связи, особенно в асинхронных форматах. Если в очном обучении студент может мгновенно получить разъяснение по непонятному моменту, то в дистанционном режиме задержки между вопросом и ответом иногда достигают нескольких дней. Это не только замедляет образовательный процесс, но и снижает мотивацию, поскольку учащиеся не чувствуют оперативной поддержки [9]. Как показали результаты исследования, эффективность обратной связи напрямую коррелирует с академической успеваемостью: чем быстрее и содержательнее реакция преподавателя, тем выше вовлеченность студентов и качество выполнения заданий.

Исходя из вышеперечисленных проблем, можно разработать стратегии преодоления коммуникативных сбоев в онлайн обучении для обучающихся, школьников, учителей и преподавателей, опираясь на технические, психологические, когнитивные и организационно-методические сбои, а также барьер обратной связи.

Стратегии преодоления технических сбоев:

1. Проведение обучения и тренингов по использованию онлайн-платформ и технологий. Это поможет преподавателям и студентам лучше понять систему как онлайн-платформ, так и ПК-системы в целом, а также научиться самостоятельно решать небольшие технические проблемы.

2. Обеспечение как преподавателей, так и обучающихся технической поддержкой во время занятий. Благодаря этому, и преподаватели, и студенты смогут быстрее решить проблему, которая препятствует качественному образованию.

3. Составление резервных планов занятия. Педагогу стоит разрабатывать запасной план (к примеру, использование другого мессенджера в случае проблем с планируемой платформой для проведения урока/пары).

Стратегии преодоления психологических сбоев:

1. Преодоление эмоционального выгорания. Преподавателям стоит разнообразить формат обучения с помощью видео, аудио (в частности, для иностранных языков), презентаций и других интерактивных заданий для привлечения внимания учеников.

2. Внедрение программ с психологом образовательного учреждения. Для студентов и учащихся, онлайн обучение – это стресс. Следует вводить уроки, направленные на обучение методам управления стрессом.

Стратегии преодоления организационно-методических сбоев:

1. Создание четких инструкций и критериев оценивания. Преподавателям стоит как можно четче и яснее формулировать инструкции для выполнения заданий, предоставлять примеры, прикреплять скриншоты и добавлять пошаговое руководство, которые помогут быстрее и качественнее выполнить работу.

2. Планирование расписания. Совместные и заранее обговорённые дедлайны и сроки сдачи работ, которое будет удобно всем участникам процесса обучения.

3. Проблема «неактивной аудитории». Чтобы избежать такую проблему, можно внедрить такие методы обучения, как дебаты и ролевые игры, которые вовлекают всех студентов и учащихся в дискуссию.

Стратегии преодоления когнитивных сбоев:

1. Структурирование материалов и использование визуальных средств. Для более комфортного онлайн обучения, следует разделять учебный материал на логически организованные модули, чтобы обучающиеся усваивали информацию постепенно. Включение в данные материалы схем и диаграмм могут облегчить восприятие особо сложных тем.

2. Предоставление дополнительных ресурсов. Материалы в виде видео, статей, дополнительной литературы, интерактивных заданий и др. помогут более тщательно разобраться в теме, но в своем темпе.

Стратегии преодоления барьеров обратной связи:

1. Использование автоматизированных систем и платформ для сбора обратной связи от обучающихся и школьников. Применение онлайн-платформ для сбора обратной связи позволяют автоматизировать данный процесс, что позволяет сократить время ожидания обратной связи. В свою очередь, специализированные платформы обеспечивают удобные инструменты обратной связи в виде комментариев (как аудио/видео комментарии, так и текстовые сообщения) после каждого задания или после целой выполненной работы.

2. Регулярные промежуточные отчёты. После каждого семестра/триместра/четверти и др. временных рамок обучения, преподаватель или учитель может давать короткую обратную связь по прогрессу школьников или студентов за этот период времени.

Литература

1. Баяева Л.В. Цифровой диалог в обучении: когнитивные, социальные, экзистенциальные особенности и риски // Вестник РУДН. Серия: Философия. – 2022. – № 2. – С. 439–453.
2. Виртуальная коммуникация // Большая российская энциклопедия. – 2004-2017. – URL: <https://old.bigenc.ru/psychology/text/1916019> (дата обращения: 04.05.2025).
3. Кедровских Е.А. Организация дистанционного обучения в современной образовательной реальности // Молодой ученый. – 2022. – № 7 (402). – С. 169–170.
4. Корчагина Е.В. Коммуникации в деловом общении: учебное пособие. – СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2019. – 76 с.
5. Манокин М.А., Шенкман Е.А. Синхронный и асинхронный форматы онлайн-обучения в контексте теории коммуникации // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – № 2. – С. 23–37.
6. Носкова Т.Н. Педагогическая сущность виртуальной образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2014. – № 167. – С. 183–194.
7. Полякова С.Е. Понятие и причины возникновения коммуникативных неудач // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2012. – № 1. – С. 80–82.
8. Скворцова А.А., Скворцов А.О. Нарушения процесса коммуникации между преподавателем и студентами как фактор невосприятия дистанционной формы обучения // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Общественные науки. – 2020. – № 4. – С. 86–98.
9. Тарханова И.Ю., Морозов А.С. Обратная связь в дистанционном обучении глазами студентов и преподавателей педагогического университета // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 2-1. – С. 78–90.
10. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: учебник для вузов. – М.: Юрайт, 2025. – 434 с.
11. Тищенко В.А. Барьеры общения в электронной коммуникации // ОТО. – 2008. – № 2. – С. 366–377.

12. ЧмUTOва Ю.С., Рудакова И.А. Разработка новой типологии коммуникативных барьеров в современной // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – № 3. – С. 197–202.
13. Bauer R.A. The obstinate audience: The influence process from the point of view of social communication // American Psychologist. – 1964. – № 5. – P. 319–328.
14. Ratan R. Facial Appearance Dissatisfaction Explains Differences in Zoom Fatigue // Cyberpsychology, Behavior and Social Networking. – 2022. – № 2. – P. 124–129.
15. Яндекс.Телемост – URL: <https://telemost.yandex.ru/> (дата обращения: 10.05.2025).
16. Moodle – URL: <https://moodle.org/?lang=ru> (дата обращения: 10.05.2025).
17. Zoom – URL: <https://www.zoom.com/ru> (дата обращения: 10.05.2025).

Автор публикации

Сомов Артем Станиславович, студент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, РФ, somoff.tema@gmail.com

Somov Artem Stanislavovich, student, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russian Federation, somoff.tema@gmail.com

УДК 81'42:004.8

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «ЖЕНЩИНА-РУКОВОДИТЕЛЬ» В МАСС-МЕДИА И В ЧАТ-БОТАХ С ГЕНЕРАТИВНЫМ ИИ

М.В. Черкунова, М.А. Соколова

Самарский национальный исследовательский университет имени академика

С.П. Королева, г. Самара, Россия

Аннотация. Статья исследует репрезентацию концепта «женщина-руководитель» в деловом дискурсе традиционных СМИ и ИИ-моделей. Выявлены сходства и различия в содержательно-аксиологическом наполнении рассмотренного концепта.

Ключевые слова: чат-бот на основе генеративного искусственного интеллекта, дискурс СМИ, феминный гендер, образ женщины-руководителя, концепт.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CONCEPT “WOMAN-EXECUTIVE” IN MASS MEDIA AND IN GENERATIVE AI CHATBOTS

M.V. Cherkunova, M.A. Sokolova

Samara National Research University named after Academician S.P. Korolev, Samara, Russia

Abstract. The article explores the representation of the “female leader” concept in traditional business media and AI models. Similarities and differences in their content and axiological interpretation are identifying.

Keywords: generative AI chatbot, mass media discourse, feminine gender, woman-executive image, concept.

Введение

Первая четверть XXI века принесла человечеству целый ряд серьезных потрясений и вызовов эпохального масштаба. К их разряду можно отнести несколько мировых финансовых кризисов, внедрение в жизнь мобильных телефонов и интернета, пандемию Ковид-19, жизнь в условиях самоизоляции, переход на удаленную работу/учебу/общение и т.д. Но, пожалуй, самым значительным событием в этом ряду можно назвать появление генеративного искусственного интеллекта.

Несмотря на то, что генеративный ИИ вошел в нашу реальность совсем недавно, сегодня он уже представляет собой неотъемлемую часть жизни. Он широко используется в быту и в профессиональной деятельности, окружает нас в социуме – в частности, искусственный интеллект активно применяется для генерации и трансляции медийных материалов. Существует мнение, что появление генеративного искусственного интеллекта по масштабу своего воздействия на развитие цивилизации сравнимо с изобретением колеса. Исследователи пишут о том, что искусственный интеллект революционным образом перевернет человеческое существование, изменив когнитивные, психические и социальные процессы [9]; [8]; [7]; [1]. Как сказал Стивен Хокинг на открытии Центра по изучению будущего интеллекта, “...*the rise of powerful AI will be either the best, or the worst thing, ever to happen to humanity. We do not yet know which.*” [10].

На данный момент не существует четкого понимания во многих вопросах, связанных с функционированием генеративного ИИ, тем не менее становится очевидно, что в ближайшем будущем формирование общественной картины мира будет невозможно без использования его генеративного потенциала. Уже сейчас массовое распространение получили так называемые *чат-боты*, которые предоставляют человеку информацию, взаимодействуя с ним на естественном языке. Они способны к обработке огромных массивов данных и генерированию квази-осмысленных вербальных конструкторов. Главным ограничением подобных инструментов является то, что они *не обладают* сознанием в человеческом понимании этого слова; они лишь компилируют сведения из разного рода источников и просчитывают наиболее вероятные ответы на основе статистических закономерностей.

В контексте настоящего исследования это обстоятельство представляется важным, поскольку его целью является сравнение образа женщины-руководителя, представленного в СМИ, с описанием того же образа, формируемого генеративным ИИ по соответствующему запросу.

Материал и методы

Исследовательский алгоритм включал несколько этапов:

1) на первом этапе были проанализированы тексты 50 интервью с женщинами-руководителями разного уровня, размещенные в журналах *Fast Company* и *Forbes* в 2023-2024 гг. В качестве интервьюируемых выступили бизнес-леди, создавшие свои собственные корпорации в сфере моды, медицины, дизайна и др., генеральные директора финансовых организаций, ученые, возглавляющие разработки в рамках различных научных направлений и т.д. Общий *объем* выборки составил около 170 000 печатных знаков. В рассмотренных текстах были выделены основные семантические конститuenty (субконцепты), совокупно формирующие образ бизнес-леди в традиционных деловых СМИ. Для получения показателей концептуального наполнения исследуемого образа были произведены количественные подсчеты всех случаев манифестации того или иного субконцепта, впоследствии переведенные в проценты;

2) на втором этапе было сформулировано несколько промптов, которые были последовательно предъявлены чат-ботам *ChatGPT* и *DeepSeek*. Запросы звучали следующим образом: “*Describe the image of a modern female executive in the English-speaking business culture*” и “*What is the image of a female executive in English-speaking business culture?*”. На основании полученных ответов также была составлена концептуальная карта образа женщины-руководителя по версии генеративного ИИ;

3) на третьем этапе был проведен сравнительный анализ составляющих концептосферы рассмотренного образа и предпринята попытка интерпретации полученных данных.

Результаты и обсуждение

Сводные данные, полученные на основании текстов интервью, представлены на следующей диаграмме (рис.1).

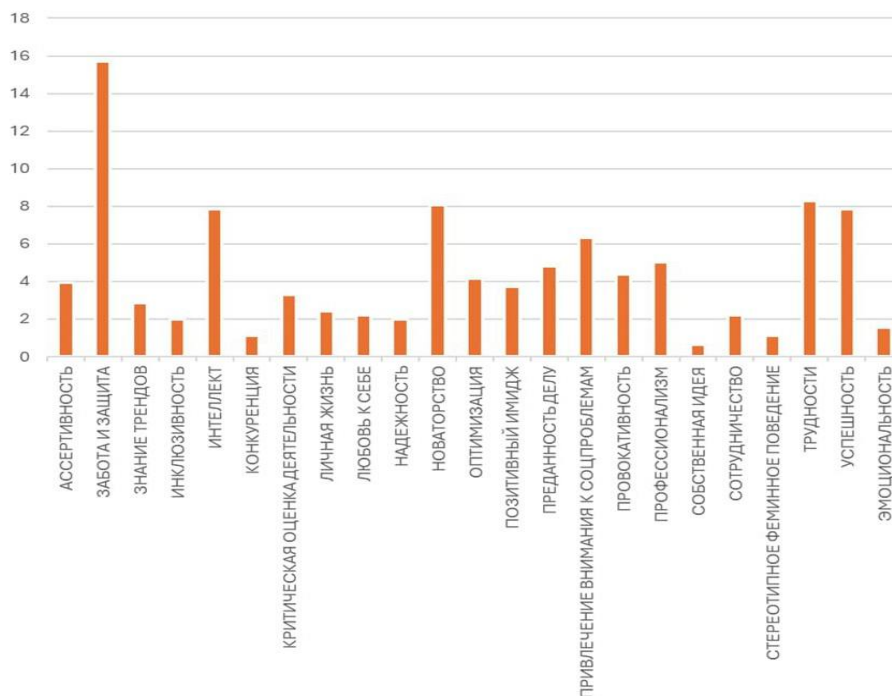


Рис. 1. Концептуальное содержание экспликации образа женщины-руководителя в медиадискурсе

Из полученных данных следует, что медийный образ женщины-руководителя представляет собой полиаспектный, довольно сложный в содержательном плане концепт, складывающийся из 23 конститuentов, которые на диаграмме организованы на горизонтальной оси по алфавитному принципу. На вертикальной оси отражена частотность актуализации того или иного субконцепта в процентном соотношении.

Обращает на себя внимание тот факт, что ядро концепта составляют лишь несколько, а именно – пять субконцептов. На первом месте с большим отрывом находится субконцепт **забота и защита**, выводящий на ключевую позицию ориентированность женщины-руководителя на помощь другим людям – данный компонент занимает без малого 16% (15.69%) концептосферы и почти в два раза превосходит ближайшие конститuentы. Вербально данный субконцепт репрезентируется, в частности, следующим образом: “*Reyes has long championed inclusivity, founding Circle of Women, which gives leadership coaching to female executives, and serving as a founder member of the nonprofit Time’s Up, which supports victims of sexual harassment*” [5, p.22].

Далее по степени уменьшения частотности располагаются еще 4 субконцепта, имеющие примерно одинаковую репрезентированность в материале выборки, на уровне приблизительно 8%. Это такие элементы, как умение преодолевать **препятствия и трудности** на пути к успеху (8.28%) (“*From May 2023 until the end of November, I fought with my brain every single day.*” [4, p.60-63; 92]), **новаторство**, заключающееся в применении новых подходов к решению профессиональных задач (8.06%) (“*Sistani had a reputation for*

understanding digital experiences: The former head of media at Tumblr...” [4, p.60-63]), **успешность**, выражающаяся в наличии значительного финансового ресурса и социального статуса (7.84%) (“*Phaedra Ellis-Lamkins built Promise into a \$520 million powerhouse...*” [6, p. 76-82]) и высокий **интеллект** (7.84%) (“*‘When we first started, the counsel from everyone was to become a lender. The reality is the economics do not work for short-term, high-risk loans,’ Ellis-Lamkins says.*” [6, p. 76-82]). При этом совокупно ядерные субконцепты занимают чуть меньше половины концептосферы, а именно – 47,98%.

Как показал анализ материала, предоставленного ИИ (результаты этого анализа наглядно представлены на Рисунке 2), общее количество субконцептов, формирующих образ женщины-руководителя лишь незначительно меньше, чем в текстах СМИ (20 и 23 соответственно), и по большей части они совпадают. Однако значимым представляется то, что количественная репрезентированность данных субконцептов имеет существенные отличия.

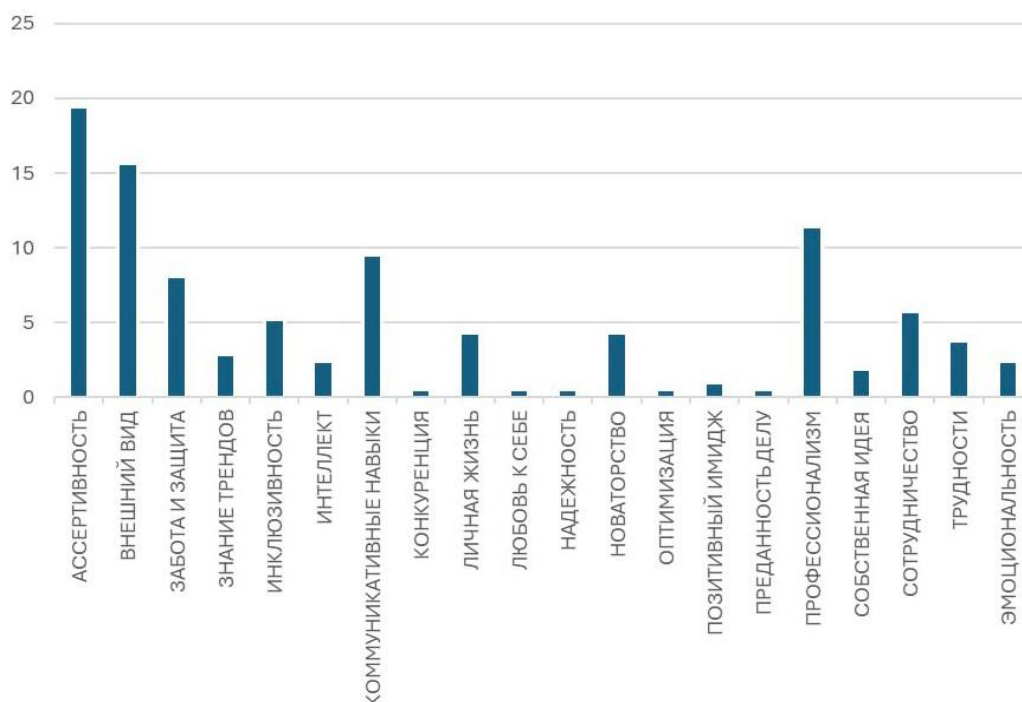


Рис. 2. Концептуальная репрезентация образа женщины-руководителя в чат-ботах искусственного интеллекта

Так, в рассматриваемом сегменте выборки ядерную зону также формируют пять ключевых конститuentов, которые совокупно занимают почти 65% концептосферы (64,98%). Ключевым конститuentом здесь является такой субконцепт, как **ассертивность**, иными словами настойчивость, уверенность в себе и своих решениях, стремление к достижению целей – этот компонент формирует практически 20% всей концептосферы (19.43%). Вербально это выражается следующим образом: “*In terms of demeanor, she exudes confidence and assertiveness, often engaging in discussions with clarity and conviction.*” [2]. На втором месте – с показателем 15,6% – располагается **внешний вид** женщины-руководителя, то есть ИИ подчеркивает значимость утверждения статуса женщины в деловой среде через визуальные атрибуты, такие как одежда, прическа, украшения, например: “*She typically wears tailored business suits, dresses, or separates that are both stylish and appropriate for the corporate environment.*” [3]. Третьим ядерным субконцептом является **профессионализм** и эффективное исполнение своих должностных обязанностей (11.37%): “*The image of a modern female*

executive in the English-speaking business culture is often characterized by professionalism, confidence, and a strong sense of leadership." [2]. Кроме того, отмечается значимость **коммуникативных навыков** в контексте выстраивания профессионального взаимодействия (9,48%): *"Female executives are expected to articulate their ideas clearly, listen actively, and engage in persuasive and diplomatic dialogue"* [3]; и, наконец, умение оказывать **заботу и защиту** (8,06%): *"She is seen as a leader who not only drives her team towards achieving business goals but also mentors and supports the professional growth of her colleagues, especially other women."* [3]. Стоит отметить, что данный субконцепт занимает здесь всего 8% концептосферы, при том, что он находился на ключевом месте при репрезентации данного образа в СМИ. Прочие конститuentы концептосферы женщины-руководителя имеют низкую репрезентативность в пределах данного сегмента выборки.

Заключение

Суммируя полученные результаты, можно сделать ряд интересных наблюдений.

Во-первых, общее наполнение концептосферы женщины-руководителя в журнальных интервью и в чат-ботах в целом совпадает, что подтверждает релевантность и преемственность представленных генеративным ИИ данных. Иными словами, и СМИ, и генеративный ИИ транслируют примерно одинаковый набор характеристик, однако есть существенные, на наш взгляд, нюансы.

Очевидно, что концептуальное наполнение образа женщины-руководителя в «традиционных» СМИ полнее и вариативнее, вследствие чего формируемый образ становится глубже, объемнее, богаче оттенками и в целом информативнее. Искусственный интеллект сужает концептосферу, делая существенный акцент на небольшом количестве конститuentов и уводя прочие аспекты из поля внимания реципиента, таким образом примитивизируя конечный смысловой конструкт.

Второе наблюдение касается соотношения ядерных конститuentов концептосферы женщины-руководителя. Как показал анализ, в двух сегментах рассмотренной выборки ядро формируется разными субконцептами. Если в СМИ на первый план выводится гуманистическая ориентированность женщины, занимающей руководящую позицию – и это, на наш взгляд, коррелирует с традиционными феминными качествами, то ИИ смещает акцент на решительность, которая воспринимается как традиционно маскулинное свойство, при этом существенно акцентируя внешнюю атрибутику образа. Выявленная диспропорция потенциально может иметь отложенный по времени эффект на восприятие образа женщины-руководителя массовым сознанием, однако долгосрочные импликации этого феномена могут быть адекватно интерпретированы лишь точки зрения более отсроченной перспективы.

Литература

1. Лукьянова Е.Д. Создание искусственного интеллекта: современные достижения и отложенные риски // Социологическая наука и социальная практика. – 2019. – №1 (25). – С.142–148.
2. ChatGPT. Generative Artificial Intelligence Chatbot. 2025. – URL: <https://t.me/GPT4Telegrambot> (дата обращения: 04.05.2025).
3. DeepSeek. Language Model. 2025. – URL: <https://www.deepseek.com/> (дата обращения: 04.05.2025).
4. Fast Company Business Magazine. Fall 2024. – USA, NY: Fast Company, Inc., 2024. – 96 p.

5. Fast Company Business Magazine. Spring 2024. – USA, NY: Fast Company, Inc., 2024. – 116 p.
6. Forbes Business Magazine. USA. August-September 2024. – USA, NJ: Forbes Media, 2024. – 106 p.
7. Kalenzi C. Artificial Intelligence and Blockchain: How Should Emerging Technologies Be Governed? // *Frontiers in Research Metrics and Analytics*. 2022. Vol.7. – URL: <https://doi.org/10.3389/frma.2022.801549> (дата обращения: 04.05.2025).
8. Kelly S., Kaye Sh.-A., Oviedo-Trespalacios O. What factors contribute to the acceptance of artificial intelligence? A systematic review // *Telematics and Informatics*. – 2023. – Vol.77. – Art. 101925.
9. Spencer, D.A. AI, automation and the lightening of work // *AI & Society*. – 2025. – Vol. 40. – P. 1237–1247.
10. Transcript of Professor Hawking’s speech at the launch of the Leverhulme Centre for the Future of Intelligence // University of Cambridge. – URL: <https://www.cam.ac.uk/research/news/the-best-or-worst-thing-to-happen-to-humanity-stephen-hawking-launches-centre-for-the-future-of> (дата обращения: 04.05.2025).

Авторы публикации

Черкунова Марина Владимировна, доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара, РФ, m.cherkunova@mail.ru

Соколова Марина Александровна, аспирант кафедры английской филологии, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П.Королева, Самара, РФ, 2022-04353@students.ssau.ru

Cherkunova Marina Vladimirovna, Doctor of Philology, Professor, Department of English Philology, Samara National Research University named after Academician S.P.Korolev, Samara, Russian Federation, m.cherkunova@mail.ru

Sokolova Marina Alexandrovna, postgraduate student, Department of English Philology, Samara National Research University named after Academician S.P.Korolev, Samara, Russian Federation, 2022-04353@students.ssau.ru

УДК 81

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ: МОДЕЛИРОВАНИЕ КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ

А.В. Чеснокова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,

г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В работе моделируется поле понятия «любовь» в английских романах с применением методов NLP и Python. Выявлены лексико-семантические особенности и культурные различия в репрезентации любви.

Ключевые слова: лексико-семантическое поле, моделирование, концепт «любовь», литературный анализ, NLP, Python, визуализация данных.

COMPUTER TECHNOLOGIES IN LINGUISTIC ANALYSIS OF LITERARY WORKS: MODELING THE CONCEPT OF "LOVE" IN ENGLISH-LANGUAGE TEXTS

A.V. Chesnokova

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia

Abstract. The study models the semantic field of the concept “love” in English novels using NLP and Python methods, identifying lexical-semantic features and cultural differences in the representation of love.

Keywords: lexical-semantic field, modeling, concept of "love", literary analysis, NLP, Python, data visualization.

Современные технологии все активнее проникают в различные области науки, включая лингвистику и литературоведение, открывая новые возможности для анализа литературных произведений, в том числе моделирования лексико-семантических полей. Такой подход особенно актуален при исследовании многогранных и культурно обусловленных понятий, таких как «любовь», которые традиционные методы лингвистического анализа не всегда позволяют раскрыть полно и объективно. В работе используются инструменты NLP (Natural Language Processing) на языке Python, включая библиотеки для частотного анализа, анализа синтагматических связей и визуализации данных для изучения структуры семантического поля понятия «любовь» на материале англоязычных романов Николаса Спаркса «Дневник памяти» [11] и Джейн Остин «Гордость и предубеждение» [9]. Такой подход позволяет выявить ключевые связи и культурно-языковые особенности, отражающие исторические и социальные контексты произведений.

В данной работе представлены результаты исследования лексем, связанных с понятием «любовь» в романах Н. Спаркса «Дневник памяти» и Дж. Остин «Гордость и предубеждение». Для этого были использованы методы цифровой лингвистики:

1. Предобработка данных с помощью библиотеки NLTK, включающая удаление пунктуации и стоп-слов, а также нормализацию [3];
2. Частотный анализ лексики (NLTK) для выявления доминантных терминов и их распределения в тексте;
3. Векторизация с помощью модели Word2Vec (Gensim) для определения семантически близких слов к изучаемому понятию [1];
4. Исследование частеречного окружения лексемы “love” (NLTK) для выявления особенностей синтаксической сочетаемости
5. Кластеризация k-means и визуализация t-SNE для выделения семантических кластеров, отражающие различия в понимании любви в историко-культурных контекстах 18 и 20 веков. Сопоставление основано на различиях в трактовке понятия: у Н. Спаркса – как вневременного чувства, у Дж. Остин – как способ преодоления предрассудков, что отражает культурные и социальные особенности эпох.

Лексико-семантический анализ поля «любовь» в романе «Дневник памяти»

Частотный анализ ключевых слов в романе. Были выведены топ-20 самых частотных слов и их частота в романе «Дневник памяти»: “noah”: 174; “allie”: 157; “know”: 151; “would”: 136; “said”: 121; “back”: 116; “time”: 103; “like”: 102; “one”: 99; “could”: 95; “eyes”: 92; “way”: 87; “looked”: 83; “love”: 82; “never”: 80; “always”: 80; “day”: 79; “see”: 77; “knew”: 73; “went”: 72.

Частотный анализ выявил доминирование имен “Noah” (174) и “Allie” (157), подтверждая их центральную роль в сюжете, тогда как имя «второй» любви (“Lon” – 44) встречается реже. Глаголы “know” (151) и “said” (121) отражают диалоги, а модальные конструкции (“would”: 136, “could”: 95) подчёркивают ретроспективу через воспоминания. Лексемы “time” (103), “day” (79), “back” (116) акцентируют временную перспективу, а “never” (80) и “always” (80) вечность чувств. Глаголы восприятия (“see”: 77) и коллокации, как “eyes met”, формируют сенсорную основу, усиливая интимность повествования. Частота “love” (82) коррелирует с ключевыми сценами признаний, раскрывая семантику концепта через языковые паттерны.

Анализ синтагматических связей. С помощью модели Word2Vec, обученной на тексте произведения, были определены наиболее близкие слова к лексеме “love” (рис. 1).

```
w2v_model.wv.most_similar(positive=["love"])

[('know', 0.7542270421981812),
 ('always', 0.7105937004089355),
 ('felt', 0.7070099711418152),
 ('would', 0.7042273879051208),
 ('something', 0.7022609114646912),
 ('allie', 0.7020065784454346),
 ('could', 0.7006443738937378),
 ('shed', 0.6982277631759644),
 ('noah', 0.6941264867782593),
 ('thought', 0.6907086968421936)]
```

Рис. 1. Близкие слова к лексемам “love”

В списке наиболее близких слов к “love” встречаются “know” и “always”, которые свидетельствуют тому, что в романе встречаются размышления о любви и признания. Глагол “felt” часто является частью коллокаций с “love”. Модальные глаголы указывают на нереализованные возможности и сожаления, что является распространенной темой в контексте воспоминаний о прошлом. Лексемы “allie” (0.702) и “noah” (0.694) указывают на центральную роль этих персонажей в понимании концепции любви в романе.

Также в ходе исследования была проанализирована частота использования различных слов, связанных с понятием «любовь» в романе Н. Спаркса (рис. 2). На основе графика частотности контекстных слов можно выделить наиболее значимые коллокации в ближайшем окружении лексемы “love”.

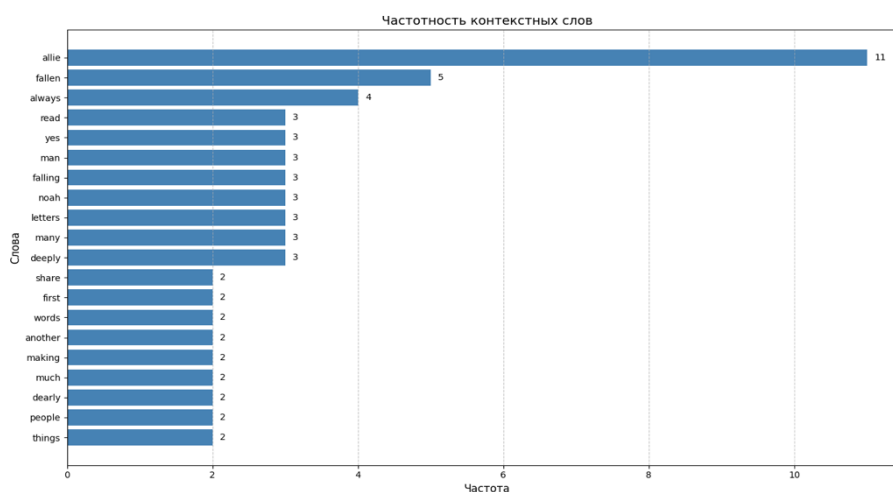


Рис. 2. Частотность контекстных слов в романе «Дневник памяти»

Глагольные сочетания с разными формами глагола “fall” указывают на начало влюбленности, зарождение отношений между героями. Ключевым концептом является сочетание “first love”, которое встречается всего лишь дважды, но при этом подчеркивает

важность первого чувства в жизни Ноа и Элли. С именем героини “love” встречается почти в 4 раза чаще, чем с именем Ноа. Это можно объяснить тем, что повествование в основном ведется от лица мужчины, который чаще описывает свои чувства. Употребление “love” с наречием “always” подчеркивает постоянство чувств, а с “deeply” – глубину привязанности. Сочетание “love letters” является важным сюжетным элементом, связанным с взаимодействием героев.

С помощью библиотеки NLTK был проведен анализ частеречного окружения леммы “love” в романе «Дневник памяти» (рис. 3).

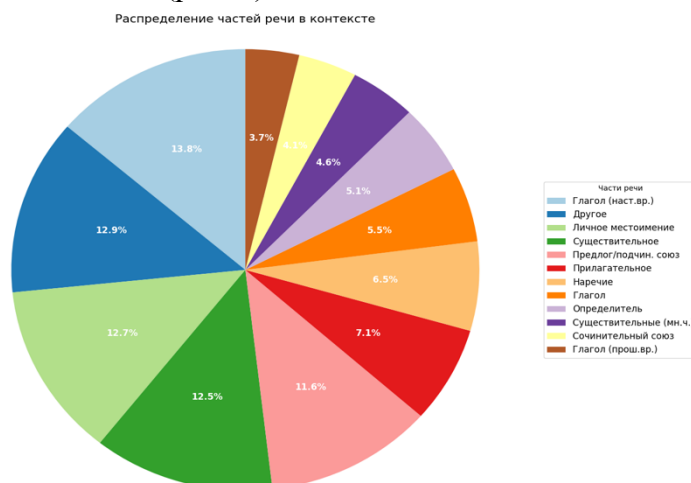


Рис. 3. Распределение частей речи в контексте в романе «Дневник памяти»

К категории «Другое» отнесены части речи, которые использовались в менее 3% случаев (вопросительные местоимения, частица “to”, модальные глаголы и др.). Часто это слово используется с местоимениями, что делает чувство более персонализированным. Прилагательные и наречия в описании любви используются в меньшей степени: 7.1% и 6.5% соответственно. Хотя в произведении присутствуют описательный аспект, основной акцент делается на глаголах в различных формах (24.9% суммарно со случаями, которые попали в категорию другое) и существительных (12.5%), что отражает динамичность и конкретность проявления любви.

Моделирование лексико-семантического поля «любовь». Моделирование лексико-семантического поля “love” было произведено по 50 и 100 наиболее близким словам к исследуемой лемме.

На графике кластеризации с 50 словами (рис. 4) можно отметить наиболее разреженное распределение, отражающее ограниченное число контекстов. Модель выделила 4 кластера, в одном из них находится только одно слово (“go”). Имена главных героев расположены в разных группах, присутствует кластер с именем второй любви Элли (“lon”). Сложно точно определить специфику кластеров. Можно предположить, что синий и фиолетовые кластеры включают действия, которые предпринимали герои. Например, Элли решила найти Ноа и поделиться с ним новостью о предстоящей свадьбе, поэтому слово “find” находится в фиолетовом кластере. Ноа же больше проявлял инициативности в действиях, поэтому в кластере с его именем есть глаголы “say”, “make”, “take”, “know”. По кластеризации с 50 словами сложно изучить связи между элементами, поэтому обратимся к следующему графику.

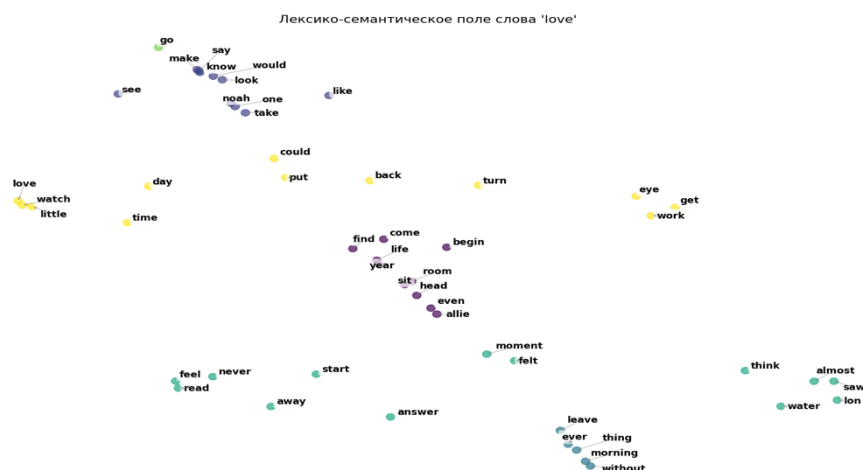


Рис. 4. Лексико-семантическое поле слова “love” в романе «Дневник памяти» с 50 словами

Рассмотрим кластеризацию с использованием 100 слов (рис. 5). Синий кластер содержит много лексем, связанных с домом (“home”, “old”, “touch”, “hold”, “smile”, “inside”, “letter”, “work”, “reason”, “night”), что отражает значимость дома как места действия и символа их отношений. Знание содержания произведения дает понять причину нахождения этих слов в одном кластере. Например, Ноа много работал над восстановлением дома. Элли увидела новость о доме в газете, что послужило причиной ее приезда, а после признаний в чувствах герои провели ночь в этом доме. Имена главных героев здесь находятся в одном кластере (фиолетовый), но ключевой термин – в соседнем (зеленый). В зеленом кластере присутствуют модальные глаголы “could”, “would”, что указывает на размышления о возможностях и желаниях. Лексема “lon” (третий персонаж, жених Элли) с именем главной героини находятся в разных кластерах, что подчеркивает их семантическую отдаленность с Элли. В желтом кластере присутствуют лексемы, указывающие на значимость совместных моментов (“together”, “hour”), расставание героев вначале (“father”, “move”, “try”, “remember”). При кластеризации с использованием 100 слов распределение лексем становится более плотным и структурированным.

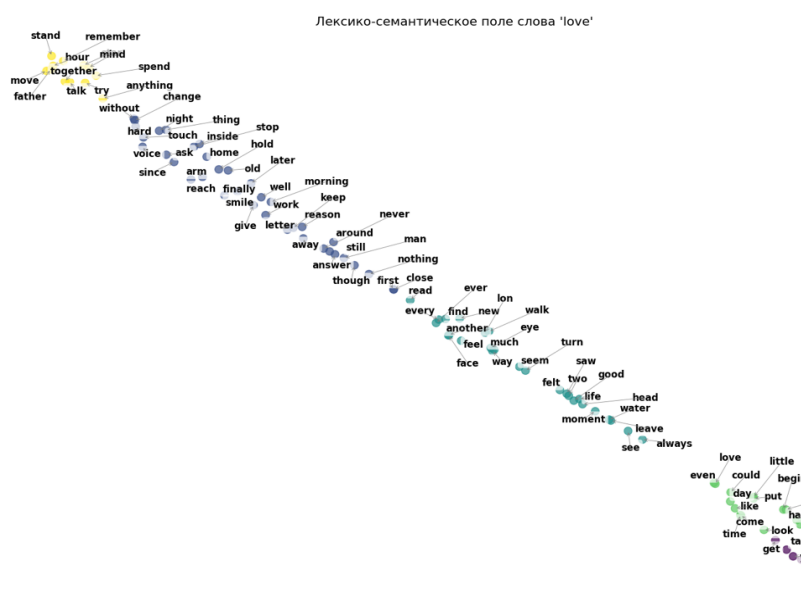


Рис. 5. Лексико-семантическое поле слова “love” в романе «Дневник памяти» с 100 словами

В романе «Дневник памяти» слово “love” имеет множество значений, что позволяет раскрыть его многогранность. В обоих вариантах кластеризации присутствуют слова, связанные с воспоминаниями, размышлениями о прошлом и временными рамками. Это подчеркивает, что любовь в романе тесно связана с историей отношений героев и их способностью хранить верность своим чувствам, несмотря на обстоятельства. Дом выступает как ключевое место действия и символ любви персонажей. В нем герои проводят вместе время, принимают важные решения и переживают эмоциональные моменты. Присутствие модальных глаголов и слов, связанных с принятием решений (“try”, “move”, “reason”), подчеркивает, что любовь в романе связана с выбором и ограничениями.

Лексико-семантический анализ поля «любовь» в романе «Гордость и предубеждение»

Частотный анализ ключевых слов в романе. Аналогично первому произведению были определены 20 наиболее часто используемых слов и их частота: “elizabeth”: 570; “could”: 506; “would”: 469; “said”: 401; “much”: 310; “must”: 308; “one”: 266; “jane”: 259; “mr_darcy”: 243; “know”: 238; “well”: 222; “though”: 222; “never”: 220; “think”: 211; “time”: 203; “soon”: 200; “might”: 200; “may”: 192; “little”: 189; “good”: 186.

Слово “love” и его производные в тексте были использованы 92 раза, поэтому оно не вошло в список 20 наиболее часто употребляемых слов.

Лексемы, такие как “elizabeth” (570), “jane” (259), и “mr_darcy” (243) обладают высокой частотностью, потому что называют центральных персонажей романа Джейн Остин. Высокая частота слов, таких как “said” (401), “must” (308), “think” (211), “might” (200), отражает диалоговую направленность повествования. Присутствие большого количества модальных глаголов обусловлена стилистикой английского языка 18-19 веков и содержанием произведения. В романе особое внимание уделено внутреннему миру героев, их размышлениям и оценке ситуаций, поэтому в произведении высокое содержание глаголов мышления и восприятия (“think”: 211; “know”: 238).

Анализ синтагматических связей. Аналогично произведению Н. Спаркса на тексте романа Дж. Остин была обучена модель Word2Vec, для получения векторного представления слов в книге. С ее помощью были выявлены наиболее близкие слова к лексеме “love” (рис. 6).

```
w2v_model.wv.most_similar(positive=["love"])

[('mr_bingley', 0.999639630317688),
 ('get', 0.9996381998062134),
 ('far', 0.999630868434906),
 ('longbourn', 0.9996246099472046),
 ('elizabeth', 0.9996167421340942),
 ('general', 0.9996129274368286),
 ('daughter', 0.99961256980896),
 ('meryton', 0.9996124505996704),
 ('coming', 0.9996108412742615),
 ('still', 0.9996101260185242)]
```

Рис. 6. Близкие слова к лексеме “love”

К лексеме “love” ближайшие слова “mr_bingley”, “get”, “longbourn”, “elizabeth”, “meryton”. Мистер Бингли является ключевым участником любовной линии с Джейн Беннет. Лексема “longbourn”, которая обозначает родовое поместье Беннетов, отражает тематику брака и социальных отношений. Частотность и высокую близость слова “still” можно обосновать сюжетной динамикой и авторским стилем.

Кроме того, в рамках исследования была изучена частота употребления различных слов, связанных с понятием «любовь», в романе Дж. Остин. С помощью функции был проведен

частотный анализ контекстных слов (рис. 7). График частотности контекстных слов позволяет выделить наиболее распространённые словосочетания, окружающие слово “love”. В списке отсутствует упоминание Элизабет. Это может быть связано с тем, что в тексте имя героини и рассматриваемая лексема используются не через слово, а в функции параметры были настроены так, чтобы максимальное расстояние между текущим и рассматриваемым словом равнялось 3.

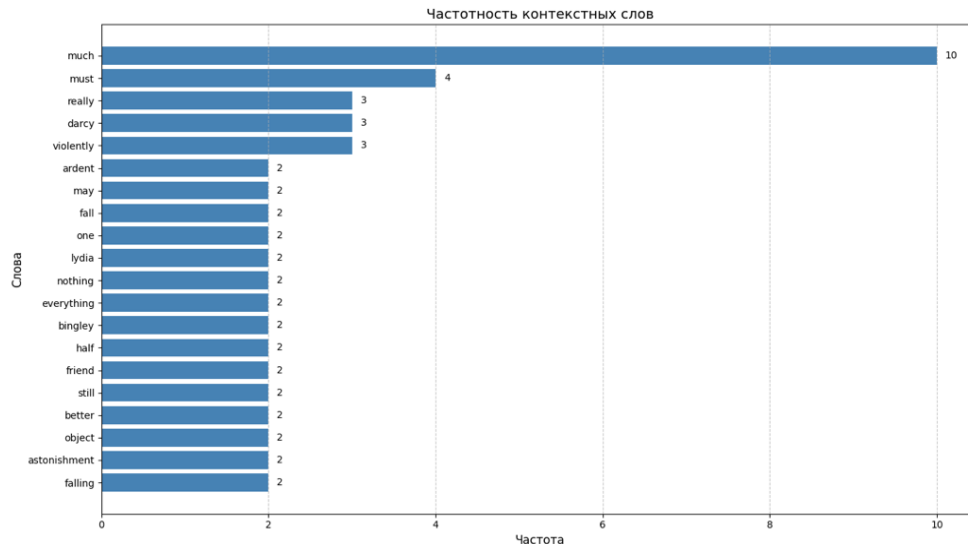


Рис. 7. Частотность контекстных слов в романе «Гордость и предубеждение»

Наиболее частотным является слово “much”, которое упоминается 10 раз. На втором месте по частоте употребления находится модальный глагол “must”, который встречается 4 раза. С одинаковой частотой (по 3 раза) используются слова “really”, “darcy” и “violently”. Высокая частотность слов “much” и “really” указывает на то, что любовь в романе часто характеризуется по интенсивности. Присутствие имен собственных (“darcy”, “bingley”) связано с выражением романтических чувств в романе. А имя младшей дочери дважды употребляется в контексте с “love”, потому что так к ней обращается Миссис Беннет (“<...>Lydia, my love, ring the bell.<...>” [9, с. 36]. В произведении эмоциональная насыщенность чувства передается с помощью наречия “violently” и прилагательного “ardent”.

Коллокация “violently in love” в романе описывает крайнюю эмоциональную силу, традиционно ассоциируемую с романтическими клише. Сочетание “fall in love” выступает распространенным выражением для описания романтических отношений в обществе, где брак часто рассматривается как социальная сделка. В отношении Мистера Бингли и Джейн эта фраза описывает искреннее, но наивное чувство, которое легко подвергается внешнему влиянию. Бингли бросил Джейн под давлением Мистера Дарси. Отношения же между Дарси и Элизабет развиваются через преодоление гордости и предубеждений, что противопоставляется быстрой влюбленности.

Ниже представлена диаграмма распределения частей речи в контекстном окружении лексемы “love” в произведении «Гордость и предубеждение» (рис. 8). Данные были подсчитаны с помощью библиотеки NLTK. Отчетливо видно, что в тексте преобладают существительные (20.2%). Чуть меньше предлогов и подчинительных союзов (19.9%). Наречия занимают 8.8%, а глаголы и личные местоимения используются одинаково 6.7%. Большое количество существительных связано с тем, что “love” часто ассоциируется с другими объектами, явлениями и людьми через использование существительных в качестве

определений (например, “symptom of love”, “love by suspense”, “strength of her love”). Также обращает на себя внимание частое использование предлогов, что характерно для абстрактных понятий. Это указывает на то, что “love” часто встречается в предложных конструкциях, таких как “in love”, “with love”. Наречия используются для описания интенсивности и качества любви, что соответствует выявленным в первом графике частотным словам “much” и “violently”. Относительно низкий процент прилагательных (4.8%) может свидетельствовать о том, что автор предпочитает характеризовать любовь через действия и отношения, а не через прямые определения.

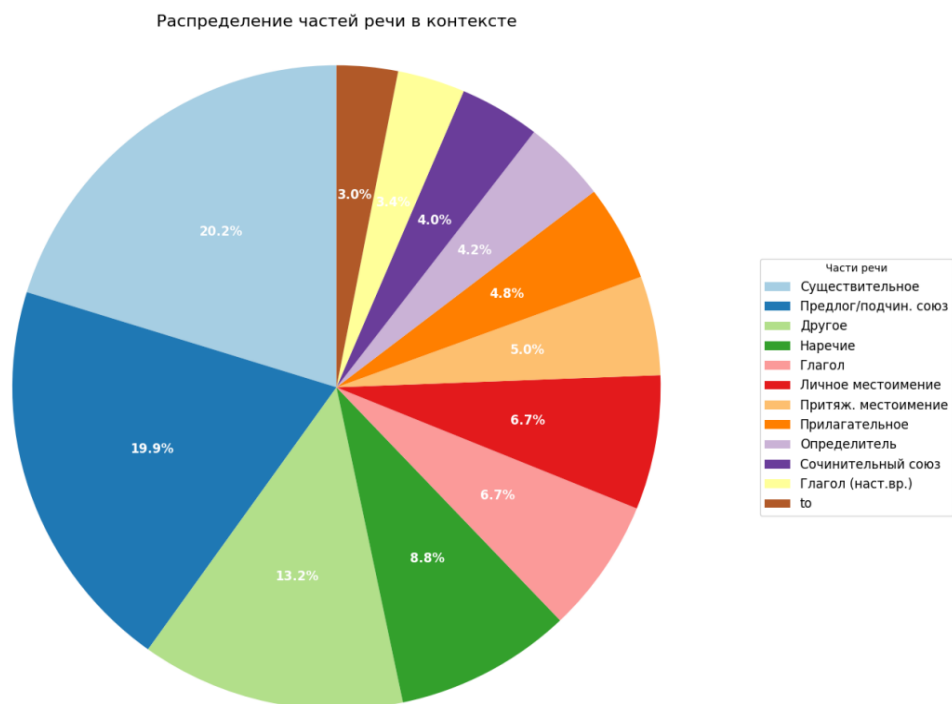


Рис. 8. Распределение частей речи в контексте в романе «Гордость и предубеждение»

Моделирование лексико-семантического поля «любовь»

Моделирование лексико-семантического поля было так же произведено по 50 и 100 словам.

На графике с 50 словами (рис. 9) слова разбиты на 5 компактных кластеров. Имена персонажей содержатся в трех из них. Интересно заметить, что ключевая лексема отнесена в отдельный кластер. В лексико-семантическом поле слова “love” отмечены имена персонажей: “elizabeth”, “bingley”, “darcy”, “bennet”, “wickham”, “jane”, “lydia”. Это означает, что любовь в романе связана не с двумя, а многими героями и их отношениями. В произведении большое внимание уделяется взаимоотношениям внутри семьи: между сестрами, между детьми и родителями. Поэтому на схеме присутствуют такие слова, как “father”, “daughter”, “sister”. Также на поле отмечены глаголы действия и состояния, такие как “take”, “find”, “receive”, “speak”, “look”, “give”, “make”, “think”. Они помогают передать динамику, действия и переживания, связанные с любовью. Слова с абстрактным и оценочным значением (“good”, “much”, “first”, “always”, “never”, “however”) передают эмоциональные нюансы и оценку любви.

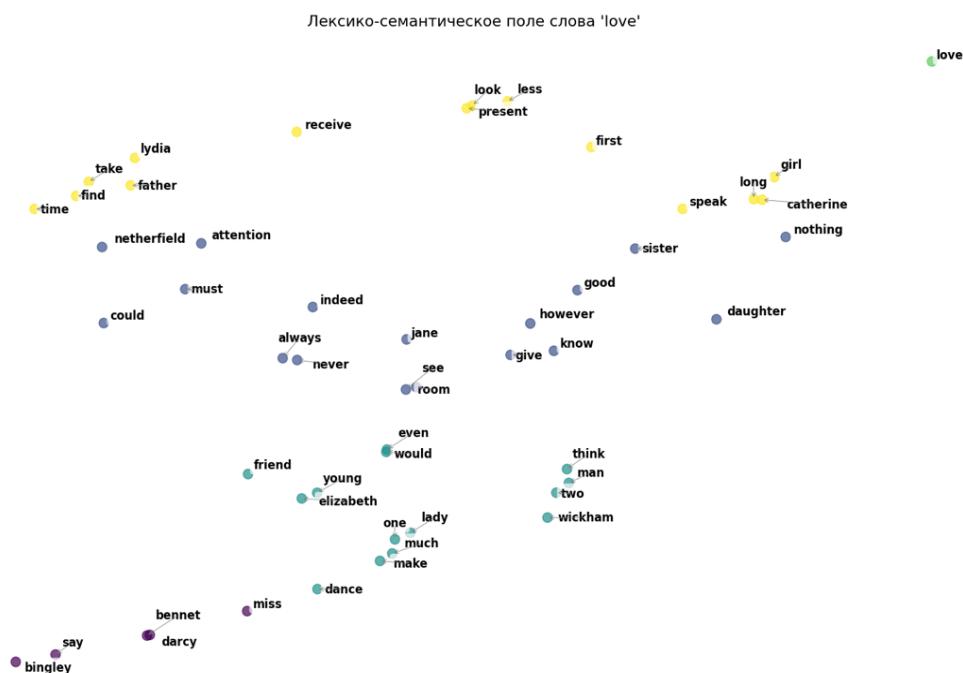


Рис. 9. Лексико-семантическое поле слова “love” в романе «Гордость и предубеждение» с 50 словами

В результате кластеризации по 100 словам (рис. 10) в поле появилось больше деталей.

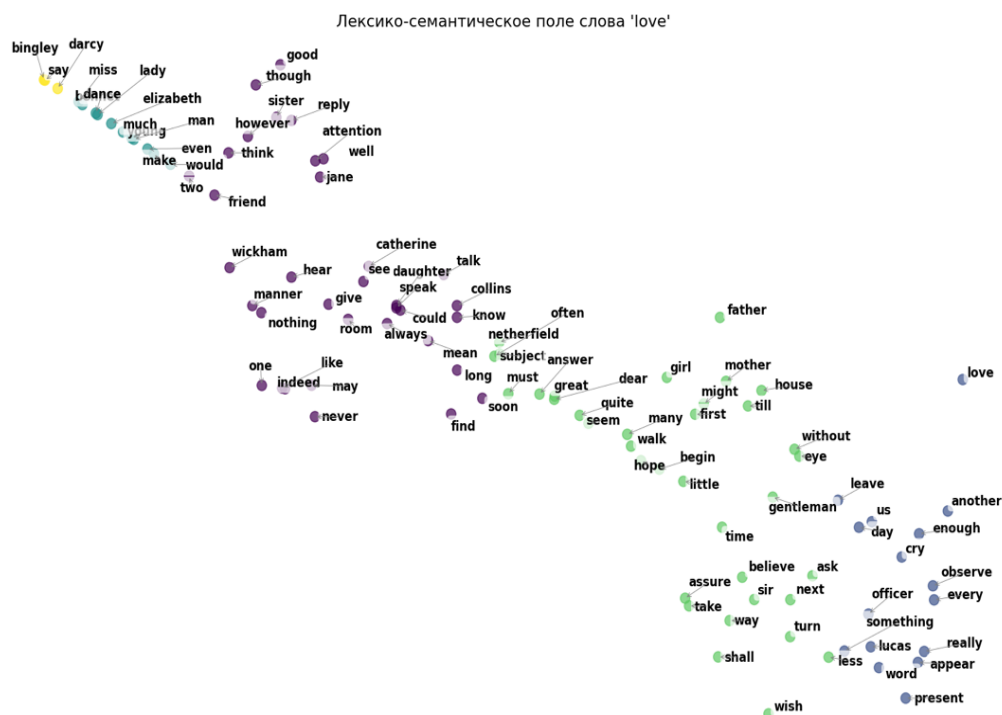


Рис. 10. Лексико-семантическое поле слова love в романе «Гордость и предубеждение» с 100 словами

Семейные и социальные отношения, выраженные через слова “father”, “daughter”, “sister”, “friend”, “miss”, отражают сложную социальную структуру любви. Глаголы “hear”, “say”, “reply”, “consider”, “assure”, “begin”, раскрывают динамику развития чувств и отношений. Эмоциональные оттенки, выраженные словами “pride”, “cry”, “wish”, “hope”,

“great”, “well”, “nothing”, показывают спектр эмоций от надежды до разочарования. Слова “love” и “pride” находятся в одном кластере, что гармонично сочетается с мыслью о том, что любовь заставила героев преодолеть гордость. Название поместья “netherfield” также можно встретить во всех изображениях. Слово находится в окружении лексем, связанных с пространством и событиями (“attention”, “long”, “room”, “dance”). Слова “dance” и “manner” отсылают к социальным ритуалам прошлого, когда манеры имели огромное значение, а танцы были неотъемлемой частью любого события. Присутствие эмоциональных и модальных слов (could, must, would, always, never, indeed) связано с отражением желаний, просьб и сомнений героев, а также особенностью лексики английского языка в 18 веке.

На основе анализа двух построенных полей можно сделать вывод, что в романе «Гордость и предубеждение» любовь тесно связана с семьей и романтическими отношениями между персонажами. Слова, относящиеся к эмоциям, и модальные глаголы (“pride”, “cry”, “wish”, “must”, “could”) отражают внутренние переживания персонажей, их сомнения, предубеждения, связанные с любовью. Факт, что лексемы “love” и “pride” находятся в одном кластере на поле со 100 словами, подтверждает мысль о том, что преодоление гордости является важным шагом на пути к настоящей любви. В произведение любовь формируется под влиянием эпохи и социальных условий: браки по расчёту были обычным делом, мужчина должен был быть богат, а женщина талантлива.

Результаты анализа. Применение компьютерных инструментов для частотного анализа, исследования синтагматических связей, построения лексико-семантического поля выявило ключевые различия в репрезентации любви в двух романах. У Н. Спаркса любовь – абсолютная ценность, не зависящая от рациональных факторов. В произведении Дж. Остин любовь выступает как синтез чувства и разума.

Частотный анализ двух произведений позволяет отметить, что модальные глаголы “would”, “could”, “must” в «Дневнике памяти» связаны с ностальгией, размышлениями о прошлом. В романе «Гордость и предубеждение» они выражают нормы общества и моральный выбор. Также в наиболее частотные лексемы во втором произведении входят слова, связанные с семьей (“sister”, “family”, “mrs_bennet”). Такие лексемы не входят в список самых частотных слов в произведении Н. Спаркса, но относительно книги Дж. Остин в его романе больше слов, связанных с чувствами (“like”, “love”, “felt”, “feel”).

Анализ частеречного окружения исследуемой лексики показывает, что у Н. Спаркса любовь раскрывается через глаголы действий, у Дж. Остин – через существительные, связанные с социальными нормами.

Исследование лексико-семантических полей слова “love” в романах Н. Спаркса и Дж. Остин позволяет также сделать вывод, что в романе «Дневник памяти» любовь — это экзистенциальная константа, которая сохраняется вопреки болезни и времени, а в произведении «Гордость и предубеждение» любовь выступает как социальный акт, требующий рационального выбора и отказа от гордыни.

Проведенное исследование доказало, что культурно-исторический контекст оказывает значительное влияние на формирование лексико-семантического поля слова. Роман «Гордость и предубеждение» отражает ценности эпохи рационализма и классицизма, где чувства контролируются разумом, а социальные условности играют значимую роль. Произведение «Дневник памяти», напротив, воплощает современные представления о любви как о всепоглощающем чувстве, преодолевающим любые преграды.

Цифровые технологии расширяют возможности традиционного литературоведения, объективируя интерпретацию семантики. Однако, автоматизированный анализ следует рассматривать как вспомогательный инструмент, а не основной метод, поскольку результаты требуют контекстуальной интерпретации. Модели векторизации данных требуют точной настройки параметров, таких как минимальная частота слова, чтобы исключить редкие лексемы, но сохранить ключевые термины, или окна контекста для учета синтагматических связей. Например, корректировка этих параметров (изменение размерности вектора с 400 до 200, минимальной частоты с 20 до 60) помогла уменьшить количество глаголов и других слов, не относящихся напрямую к термину и добавить менее частотные, но более значимые лексемы в список близких слов к лексеме “love”.

Подобный автоматизированный анализ можно проводить в двух ключевых сферах. В классах технической направленности это позволит повысить интерес школьников к литературе и поспособствует развитию навыков программирования и критического мышления, демонстрируя связь между гуманитарными и техническими дисциплинами. В научных исследованиях автоматизированный анализ может использоваться для выявления культурно-обусловленных закономерностей в эволюции концептов (например, сравнение трактовки «любви» в литературе 18 и 20 вв.) и моделирования динамики семантических изменений.

Литература

1. Алексеева А.А., Черепанов О.С. Векторное представление слов и предложений в обработке естественного языка // Сборник тезисов докладов научно-практической конференции студентов Курганского государственного университета, Курган. – 2022. – Т. 20. – С. 253–254.
2. Блохина Н.Г. Явления изоморфизма в парадигматических и синтагматических отношениях на разных лингвистических уровнях // Вестник ТГУ. – 2021. – № 3. – С. 95–104.
3. Жигулина Н.М. Анализ литературных произведений с помощью методов обработки естественного языка // Приоритетные направления развития науки в современном мире: Сборник научных статей по материалам IX Международной научно-практической конференции, Уфа, 15 ноября 2022 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр «Вестник науки», 2022. – С. 34–43.
4. Зотова Е.С. Концепт «любовь» в русском и английском языках // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – № 6 (37). – URL: <https://research-journal.org/archive/6-37-2015-july/14300> (дата обращения 13.03.2025).
5. Кешпиев Е.А. Лексико-семантическое поле в лингвистике // Экономика и социум. – 2021. – № 5 (84). – С. 974–976.
6. Покручина М.Ю. Лингвокультурологические особенности концепта «Любовь» // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. – № 2. – С. 101–105.
7. Семина Д.Д. Языковые средства репрезентации концепта «любовь» в произведениях современных британских и американских авторов // Репозиторий СГАУ. – URL: https://repo.ssau.ru/bitstream/Yazyk-i-reprezentaciya-kulturnyh-kodov/Yazykovye-sredstva-reprezentacii-koncepta-«lubov»-v-proizvedeniyah-sovremennyh-britanskih-i-amerikanskih-avtorov-70314/1/ilovepdf_com-76-78.pdf (дата обращения: 11.03.2025).
8. Циркун А.А. Особенности структуры концепта «любовь» в английском языке. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50287748> (дата обращения: 12.03.2025).

9. Austen J. *Pride and Prejudice*. – New York: Barnes & Noble Classics, 2003. – 420 p. – ISBN 1593080204.
10. Dubossarsky H., Tahmasebi N. Computational modeling of semantic change // The 18th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics. – 2024. – P. 1.
11. Sparks N. *The Notebook*. – United States: Warner Books, 1996. – 214 p.

Автор публикации

Чеснокова Алена Валерьевна, студент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, РФ, chesnokovalena15@mail.ru

Chesnokova Alena Valeryevna, student, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russian Federation, chesnokovalena15@mail.ru

УДК 378.147:004:159.9

**ПРОЕКТ «КАНТАРИУМ»: ЦИФРОВИЗАЦИЯ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ**

А.В. Шевченко, П.В. Владимирова

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

Аннотация. В статье представлен проект «Кантариум», целью которого является создание цифровой экосистемы, обеспечивающей персонализированную поддержку учебных и психологических потребностей студентов.

Ключевые слова: цифровизация, индивидуализация обучения, психологическое здоровье, геймификация, персонализированный аватар, визуальная новелла, тайм-менеджмент, образовательная платформа.

**PROJECT “KANTARIUM”: DIGITALIZATION AND INDIVIDUALIZATION
OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF MODERN CHALLENGES**

A.V. Shevchenko, P.V. Vladimirova

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Abstract. The article presents the project “Kantarium” aimed at establishing digital ecosystem ensuring personalized response to learning and psychological needs.

Keywords: digitalization, personalized education, psychological health, gamification, personalized avatar, visual novel, time management, learning platform.

Современная образовательная парадигма характеризуется стремительным развитием цифровых технологий, которые трансформируют взаимодействие студентов с университетской средой. Возможность дистанционного доступа к учебным материалам, расписанию и административным сервисам становится стандартом, что, при условии грамотного и интуитивно понятного интерфейса официальных сайтов и приложений, облегчает взаимодействие студента с университетом. Одновременно возрастает потребность в индивидуализации обучения, понимаемой как создание условий для самостоятельного формирования студентом образовательной траектории с учетом личных целей и способностей

[2, с. 40]. Кроме того, психологическое благополучие студентов приобретает особое значение в условиях социальных и экономических изменений [1, с. 12].

Проект «Кантариум» предлагает комплексное решение, интегрирующее цифровые инструменты и элементы геймификации для поддержки учебной мотивации и психологического здоровья студентов. Основные компоненты проекта включают систему персонализированных аватаров и визуальную новеллу «Зазеркалье БФУ», которые разрабатываются с учетом потребностей студенческой аудитории, выявленных посредством анкетирования.

Цифровизация и индивидуализация образования – это взаимосвязанные процессы, направленные на повышение эффективности учебной среды. Цифровизация обеспечивает удобство взаимодействия с административными и учебными ресурсами, тогда как индивидуализация фокусируется на адаптации образовательного процесса под личные потребности студента. Под индивидуальным обучением понимается создание условий, в которых студент, опираясь на личные предпочтения, способности и цели, самостоятельно разрабатывает траекторию своего развития [2, с. 40]. Одной из первостепенных задач университета, соответственно, считается предоставление студенту инструментов, необходимых для индивидуализации обучения, в том числе, платформы для удобного планирования учебного графика и доступа к учебным материалам.

Психологическое здоровье студентов также является важным фактором успешности обучения [1, с. 12]. Отметим, что ряд психологических проблем, таких как прокрастинация, неэффективное планирование времени и низкая мотивация, могут быть частично преодолены через информирование и предоставление соответствующих цифровых инструментов. Таким образом, актуальной задачей становится интеграция психологической поддержки в образовательные платформы.

Для выявления потребностей студентов БФУ им. И. Канта было проведено анкетирование, в котором приняли участие 68 респондентов, преимущественно студенты гуманитарных направлений (71%, 48 чел.). Одновременно с тем большая часть опрошенных являлась студентами первого курса (54,5%, 37 чел.). Опрос распространялся через специализированный Telegram-канал, что обусловило специфику выборки. В дальнейшем планируется расширение выборки за счет включения студентов других направлений. Анкета включала вопросы о востребованности функций платформы, таких как доступ к расписанию, учебным материалам, а также психологическая поддержка в виде инструментов тайм-менеджмента.

Анализ анкетирования показал, что наиболее значимым для студентов оказался именно психологический аспект обучения: 62,1% (43 чел.) опрошенных отметили, что они склонны к прокрастинации, а 43,9% (31 чел.) испытывают трудности с планированием времени. Отметим, что, согласно результатам исследования М.А. Мартыновой, именно грамотный тайм-менеджмент способен помочь студентам в преодолении прокрастинации [3, с. 447]. Исходя из того, что разрыв между вышеуказанными проблемами в опросе составляет почти 20%, можно сделать вывод о том, что обучающиеся недостаточно осведомлены о методах их решения.

Студенты также отмечают необходимость более удобного и быстрого доступа к расписанию и оценкам (37,3%), к учебным материалам (29,9%), а также хотят иметь актуальную информацию о проводимых в университете мероприятиях. Значимым оказался и такой фактор, как начало пути в науке (20,9%).

Для того, чтобы содействовать студентам в процессе преодоления выявленных трудностей, был разработан «Кантариум». Данный проект представляет собой цифровую экосистему, включающую несколько взаимосвязанных продуктов. На текущий момент в разработке находятся два компонента: система персонализированных аватаров и визуальная новелла «Зазеркалье БФУ».

Исходя из результатов анкетирования, «Кантариум» должен стать платформой, обеспечивающей:

а) психологическую поддержку студентам, в частности, по вопросам тайм-менеджмента;

б) удобный и интуитивно понятный доступ к цифровой среде университета, особенно к инструментам, требуемым ежедневно (расписание, оценки, учебные материалы);

в) информирование студентов как о проводимых в университете мероприятиях, так и о существующих возможностях самореализации в целом (в частности, для тех, кто ставит перед собой цель развиваться в научном направлении).

Рассмотрим, как каждый из компонентов реализует заявленные цели.

Персонализированный аватар

Система персонализированных аватаров направлена на повышение мотивации студентов через геймификацию и предоставление инструментов для организации учебного процесса. Основные функции включают:

1. Создание и развитие аватара

Пользователи смогут создавать себе виртуального помощника и настраивать его внешний вид, комбинируя широкий набор заготовленных элементов дизайна. Помимо внешнего облика, пользователь сможет задать характер аватара: выбирать из списка предложенных реплики, которые аватар произносит в заданных обстоятельствах, или даже самостоятельно вписывать текст.

После создания аватара пользователю предлагается его развивать, зарабатывая баллы за различные виды учебной и внеучебной деятельности, таких как академические достижения, волонтерская деятельность, участие в культурно-спортивных мероприятиях и научная работа. Результаты опроса показали, что 41,8% респондентов заинтересованы в создании аватара, а 23,9% готовы поддержать проект, если он будет приносить практическую пользу.

Для того, чтобы конкретизировать полученные результаты, мы предложили студентам оценить функцию персонального аватара по шкале от одного до пяти, где один – «совсем не нужно», а пять – «очень нужно». На момент написания данной статьи наивысшую оценку идее персонального аватара поставило 43,1% респондентов (28 чел.), а оценку «4» – 10,8% опрошенных (8 чел.), что подтверждает потенциал реализации предложенной идеи. При этом оценку «3» поставило 23,1% опрошенных (15 чел.), оценку «2» – 10,8% опрошенных (7 чел.), а 12,3% (8 чел.) поставили персональному аватару низший балл.

2. Инструменты планирования

Одной из главных задач персонального аватара является предоставление пользователям удобного функционала для организации своего учебного процесса. Остановимся чуть подробнее на способах реализации поставленной цели.

а) Планирование задач (трекер привычек, расписание и оценки)

Согласно результатам проведенного опроса, наиболее востребованной функцией учебных платформ является расписание (88,1%). В поле свободного ввода некоторые студенты

отметили необходимость большей интерактивности расписания, предложенного на официальном сайте. Так, например, в случае переноса или проведения занятий в режиме асинхронного обучения, студент может оперативно получать уведомления; также для учета дедлайнов и индивидуальных учебных планов необходимо устанавливать отдельные приложения.

При разработке персонального аватара следует обратить внимание на реализацию следующих возможностей:

1. Автоматическое обновление расписания и оценок (74,6% (51 чел.) опрошенных отметили эту функцию как «очень полезную».)

2. Возможность редактирования расписания под себя: выставление сроков сдачи выполненных заданий, добавление мероприятий и самостоятельного внесения изменений в случае, если официальное расписание не успело обновиться (67,6%).

3. Введение системы уведомлений: в частности, в случае обновления расписания на официальном сайте или приближения сроков сдачи работ (также 67,6%).

Для учета своей продуктивности студентам также предлагается вести трекер привычек, а для удобства отслеживания успеваемости будет предоставлен быстрый доступ к оценкам.

Отметим, что предложенный функционал также расширяет возможности взаимодействия с аватаром. Так, например, в случае своевременного закрытия дедлайнов, посещения запланированных мероприятий и получения хороших оценок аватар будет радоваться, в то время как невыполнение перечисленного будет его расстраивать.

б) Взаимодействие с университетом (новостная лента, портфолио, платформа для групповых проектов, доступ к учебным материалам и т. д.).

В БФУ им. Канта цифровизация достигла высокого показателя. Для студентов создано множество сайтов и приложений, которые безусловно облегчают их взаимодействие с университетом. Одновременно с тем большое количество сайтов и приложений может осложнять поиск конкретных функций и информации. В поле свободного ввода некоторые студенты отмечали, что для них было бы удобно, если весь предлагаемый функционал был бы размещен на одной платформе. На данный момент нельзя с уверенностью заявить, что все возможности различных сайтов университета могут быть перенесены в одно приложение. Тем не менее, персональный аватар может систематизировать информацию о востребованных функциях и предложить актуальную информацию, например, о процессе заказа справки со всеми необходимыми ссылками, скриншотами и пояснениями.

Персонализированный аватар также может предоставлять информационную помощь студентам, желающим реализоваться в научной деятельности, подсказать, с чего можно начать, кто из преподавателей на данный момент готов курировать новые студенческие проекты, а кто из старшекурсников – предложить помощь. «Кантариум» может способствовать развитию интереса и мотивации студентов в отношении научной деятельности.

Отметим, что в результате опроса 27,9% студентов посчитали, что добавление новостной ленты мероприятий будет очень полезным (присвоили наивысшую оценку «5»), а еще 19,1% - полезным («4»). Подобная функция поможет привлечь внимание студентов к офлайн-инициативе, что поспособствует профилактике интернет-зависимости.

в) Рейтинг

На момент планирования функций приложения одной из основополагающих задач должна стать система рейтинга. Студентам предлагалось предоставить возможность соревноваться в скорости развития своих аватаров, что должно было послужить дополнительной мотивацией к учебному процессу. Тем не менее, результаты опроса показывают, что данную функцию следует пересмотреть или реализовывать с осторожностью. Так 36,8% опрошенных отметили, что не любят соревновательные элементы в учебе; 27,9% признались, что будут участвовать только в случае реальных вознаграждений (привилегий и скидок) и только 22% опрошенных посчитали, что система накопления баллов способствует повышению мотивации.

Отдельный вопрос касался видимости рейтинга самых активных и успешных пользователей. Так 61,8% опрошенных считают, что это создаст ненужное давление; 19,1% согласны участвовать в рейтинге только в том случае, если он будет анонимным, и только 14,7% опрошенных полагают, что рейтинговая система будет способствовать повышению их мотивации. Таким образом, в случае введения системы рейтинга существует риск не только не поднять мотивацию студентов, но даже дополнительно демотивировать их. В дальнейших опросах анализу этого аспекта будет уделено особое внимание.

г) Система поощрений

Одним из важнейших элементов игрового процесса является получение наград за полученные достижения, поэтому при разработке идеи геймификации была поставлена задача создать систему поощрений для активных и успешных пользователей. На данный момент предлагаемая система поощрения готовится к процессу согласования с администрацией университета. Для отслеживания потребностей аудитории соответствующий пункт был добавлен в анкетирование: 76,2% респондентов выразили свою заинтересованность в получении скидок от партнеров университета (в частности, на книги и на курсы), 57,1% – в доступе к эксклюзивным учебным курсам. Часть опрошенных обратили внимание на возможность добавления внутренних наград приложения: улучшения дизайна аватара (47,6%) и получения виртуальных достижений (30,2%).

4. Техническая реализация

Платформа разрабатывается как кроссплатформенное приложение для Android и iOS с интеграцией учетных данных университета (электронная почта, ЭИОС). Планируется внедрение искусственного интеллекта для анализа активности студентов и персонализации рекомендаций.

Новелла «Зазеркалье БФУ»

Как уже было упомянуто, «Кантариум» – это комплексная разработка, и персональный аватар – только один из целой экосистемы продуктов. На данный момент в разработке находится визуальная новелла «Зазеркалье БФУ», цели которой коротко обозначены в данной статье. Поскольку визуальная новелла – творческий продукт, то судить об успехе ее реализации можно будет исключительно после выпуска и получения обратной связи игроков.

Визуальная новелла «Зазеркалье БФУ» создается на движке Ren'Py и направлена на рефлексию психологических состояний студентов, таких как тревожность и неуверенность. Игра использует интертекстуальный подход, включая отсылки к классической литературе и поп-культуре, а также элементы университетской среды (здания, коты кампуса). Персонажи и фоны создаются с использованием нейросети «Шедеврум» и редактируются в IbisPaint X.

Новелла акцентирует внимание на внутреннем мире персонажей, способствуя эмоциональному вовлечению игроков.

Заключение

Проект «Кантариум» отвечает современным вызовам цифровизации и индивидуализации образования, предлагая инструменты для повышения мотивации, улучшения тайм-менеджмента и упрощения доступа к учебным ресурсам. Анкетирование подтвердило востребованность психологической поддержки и удобных цифровых решений, особенно среди первокурсников, проходящих адаптацию к университетской среде. Перспективы развития включают перевод платформы на английский язык для поддержки иностранных студентов и расширение функционала за счет новых продуктов.

«Кантариум» представляет собой стратегический проект, направленный на создание персонализированной образовательной среды, способствующей академической и внеучебной вовлеченности студентов. Интеграция геймификации, психологической поддержки и цифровых инструментов делает проект перспективным для формирования мотивированных и конкурентоспособных специалистов. Дальнейшая разработка будет основана на результатах расширенных опросов и обратной связи от пользователей.

Благодарность

Авторы выражают глубокую признательность Полине Алексеевне Напилковой за ее неоценимый вклад в подготовку данной публикации и техническое сопровождение исследования, что в значительной степени способствовало успешному завершению данного исследовательского проекта.

Литература

1. Калабекова С.В., Байрамукова А.У., Бережнова О.В. К вопросу о психологической безопасности в образовательной среде // Власть истории – История власти. – 2023. – Т. 9, № 5 (47). – С. 12–20.
2. Кондратьев А.Ю., Курлов А.В. Содержательный компонент модели индивидуализации обучения в вузе // Высшее образование сегодня. – 2023. – № 1. – С. 40–43.
3. Мартынова М.А. Специфика проявления прокрастинации в старшем школьном и студенческом возрасте и возможности ее преодоления с помощью тайм-менеджмента // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-3. – С. 446–449.

Авторы публикации

Шевченко Александра Владимировна, студент, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, РФ, lilipo333@gmail.com

Владимирова Полина Витальевна, студент, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, РФ, polvlad23@gmail.com

Shevchenko Alexandra Vladimirovna, student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russian Federation, lilipo333@gmail.com

Vladimirova Polina Vitalevna, student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russian Federation, polvlad23@gmail.com

ГЛАВА 4. НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА

УДК 81'272

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ТЕКСТОВ НА РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ ВО ВНЕАУДИТОРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

В.А. Анциферова, П.Н. Филиппова

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается многообразие функций публичных текстов внеаудиторного пространства интернационального университета (РУДН). В фокусе внимания тексты на русском, английском и китайском языках.

Ключевые слова: полифункциональность, внеаудиторное пространство, кампус интернационального университета, моно-, би-, полилингвальность, реализация функции.

POLYFUNCTIONALITY OF TEXTS IN RUSSIAN, ENGLISH AND CHINESE IN THE EXTRACURRICULAR SPACE OF AN INTERNATIONAL UNIVERSITY

V.A. Antsiferova, P.N. Filippova

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia

Abstract. The article examines the diversity of functions of public texts in the extracurricular space of an international university (RUDN University). The focus is on texts in Russian, English and Chinese.

Keywords: polyfunctionality, extracurricular space, international university campus, mono-, bi-, polylingualism, implementation of function.

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы является ярким примером интернационального вуза, многоязычного и поликультурного пространства, где учатся более 11 тыс. иностранных студентов из 160 стран мира – представителей разных народов, культур и носителей различных языков.

Во внеаудиторном пространстве такого вуза происходят важнейшие процессы, связанные с коммуникацией, образованием и адаптацией учащихся. Вследствие этого тексты, оформляющие внеаудиторное пространство, полифункциональны.

В языковом ландшафте кампуса РУДН были зафиксированы публичные тексты более чем на 15 языках мира [2]. Фокус данного исследования нацелен на изучение текстов на русском, английском и китайском языках по причине их наибольшей распространенности: у русского языка – статус государственного языка, у английского языка – статус языка международного общения, а китайский язык был избран потому, что в РУДН обучается большое количество студентов из Китая (более 1,1 тыс. человек).

Методом сплошной выборки нами были собраны 366 визуальных публичных текстов на рассматриваемых языках, размещённых во внеаудиторном пространстве корпуса естественно-гуманитарных факультетов РУДН (см. табл. 1).

Таблица 1.

«Данные о количестве текстов и их характеристике по типам составляющих их языков»

Язык	Тип	Количество
Русский	Монолингвальный	258
Английский	Монолингвальный	20
Китайский	Монолингвальный	21
Русский + английский	Билингвальный	42
Русский + китайский	Билингвальный	5
Английский + китайский	Билингвальный	1
Русский + английский + китайский	Полилингвальный	19

Как уже было отмечено выше, тексты внеаудиторного пространства полифункциональны. Они выполняют дидактическую, адаптационную, воспитательную, навигационную, регулятивную, развлекательную и организующую учебный процесс функции [1, с. 3–11]. Однако в результате сопоставительного анализа собранного материала были установлены некоторые различия в реализации перечисленных функций текстами на русском, английском и китайском языках.

Так, например, нами не было зафиксировано ни одного объявления на китайском языке, реализующего регулятивную функцию. Тексты, в которых излагаются правила поведения в университете, регламенты и требования, написаны на русском и английском языках и являются монолингвальными (было отмечено 10 текстов, из которых 8 – на русском и 2 – на английском) (см. рис. 1). Это можно объяснить и высокой степенью важности самой изложенной в них информации, и ее облигаторностью, и тем, что адресатами данных объявлений выступают все студенты и сотрудники университета.



Рис. 1

Воспитательная функция, транслирующая ценности интернационального университета, реализуется в рассматриваемом нами пространстве только монолингвальными текстами на русском языке.

Навигационная функция реализуется преимущественно в билингвальных текстах с использованием русского и английского языков. Китайский язык редко встречается в текстах, связанных с координацией на территории вуза, однако интересно отметить, что, если в таком объявлении встречается китайский, оно всегда полилингвально. Например, был зафиксирован текст о местонахождении запасного выхода на русском, английском, китайском, французском, испанском, арабском и вьетнамском языках (см. рис. 2).



Рис. 2

Дидактическую функцию реализуют монолингвальные объявления на всех рассматриваемых языках, при этом в большей части таких объявлений используется русский язык. Так, из 58 зафиксированных нами текстов 55 – на русском, 1 – на китайском, 2 – на английском (см. рис. 3).



Рис. 3

Адаптационная функция представлена в текстах с участием всех фокус-языков, как монолингвальных, так и би- и полилингвальных, однако преимущественно ее отражают билингвальные тексты с сочетанием русского и английского. Рассматриваемая функция реализуется в текстах на китайском языком намного реже. Так, нами было зафиксировано 98 текстов, из которых с использованием китайского – 1, английского – 4, русского – 93 (см. рис. 4).



Рис. 4

Развлекательная функция представлена преимущественно монолингвальными текстами на всех рассматриваемых языках, причем из 22 зафиксированных нами текстов, реализующих данную функцию, на русском – 12, китайском – 8, английском – 2 (см. рис. 5).



Рис. 5

Функция, организующая учебный процесс, была обнаружена только в монолингвальных текстах на русском, английском и китайском языках.

Таким образом, анализ собранного материала показал, что тексты на русском, английском и китайском языках, функционирующие во внеаудиторном пространстве кампуса РУДН, полифункциональны. Кроме того, зафиксированы некоторые различия в реализации функций. Можно предположить, что отличия в реализации функций в текстах на русском, английском и китайском языках обусловлены несколькими причинами: статусом языка, фактором адресата, степенью обязательности содержащейся в тексте информации и др. Изучение причин различий в реализации функций текстами на разных языках во внеаудиторном пространстве интернационального вуза составляет перспективы данного исследования.

Литература

1. Анциферова В.А., Филиппова П.Н. Функционирование текстов на китайском языке во внеаудиторном пространстве вуза // Восточный калейдоскоп: материалы докладов и сообщений IV Всероссийской конференции молодых учёных-востоковедов. – Москва: РУДН, 2024. – С. 3–11.
2. Povalko P.Y., Smolii E.S., Kolysheva O.N. Linguistic Landscape of an International University Campus: Approaches, Features, Findings // RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics. – 2023. – №14 (4). – С. 1321–1336.

Авторы публикации

Анциферова Валерия Александровна, студент, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, РФ, valerya.antsiferova@yandex.ru;

Филиппова Полина Николаевна, студент, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, РФ, polina-filippovaa@yandex.ru.

Antsiferova Valeria Alexandrovna, student, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation, valerya.antsiferova@yandex.ru;

Filippova Polina Nikolaevna, student, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation, polina-filippovaa@yandex.ru

УДК 303.823.2

К ВОПРОСУ О ЗАМКНУТОСТИ “ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО КРУГА” И СПОСОБАХ ПРЕОДОЛЕНИЯ СЛОЖНОСТЕЙ В РАБОТЕ НАД НАУЧНЫМ ИССЛЕДОВАНИЕМ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Е.А. Боброва

Байкальский государственный университет, г. Иркутск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается понятие “герменевтический круг”, выделяются основные способы преодоления его замкнутости как методологической проблемы и устранения неопределенности, возникающей в процессе написания текста исследования, а также устранению трудностей последующих этапов научного исследования.

Ключевые слова: герменевтический круг, научное исследование, структура, этапы научного исследования, руководство научным исследованием, организация научно-исследовательской деятельности студентов.

ON THE CLOSEDNESS OF ‘HERMENUTIC CIRCLE’ AND THE WAYS TO OVERCOME DIFFICULTIES OF SCIENTIFIC RESEARCH FOR UNIVERSITY STUDENTS AT LINGUISTIC TRAINING PROGRAMS

Е.А. Bobrova

Baikal State University, Irkutsk, Russian Federation

Abstract. The article considers the term «hermeneutic circle» and methods for breaking up its «closedness» as a significant methodological problem for eliminating uncertainty of writing a research text, as well as for overcoming difficulties of further stages of scientific research activity.

Keywords: hermeneutic circle, scientific research, stages of scientific research, scientific supervision, organization of students' research activity.

Введение. Сложность и многоаспектность организации и проведения научного исследования в любых сферах научного знания очевидна и не требует особых доказательств. Этот процесс одинаково труден и непонятен как для опытного ученого, начинающего исследователя, так и для человека, впервые столкнувшегося с необходимостью выбора темы и написания текста научной работы. Руководителям студенческих научных исследований необходимо четко представлять сферу своей ответственности, знать спектр доступных форматов коммуникации, быть специалистом не только в конкретной области научного знания, но и в методике проведения самого процесса научного исследования.

Постановка проблемы и подход к исследованию. Актуальность данной темы заключается в важности выявления и анализа причин появления сложностей начального этапа научного исследования, преодоления замкнутости *герменевтического круга*, а также поиску практических решений и выработки конкретных рекомендаций по их преодолению как для руководителя научного исследования, так и для самого исследователя.

Цель статьи – показать важность начального этапа работы над научно-исследовательским текстом, отметить особую ответственность научного руководителя при выборе методов организации процесса взаимодействия с исследователем, а также предложить спектр способов разрешения основных сложностей начального этапа, разработав рекомендации по организации действий научного руководителя на начальном и на последующих этапах.

Анализ данных, полученных с помощью экспертных методов. Для сбора данных для эмпирического анализа и получения данных о факторах, влияющих на поведение исследователя, его личностное развитие в процессе написания научного текста, группе студентов-лингвистов Байкальского государственного университета был предложен экспертный опрос-анкета. Анкетирование включало ряд вопросов закрытого и открытого типа, например, вопрос о сложностях этапов научного исследования (НИ): *Какой этап работы над научным текстом вы считаете наиболее трудным? Почему?*

При проведении анализа ответов по результатам анкетирования, необходимо вспомнить о длительности и многоэтапности процесса научного исследования (от 2-3 месяцев до 1-2 лет). Литература по теории и методике организации научно-исследовательской деятельности содержит ответы на некоторые вопросы о количестве и содержании необходимых этапов исследования. Общая схема проведения научного исследования обычно включает следующие составляющие:

Начальный этап: 1. Выбор темы и обоснование ее актуальности. 2. Постановка цели и конкретных задач исследования. 3. Определение объекта и предмета исследования.

Основной этап: 4. Выбор методов или разработка методики проведения НИ 5. Проведение и описание процесса исследования.

Заключительный этап: 6. Анализ (обсуждение) результатов исследования. 7. Формулирование выводов (оценка) по результатам исследования [2, с. 47].

Сложным этапом, по результатам опроса, для учащихся является начальный этап – это отметили 68%; 19% респондентов назвали сложным основной этап исследования; а завершающий этап указали лишь 13% (Рис.1). К причинам, объясняющим такой выбор учащихся, относятся следующие факторы. Первым этапом работы над НИ является *формулировка темы* и определение *актуальности* проблемы. К начальному этапу также относится формулировка *цели и задач* исследования, а также определение *объекта и предмета*

работы. *Объект исследования* – это процесс или явление, содержащее проблему и выбранное для особого изучения. *Предмет исследования* – это значимые свойства и характеристики объекта, а также ракурс рассмотрения объекта, что и составляет поле исследования.

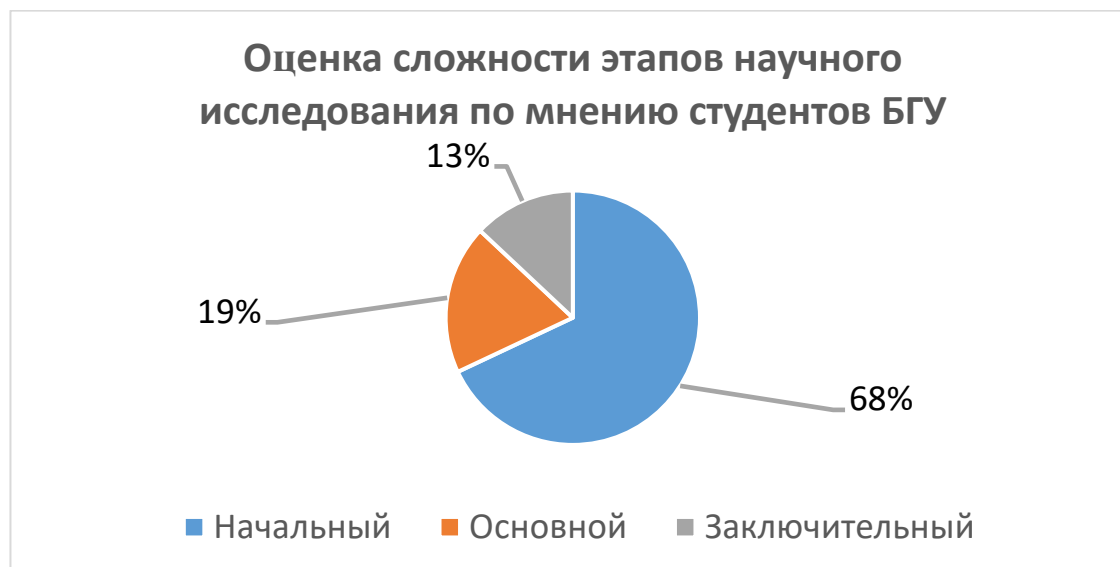


Рис. 1 Оценка сложности этапов научного исследования на основании анкетирования студентов БГУ

Результаты анкетирования подтверждаются мнением многих исследователей о наибольшей сложности именно начального этапа НИ, связанной прежде всего с описываемой в научной литературе *замкнутостью герменевтического круга* [2]. Герменевтика, или наука, изучающая процесс понимания текста, требует от ученого, начинающего работу над темой, четкого распознавания и описания основной идеи и замысла текста научного исследования в тот период, когда текст пока не создан. Исследователь должен определить части своего исследования (цель, задачи, предмет и объект) и целого (общей формулировки темы), не имея представления ни о частях, ни о целом. Это и есть круг, по которому вынужден “ходить” исследователь. Основная задача первого этапа исследования состоит в том, чтобы узнать, как можно разорвать этот замкнутый круг и выйти на следующий уровень осмысления проблемы.

Таким образом, результаты, полученные в результате анкетирования студентов, совпадают с утверждением ученых о наибольшей сложности начального этапа НИ. Этот этап, безусловно, требует тщательной организации, плодотворного сотрудничества между руководителем и студентом именно в начале исследования и на первом этапе создания научного текста.

Начальным этапом работы над НИ является *формулировка темы* и определение *актуальности* проблемы. Также к начальному этапу относится формулировка *цели и задач* исследования, определение *объекта и предмета* исследовательской работы. Все эти составляющие исследования связаны между собой, однако сформулировать тему без четкого понимания предмета и объекта исследования почти невозможно. Актуальность темы должна вытекать из существующей проблемы в данном направлении науки и необходимости найти способы ее решения.

Проблема должна рассматриваться как основа научного поиска. Под *проблемой* понимается начальный этап исследования, на котором исследователь осознает наличие неизвестного и ставит перед собой цель путем поисковой, познавательной деятельности

сделать неизвестное известным. Наличие проблемы выступает в качестве побудительного мотива исследования. Именно в этом плане познавательную (практическую, научную) проблему понимают в качестве *спускового крючка* исследования [2; 20 -21].

Однако, прежде чем выявить объект и предмет исследования, поставить его цель, исследователю необходимо *разорвать круг*, именуемый *герменевтическим*. Для того чтобы осмыслить сложившуюся ситуацию, нужно предварительно иметь о ней какую-то информацию [2]. Таким образом, чтобы сформулировать тему, выделить объект и предмет исследования, а также сформулировать цели и задачи, необходимо разорвать герменевтический круг или преодолеть его замкнутость.

Впервые суть понятия *герменевтический круг* сформулировал философ и ученый, основоположник герменевтической науки Ф. Шлейермахер. В своей концепции универсальной герменевтики как общей теории понимания он сформулировал принцип, где понимание целого зависит от понимания его частей, а понимание частей требует понимания целого. Таким образом, понимание текста связано с пониманием его компонентов и контекста [4]. Ученый считал, что процесс понимания принципиально не может быть завершён, и мысль бесконечно движется по расширяющемуся кругу [6]. Герменевтика как наука о понимании текстов требует от исследователя, начинающего работу над темой, четкого распознавания и описания идеи и замысла текста научного исследования, когда самого текста еще нет. Перед исследователем стоит задача определить части своего исследования (цель, задачи, предмет и объект) и целого (общей формулировки темы), не имея представления ни о частях, ни о целом. Проблема и состоит в том, как разорвать этот круг и выйти на следующий уровень осмысления проблемы.

Метафору герменевтического круга в науке исследователи используют прежде всего в сфере разработки принципов анализа, понимания и интерпретации текстов, чем и призвана заниматься герменевтика. Кроме того, понятие ‘герменевтический круг’ используется в научной сфере для описания и анализа методологических препятствий и трудностей в работе над текстом научного исследования. Выявление этих трудностей в рамках композиции научного текста также требует осознания целого и его частей, что является предметом методики и дидактики проведения научных исследований как сферы научного знания.

Поскольку понимание исследователем формируемого текста научной работы происходит постепенно и последовательно вместе с выработкой каждого этапа, соответственно, данная замкнутость герменевтического круга не является непреодолимой методологической проблемой. М. Мотахри, говоря о метафоричности данного термина в науке, уточняет понятие герменевтического круга, предлагая вариант незамкнутого кругового движения, используя термин *конечная спираль* (finite spiral) [5]. Данный взгляд нам кажется оправданным и вполне убедительным, поскольку процесс работы над темой исследования с точки зрения ученого, активно погружающегося в тему и осваивающего ее уровни, действительно, больше напоминает восходящее движение по спирали, нежели по кругу, что более точно отражает суть исследовательского процесса.

Например, для студентов-лингвистов определение темы в рамках написания курсовой работы всегда представляется сложной процедурой. Темы должна быть выбрана и сформулирована в начале курса “Лексикологии английского языка”, “Стилистики современного английского языка” или “Теории практики перевода”, когда курсы еще не

пройденны и прочных знаний по этим предметам нет. Перед руководителем и студентом возникает сложная задача определить порядок последующих исследовательских действий.

Способов разорвать герменевтический круг может быть несколько, и именно они могут помочь выйти исследователю на первый этап познания объекта исследования. К таким способам можно отнести:

- **разведочный подход:** *сбор всех возможных данных по объекту* (совокупные знания, доступные для исследователя, чтение и анализ литературы);

- **аналоговый подход:** *использование аналога* (найти подобный или похожий объект, описанный или исследованный в науке и\или в личном опыте, применить известные знания к новому объекту) [2].

Для расширения способов преодоления замкнутости герменевтического круга мы предлагаем расширить список данных способов устранения неясности, неопределенности направлений и методов проведения исследования *тремя новыми способами*, которые также не составляют конечный список и могут быть дополнены:

- **экспертный подход:** *обращение к авторитетному или экспертному мнению* (беседа с руководителем или ученым с опытом проведения подобных исследований, довериться его пониманию и его знаниям об объекте, следовать рекомендациям, планировать работу согласно рекомендуемым направлениям и способам исследования);

- **структурный подход:** *необходимость составления структуры научного текста* (например, проекта оглавления) может способствовать углублению в тему как с точки зрения теоретических аспектов, так и с точки зрения исследования практического материала. Составленная структура будущего текста не обязательно будет полностью соответствовать окончательному варианту оглавления, но процесс структурирования потенциального материала и фиксация этих результатов может послужить основой работы над научным текстом;

- **эмпирический подход:** *обращение к эмпирическому материалу* (можно обратиться к языковым примерам, провести предварительное наблюдение за явлениями и фактами языка, выявить потенциальные направления исследования, исходя из собранного материала).

Эмпирическая база является важной составляющей процесса научного исследования, предоставляя данные и результаты фактических наблюдений для анализа и интерпретации. Составление эмпирической базы требует систематического подхода, правильного выбора методов сбора данных и их обработки. Задачи исследования формулируются после определения цели. Это обычно делается в форме перечисления действий – *выявить, обнаружить, изучить, обосновать, проанализировать* т. д.

При удачном преодолении трудностей герменевтического круга далее возникает необходимость формулировки замысла исследования, куда должны войти также методы, приемы и порядок исследовательских действий, а также основные научно-теоретические направления и парадигмы, в рамках которых планируется осуществлять действия на различных этапах исследования.

Формулировка проблемы и выбор темы заключается в следующих этапах: *Выявление что именно неизвестно*. Сформулировать научную проблему – значит показать умение отделить главное от второстепенного, выяснить что уже известно и что пока не известно науке о предмете исследования. *Не избегать узких тем*. Не следует стараться охватывать широкий круг проблем для анализа, поскольку работы, посвященные широким темам, часто бывают

поверхностными и малосамостоятельными. Узкая тема дает более понятный и более конкретный ракурс НИ; и способствует скорейшему определению методов и получению точных выводов. *Нужно углубиться в материал.* По мере ознакомления с материалом опасение в получении поверхностных данных исчезает и исследователю открываются такие стороны проблемы, о которых он раньше и не думал [1, с. 61].

Необходимо отметить важность такого практического компонента в этом научно-педагогическом процессе, как установление *отношений сотрудничества* между руководителем студентом. Только при условии установления партнерских отношений, где оба участника одинаково заинтересованы в положительном результате исследования, и более того, оба готовы прилагать равнозначные усилия для выполнения задач в рамках плана исследования. На начальном этапе эта доверительность и равноправие в тандеме 'руководитель – исследователь' особенно важны, ведь именно они могут помочь выявить нужные аспекты, найти 'точки роста', которые так важны для преодоления ловушки герменевтического круга.

Необходимо отметить, что все последующие этапы, идущие после начального, связанного с определением основных целевых установок научного исследования и разрывом герменевтического круга, представляют не меньшую сложность. Однако эти сложности не будут настолько концептуально и методологически важными, как трудности первого этапа. Они будут представлять сложности проведения разных видов анализа, сбора материала, формулирования обобщений и выводов. Поэтому разрыв герменевтического круга, который заключается в устранении неясности выбора возможных направлений проведения исследования, представляется главной методологической проблемой в ходе научного исследования.

Руководство проведением и организацией процесса научного исследования у студентов лингвистических направлений – трудоемкая и ответственная деятельность. Обращение к анализу данного процесса обусловлено следующими факторами: накопленным опытом работы преподавания курса «Лексикология современного английского языка» у студентов направлений Лингвистика и межкультурная коммуникация, «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», а также «Перевод и переводоведение», которые предполагают написание КР и ВКР. Кроме того, актуальность темы объясняется сложностью процесса организации лингвистического исследования, который является многоуровневым и многоэтапным, комплексным с методической и дидактической точки зрения, требующий от преподавателя-руководителя творчества и профессионализма.

Сложность процесса организации и проведения научного исследования (НИ) со студентами может быть описана с помощью таблицы (см. Табл. 1), данной ниже. В таблице собраны разные сложности учебно-методического характера, связанные с несовершенством учебного плана, а также несформированные научно-исследовательские компетенции личности начинающего исследователя, которым является студент вуза, приступающий к написанию курсовой или выпускной работы. В таблице также предлагаются некоторые способы преодоления / компенсации этих трудностей, большая часть из которых применялась на практике автором статьи и проверена на собственном опыте преподавателем со значительным стажем научного руководства студенческими исследованиями.

Таблица 1.

Основные трудности руководства научным исследованием в вузе

	Трудность для руководителя КР, ВКР	Причины, пояснения	Возможные способы компенсации
1	Ограниченный период времени на проведение исследования	Учебный план дисциплины (3,5 месяца - семестр для КР, 7-8 месяцев ВКР);	Раннее начало работы над темой, выбор темы до начала курса
2	Отсутствие отдельных часов в расписании преподавателя для консультаций по КР, ВКР	Время на руководство КР, ВКР определено только в нагрузке преподавателя 2-3 акад. ч \ чел. за уч. год	Планирование в начале работы формата общения с исследователями в группе или на индивидуальной основе
3	Отсутствие у студентов представления о целях, задачах и специфике исследования	Нулевой, малый или неудачный опыт исследовательской деятельности; неверное ведение процесса исследования в прошлом опыте обучающегося	Разъяснение целей и задач НИ, тесный контакт и взаимодействие с руководителем; своевременная коррекция
4	Представление у студентов о КР \ ВКР как о скомпилированном или реферативном исследовании	Негативный прошлый опыт из средней школы, быстрое развитие и доступность информации в сети Интернет	Объяснение сути процесса на первой консультации, предложение способов получения данных
5	Неумение обучающихся работать с источниками информации и открытыми базами данных	Отсутствие у студентов навыка работы с источниками информации, базами данных при избытке источников информации и их разнообразии	Проведение на консультациях коррекции стратегий работы с открытыми источниками
6	Низкая функциональная грамотность студентов	Отсутствие опыта, неумение работать с методическими рекомендациями, инструкциями справочной литературой и т. д.)	Разъяснение руководителем важности работы с «Методическими указаниями», разбор отдельных моментов МУ на консультации
7	Неумение студента работать с собственным текстом	Невысокий уровень владения навыками письменной речи, формулирования собственных мыслей, грамотного их изложения	Повышение грамотности путем регулярных проверок текста
8	Неумение молодых исследователей отбирать, структурировать и обобщать материал	Низкий уровень аналитических навыков и критического мышления у студентов начальных курсов	Разъяснение на консультациях принципов работы с базами данных и открытыми источниками, выработка критериев отбора источников, совместные обсуждения примеров найденных источников
9	Неумение технически правильно оформить текст	Низкий уровень владения компьютерными редакторами и электронными программами Word, Excel, PP, предполагающими выполнение технических требований ввиду отсутствия подобного опыта работы или из-за небрежности студента	Проведение семинаров с демонстрацией образцов готовых работ, совместные тренировки и групповое обсуждение наиболее сложных технических аспектов оформления текста и презентации

10	Неспособность обучающегося создавать оригинальный текст	Недооценивание важности собственного вклада в работу и оригинальности текста; частое обращение к заимствованиям и плагиату, использование сгенерированных текстов или написание работ на заказ.	Организация руководителем постоянного контроля степени оригинальности создаваемых текстов

На основе проанализированных основных трудностей и проблем, препятствующих эффективному сотрудничеству в ходе написания текста НИ, были сформулированы также некоторые *дидактические принципы*, которые могут помочь преподавателю организовать сотрудничество с исследователем правильно и продуктивно. Некоторые из них приведены ниже:

1) *системность и систематичность* процесса: обеспечить четкую внутреннюю организованность, структурированность и последовательность процесса написания текста НИ, определение целей и предварительных задач на первой встрече с руководителем, а также организация регулярных консультаций (более эффективно – online), например, 1 раз в 2 -3 недели;

2) создание условий *взаимодействия* (выработать понятные форматы сотрудничества, определить регулярность встреч и порядок инициирования консультаций, время и план консультации для регулярного обсуждения трудностей и проблем, получения ответов на вопросы; создание условий для научных дискуссий – проведение семинаров, участие в конференциях, обеспечение обратной связи;

3) *заинтересованность обеих сторон* в общем положительном результате – как студента (тема выбрана студентом или ракурс исследования, который ему интересен), так и руководителя;

4) *поэтапность процесса*: продвижение от постановки конкретных задач к их выполнению, от консультации к консультации (обсуждение графика выполнения КР, ВКР);

5) *ранний переход к текстовому этапу*: мотивировать студентов к быстрому переходу от устного обсуждения темы к написанию текста, так как оязыковление разрозненных, неоформленных мыслей исследователя будет основой продвижения в понимании им темы (текст заставляет студента начать формулировать мысли, структурировать материал).

Для выработки четкого понимания своего поведения и понятной модели организации процесса работы над текстом студенту могут быть полезны некоторые простые правила, которые обращены в небольшую инструкцию с мотивирующими фразами. Такая *памятка* может способствовать формированию правильного отношения к предстоящему периоду, расставить верные акценты и осознать свою ответственность.

Памятка студенту-исследователю при написании научного текста

1. Начни со сбора языкового материала.
2. Стремись к эмпирико-теоретическому характеру исследования.
3. Осознай самостоятельность своего исследования.
4. Будь постоянно погруженным в тему.
5. Регулярно садись за написание текста.
6. Верь в себя и в свою уникальность.
7. Будь готов к трудностям и ошибкам.
8. Доверяй руководителю и будь с ним в контакте.

Необходимо раскрыть некоторые аспекты данной памятки, которая может помочь студенту при написании научного текста.

1) *Начни со сбора языкового материала.* Работу над выбранной темой рекомендуем начинать с подбора примеров и языкового материала по выбранной теме (предпочтительно), так как без языковых фактов нельзя изучать язык. *Язык твой – друг твой!*

2) *Стремись к эмпирико-теоретическому характеру исследования.* Чтение теоретической литературы не должно подменять процесс работы с языковым материалом (может быть организовано одновременное, параллельное выполнение теоретических и практических задач). Важно найти баланс между этими аспектами. *Все хорошо в меру! Старайся найти золотую середину!*

3) *Осознай самостоятельность своего исследования.* Руководитель постоянно подчеркивает важность исследовательской самостоятельности, добиваясь от студента понимания особенностей процедуры исследования – необходимости проведения собственного оригинального исследования. Не жди указаний или подсказок. *На руководителя надейся, но сам не плошай! Сам бери быка за рога! Дорогу осилит идущий!*

Необходимо постараться избежать эффекта обманутого ожидания с обеих сторон: студент не должен ждать четких инструкций от руководителя, а преподаватель не должен ожидать полностью самостоятельной работы студента. Если регулярно не производить сопоставления позиций студента и руководителя, то может быть упущено время и текст работы у исследователя не появится к нужному сроку.

4) *Будь постоянно погруженным в тему.* Необходимо обеспечить себе непрерывность работы над темой. Рекомендуется не оставлять процесс осмысления темы, старайся «не выпадать» надолго из процесса даже после сдачи очередной части текста на проверку. Обдумывание, обсуждение темы с руководителем, чтение статей и литературы просто необходимы, поскольку ценные замечания и выводы приходят на консультациях во время обсуждения прочитанных статей, отобранного материала. *Будь в теме!*

5) *Регулярно садись за написание текста.* Студенту не стоит ждать напоминания от руководителя или момента особого “вдохновения” для работы над текстом. Привычка писать, если не ежедневно, то регулярно, поможет закончить работу в срок. *От мыслей к словам! Ни дня без строчки! Садись и пиши!*

6) *Верь в себя, в свой потенциал и в свою уникальность.* Исследователю необходимо поверить в свои силы, в свои способности и быть уверенным в своей исследовательской уникальности. Не бойся предлагать необычные идеи. Оптимизм в науке – двигатель всего нового. *Верь в себя! Не замечай препятствий!*

7) *Будь готов к трудностям и ошибкам.* Настоящему исследователю не должно быть легко, так как такое исследование еще никто не проводил. Помни, только ты выбираешь путь исследования, и совершать ошибки – это нормально. *Не бойся трудностей! Человеку свойственно ошибаться!*

8) *Доверяй руководителю и будь с ним в контакте.* Руководитель очень хочет способствовать лучшему проведению исследования, поэтому сотрудничество между руководителем и студентом – залог успеха в научном творчестве. Нужно доверять советам наставника и выполнять его рекомендации. *Вместе – вы сила!*

Выполнение студентом полезных инструкций и рекомендаций для более успешной организации, полученных от своего научного исследования, все же не гарантирует ему легкого продвижения в теме, отсутствия ошибок или неверных шагов. Основными *ошибками студентов*, совершаемыми при написании научного текста, можно назвать следующие аспекты:

1) *Слишком широкий диапазон темы, широкое поле исследования.* Это одна из методологических ошибок, размывающая границы поля исследования, что очень усложняет работу исследователя с эмпирическим материалом. Ошибка должна быть скорректирована руководителем на начальной стадии исследования, чтобы помочь обучающемуся очертить реалистичный диапазон языковых фактов, доступный для идентификации и анализа.

2) *Позднее включение студента в процесс написания текста.* Студент-исследователь как правило старается оттянуть момент начала написания текста, объясняя это себе и руководителю необходимостью “вчитаться”, “собрать материал”, “вникнуть в тему” и т. д. Однако это не что иное, как методологическая ловушка, которая отдаляет момент сближения исследователя с темой. Текст не появляется быстро, он складывается поэтапно. Только вместе с частями текста приходит реальное понимание правильности или ошибочности сделанного.

3) *Иллюстративный характер исследования.* Неопытный исследователь часто сводит работу с эмпирическим материалом к поиску нужных примеров, хорошо иллюстрирующих объект, нарушая при этом принцип непредвзятости и объективности. В правильно очерченном узком диапазоне исследования языковой материал будет моделировать реальный фрагмент языковой картины мира и будет достаточно репрезентативен.

4) *Превалирование теории над практикой.* Слишком долгое и глубокое погружение исследователя в теоретические аспекты темы могут препятствовать переходу к работе с эмпирическим материалом, что иногда приводит к дисбалансу в структуре научного текста, где теоретическая часть намного больше по объему и более детально представлена, чем практический анализ.

5) *Отсутствие точных измерений и количественных данных в анализе и аргументации.* В лингвистическом исследовании должны присутствовать методы точной идентификации и сопоставления явлений, что обычно основано на количественном или статистическом анализе. Выводы будут более точными, если они будут отражать результаты количественного анализа, выявления процентного соотношения показателей, измерений или статистических данных.

6) *Смещения выводов и заключения, неверные свертбообщения.* Одной из самых значимых частей НИ является часть, которая содержит выводы. Именно выводы должны лаконично, но четко отражать в языковой форме результаты каждого этапа анализа и представлять то *новое знание*, ради которого и замышлялось исследование. Не стоит прибегать к слишком глобальным широким обобщениям, считая их более убедительными. Выводы должны отражать результаты исследования. они должны быть конкретны, подробны и не должны подменяться заключением, которое еще раз обращается к цели, задачам, методах и проблеме исследования.

О результатах исследования. В результате проведенного исследования были выявлены как теоретические, так и эмпирические доказательства, подтверждающие особую значимость и определяющие роль первого этапа в организации процесса исследования, а также при создании научного текста. Данные, полученные в результате применения

экспертных междисциплинарных методов исследования, а именно анкетирования группы студентов-лингвистов Байкальского государственного университета, выявили особую трудность исследуемого этапа для подавляющего количества опрошенных. Выявлена существенная теоретическая корреляция терминов ‘герменевтический круг’ с термином ‘конечная спираль’. Последний довольно точно метафоризирует суть процесса проведения научного исследования и написания текста, предполагая его последовательность, поступательность, системность в работе над темой. Необходимо также отметить важность выявленных на основе существующей литературы, а также предложенных автором в ходе исследования, пяти основных дидактических приемов и методов решения проблемы замкнутости начального этапа научного исследования, актуальной как для студента, так и для руководителя. В статье приводится подробный анализ трудностей, препятствующих успешной организации НИ на разных этапах, выделены сложности учебно-методического и личностного характера, предложены рекомендации по их компенсированию, сформулированы основные дидактические принципы руководства НИ, а также разработаны полезные рекомендации студенту-исследователю. Данная статья может быть использована как источник практических рекомендаций для начинающих руководителей студенческих исследований, а также как материал для теоретического осмысления аспектов научно-исследовательского процесса в академической среде.

Литература

1. Бурда А.Г. Основы научно-исследовательской деятельности: учеб. пособие (курс лекций). – Краснодар: Кубан. гос. аграр. ун-т, 2015. – 145 с.
2. Кожухар В.М. Основы научных исследований: Учебное пособие. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2010. – 216 с.
3. Grondin J. What is the hermeneutical circle? – Oxford: The Blackwell Companion to Hermeneutics, 2016. – Pp. 299–305. – URL: <http://hdl.handle.net/1866/27321> (дата обращения: 20.03.2025).
4. Hermeneutics. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. – URL: <https://plato.stanford.edu/ENTRIES/hermeneutics/#HermCircle> (дата обращения: 20.03.2025).
5. Motahiri M. The Hermeneutical Circle or Hermeneutical Spiral? // The International Journal of Humanities. – 2008. – Vol. 15. Is. 2. – Pp. 99–111.
6. Schleiermacher F. 1819 [1990], “III: Die Kompendienartige Darstellung von 1819,” in 1974, Hermeneutik, Heidelberg: C. Winter. Translated as “The Hermeneutics: Outline of the 1819 Lectures” // In G.L. Ormiston and A. Schrift (eds.) The Hermeneutical Tradition from Ast to Ricoeur, Albany: State University of New York Press, pp. 85–100.

Автор публикации

Боброва Екатерина Александровна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра теоретической и прикладной лингвистики, Байкальский государственный университет, Иркутск, РФ. yekaterina803@mail.ru

Bobrova Ekaterina Aleksandrovna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Baikal State University, Irkutsk, Russian Federation, yekaterina803@mail.ru

МЕТОДЫ УСТНОЙ КОРРЕКЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Н.В. Богданова, Н.А. Каталкина

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. Целью исследования является выявление методов коррекции устного иноязычного высказывания, являющихся наиболее комфортными и эффективными с точки зрения обучающихся высших учебных заведений.

Ключевые слова: обратная связь, высшее образование, языковой барьер, навык спонтанной речи.

METHODS OF ORAL CORRECTION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

N.V. Bogdanova, N.A. Katalkina

Peter Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia

Abstract. The aim of the study is to identify the correction methods of oral foreign language speech that are the most comfortable and effective from the point of view of higher education students.

Key words: feedback, higher education, language barrier, spontaneous speaking skill.

Коррекция – общедидактический метод преподавания, заключающийся в исправлении преподавателем ошибок в речи обучающихся. Ошибкой в общем смысле называют отклонение от языковой нормы, понимаемой не как официально согласованное правило, а как употребление языковой единицы, которое большинство носителей языка считают правильным. Анализ, исправление и предотвращение ошибок – важное условие овладения языком в соответствии с его нормами [1, с. 104]. Исследования, посвященные исправлению устных ошибок на уроках иностранного языка, можно разделить на два этапа. Если на раннем этапе изначально основной задачей было разработать концептуальный инструментарий и продемонстрировать полезность устных корректирующих действий в целом, то в последнее время ученые стали концентрироваться, прежде всего, на эффективности корректирующих обратных связей. При этом исследователи изучают, например, восприятие обучающимися обратной связи и влияние корректирующих действий на их языковое развитие, сопоставляют корректирующую обратную связь с представлением моделей целевого языка или сравнивают эффективность различных корректирующих стратегий. В настоящее время методисты также уделяют больше внимания ситуационной и контекстуальной обусловленности корректирующих действий и пытаются определить факторы, влияющие на эффективность исправления.

Целью данного исследования является выявление методов коррекции устного иноязычного высказывания, являющихся наиболее комфортными и эффективными с точки зрения обучающихся. Материалом исследования послужили данные, полученные в ходе опроса, проведенного в марте 2025 года, среди обучающихся Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I и Санкт-Петербургского государственного экономического университета.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в методике преподавания иностранных языков до сих пор не выработано однозначного общепринятого психолого-педагогического подхода к коррекции ошибок, допущенных обучающимися в ходе устного высказывания на иностранном языке. Следует признать, что, с одной стороны, исправление ошибок в ходе устной коммуникации может привести к возникновению языкового барьера и препятствовать развитию навыка спонтанной речи, с другой стороны, отсутствие коррекции, однозначно, предотвращает овладение нормами иностранного языка в полном объеме. В то время как одни исследователи считают, что ошибки могут остаться незамеченными, скрытыми, насколько это возможно, в контексте значимых взаимодействий [9], другие предполагают, что для дальнейшего развития изучаемого языка необходимы явные исправления в рамках формально-ориентированных практик [10].

Е.И. Пассов считает, что особое внимание аудитории следует обращать на те ошибки, которые регулярно повторяются, исправляя ошибки, и предлагая правильные аутентичные речевые образцы. Иначе обучение говорению сведется к рассуждениям об ошибке, о правилах и т.п. При этом нецелесообразно исправлять сразу все ошибки, т.к. это будет сбивать говорящего. Достаточно исправить те, которые искажают мысль, мешают взаимопониманию [4].

Г.А. Китайгородская сформулировала следующие базовые принципы коррекции: а) ошибка – нормальное явление процесса обучения; б) исправлять надо ошибки, а не обучающегося; в) нельзя исправлять ошибку, допущенную в момент творческого акта речевого общения; г) исправлять ошибку следует тогда, когда она искажает или делает непонятным смысл высказывания; д) исправление ошибки должно всегда носить характер предъявления и повторения правильной формы за преподавателем [3, с. 140].

Некоторые исследователи делают акцент на различие между явной и неявной обратной связью [6; 11]. Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам предполагает неявное исправление ошибок, однако ряд педагогов не только признают некоторую правомерность ориентации на грамматическую форму, но даже считают ее необходимой. Преподаватель сталкивается с дилеммой: либо прервать поток общения, чтобы исправить ошибки в форме, либо оставить ошибки «необработанными», чтобы иметь возможность соответствовать коммуникативным целям взаимодействия в аудитории. Однако М. Лонг предполагает, что обработка ошибок не обязательно негативно влияет на коммуникативный поток при условии, что достижение успеха осуществляется посредством неявных корректирующих стратегий [9, с. 418; 10, с. 103].

Исправление ошибок может быть инициировано самим обучающимся, например, если он отказывается от высказывания в пользу более подходящей формулировки. Однако в центре внимания большинства исследований по исправлению ошибок находятся исправления, инициированные другой стороной общения. В идеале они состоят как минимум из двух этапов: инициирования со стороны преподавателя или партнера по взаимодействию корректирующей обратной связи, а также реакции со стороны обучающегося.

Под термином *обратная связь* в методике преподавания иностранного языка обычно понимается высказывание со стороны преподавателя или партнера по взаимодействию, которое относится к продукту речевой деятельности обучающегося. Корректирующую обратную связь можно охарактеризовать как реакцию на некорректное высказывание обучающегося, включающее по отдельности или в комбинации следующие компоненты:

- указание на ошибочность высказывания;
- презентацию правильной структуры целевого языка;
- металингвистическую информацию, касательно ошибки или правильной формы

[8, с. 340].

Подробная классификация приёмов исправления ошибок представлена М. Архаровой:

1. Прямое исправление (*explicit correction*) – преподаватель непосредственно указывает ошибку, объясняет, в чем она состоит, и дает верный вариант высказывания.

2. Перифраз, переработка (*recast*) – произнесение / написание верного высказывания преподавателем уже без ошибки, но без каких-либо пояснений.

3. Просьба о пояснении (*clarification request*), когда преподаватель показывает, что не понял высказывание обучающегося. Именно так обычно выражается непонимание в реальной коммуникации.

4. Использование грамматической терминологии (*metalinguistic cues*), например, время, артикль и т. д. Преподаватель называет грамматическую категорию, употреблённую ошибочно, и предлагает обучающемуся самому назвать правильную форму.

5. Стимулирование речемыслительной деятельности, побуждение к исправлению (*elicitation*) – преподаватель повторяет высказывание обучающегося до места, где была сделана ошибка.

6. Повторение неправильного высказывания (*repetition, echo correction*) обучающегося преподавателем с обязательным невербальным акцентом в той части, где сделана ошибка [2, с. 40-41].

Следует отметить, что обратная связь может быть как вербальной, так и невербальной. Невербальная обратная связь служит для ненавязчивого информирования говорящего о необходимости произвести самокоррекцию. При этом невербальные средства могут просто сигнализировать о наличии ошибки в высказывании, например, покачивание головой, долгий вопросительный взгляд и т.п., или заключать в себе некоторую подсказку, например, имитацию в воздухе знака умлаута при помощи пальцев или указание рукой на правильный порядок слов [5, с.7].

Кроме того, нужно учитывать, что субъектом коррекции может выступать не только обучающийся, допустивший ошибку, или преподаватель, но и любой другой член учебной группы [7]. Таким образом, типы обратной связи можно различать в зависимости от субъекта обратной связи; канала обратной связи; того, предоставляются ли обучающемуся модели целевого языка; выполняется ли исправление создателем обратной связи или самим обучающимся; предполагает ли исправление многократное повторение правильных речевых образцов.

В ходе опроса, проведенного авторами статьи среди обучающихся высших учебных заведений Санкт-Петербурга, были заданы следующие вопросы:

1. Хотели бы вы, чтобы ошибки, допущенные вами в ходе устного высказывания на иностранном языке, были исправлены?

2. Почему вы хотели бы (или не хотели бы), чтобы ошибки, допущенные вами в ходе устного высказывания на иностранном языке, были исправлены?

3. Вы бы предпочли, чтобы ваши ошибки, допущенные в ходе устного высказывания на иностранном языке, исправлял а) только преподаватель; б) мои товарищи; в) преподаватель и/или товарищи?

4. Хотели бы вы, чтобы а) были исправлены все ошибки, допущенные вами в ходе устного высказывания на иностранном языке; б) были исправлены только ошибки, препятствующие пониманию смысла высказывания; в) были исправлены основные ошибки, касающиеся уже пройденных фонетических и лексико-грамматических тем?

5. В случае устного высказывания на иностранном языке а) следует исправлять ошибку сразу же после того, как она была допущена или б) следует дождаться окончания всего высказывания и лишь затем приступить к исправлению допущенных в нем ошибок?

6. Какой способ исправления ошибок вы считаете наиболее оптимальным? Для ответа на данный вопрос обучающиеся должны были выбрать один или несколько из предложенных вариантов (см. табл. 1).

Результаты опроса показывают, что 96,8% обучающихся хотели бы, чтобы ошибки, допущенные ими в устном высказывании на иностранном языке, были исправлены. Основным аргументом в пользу исправления ошибок в устном высказывании служит желание совершенствовать свои коммуникативные навыки говорить правильно, а также возможность запомнить правильную языковую форму. 3,2% противников исправления ошибок в устной коммуникации мотивировали свое мнение тем, что коррекция может прервать спонтанную коммуникацию («могут сбить с мысли») и создать ощущение психологического дискомфорта («некомфортно исправление ошибок перед другими людьми», «сделает меня менее уверенной во время следующего высказывания», «стеснение и страх, что, если исправят, я снова ошибусь», «буду расстраиваться, понимая, что я говорю неправильно»).

53,58% опрошенных предпочитают, чтобы корректирующую обратную связь производил преподаватель, 46,2% допускают также исправления со стороны товарищей.

61,3% респондентов считают, что необходимо исправлять все ошибки, допускаемые в ходе устного высказывания на иностранном языке. 21,5% хотят, чтобы были исправлены только ошибки, препятствующие пониманию смысла высказывания; 17,2% выступают за исправление основных ошибок, касающихся уже пройденных фонетических и лексико-грамматических тем.

Только 31,5% обучающихся считает, что следует исправлять ошибку сразу же после того, как она была допущена, 68,5% полагает, что необходимо дождаться окончания всего высказывания, и лишь затем приступить к исправлению допущенных в нем ошибок.

Статистика, касающаяся отношения обучающихся к различным методам исправления ошибок, допущенных в устной коммуникации, представлена в Таблице 1.

Таблица 1.

Популярность методов устной коррекции у обучающихся вузов

Место	Описание способа устной коррекции	Популярность
1.	Преподаватель исправляет ошибку, предлагая правильные варианты.	90,3%
2.	Преподаватель исправляет высказывание и предлагает выполнить несколько дополнительных заданий на соответствующее правило.	37,6%
3.	Преподаватель указывает на языковую модель (например, на соответствующей схеме или таблице), при реализации которой была допущена ошибка, позволяя обучающемуся самому исправить свое высказывание.	36,6%

4.	Преподаватель с помощью объясняющего жеста (например, номера позиции слова в предложении, имитации формы умлаута с помощью пальцев и т.п.) показывает, что в высказывании допущена ошибка и позволяет обучающемуся самому исправить свое высказывание.	30,1%
5.	Преподаватель указывает на ошибочно употребленную грамматическую категорию, но не предлагает верный вариант.	26,9%
6.	Преподаватель предлагает правильный вариант и просит повторить несколько раз вслух предложенный вариант.	25,5%
7.	Преподаватель повторяет с обязательным акцентом в той части, где сделана ошибка, неправильное высказывание.	23,1%
8.	Преподаватель повторяет высказывание до места, где была сделана ошибка.	20,9%
9.	Преподаватель произносит неверное высказывание в исправленном виде, но без каких-либо пояснений.	16,5%
10.	Преподаватель с помощью невербального жеста (например, отрицательное покачивание головой, закатывание глаз и т.п.) показывает, что в высказывании допущена ошибка.	9,9%
11.	Преподаватель просит исправить ошибку другого обучающегося.	4,4%
12.	Преподаватель предлагает верный вариант высказывания в исправленном виде, но без каких-либо пояснений.	4,0%
13.	Преподаватель говорит или показывает жестом, что не понимает говорящего, предлагая сказать иначе.	3,3%

Результаты проведенного опроса показывают, что подавляющее большинство обучающихся считает наличие корректирующей обратной связи неотъемлемым элементом процесса изучения иностранных языков. Однако исправление ошибок предпочтительно проводить по окончании устной речи, чтобы не прерывать обучающегося, тем самым сбивать с мысли. По мнению большинства опрошенных, исправлять следует все ошибки, допущенные в устном высказывании. Наибольшей популярностью у обучающихся пользуются методы устной коррекции, содержащие эксплицитное объяснение допущенной ошибки, представление правильного речевого образца и предполагающие его повторение. Канал обратной связи и то, выполняет ли исправление преподаватель или сам обучающийся, имеет меньшее значение.

Следует отметить, что данные, полученные в ходе проведенного опроса, в некоторых пунктах противоречат постулатам современной методики преподавания иностранных языков, в частности, тезису о том, что исправлять необходимо лишь ошибки, препятствующие пониманию смысла высказывания. В этой связи становится очевидной необходимость дальнейших исследований в данной области. Проведение серии педагогических экспериментов с целью определения эффективности различных подходов к осуществлению корректирующей обратной связи и ее различных методов представляет собой перспективу дальнейшего исследования.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2010. – 446 с.
2. Кондрашова Н. В. Прогнозирование и исправление студенческих ошибок при обучении иностранным языкам // Научный диалог. – 2015. – №7 (43). – С. 27–47.
3. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 140 с.
4. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
5. Ciepielewska L. Mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. Lingwistyka Stosowana // Applied Linguistics. – 2010. – Vol. 2. – Pp. 84–92.
6. Ellis R. Epilogue: A Framework for Investigating Oral and Written Corrective Feedback // Studies in Second Language Acquisition. – 2010. – Vol. 32. – Pp. 335–349.
7. Kanngießер-Krebs G. Zehn mündliche Korrekturtechniken. Mündlich(e) Fehler korrigieren. – URL: <https://www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/sekundarstufe/spanisch/methodik-didaktik/fehlerkorrektur-zehn-muendliche-korrekturtechniken> (дата обращения: 21.04.2025).
8. Loewen S. Recasts in Multiple Response Focus on Form Episodes // In: A. Mackey, C. Polio. (Hrsg.) Multiple Perspectives on Interaction. – New York, London: Routledge, 2009. – Pp. 176–196.
9. Long M. The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition // In: W. Ritchie, T. Bhatia (Hrsg.) Handbook of Second Language Acquisition. – San Diego: Academic Press, 1996. – Pp. 413–468.
10. Lyster R. Differential Effects of Prompts and Recasts in Form-Focused Instruction // Studies in Second Language Acquisition. – 2004. – Vol. 26. – Pp. 399–432.
11. Sheen Y. Differential Effects of Oral and Written Corrective Feedback in the ESL Classroom // Studies in Second Language Acquisition. – 2010. – Vol. 32. – Pp. 203–234.

Авторы публикации

Богданова Надежда Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Высшая школа международных отношений, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, РФ, nvbogdanova.imop@mail.ru

Каталкина Наталья Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент Высшей школы международных отношений, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, РФ, nat-vassiljeva@yandex.ru

Nadezhda V. Bogdanova, PhD in Education, Associate Professor, Higher School of International Relations, Institute of Humanities, Peter the Great State Polytechnic University, Saint Petersburg, Russian Federation, nvbogdanova.imop@mail.ru.

Natalija A. Katalkina, PhD in Philology, Associate Professor, Higher School of International Relations, Institute of Humanities, Peter the Great State Polytechnic University, Saint Petersburg, Russian Federation, nat-vassiljeva@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОРПУСНОГО МЫШЛЕНИЯ У ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛАТИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

М.А. Бородина

*Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Российский
университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается метод формирования корпусного мышления у иностранных студентов путем изучения латинской терминологии через английский язык, что способствует лучшему пониманию специальных медицинских текстов, повышению уровня владения языком и подготовке к международной научной деятельности.

Ключевые слова: корпусное мышление, иностранный студент, латинская терминология, профессиональное образование, английский язык.

FORMATION OF CORPUS-BASED THINKING OF A FOREIGN STUDENT WHILE STUDYING LATIN TERMINOLOGY

M.A. Borodina

*Financial University under the Government of the Russian Federation, Peoples' Friendship
University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia*

Abstract. The article discusses the method of forming corpus thinking among international students by studying Latin terminology through English, which contributes to a better understanding of special medical texts, improving the level of language proficiency and preparation for international scientific activity.

Keywords: corpus-based thinking, foreign student, Latin terminology, professional education, English.

Особенность изучения латинской терминологии заключается в том, что данный язык является «мертвым», может изучаться в рамках филологических, медицинских и юридических направлений, а также распространяется на обучение как российских, так и иностранных студентов. В Российском университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы обучение латинской терминологии ведется на английском языке, что имеет как преимущества, так и недостатки, которые могут существенно влиять на процесс изучения как для преподавателей, так и для студентов.

С точки зрения преподавателя первым преимуществом является так называемая билингвальность, когда обучающийся получает возможность совершенствовать собственный английский язык и улучшать профессиональные компетенции, необходимые для международного сотрудничества. Более того, можно говорить о возможности внедрения готовых ресурсов на английском языке. Владение иностранным языком на высоком уровне открывает доступ к обширной библиотеке учебно-методических пособий, статей и электронных ресурсов, что может облегчить подготовку и к самим занятиям, и к созданию курса и презентаций [4]. С точки зрения терминологии, латинская медицинская и научная терминология широко используется в англоязычной литературе и практике, что облегчает подготовку материалов и обеспечивает согласованность в обучении. Также необходимо подчеркнуть, что штат преподавателей, владеющих несколькими иностранными языками, способными обучать не только на родном языке, но и на английском, привлекает больше иностранных студентов, что расширяет аудиторию курса и повышает международную репутацию учреждения.

Однако, с другой стороны, можно констатировать и ряд недостатков для преподавателей. Во-первых, можно говорить о коммуникационных ограничениях, которые возникают в процессе обучения. В зависимости от уровня владения английским языком у некоторых преподавателей могут возникать трудности в передаче сложных концептов и разъяснении нюансов медицинской терминологии. Более того, в группах иранских и азиатских студентов (китайскими и корейскими) можно столкнуться с ситуацией отсутствия аналога для перевода, например, трудности в объяснении звука [h], дифтонгов, постановки ударения, несогласованного определения и т.д. Во-вторых, недостаточное знание специальной английской лексики также ведет к сложностям в процессе преподавания.

С точки зрения иностранных студентов обучение разным дисциплинам на английском языке в российском вузе имеет несколько преимуществ. С одной стороны, изучение латинских медицинских терминов на английском языке готовит студентов к профессиональной деятельности в международных клиниках и исследовательских центрах. Студенты сразу погружаются в аутентичную среду, постепенно изучая основы терминологии, а на старших курсах занимаясь научной деятельностью. Также необходимо отметить, что владение двумя основными языками медицины (латинским и английским) значительно увеличивает шансы на получение престижных рабочих мест и научных грантов. Кроме этого, обучаясь на английском, студенты получают прямой доступ к большому количеству англоязычных учебников, журналов и онлайн-курсов, что способствует глубокому освоению предмета, который в Иране, Китае и Вьетнаме не изучается отдельно.

Однако в то же время иностранные студенты сталкиваются с рядом трудностей. Во-первых, речь идет о двойной когнитивной нагрузке. Обучающемуся необходимо одновременно осваивать латинскую медицинскую терминологию и совершенствоваться в английском языке, что усложняет учебный процесс и требует высоких интеллектуальных затрат. В большинстве случаев на первом курсе обучения студенты выполняют тройной перевод: с латинского на родной язык (фарси, мандаринский, вьетнамский), а затем только на английский и обратно. Например, часто преподаватель сталкивается с подобными некорректными записями в тетради (см. табл.1):

Таблица 1.

Процесс перевода латинского термина на английский язык через
язык-посредник: вьетнамский, китайский, фарси

Русский вариант	Латинский язык	Вьетнамский язык	Перевод на английский язык
мышца, опускающая угол рта	musculus depressor anguli oris	Cơ làm giảm khóe miệng	muscle that reduces the corners of the mouth
		Китайский язык	
		降低嘴角的肌肉	lower the muscles at the corners of the mouth
		Фарси	
		را دهان گوشه که ای عضله آورد می پایین	muscle that lowers the corner of the mouth

В данном случае видно, как иностранный студент переводит латинский термин сначала на родной язык, а затем полученный перевод трансформирует на английский, в результате чего получает не совсем корректный перевод. Правильный вариант перевода представлен в таблице 2, в котором учтены тонкости наименований мышц по функции:

Таблица 2.

Английский перевод латинского термина

Русский вариант	Латинский язык	Английский вариант
мышца, опускающая угол рта	musculus depressor anguli oris	depressor muscle of the angle of the mouth

Во-вторых, можно говорить о трудностях, с которыми сталкиваются студенты при восприятии самой информации. Недостаточно высокий уровень владения английским языком может затруднять понимание сложного медицинского текста и снижать эффективность обучения. В-третьих, студентам может быть сложно получать разъяснения и помощь от преподавателей на своем родном языке, что создает дополнительные препятствия в учебе.

В процессе преподавания латинской терминологии на английском языке, чтобы снять трудности в обучении, необходимо изменить мышление иностранного студента и саму подачу материала на латинском языке. Как известно, существует наглядно-действенное, наглядно-образное и абстрактно-логическое мышление [3]. Наглядно-действенное формируется при изучении ситуаций, когда студент повторяет новое слово, одновременно совершая соответствующее движение или жест. В рамках современных языков это довольно легко реализовать, в частности, изучая глаголы движения в процессе произношения слова выполняется определенное действие: “run” – студент бежит, “jump” – прыгает, “smile” – улыбается и т.д. При изучении латинской терминологии, например, медиками, данный вид мышления трудно формировать, поскольку ни количество часов, выделяемых на прохождение дисциплины, ни сама программа не предполагают механические выполнения тех или иных действий. Наглядно-образное мышление предполагает использование образов, картинок, схем и других визуальных элементов для лучшего восприятия и запоминания информации. Этот метод широко применяется в процессе изучения нового материала и позволяет учащимся легче ассоциировать слова с образами предметов или ситуаций. В рамках латинской терминологии визуализация применима при использовании, в частности, медицинских атласов, юридических документов и т.д. Однако расстановка приоритетов: заложить основы латинской грамматики или отработать терминологию иногда приводит к тому, что и наглядно-образное мышление трудно формировать при изучении «мертвого» языка. Абстрактно-логический уровень подразумевает умение анализировать, сравнивать, обобщать и систематизировать учебный материал. Это высший этап развития мыслительной деятельности, характеризующийся способностью оперировать отвлеченными понятиями, выявлять закономерности и формулировать правила, что с трудом дается иностранным студентам, говорящим только на своем родном языке и немного владеющим английским языком.

Более того, можно говорить об особенностях мышления иранских и азиатских студентов, которые обусловлены культурой, традициями и образовательными системами их родных стран. На основные отличия иранских студентов указывает то, что многие иранские студенты привычны к традиционной форме образования, включающей большое количество теоретической информации и запоминания фактов. Они могут столкнуться с трудностями при

переходе к западным методикам, основанным на критическом мышлении и самостоятельном исследовании. Также уважительное отношение к преподавателям и другим людям старшего возраста является важной частью иранской культуры. В результате чего, может создаться впечатление того, что данные студенты пассивны и не совсем заинтересованы в успехе. Азиатские студенты чрезвычайно мотивированы учиться и добиваться высоких результатов, стремление добиться успеха через тяжелый труд считается достойным качеством, тем более, если речь идет об изучении латинской терминологии, где каждое новое слово является уникальным и незнакомым.

В данном случае мы предлагаем подходить к изучению латинской терминологии с точки зрения корпусного мышления, которое предполагает создание, представление и расширение базы медицинских терминов и словосочетаний на английском языке с подстрочным переводом на латынь, позволяющая привлекать научные медицинские сайты и статьи для углубленного изучения медицинской терминологии и повышения качества подготовки специалистов. Более того, подача терминологических единиц должна даваться по областям медицинского знания, например, анатомическая терминология головы и шеи, наименования мышц по их функции, строение внутренних органов и т.д. от простых к сложным.

Далее рассмотрим таблицу 3, в которой представлен корпус терминов, описывающих скелет человека [5, 1, 2]. Данный корпус необходимо давать на запоминание иностранным студентам заранее, с целью запоминания, в первую очередь, специальной английской терминологии. Далее на семинарах при рассмотрении правил построения видов терминов на латинском языке происходит запоминание вариантов на латыни.

Таблица 3.

Корпус медицинской терминологии по теме «Каркас человека»

One-word medical terms	
<i>English</i>	<i>Latin</i>
cranium (skull)	cranium, i n
mandibule (lower jaw)	mandibula, ae f
maxilla (upper jaw)	maxilla, ae f
orbit (eye socket)	orbita, ae f
clavicle (collar bone)	clavicula, ae f
scapula (shoulder bone)	scapula, ae f
humerus (upper arm bone)	humerus, i m
sternum (breast-bone)	sternum, i n
vertebra	vertebra, ae f
radius	radius, i m
ulna	ulna, ae f
wrist bone	carpus, i m
metacarpal bone	metacarpus, i m
patella (kneecap)	patella, ae f
pelvic (hip) bone	pelvis, is f
femur (thigh bone)	femur, oris n
tarsal (ankle) bone	tarsus, i m

metatarsal (sole) bone tibia (shin bone) fibula calcaneus (heel bone) phalanges finger	metatarsus, i m tibia, ae f fibula, ae f calcaneus, i m phalanx, ngis f (pl. phalanges) digitus, i m
Two-word medical terms	
<i>English</i>	<i>Latin</i>
temporal bone occipital bone parietal bone hyoid bone sphenoid bone frontal bone nasal bone zygomatic bone body of the vertebra costal cartilage vertebral column	os temporale os occipitale os parietale os hyoideum os sphenoidale os frontale os nasale os zygomaticum corpus vertebrae cartilago costalis columna vertebralis
Multiword medical terms	
<i>English</i>	<i>Latin</i>
cranial and facial bones of the skull structure of the hyoid bone major cavities of the skull petrous part of temporal bone supraorbital margin of orbit zygomatic process of temporal bone	ossa cranii cranialia et facialia structura ossis hyoidei cavitates cranii majores pars petrosa ossis temporalis margo supraorbitalis orbitae processus zygomaticus ossis temporalis

Уникальность подобного метода дает возможность не только формировать корпусное мышление у иностранных студентов, но и системное. Поскольку студенты сразу обращают внимание на то, что на текущий момент происходит проникновение латинской терминологии в англоязычный вариант, в результате чего часть терминов уже используется на английском языке латинским аналогом, например, *fibula*, *radius*, *vertebra*, другая часть терминов представлена двумя аналогами: латинским и еще существующим английским вариантом, небольшая группа однословных терминов сохраняет исходный английский корень, например, палец – “finger”.

Таким образом, можно утверждать, что формирование корпусного мышления у иностранных студентов посредством предварительного ознакомления с англо-латинскими корпусами способствует укреплению лингвистической базы: предварительное знакомство с латинскими терминами по определенным темам позволяет студентам лучше понимать лекции и учебные материалы. Они привыкают воспринимать академические тексты, написанные на иностранном языке, легко ориентируясь среди терминов и понятий. Более того, корпусное мышление помогает развивать умение анализировать понятия и определять их взаимосвязи

между собой. Студенты учатся видеть различия и сходства в формулировке одних и тех же терминов на разных языках, что повышает уровень понимания предмета и способность критически осмысливать материал. Использование термина на двух языках создает ассоциативную связь, благодаря которой студент быстрее запоминает новый материал. Таким образом, формирование корпусного мышления является важным этапом развития интеллектуальных способностей иностранных студентов, изучающих специальные предметы на английском языке. Предварительная работа с учебным корпусом, включающим термины на английском и их аналоги на латыни, играет ключевую роль в освоении учебного материала и развитии когнитивных навыков.

Литература

1. Арнаудов Г.Д. Медицинская терминология на пяти языках. – София: Медицина и физкультура, 1964. – 1331 с.
2. Международная анатомическая терминология / Под ред. Л.Л. Колесникова. М.: Медицина. – 2003. – 424 с.
3. Реверчук И.В. Психофизиология и патопсихология мышления. – Ижевск: Ижевская государственная медицинская академия, 2016. – 36 с.
4. Ромашкина С.В. Особенности использования латинской терминологии в медицинском английском при изучении морфологических дисциплин (на примере анатомии) // Вестник медицинского института «Реавиз»: реабилитация, врач и здоровье. – 2019. – № 4(40). – С. 179–190.
5. McKinley M.P., O'Loughlin V.D. Human Anatomy. 3rd ed. – McGraw-Hill College, 2011. – 960 p.

Автор публикации

Бородина Мария Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации; доцент, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, РФ, kokocinel@mail.ru.

Borodina Maria Anatolievna, PhD in Philology, Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation; PhD in Philology, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation, kokocinel@mail.ru

УДК 81

ТРАНСФОРМАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ИНОСТРАННОМУ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ РКИ В ВУЗАХ КИТАЯ В ПОСТПАНДЕМИЧЕСКУЮ ЭПОХУ

А.А. Бочкарев

Даляньский университет иностранных языков, г. Далянь, КНР

Аннотация. Рассматриваются причины, ход и последствия трансформаций требований к профессиональным компетенциям иностранных преподавателей в вузах КНР в контексте изменений государственной образовательной политики.

Ключевые слова: образовательная политика КНР, высшее образование в Китае, постпандемическая эпоха, профессиональные компетенции, иностранные преподаватели РКИ в Китае.

TRANSFORMATIONS IN SKILL SET REQUIREMENTS FOR FOREIGN TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT CHINA UNIVERSITIES IN POST-PANDEMIC ERA

A.A. Bochkarev

Dalian University of Foreign Languages

Abstract. The article reviews sources, process and consequences of transformations of skill set requirements for foreign language teachers in universities of China in the context of shifts in state education policy.

Keywords: China education policy, higher education in China, post-pandemic era, professional skill set, university teachers of Russian as a foreign language in China.

Проблему компетенций преподавателя РКИ трудно считать малоизученной: она является центром притяжения научного интереса не только специалистов по методике преподавания РКИ, но и обширной армии преподавателей-практиков. Представители этого огромного и очень неоднородного по своему составу сообщества могут обладать самым разным, порой непредсказуемым набором профессиональных компетенций и работать в самых разных условиях, что определяет разнообразие научных подходов и углов зрения на обозначенную проблему.

Обзор имеющихся публикаций приводит исследователя к выводу, что спектр профессиональных компетенций РКИ весьма широк. Со времени выхода фундаментального исследования В.В. Молчановского [5], он многократно пополнялся. Современными исследователями, помимо хорошо известных психолого-педагогических, методических, филологических, культурологических и прочих очевидных компетенций, в данный спектр включаются: информационно-коммуникационные [6, с. 334], профессионально-коммуникативные [9, с. 75], конфликтологические [2, с. 36] способности создавать для учащихся комфортную среду обучения [7, с. 72]. В 2021-2023 годах в данный список вошли «тестологические компетенции» [8, с. 243]. Нам представляется очевидным, что бурное внедрение ИИ-технологий, а также актуализация необходимости усиления общественно-политического компонента в практике преподавания РКИ приведёт к дальнейшему расширению данного списка.

Нельзя не отметить и ряд в целом продуктивных попыток подойти к классификации указанных аспектов с позиций системного подхода [3], [4], [10]. Впрочем, авторы данных попыток признают их имманентную ограниченность, связанную с поистине безграничным разнообразием реальных образовательных условий, в которые попадает преподаватель практик в различных странах мира. Калейдоскоп данных условий, формируемый сверхдинамичными процессами в образовательной и культурной политике, общественном заказе, идеологическом фоне, технологических инновациях и прочих сферах, весьма трудно охватить даже на уровне самого высокого обобщения.

В настоящей статье обобщается 20-летний опыт работы (2005-2025 гг.) автора в качестве иностранного преподавателя РКИ в одном из крупнейших языковых вузов Китая, при этом, в центре внимания оказывается лишь одна его часть, именуемая в китайском общественном дискурсе «постпандемической эпохой» (后疫情时代). Впервые это понятие было употреблено председателем КНР Си Цзиньпином в конце 2020 года (в контексте необходимости сплочения мира в борьбе с последующими эпидемиями), однако в широкий

обиход оно вошло в 2022-2023 году на фоне обобщений последствий коронавирусной пандемии и социального опыта нетипичного для современной глобальной эпохи периода изоляции. С 2023 года, по мере охлаждения отношений КНР с США и странами «коллективного Запада», данное понятие быстро приобретает политико-идеологическую смысловую нагрузку в плане общей нестабильности глобальной политической ситуации, хрупкости давно установленных экономических связей, необходимости пересмотра ролей крупных держав на международной арене. Суть понятия «постпандемическая эпоха» подробно рассмотрена в статье видного китайского учёного и чиновника (руководителя Управления по делам образования провинции Цзянсу) Гэ Даокая. «Постпандемическую эпоху» он характеризует как: 1) эпоху усиления роли государства и механизмов государственного регулирования; 2) эпоху «глобального соперничества»; 3) эпоху глубокой перестройки глобального экономического порядка; 4) эпоху резкого обострения социальных противоречий; 5) эпоху резкого расширения доступности качественного высшего образования и резкого роста числа учащихся; 6) эпоху цифровизации всех сфер жизни [12, с. 31-33]. Данный список в различных вариантах воспроизводится и в других научных работах на данную тему [13], демонстрируя смещение содержательного центра понятия «постпандемическая эпоха» в сторону политики и идеологии.

Будучи связанным с оценкой курса и перспективами развития Китая в новых условиях, понятие «постпандемическая эпоха» быстро и широко вошло во все сферы общественного дискурса, включая образовательный. Это, в свою очередь, вызвало значительный всплеск активности в научном сообществе КНР, интенсивные поиски новых направлений развития, государственных мер регулирования, переориентации всей суммы учебно-воспитательной работы в системе высшего образования на трек реагирования на «новые вызовы постпандемической эпохи». В решении данных проблем китайские авторы демонстрируют безусловное единообразие: в той или иной форме они указывают на провал попытки создания «единого глобального образовательного пространства» и несостоятельность данной идеи в новых общественно-политических условиях, призывают опираться на собственный опыт Китая и «рассказать миру об успехах развития высшего образования КНР» (讲好高等教育发展的中国故事) через повышение уровня «интернационализации высшего образования с очевидной китайской спецификой» (中国特色高等教育国际化) [11, с. 10].

Призывы к «усилению китайской специфики» в развитии высшего образования КНР повсеместно звучат и в работах по более частным вопросам, например, в сфере методики преподавания иностранных языков. Высокую цитируемость приобрело утверждение видного китайского учёного Ян Фэна о том, что «...в практике преподавания иностранных языков и в науках по зарубежной филологии в КНР долгое время царило господство западной идеологии и методики, а китайская идеология, традиционные китайские ценности и преемственность традиционной китайской культуры оказывались в проигрышной позиции» [16, с. 1].

Следует подчеркнуть, что указанный курс на «усиление китайской специфики» отнюдь не является попыткой внешнего волюнтаристского вмешательства в образовательную сферу. Напротив, логика образовательных трансформаций в полной мере отражает новое положение Китая на мировой арене в качестве одного из геополитических лидеров, облечённого «ответственностью великой державы», новый этап в подъёме самосознания китайской нации, идущей по пути к «великому возрождению». В немалой степени указанные процессы

являются и закономерным откликом на геополитическое, экономическое и идеологическое давление со стороны «коллективного Запада», однако размышления на данную тему разумнее продолжить в отдельном исследовании.

Обозначенный выше новый взгляд на практику высшего образования КНР не может не коснуться корпуса иностранных специалистов китайских вузов. Согласно неполным статистическим исследованиям, их численность составляла в 2021 году 18458 человек [14, с. 38]. Более 60% из них занято в сфере преподавания иностранных языков. Беспрецедентные коронавирусные ограничения заставили иностранных преподавателей адаптироваться к онлайн-формату преподавания, однако снятие противоэпидемических ограничений в 2023 году отнюдь не привело к возвращению доэпидемического положения дел: иностранным преподавателям пришлось столкнуться с необходимостью адаптироваться к обновлённому, в значительной степени трансформированному вектору развития системы образования Китая.

Наш многолетний опыт работы в Китае свидетельствует, что иностранные преподаватели и ранее постоянно сталкивались с ситуациями, именуемыми в китайском научном дискурсе «проблемами кросс-культурного управления» (跨文化管理挑战). Проблемы такого рода были, главным образом, вызваны отличиями реальности высшего образования в КНР, например, в плане многоступенчатости административных процедур, сложностей согласования преподавательских инициатив с руководством, неудовлетворённостью китайского руководства «преподавательским стилем» и методическим арсеналом иностранных специалистов. В сфере преподавания РКИ, в частности, ориентация иностранных преподавателей на коммуникативный подход, всемерная активизация речевой деятельности учащихся не всегда находила отклик со стороны китайской студенческой аудитории, привыкшей к формату языкового обучения, связанного с заучиванием текстов и отдельных слов. Однако проблемы такого рода, как нам представляется, носят объективный характер и постепенно снимаются в ходе процесса взаимной адаптации иностранного преподавателя и китайских учащихся. Для логики нашего исследования важно отметить, что, до выделенного нами «постпандемического периода» данные проблемы никогда не входили в противоречие с общим вектором образовательной политики КНР и не оказывали существенного влияния ни на требования к профессиональным компетенциям иностранных специалистов, ни на требования к целям, методам и содержанию их преподавательской деятельности, которые, до последнего времени, не становились объектом строгого регулирования со стороны руководящих органов системы высшего образования КНР.

Несмотря на тщательные разыскания, нам не удалось найти научных работ китайских авторов, посвящённых вопросу новых требований к профессиональным компетенциям иностранных специалистов, трудоустроенных в вузах КНР. Мы полагаем, учитывая актуальность данной темы, что исследования такого рода не замедлят появиться в ближайшие годы. Однако общий вектор трансформации таких требований, очевидно, будет пролегать в русле новых мер государственной политики в сфере высшего образования и соответствовать озвученным в руководящих указаниях генерального секретаря ЦК КПК Си Цзиньпина призывам «построения мощной образовательной державы» [15]. Конкретные векторы развития системы высшего образования КНР получили весьма определенное отражение в уже цитированной нами работе Гэ Даокая: 1) усиление партийного руководства и государственного регулирования во всех сферах высшего образования; 2) переориентация

системы высшего образования на удовлетворение наиболее насущных потребностей китайского государства и общества; 3) значительное усиление роли воспитательной работы в вузах, в частности, усиление идеологического, патриотического и нравственного воспитания учащихся; 4) повсеместный переход на цифровые и интеллектуальные системы преподавания и обучения; 5) акцент на «передачу миру китайского опыта и китайской мудрости» в ходе дальнейшей реализации политики образовательной открытости [12, с. 35-38].

Вышеперечисленные направления трансформаций в системе высшего образования КНР в «постпандемическую эпоху» нуждаются в ряде пояснений. Пункт «Усиление партийного руководства и государственного регулирования», помимо усиления работы в сфере политпросвещения и партийного строительства, предполагает установление единых требований ко всем вузам страны, а также ко всем участникам образовательного процесса. Это неизбежно приведёт (и уже приводит) к унификации требований к китайским и иностранным преподавателям в плане профессиональных компетенций и должностных требований. На практике это подразумевает уверенное владение иностранными специалистами знаниями о политическом курсе КНР, системе базовых социалистических ценностей, ориентирах патриотического воспитания, ценностях традиционной китайской культуры, а также умение внедрять все перечисленные компоненты в ежедневную практику преподавательской работы, обеспечивать тщательный отбор текстового и наглядного материала в соответствии с указанными знаниями. Унификация должностных обязанностей и профессиональных компетенций китайских и иностранных преподавателей остро ставит для последних необходимость овладения китайским языком, что пока не находит прямого отражения в предъявляемых требованиях, но всячески поощряется (например, в ряде вузов КНР для иностранных преподавателей открыта возможность бесплатного посещения курсов китайского языка).

Пункт «Переориентация системы высшего образования на насущные нужды развития страны» включает в себя два существенных аспекта: во-первых, подготовку выпускников к участию в крупных проектах международных инициатив Китая (таких как «Пояс и Путь»), а также расширение профессиональных компетенций учащихся. Последний момент наиболее важен, поскольку он уже нашёл своё непосредственное отражение в стратегии «Иностранный язык + неязыковая специальность», призванной кардинально трансформировать всю систему высшего языкового образования и обеспечить переход от традиционной модели филологической подготовки к новой многопрофильной модели, в которой языковая подготовка занимает важное, но уже не центральное место. Данный аспект оказывает самое прямое влияние на трансформацию профессиональных компетенций иностранного преподавателя китайского вуза: специалист-филолог становится в положение «догоняющего» и сталкивается с необходимостью осваивать знания в сфере экономики, права, международных отношений, регионоведения, овладевать знаниями в сфере международных инициатив Китая, его торговой и инвестиционной деятельности за рубежом, участия в международных организациях и т.д., а также овладевать навыками научно-исследовательской работы в соответствующих направлениях. Традиционно высокий для китайских вузов спрос на иностранных специалистов с высокими компетенциями в филологии (теория языка, история и теория литературы, лингвистический анализ текста и т.п.), а также в общегуманитарных областях знания (культурология, искусствоведение, философия и т.п.) демонстрирует в «постпандемическую эпоху» тенденцию к некоторому снижению.

Пункт «Усиление воспитательной работы в вузах», в целом, направлен на повышение роли и ответственности партийных и комсомольских кадровых работников и в меньшей степени затрагивает деятельность иностранных специалистов. Однако последние не освобождены от необходимости исполнять «Руководящие указания по интеграции идеологического и политического воспитания в учебные программы высших учебных заведений» [1], то есть, обеспечивать работу по «воспитанию любви к Партии, Родине, социализму, народу, коллективу... повышению идеологической сознательности, патриотизма, культурной грамотности, осознания руководящей роли Партии, верховенства закона...». Следует отметить, что данный пункт не должен вызывать у российских специалистов серьёзных вопросов, поскольку консолидация идеологических установок преподавательской общественности на патриотических позициях является одним из приоритетных направлений политического курса и в современной Российской Федерации. Тем не менее, традиционное для многих российских специалистов восприятие университета как пространства идейного либерализма, представление о филологических науках как о сфере безусловного плюрализма мнений и трактовок входит в резкое противоречие с чётко формулируемыми идеологическими требованиями китайских властей. В сфере преподавания РКИ, в «постпандемическую эпоху» иностранные специалисты должны не просто разделять перечисленные ценности, но и уметь встраивать содержание тем «Социализм с китайской спецификой», «Китайская мечта», «Базовые социалистические ценности», «Ценности традиционной китайской культуры» в преподавание весьма далёких от решения воспитательных задач языковых курсов фонетики и грамматики русского языка. Поиск практических путей такой интеграции идеологии и филологии, бесспорно, является весьма продуктивным исследовательским направлением.

Пункт «Цифровизация системы высшего образования» не следует понимать сугубо технически как необходимость освоения новых средств обучения (ИИ-технологий, баз больших данных, онлайн-курсов и т.п.), что отражает общемировой тренд развития образовательных систем. Данный пункт имеет вполне выраженную «китайскую специфику» и тесно связан с внедрением в системе высшего образования КНР концепции «Новых гуманитарных наук» (新文科), которая, в самом общем виде, призывает ко всемерной интеграции гуманитарного и негуманитарного знания. Принятая ещё в 2019 году, сегодня данная концепция является одним из ключевых векторов развития системы высшего образования КНР, её переориентации с традиционных языковых специальностей на современные многопрофильные направления подготовки. На практике это выливается во введение в систему профессиональных компетенций иностранного специалиста, во-первых, широкого спектра технических навыков (умение применять ИИ-технологии на этапах планирования и проведения занятий, тестирования и организации проектной работы, владение технологиями машинного перевода и понимание недостатков данных технологий и т.п.), и, во-вторых, готовности к работе по преподаванию интегративных курсов на неязыковых профилях «Русский язык + энергетика», «Русский язык + технологии нефтепереработки и нефтехимии», «Русский язык + медицина и биотехнологии», «Русский язык + экология» и т.п.

Пункт «Распространение китайского опыта и китайской мудрости» находится в конце рассматриваемого нами списка, однако этот факт не умаляет его значимости. Данный пункт, ставший своеобразным идеологическим ответом на угрозу ценностной вестернизации подрастающего поколения, выдвигает на передний план две важные воспитательные

категории: «культурного самосознания» (文化自觉) и «гордости за китайскую культуру» (文化自信). Первая категория связана с требованием к учащимся знать и понимать традиции и ценности китайской культуры, вторая – гордиться за её великие достижения и всячески стремиться к их распространению. К преподавательскому сообществу, соответственно, выдвигается требование по планомерному и всестороннему привитию данных категорий в студенческой аудитории, особенно в сфере изучения иностранных языков. Данный аспект преподавательской деятельности, очевидно, требует от иностранного преподавателя РКИ, как минимум, базовых знаний по истории, географии, литературе, искусству Китая. Более того, иностранный преподаватель должен учить китайских студентов говорить на данные темы на русском языке, готовить их к исполнению роли «посланников китайской культуры» в общении с русскоязычными собеседниками. Безусловно, данный аспект требований к профессиональным компетенциями иностранных преподавателей связан с реализацией культурной «мягкой силы» современного Китая, однако рассматривать его как попытку агрессивной культурной экспансии, мы полагаем, непродуктивно. Изучение и продвижение китайской культуры ни в коей мере не противоречит изучению и продвижению русской культуры, поиску точек их соприкосновения, единых или близких взглядов, традиций и ценностей. Китайскому студенту будет гораздо легче понять величие поэзии А.С. Пушкина или М.Ю. Лермонтова, если знакомство с их творчеством будет проводиться через параллели с классической китайской поэзией; у китайских учащихся возникнет живой интерес к классическому кино советского периода, если они поймут, что последнее транслирует близкие китайской культуре гуманистические и социалистические ценности.

Подводя итоги вышеизложенному, необходимо отметить, что современная реальность китайского высшего образования требует от иностранных преподавателей РКИ существенного расширения профессиональных компетенций за рамки традиционных представлений. Тем не менее, несмотря на всю кардинальность изменений, которые принесла с собой «постпандемическая эпоха» и новый курс образовательной политики КНР, необходимо признать, что поиск точек соприкосновения и единых ценностей китайского и российского народов является не желательной, но обязательной частью исторической логики сегодняшнего дня. Русский язык и русская культура продолжают пользоваться в китайском обществе огромным уважением; подходы и приоритеты в преподавании РКИ в китайских вузах, безусловно, изменились, но спрос на высокий уровень владения русским языком остаётся высоким. Всё это требует от российской преподавательской общественности с вниманием и пониманием относиться к новым требованиям «постпандемической эпохи» в Китае, творчески изыскивать пути и способы удовлетворения предъявляемым требованиям, стремиться к координации, а не к конфронтации образовательных подходов, обеспечивая дальнейшее сближение наших народов в новых исторических реалиях.

Литература

1. Руководящие указания по интеграции идеологического и политического воспитания в учебные программы высших учебных заведений (документ «Цзяогао» (2020) № 3 Министерства образования КНР). – URL: https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-06/06/content_5517606.htm (дата обращения: 05.05.2025).
2. Балыхина Т.М., Денисова А.А. Конфликтологическая компетенция как составляющая профиограммы преподавателя РКИ // Русский язык за рубежом. – 2006. – № 4. – С. 36–41.

3. Камышева С.Ю. Профессиональные компетенции преподавателя РКИ XXI века // Русский язык в мировом контексте и международных организациях: Материалы конференции. – Рим: Издательство «Форум», 2016. – С. 129–136.
4. Крючкова Л.С. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя РКИ // Полилингвистичность и транскультурные практики. – 2013. – № 1. – С. 12–17.
5. Молчановский В.В. Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Гос. ин-т русского языка им. А.С. Пушкина. – Москва, 1999. – 42 с.
6. Николенко Е.Ю. Информационно-коммуникационная компетенция преподавателя РКИ // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: сборник научных статей XV международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 20–22 апреля 2016 года. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2016. – С. 334–337.
7. Скрыбина В.С., Монгина Ф.М., Говорухина Ю.А. Компетенции преподавателя РКИ: новые требования поликультурной образовательной среды // Нижегородское образование. – 2021. – № 3. – С. 72–77.
8. Тан В. Овладение тестологической компетенцией как новое требование к преподавателям РКИ в Китае // Актуальные проблемы преподавания русского языка как неродного/иностранного: российские и зарубежные практики: Материалы II Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 18–22 сентября 2023 года. – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2023. – С. 243–245.
9. Тарасова Е.Н. К вопросу о профессиональных компетенциях преподавателя русского языка как иностранного // Русский язык и культура речи: актуальные проблемы обучения: сборник статей. – М.: Московский государственный областной университет, 2016. – С. 75–82.
10. Шибко Н.Л. Профессиональная компетенция преподавателя РКИ: проблема определения, содержания, структуры // Русский язык – первый язык общения в космосе: Материалы международной научно-практической конференции, Витебск, 18–19 декабря 2007 года. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2007. – С. 149–155.
11. Би Яна, Лю Хайи. Непреодолимые трудности и новые возможности: исследование интернационализации высшего образования в новую эпоху // Дандай цзяоюй луньтань – Форум современного образования. – 2024. – № 4. – С. 10–17. (на китайском языке). 毕亚娜, 刘海义. 困境延续与发展新机: 后疫情时代中国高等教育国际化发展研究[J]. 当代教育论坛.
12. Гэ Даокай. Новые вызовы и меры реагирования на них в развитии высшего образования в постпандемическую эпоху // Чжунго гаоцзяо яньцзю – Исследования в сфере высшего образования КНР. – 2023. – №2. – С. 31–39 (на китайском языке). 葛道凯. 后疫情时代高等教育发展的挑战与应对[J]. 中国高教研究.
13. Дуань Шифэй, У Цянь. Распространение охвата системы высшего образования Китая в условиях беспрецедентных трансформаций на мировой арене: вызовы и перспективы // Чжунго гаодэнцзяоюй пинлунь – Дискуссии о высшем образовании Китая (на китайском

языке). – 2023. – № 17 (01). – С. 148–165. 段世飞, 吴倩. 百年未有之大变局下的中国高等教育普及化：挑战与前瞻[J]. 中国高等教育评论.

14. Лай Хуэйцзе. Взгляд иностранных преподавателей на Китай в новых условиях развития китайских вузов – исследование на примере отдельного университета // Учёный Шэньчжоу – Шэньчжоу сюэжэнь. – 2023. – №7. – С. 38–42. 来慧洁. 新形势下高校外籍教师对华认知：特征、影响因素及应对—基于 S 大学的调查研究[J]. 神州学人.

15. Фу Жуй, Шэнь Даныи. Пути активного участия в глобальном управлении образованием – изучение и реализация «Программы строительства мощной образовательной державы (2024–2035 гг.)» (на китайском языке) 付睿, 沈丹怡. 如何积极参与全球教育治理—学习贯彻《教育强国建设规划纲要（2024–2035 年）》 – URL: <https://doi.org/10.16697/j.1674-5485.2025.05.011> (дата обращения: 05.05.2025).

16. Ян Фэн. Национальное сознание и идеологическое воспитание в рамках преподавания иностранных языков – с позиции практики языкового образования в контексте «новых гуманитарных наук» // Вайюй цзяюй лилунь юй шисянь – Теория и практика преподавания иностранных языков. – 2022. – № 2. – С. 1–5. 杨枫. 国家意识与外语课程思政建设——兼论新文科视野下的外语教育实践 [J]. 外语教学理论与实践.

Автор публикации

Бочкарев Александр Александрович, кандидат философских наук, иностранный преподаватель Института русского языка, Даляньский университет иностранных языков, Далянь, КНР, dianyingquhua@163.com

Alexander Bochkarev, PhD in Philosophy, Guest Lecturer, Institute of the Russian Language, Dalian University of Foreign Languages, Dalian, China People's Republic, dianyingquhua@163.com

УДК 81-22

ЭХО АНД: ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА КЕЧУА В РОССИЙСКОМ КОНТЕКСТЕ

И.Д. Валле Чилина

Университет науки и технологий МИСИС, г. Москва, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена заимствованиям из языка кечуа в русском языке. Исследование осуществлено на материале словарей и текстов Национального корпуса русского языка. Анализ выявил 20 слов кечуанского происхождения.

Ключевые слова: язык кечуа, кечуанские заимствования, заимствование, русский язык, Национальный корпус русского языка.

ECHOES OF THE ANDES: EXPLORING THE QUECHUA LANGUAGE IN THE RUSSIAN CONTEXT

I.D. Valle Chilina

University of Science and Technology MISIS, Moscow, Russia

Abstract. This article explores the Quechua loanwords in Russian. The study is based on dictionaries and texts of the Russian National Corpus. The analysis revealed 20 words of Quechua origin.

Keywords: Quechua language, Quechua loanwords, borrowing, the Russian language, the Russian National Corpus.

Introduction

The Quechua language, a cornerstone of South America's cultural and linguistic heritage, has extended its presence far beyond its geographic origins through linguistic borrowing. Regardless of being significantly influenced by the Spanish language [14], Quechua's presence is recognized in Spanish by a considerable number of Quechua terms, or *quechuaisms*. For that reason, Spanish has become the main vehicle of Quechua loanwords to other languages. Quechua's lexical journey often reflects complex pathways of cultural exchange. While it's more common to see Quechua-derived terms in English or French, its presence in languages such as Russian remains relatively unexplored.

Quechua (“runasimi”) comprises an American linguistic family whose representatives can be found in five countries: Colombia, Ecuador, Peru, Bolivia, and Argentina. Its diversification is currently recognized as the Quechua languages, a result of an expansive movement from the earlier centuries of our era [13]. According to A. Fabre [2005], by mid-1980s, around 12.5 million people spoke one of its varieties [7]. A. Torero [1983] divides Quechua into two main groups, Q.I or Waywash (1.5 million speakers [16]) and Q.II or Wampu (8.5 million speakers [16]), mostly based on their location. Around 1531, with the beginning of the Spanish conquest of the Andean region, European invaders identified several Quechua varieties and named them the “General Quechua”, using it for their conquest and domination of the Inca empire [13]. Chinchay dialects took predominance, however, the adoption of the local indigenous authorities of the official language, Spanish, led to make it unnecessary the maintenance of a “General Quechua”. In this way, different areas within the Andean region started to strengthen their Quechua dialects, making it difficult for the Spanish to implant their language until the 18th century. Nevertheless, in other areas happened the contrary, where Spanish gained significant presence [13].

By the 19th century, Quechua lost its role as a lingua franca, later becoming a local or vernacular language in the following century [16]. It is important to note that by the beginning of the 20th century, “two-thirds of Cuzco's urban population was monolingually speaking Quechua and one-third bilingually speaking Quechua-Spanish. At that time, speaking Quechua did not, in itself, represent any sign of social or cultural inferiority, especially since most of the population could not speak Spanish” [16, p. 21]. Nonetheless, since the second half of the century, that was no longer the case, and the preservation of Quechua language and culture became a matter of concern. In 1975, the Peruvian government decided to declare Quechua their official language and established the teaching of that language at all educational levels and its use in judicial proceedings. The government also approved the alphabet with spellings for several Peruvian dialects and fomented the publication of grammars and dictionaries in six of those dialects. In 1977, Bolivia, on the other hand, declared Quechua and Aymara as official languages [13]. Nowadays, Quechua is gradually declining due to linguistic assimilation policies, social barriers and exclusion from formal education, prioritizing Spanish. Although efforts are made to revitalize the language, systematic challenges are still present [2].

The influx of Quechua into Spanish includes, for example, the use of gerund, periphrastic forms of the verb, formation of diminutives and adverbs, general use of certain interjections such as *achachai* (expressed when a person feels cold), the placement of the verb at the end of the sentence, among others [14, p. 95]. Of course, this is more noticeable in areas with a high number of native Quechua speakers. However, mainly due to the Spanish colonization process, vocabulary was the aspect that traveled the most, spreading from neighboring languages and regions to distant continents.

Most of these words were usually connected to agriculture, flora and fauna, and food [14], product of the new realities incorporated by the Spanish.

In spite of the significant geographical and linguistic distance between Quechua and Russian, their initial “contact” dates back to 1788, while, coincidentally enough, Quechua was going through a certain flourishing in the Americas [6]. The interest of the empress of Russia, Catherine II (1762–1796) to “find universals in the world’s languages” led to the later composition by José Joaquín Ávalos Chauca of a Quechua vocabulary, specifically of Southern Peruvian Quechua [6]. The Russian empress’s initiative to translate to all languages a basic word list produced a first comparative dictionary in 1786, but it did not include Quechua. The manuscript of Ávalos’s word list never makes it to Russia, and “it is not known why these materials were kept in Spain and not sent on to Russia” [6, p. 197].

This initial study looks to shed light on the linguistic and cultural exchanges between Quechua and Russian, revealing a previously underexplored dimension of language contact. By tracing the presence of Quechua-derived words in Russian, the research highlights how these terms, often introduced through intermediary languages like Spanish and French, have been assimilated into Russian vocabulary. Therefore, the objectives of the study include the identification of these loanwords in Russian, the brief analysis of their linguistic evolution, and an initial exploration of their occurrences in Russian texts.

Methodology

This study was divided in two parts. The first part entailed the building of a catalogue, which includes the collection of Quechua-derived words in Spanish, and their translation and search in selected Russian dictionaries and encyclopedias. The second part focused on the research of the Quechua-derived words existent in the Russian language in the texts gathered by The Russian National Corpus (ruscorpora.ru) [12].

Building the catalogue

To analyze the presence of Quechua-derived words in the Russian language, a primary collection of Quechua loanwords in Spanish was carried out considering those proposed by Alfredo Quiroz Villaroel’s latest edition of *Gramática Quechua* (Quechua grammar) [9]. Then, these words were translated to Russian and searched in popular Russian dictionaries and encyclopedias. The main dictionary used was the *Большой толковый словарь русского языка* (The Large Explanatory Dictionary of the Russian Language), available on the portal *Грамота.ру* (gramota.ru) [8]. The mobile app “Wiki слово” [15], that includes information from the *Русский Викисловарь* (Russian Wikidictionary), was used to either verify or add to the information initially obtained from the dictionary. The recording of these words included the translation or version in Russian, the possible variants (written form), gender, declension, and the stated origin according to the two referred Russian sources.

Presence in the Russian National Corpus

Each of the Quechua-derived words in Russian was searched in The Russian National Corpus (ruscorpora.ru) as of April 30th, 2025. By this date, the corpus contained 133 554 texts, and 389 470 868 words from texts from 1682 to 2022 [12]. The frequency registered for each word was taken from the main corpus, only recording the number of “texts” and “samples”. In addition, the years of first and last use were also recorded.

Results

Catalogue

The catalogue of Quechua-derived words present in the Russian language (Table 1) includes the words in Quechua, Spanish and Russian, as well as the category they belong to, and definition (edited by the author) according to the *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) [10].

The catalogue is comprised of 20 words of confirmed Quechua origin, as well as one with debated roots: *черимойя* (*chirimoya*), which is not present in the Quechua loanwords list proposed by Quiroz [2011] [9]. All the words in the catalogue are nouns, and they have been located under seven categories: “animal”, “culture”, “food”, “plant”, “plant/drink”, “organic material”, and “region”. The category “culture” relates to words of the Quechua culture (Inca, Quechua, Viracocha), and a musical instrument (quena). The category “plant/drink” includes words that refer to plants that are primarily used for drinks, which are *аяуаска* (*ayahuasca*) and *мате* (*mate*). Although *киноа* (*quinoa*) and *черимойя* (*chirimoya*) are also plants, they have been included in the category of “food” due to their major association to their edible form: quinoa as a seed, and chirimoya as a fruit.

The origin of the word *chirimoya* is still undetermined. According to *El Tesoro de los diccionarios históricos de la lengua española*, a computer application that allows the unified consultation of repertoires studying the history of Spanish lexicon, the word *chirimoya* comes from Quechua [11]. However, in the *Nuevo diccionario español-quechua, quechua-español* (New Dictionary Spanish-Quechua, Quechua-Spanish), the word shows an unclear origin, as it might be the result of the combination of *chiri* from Quechua, or *chhiri*, from the Aimara language, and *muyu/muhu*, from Quechua [3, p. 508]. R. Cerrón-Palomino [2004], in his article “Chirimoya”, states that according to the latest Mochica lexicographic sources, the word is not directly of Quechua origin as commonly assumed [5]. Based on the word’s composition, the author concludes that it is the result of different polyglossic processes of formal and semantic restructuring, in which at least three of the most widely spoken languages of the Inca Empire participated, i.e. Quechua, Aimara and Mochica [5, p.155-156].

Some Quechua loanwords in Spanish have been added to the Russian language with several modifications. The word *vicuña* has two accepted variants, *вигонь* (borrowed through French *vigogne*), and *викунья*. However, the word *вигонь* contains more detailed information in the used sources. The word *pampa* also has two variants, *пампа* (singular form, *пампа*), and *пампасы* (plural form, *pampas*). Although both are used as equivalents, the word *пампа* has its own plural form, *пампы*. Lastly, the word *черимойя* (*chirimoya*) presents a slight modification. Instead of *u* (*i*), it is written with *e* (*e*).

Table 1.

Quechua-derived words present in the Russian language

Quechua	Spanish	Russian	Category	Definition
Aya-Waska	ayahuasca	аяуаска	Plant/drink	Jungle liana. A beverage with hallucinogenic effects is prepared from its leaves.
wik'uña	vicuña	ВИГОНЬ	Animal	Camelid mammal. Lives wild in herds in the Andes of Peru and Bolivia.
wik'uña	vicuña	ВИКУНЬЯ	Animal	Camelid mammal. Lives wild in herds in the Andes of Peru and Bolivia.
wiraqucha	Viracocha	Виракоча	Culture	A god from Inca mythology.

wanaku	guanaco	гуанако	Animal	Camelid mammal, typical of the Andes, very similar to the llama, from which it differs in being somewhat larger.
wanu	Guano	гуано	Organic material	Seabird excrement material used as fertilizer in agriculture.
ch'arki	charqui	джерки	Food	Salted and air-dried or sun-dried meat for preservation.
Inka	Inca / inca	инка	Culture	American aboriginal people who were subject to a monarchy whose capital was the city of Cuzco.
kawchu	caucho	каучук / каучук	Organic material	Latex produced by several intertropical trees and plants, which, after coagulated, is a very elastic impermeable mass and has many applications in industry.
qina	Quena	кена	Culture	Altiplano aboriginal flute, traditionally made of cane, bone or clay, which measures about 50 cm in length and is characterized by its U-shaped cleat with the front edge sharpened.
qhichwa runa	quechua	кечуа	Culture	1) Indigenous people who at the time of colonization of Peru inhabited the region of Cuzco, and, by extension, other indigenous people belonging to the Inca Empire. 2) Amerindian language spoken by the ancient Quechuas and currently spoken in Peru, Bolivia and parts of Colombia, Ecuador, Chile and Argentina.
kinuwa	quinua / quinoa / quínoa	киноа	Food	Annual plant that has small flowers arranged in clusters, rhombic leaves, edible when tender, and very abundant and small seeds, which are also edible.
kipu	quipu	кипу	Culture	Set of ropes and knots of various colors used originally by the Incas as a system of signs and calculation.
kuka	coca	кока	Plant	Shrub of the Erythroxylaea family, with alternate leaves, ovate, whole, axillary stipules and whitish flowers. Indigenous from South America; cocaine is extracted from there.
kuntur	cóndor	кондор	Animal	Bird of prey of the order Cathartiformes that inhabits in the Andes.
llama	llama	лама	Animal	Domestic camelid mammal, typical of the Andes, with long neck and woolly fur very appreciated, and that is used as a pack animal.
mathi	mate	мате	Plant/ drink	Infusion of yerba mate.
pampa	pampa	пампа	Region	Each of the extensive plains of South America that have no arboreal vegetation.

pampa	pampas	пампасы	Region	Each of the extensive plains of South America that have no arboreal vegetation.
puma	puma	пума	Animal	American feline about 180 cm long, reddish or even fawn, living in the highlands and plains.
chirimuya	chirimoya	черимойя	Food	Fruit of the chirimoyo. It is a greenish berry with black seeds and white pulp very pleasant taste. Their size varies from an apple to a melon.

Table 2 presents the collected Quechua-derived words' etymology/origin, gender and if they are declined. Regarding the information in the revised sources, not all the words' entries contained complete information on etymology/origin, and/or extended definition. The mobile app "Wiki слово" does not have a definition for the word *инка*. However, it suggests the variant *Инка Канак* (from the Quechua *Inka Qhapaq*, ruler of Inca empire). The etymology of the word *кока* (*coca*) is not stated but can be referred to from the word *кокаин* (*cocaine*), suggested below in the word's entry. The word *кена* (*quena*) is not present in the "Wiki слово" app, thus the etymological information was obtained directly from the portal "Gramota.ru" [8]. On the contrary, the word *аяуаска* (*ayahuasca*) was not found on this portal.

The available information of etymology/origin refers to a Spanish language origin (sometimes through other languages: English, French and/or German), and sometimes even tracks back to the words' Quechua roots. According to the referred sources, the words that came directly from Quechua are: *аяуаска* (*ayahuasca*), *Виракоча* (*Viracocha*), *кена* (*quena*), *кечуа* (*Quechua*), *лама* (*llama*), and *пума* (*puma*). The words that came from Spanish are: *гуанако* (*guanaco*), *гуано* (*guano*), *киноа* (*quinoa*), *куну* (*quipu*), and *пампа/пампасы* (*pampa/pampas*). Those that arrived through other languages, after Spanish, were: *кондор* (*condor*), from German or French, and *вигонь* (*vicuña*) and *мате* (*mate*), from French. The word *джерки* (*jerky*) is the only word that arrived directly from English in its English adapted form.

According to the referenced source "Wiki слово", the word *каучук* (*rubber*) comes "from Old Spanish *cauchuc*, from the word *cahuchuc* of the Indian language Maynas (Omurano). Borrowed through German *Kautschuk* or French" [15]. However, according to the DRAE [10], the word comes from Quechua. Also, it is a confirmed Quechua loanword as per Quiroz [2011] [9]. Although the Quechua word *kawchu* is found in the *Nuevo diccionario español-quechua, quechua-español*, it is stated of its unclear Quechua origin [4, p. 362]. Despite this contrasting information, the term remains in the catalogue.

Table 2.

Quechua-derived words present in the Russian language – etymology, gender and declension

Russian	Etymology/origin	Gender	Declension
аяуаска	Quechua <i>ayawaska</i>	F	Yes
вигонь	French <i>vigogne</i> , from Quechua	F	Yes
викунья	-	F	Yes
Виракоча	Quechua <i>Wiraqucha</i>	M	Yes
гуанако	Spanish <i>guanaco</i>	N	No
гуано	Spanish <i>guano</i> , from <i>wanu</i>	N	No

джерки	English <i>jerky</i> , from Spanish <i>charqui</i> , initially from Quechua <i>ch'arki</i>	N	No
инка	-	F	Yes
каучук / каучук	From Old Spanish <i>cauchuc</i> , from the word <i>cahuchuc</i> of the Indian language Maynas (Omurano). Borrowed through German <i>Kautschuk</i> or French.	M	Yes
кена	Quechua <i>quena-quena</i>	-	-
кечуа	From Quechua <i>qhichwa simi</i>	M	No
киноа	Spanish <i>quinoa</i>	N	No
кипу	Quechua <i>khipu</i> , Spanish <i>quipu</i>	N	No
кока	-	F	Yes
кондор	German <i>Kondor</i> or French <i>condor</i> , from Spanish <i>condor</i> , from Quechua <i>cuntur</i>	M	Yes
лама	Quechua <i>llama</i>	F	Yes
мате	Spanish <i>mate</i> , through French <i>maté</i>	M	No
пампа	-	F	Yes
пампасы	Spanish <i>pampa</i> (plural <i>pampas</i>), from Quechua <i>pampa</i>	-	Yes
пума	Quechua <i>puma</i>	F	Yes
черимойя	-	-	No

The gender of most borrowed words follows Russian grammar rules. This is, nouns ending in *-а/-я* are mainly feminine, nouns ending in a consonant are usually masculine, and those ending in *-е/-о* are neuter. Nonetheless, there are some exceptions, which usually happen with borrowed words. The word *мате* (*mate*) and *кечуа* (*quechua*) are masculine, and *джерки*, *киноа* (*quinoa*) and *кипу* (*quipu*) are neuter. *Виракоча* (*Viracocha*) is a male figure, that is why is of masculine gender. Regarding declension, all feminine words are declined. All masculine and neuter words are not declined with the exception of *Виракоча* (*Viracocha*), *каучук* (*rubber*), and *кондор* (*condor*).

Some words exhibit a modification in their Russian pronunciation in comparison to how they are pronounced in Spanish. For example, the word *каучук* (*rubber*) can be pronounced either with an accent on the first or last syllable. Although the word *quinoa* has three variants in Spanish, the version that is present in Russian is *quinoa* (*киноа*), with the accent on the letter *о*. The word *лама* uses the /*ɬ*/ sound instead of /*j*/ due to the absence of an equivalent of this sound in Russian. The word *пампасы*, the plural of *пампа*, has an added letter *ы* at the end, and has the accent on the syllable *на*, whereas in Spanish this word (*pampas*) has the accent on the first syllable. *Мате* (*mate*) has its accent on the last syllable instead of on the first, as in Spanish. This is explained by its borrowing process from French, where in order to pronounce the letter *e* as a closed *e* [e], it needs to have an acute accent, *é* [1].

Quechua-derived words in the Russian National Corpus

Table 3 shows preliminary data collected on Quechua-derived words in The Russian National Corpus (ruscorpora.ru). The table contains the years of first and last use of the word, and the frequency

of the word in “texts” and “samples” in the main corpus. The data presented was obtained from the input word in the catalogue, i.e. excluding the search of their written variants and declensions. The table does not include frequency data from the words *инка* (*Inca*), *кипу* (*quipu*), *кока* (*coca*), *лама* (*llama*), *мате* (*mate*), and *пума* (*puma*) due to the fact that these words may be considered other Russian words, and/or proper names. Therefore, to obtain the precise data for these Quechua-derived word, a more detailed search needs to be carried out in the corpus. In some cases, the date of first use of these words has been included.

Table 3.

Quechua-derived words in the Russian National Corpus

Input word	First use	Last use	Texts	Samples
аяуаска	0	0	0	0
вигонь	1792	2002	9	11
викунья	2004	2011	3	8
Виракоча	1997	2004	2	30
гуанако	1895	2006	8	23
гуано	1849	2019	42	85
джерки	0	0	0	0
инка	1835			
каучук	1851	2019	493	1214
кена	2001	2001	1	1
кечуа	1990	2016	15	18
киноа	2013	2013	1	20
кипу				
кока				
кондор	1825	2016	90	208
лама				
мате	1895			
пампа	1857	2019		60
пампасы	1863	2019	72	94
пума	1895			
черимойя	2016	2016	1	1

According to this preliminary data collection, the earliest documented word in Russian texts is *вигонь*, being its first use in 1792, followed by *кондор*, in 1825. The one incorporated most recently is *черимойя* (*chirimoya*), in 2016. The word *каучук* *rubber* is found in more texts (493, with 1214 samples), whereas *черимойя* (*chirimoya*), *кена* (*quena*) and *киноа* (*quinoa*) are found in one text each. According to the Corpus, there are no texts with the words *аягуаска* (*ayahuasca*) and *джерки* (*jerky*).

Conclusion

The incorporation of Quechua-derived words into Russian reflects the intricate processes of linguistic exchange, adaptation, and cross-culture transformation. This study identifies 20 confirmed loanwords, along with one debated term, *черимойя* (*chirimoya*), whose polyglossic evolution involved multiple languages spoken in the Inca Empire, including Quechua. These words reached

Russian primarily via Spanish, but some entered through French, German, and English, illustrating how words travel and are modified throughout this process. The presence of terms related to flora, fauna, geography, and indigenous traditions evidences patterns of cultural and scientific interaction. While many loanwords conform to Russian grammatical rules, some exhibit phonetic adjustments, which are common in borrowed lexicon.

The preliminary data from The Russian National Corpus (ruscorpora.ru) reveals a varied inclusion and use of the terms. The words *вицонь* (*vicuña*) and *кондор* (*condor*) appeared in Russian texts more than two centuries ago, 1792 and 1825, respectively, whereas "*черимойя*" *chirimoya* is a relatively recent addition, first documented in 2016. The frequency of the establish loanwords also differs significantly. The term *каучук* (*rubber*) appears in 493 texts, while *кена* (*quena*) and *киноа* (*quinoa*) are found in only one text each. The words *аягуаска* (*ayahuasca*) and *джерки* (*jerky*) are absent, possibly due to alternative terminology in Russian, e.g. *вяленое мясо* (dried meat) instead of *джерки* (*jerky*). Further detailed research could clarify the latter's particularity.

Some limitations raised throughout the course of data collection of The Russian National Corpus. Due to the presence of proper names and words in Russian similar to the Quechua-derived words, the frequency analysis of the following words was excluded: *инка* (*Inca*), *куну* (*quipu*), *кока* (*coca*), *лама* (*llama*), *мате* (*mate*), and *пума* (*puma*). A highly refined corpus search of their documented usage is required to obtain more accurate data.

Overall, this initial research highlights how Quechua vocabulary has been integrated, adapted, and reshaped within Russian, both being very distant languages in geographical and linguistic terms. The travel path of these words reflects the nature of not only language exchange but is proof of how colonial expansion and trade dynamics result in linguistic flow and evolution. The expanding of corpus analysis and delving into social awareness of these borrowed terms can uncover and explain cross-cultural dynamics.

Literature

1. Académie française. Dictionnaire de l'Académie française. – URL: www.dictionnaire-academie.fr (accessed: 02.05.2025).
2. Bartolo Alegre L.F. El quechua en el bicentenario: ¿Una lengua en proceso de extinción? // *Historia y Región*. – 2021. – № 9. – P. 59–96.
3. Calvo Pérez J. Nuevo diccionario español-quechua, quechua-español: in 1 vol. – Lima: Fondo Editorial USMP, 2022. – 1945 p.
4. Calvo Pérez J. Nuevo diccionario español-quechua, quechua-español: in 2 vol. – Lima: Fondo Editorial USMP, 2022. – 1346 p.
5. Cerrón-Palomino R. Chirimoya // *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*. – 2004. – Vol. 39. Is. 39. – P. 147–161.
6. Dedenbach-Salazar Sáenz, S. Quechua for Catherine the Great: José Joaquín Ávalos Chauca's Quechua Vocabulary (1788) // *International Journal of American Linguistics*. – 2006. – Vol. 72. Is. 2. – P. 193–235.
7. Fabre A. Quechua. – URL: <https://ling.fi/Entradas%20diccionario/Dic=Quechua.pdf> (accessed: 02.05.2025).
8. Gramota.ru. – URL: <https://www.gramota.ru> (accessed: 30.04.2025).
9. Quiroz Villarroel A. Gramática quechua: 3rd ed.. – Lima: Editora H&P, 2011. – 212 p.
10. Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. – URL: <https://dle.rae.es/> (accessed: 30.04.2025).

11. Real Academia Española. Tesoro de los diccionarios históricos de la lengua española: Chirimoya. – URL: <https://www.rae.es/tdhle/chirimoya> (accessed: 30.04.2025).
12. The Russian National Corpus. – URL: <https://www.ruscorpora.ru> (accessed: 30.04.2025).
13. Torero A. La familia lingüística quechua // América Latina en sus lenguas indígenas / B. Pottier (Ed.). – Paris: Monte Ávila Editores, 1983. – P. 61–92.
14. Toscano Mateus H. Presente y futuro de la lengua castellana. – Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española, 2021. – 123 p.
15. Wiki слово [Mobile application; Electronic resource]. – Available on: [App Store/Google Play].
16. Zarco J. Habitando un mismo suelo: Quechua santiagueño y español entre migración, bilingüismo y traducción. – Venice: Edizioni Ca' Foscari, 2023. – 122 p.

Автор публикации

Валле Чилина Ирина Доменика, ассистент, Университет науки и технологий МИСИС, Москва, РФ, irinavalle@gmail.com

Valle Chilina Irina Doménica, Assistant, National University of Science and Technology MISIS, Moscow, Russian Federation, irinavalle@gmail.com

УДК 372.881.111.1

СОТРУДНИЧЕСТВО В ОБУЧЕНИИ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

А.З. Гайнутдинова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются методы активизации учебного процесса, способствующие повышению его интерактивности и эффективности. Совместное обучение может быть реализовано различными способами, и в данной работе анализируются некоторые из них.

Ключевые слова: студент, преподаватель, совместное обучение, образование, вуз, коммуникация.

COLLABORATION IN LEARNING LEADS TO SUCCESSFUL COMMUNICATION IN ENGLISH CLASS AT UNIVERSITY

A.Z. Gainutdinova

Kazan(Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The paper deals with the activation techniques making the process of learning more interactive and efficient. Cooperative learning can be realized in various ways and in this article some of them are reflected and analyzed.

Keywords: student, teacher, cooperative learning, education, university, communication.

Learning through collaboration encompasses every tier of communication and is intrinsically dependent upon it. In essence, it represents an educational process deeply rooted in interaction – whether it be between students themselves or between students and the teacher. By engaging in these communicative exchanges, participants establish meaningful connections, fostering mutual understanding and cooperation. This form of learning also functions as a type of social interaction, where students naturally rotate through various social roles – be it as leaders, organizers, presenters, performers, analysts, or researchers. For the first time, the technology of teaching in cooperation was

developed in detail and presented by American educators R. Slavin (Maryland) [4], Roger and David Johnson (Minnesota) [2], J. Aronson's group (California) and was widely used in Western Germany, Netherlands, the UK, Australia, Israel and Japan. Since then, of course, the ideas of teaching in cooperation have been developed by the efforts of many teachers in many countries of the world, for the very idea of teaching in cooperation is extremely humane in its essence, and therefore pedagogical, although it has noticeable differences in options in different countries. In Russia, the principals of cooperative learning were developed by Sh.A. Amonashvili, M.A. Ariyan, I.L. Bim, I.A. Zimneya, V.A. Kan-Kalik, G.A. Kitaygorodskaya, A.A. Leontiev, E.I. Passov [3], G.V. Rogovoy and others. Although collaborative learning has numerous ways of realization, Johnson and Johnson indicate five features of efficient collaborative learning activity:

- 1) students learn that their success depends upon working together interdependently; 2) students are individually accountable while achieving group goals;
- 3) students support and assist one another's success;
- 4) students develop social skills by cooperating and working together effectively;
- 5) students as a group have the opportunity to reflect on effectiveness of working together [2].

When realized successfully these strategies create favorable conditions for active joint work of students in different learning situations. The advantage of learning in cooperation is the development of independence of students in search for necessary information, creative imagination, purposefulness, perseverance, curiosity, diligence, tolerance, communication skills and intellectual activity.

Analyzing the way a traditional lesson is conducted we must admit that when all instructions and direction come from the teacher students become less creative, too much dependent on what the teacher says and how the teacher estimates their answers. When allowed to express their thoughts in class without raising their hands for permission to speak, students become more relaxed and inclined to talk to their classmates. The aim is to create social interaction within a group that will help students to become aware of the cooperative learning lesson design. There are several strategies we practice during a lesson to create the atmosphere which allows students to discuss ideas in class discussions openly and freely.

A great source for tasks of this kind is in fiction. Traditionally once a week we have a lesson devoted to home reading. When we start reading either a short story or a novel, we use the plot of the story for different tasks to achieve better interaction between students. For instance, when the story under discussion is "A street cat named Bob" by James Bowen, we ask students the following questions: Would you like to have a boyfriend like James? Could you marry a guy like James? If you met James, what would you talk to him about? When asked questions that relate to their personal life, students are more likely to speak without thinking about mistakes they may make, the consequences they may have like marks and assessment. They do not think what a teacher or their classmates may think about their thoughts. It is a good way to practice tolerance of ideas that is valuable when participating in cooperative learning.

After practicing traditional patterns of behavior at school lessons for 11 years, students are not very quick to acquire new modes of conduct during classes. It takes time to become acclimated to new ways of behaving when they are given a task to be accomplished not individually but in small groups. Moreover, there is one more problem that teachers may encounter when giving tasks to be done in small groups. When discussing the task in groups or brainstorming for ideas students may turn to whisper or even to their mother tongue thinking that they are no longer controlled by the

teacher. Thus, it is essential to introduce the rules for cooperative learning beforehand. These rules may vary depending on each task but there are some basic ones, which are universal and independent from the task. Here are the rules for cooperative learning:

- 1 Everyone should be given a chance to contribute.
- 2 Any idea matters.
- 3 Mutual assistance is the key moment of teamwork.
- 4 Students are free to stand up and mingle with their classmates if necessary.
- 5 English is the only language used in teamwork.

Eventually, students get accustomed to these rules and communication in groups becomes more fruitful and successful.

Cooperation can be organized in different activities. For instance, in Unit 5 of the Student's course book "Speakout" [1, p. 60] there is a task to launch your own thirty-second viral advert. We usually offer two options for the task, which depend on the level of creativity of students. The advertisement may be created in class or be given as a home assignment. The first option is for students who enjoy acting and can do it in class when they have certain time limits to get ready. To make the group work efficiently it is necessary to offer students their responsibilities, because they may be unaware of individual tasks that are necessary to complete an activity successfully as a group. At the first stage when students look for the idea there must be a leader asking questions and leading the process of brainstorming and observing whether all students are involved. One more student should be responsible for writing down all the ideas acting as a secretary. At the next stage, roles will change and we will need students performing parts of a playwright, a producer and actors. If students decide to mime when performing in their advert, they may need one more student to provide a 'voiceover' commenting on and explaining what is happening in the advertisement. If the task is given as a home assignment students will need at least one more student acting as a cameraman. For students who enjoy being creative there is another option for this task. Students should be provided with large sheets of paper, colored pens and pencils, etc. for this option. It may as well be done as a home assignment. For this option students are asked to create a poster for their advert, describing what happens and illustrating it with pictures. They then present their poster to the class. For both options, involving acting and creating posters, there can be a vote at the end to decide on the best advert. When voting for the advert they like most of all students are to give reasons justifying their choice.

In summary, collaborative learning enhances linguistic proficiency and serves as a catalyst for educational dynamism by bolstering student motivation and productivity. It also redefines the teacher's role, positioning them as facilitators of independent, cognitive, communicative, and creative endeavors. This approach allows educators to tailor instruction more effectively, leveraging peer interactions to refine language skills. Unlike traditional methods, teachers remain integral participants in the learning journey. However, the model is not without challenges. Some learners may hesitate to engage fully, and group discussions can occasionally escalate into disruptive noise. Despite these drawbacks, the merits of collaborative learning underscore its value as a transformative pedagogical strategy. Moreover, cooperative learning is nearly always time consuming. Our stance is that some negative points cannot belittle the benefits of cooperative learning. Hence, various cooperative learning projects provide an excellent opportunity for students to strengthen their interpersonal communicative skills and their academic language proficiency. In this paper we hope to have shown

some of the ways that help to introduce the culture of cooperative learning in class and to develop cooperation skills.

References

1. Eales F., Oakes S. Speakout. Upper Intermediate, Student's book. 2nd edition. – Pearson, 2016. – 60 p.
2. Johnson D.W, Johnson R.T. Making cooperative learning work. Theory into Practice. Edina, MN: International Book Co., 1999. – Pp.67–73.
3. Passov E.I. Communicative method of teaching the foreign language speaking. – Prosveschenie, 1985. – Pp. 124–220.
4. Slavin R.E. Cooperative learning: Theory, research, and practice. 2nd ed. – Boston: Allyn and Bacon, 1995.

Автор публикации

Гайнутдинова Алсу Закиевна, старший преподаватель, кафедра европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, Alsoul304@yandex.ru
Gainutdinova Alsu Zakievna, Senior Lecturer, Department of European Languages and Cultures, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, Alsoul304@yandex.ru

УДК 372.881.161.1

РУССКИЕ НАРОДНЫЕ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Ф.Р. Гилялова, С.В. Лукоянова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена изучению лингвокультурологического потенциала русских сказок на занятиях по РКИ. Разбор сказок способствует формированию у иностранных студентов представления о культуре изучаемого языка и национальной картине мира.

Ключевые слова: лингвокультурологический аспект, русский язык как иностранный, русские народные сказки, язык, культура, языковая картина мира.

RUSSIAN FOLK TALES AS A MEANS OF LINGUOCULTURAL COMPETENCIES FORMATION IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

F.R. Gilyalova, S.V. Lukyanova

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article is devoted to the study of the linguacultural potential of Russian folk tales in Russian as a foreign language classes. Analysis of fairy tales helps foreign students develop an understanding of the culture of the language being studied and the national picture of the world.

Keywords: linguacultural aspect, Russian as a foreign language, Russian folk tales, language, culture, linguistic picture of the world.

Язык представляет собой интегральный элемент культуры, который можно охарактеризовать как сопряжение достижений деятельности человека в таких областях жизни, как производственная, социальная и духовная. «Язык – передатчик, носитель культуры. Он

передаёт сокровища национальной культуры, хранящейся в нём, из поколения в поколение» [4, с. 15]. Исходя из этого определения, язык и культура образуют неразрывное целое, в связи с чем становится закономерным растущий интерес к рассмотрению их взаимодействия в культурологии.

Важным этапом, представляющим иностранным студентам возможность сформировать представление о русской культуре, выступает процесс изучения русских народных сказок на занятиях по русскому языку как иностранному. «Данный материал представляет собой уникальные и богатейшие языковые и речевые образцы, которые призваны сформировать не только культурную, но и коммуникативную компетенцию, способствовать развитию речевых навыков и коммуникативных умений» [3, с. 34].

Развитие лингвокультурологической компетенции является ключевым аспектом современного образования. Это не просто знание языка, но и понимание и умение взаимодействовать с носителями другой культуры. Лингвокультурологический аспект преподавания русского языка как иностранного предполагает освоение языка для достижения эффективного общения. Когда мы рассматриваем обучение иностранному (русскому) языку, мы подразумеваем также знакомство с аутентичной культурой. Данный процесс воспринимается как одно из независимых направлений в обучении иностранному языку. Лингвокультурологический подход к изучению языка выявляет глубокую взаимосвязь между русским языком и действительностью, которая находит своё выражение в языке. Этот аспект является неотъемлемой составляющей занятий по русскому языку как иностранному.

Сказки русского народа как аутентичный материал имеют ряд преимуществ в изучении русского языка как иностранного, среди которых можно выделить самобытность и характерность. Кроме того, язык сказок характеризуется простотой, в силу своей ориентированности на ранний детский возраст, поэтому его можно считать адаптированным для восприятия начинающих изучать русский язык как иностранный. Происходящие в сказках действия не нарушают временную последовательность событий и не содержат единовременно развивающихся сюжетных линий.

Сказка является ключевым элементом устной народной прозы. Этот жанр фольклора передает архетип человеческого восприятия, представляя тем самым исходную форму мышления человека. Принимая во внимание труды исследователей русского фольклора (Э.В. Померанцева, В.Я. Пропп, Н.И. Кравцов), мы можем сделать вывод о важности и целесообразности изучения фольклорного языкового материала на уроках РКИ, что позволяет выстроить целостную картину мировосприятия иностранными обучающимися предмета изучения, понимать смысл волшебного и реального, ключевые элементы сюжета и своеобразие сказочных персонажей.

Источником, способным привести иностранных студентов к осознанию языковой репрезентации мира, является народная словесность. Именно она обеспечивает основу для становления личности, связанной с наследием русского народа, характеризующейся «совокупностью черт человека, которая складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка, и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность» [5, с. 37].

Сказка представляет собой особенный рассказ, кладёз народной мудрости. Её можно обозначить как всеохватывающий способ трансляции осмысления и представления об

окружающем мире, а также о самом человеке, какое формировалось у людей в определённую историческую эпоху. Сказки включают в себя образы, знакомые с раннего детства каждому, кто говорит на родном языке, но вызывающие сложности у изучающих язык иностранцев, например, такие как: *Леший, Царевна-Несмеяна, Соловей-разбойник, Сивка-Бурка, Курочка Ряба, Серый волк, Гуси-лебеди* и др. Изучаемые слова включены в контекст сказки, что облегчает понимание их значения; грамматические конструкции применяются в уместных, жизненных ситуациях, таким образом, языковой материал в сказках представлен в неосложнённой форме, облегчающей процесс понимания и запоминания. Кроме того, сказки полны фольклорных формул и повторов, которые служат не только элементами ритма и мелодии, но и обеспечивают процесс запоминания.

В устной речи носитель русского языка часто на интуитивном уровне использует изобразительно-выразительные средства образности, почерпнутые из сказок. Образность речи – это отражение национального самосознания, самобытности и духовных ценностей языковой личности. Именно в русских народных сказках мудрость веков обрела воплощение в пословицах, поговорках и афоризмах.

Учитывая вышеизложенное, можно сформулировать мнение о возрастающем интересе к фразеологии, являющейся самой сложной областью языкознания для понимания национально-культурной специфики при изучении русского языка как иностранного. Русские народные сказки насыщены множеством устойчивых выражений, например, такими, как: *буйну голову повесил, жить-поживать да добра наживать, утро вечера мудренее, при царе Горохе, битый небитого везет* и др.

Наряду с фразеологическими единицами в сказке встречаются устойчивые эпитеты: *добрый молодец, чисто поле, столы дубовые, узоры печатные, тугие луки, высокие горы, сыра земля, буйные ветры, черный ворон, дремучий бор, ясный сокол* и т.д.; формулы-связки: *в некотором царстве, в некотором государстве; ни близко, ни далеко; по усам текло, а в рот не попало; за синее море, за высокие горы; стали жить поживать, да добра наживать; был пир на весь мир* и др.

Русские культурные символы, отображающие традиции, жизненный уклад и быт деревни, мировоззрение русского народа также получили отклик в текстах сказок. В качестве иллюстрации можно привести следующие примеры: диалог Ивана и Бабы Яги, в который вложен определенный смысл о радушии русского народа (*сначала накормить-напоить, баню истопить, а потом уж и спрос вести*); привычное для русского этноса обилие праздничных застолий (*и я там был, мёд-пиво пил*); смелость и отвага русского воинства (*бился три дня и три ночи*); теплота родственных отношений в семье (*Аленушка, сестрица моя!... Ах, братец мой Иванушка!*). Стоит также отметить изобилие в текстах русских народных сказок описаний русского пейзажа: *быстрые реки, темные дубравы, синие моря, высокие горы, вольный ветер, широка степь* и др. Кроме того, интересным явлением, характерным для сказок, можно назвать создание мета-языковых формул, обыгрывающих сам процесс общения – границы между языком и культурой. Например, известная фраза «Жили-были» служит не только открывающей фразой, но и создает атмосферу сказки, приглашая слушателей войти в мир вымысла и фантазии.

Сказка – это глубокое отображение народной культуры языка. Воплощая в себе события, истории и типажи, свойственные определенному народу, она отражает их в месте разворачивающихся событий, в именах персонажей, в названиях флоры и фауны, а также,

разумеется, в колоритных языковых оборотах, характерных для эпохи написания произведения. Этнический колорит сказки определяется укладом жизни, ритуалами, фольклорными обычаями народа, а также отражением национальной картины мира и менталитета конкретного этноса. «В волшебной сказке национальная специфика ощущается особенно конденсировано: в образах положительного героя, в личинах сказочных чудовищ, в конкретных сказочных формулах: здесь во всем – в малом и великом – национальное своеобразие» [2, с. 71]. Так, например, разнообразие типов поведения человека у носителей изучаемого языка отождествляются с некоторыми жителями фауны. «Иностранцу полезно узнать, что мы имеем в виду, когда называем кого-либо лисой или говорим, что у человека заячья душа, и в этом ему поможет сказка» [1, с. 33]. Тем самым, работа с материалами сказок дает возможность расширить знания иностранных студентов о стране изучаемого языка. Умение проводить анализ сказок играет важную роль при углублении в культуру русского народа, ознакомлении с её отличительными чертами и русским менталитетом. Через сказочных персонажей, сюжеты и морально-нравственные уроки студенты-иностранцы знакомятся с традициями, духовными ценностями и историей России.

Таким образом, изучение русских народных сказок даёт возможность внести разнообразие в активность иностранных студентов на занятиях по русскому языку как иностранному, погружая их в атмосферу культуры страны изучаемого языка. Использование сказок стимулирует интерес к изучению языка и мотивирует студентов к дальнейшему обучению. Захватывающие истории и яркие образы делают процесс обучения более увлекательным и запоминающимся. Кроме того, подобная деятельность позволяет представить страноведческие события и факты интересно и содержательно, а также провести сравнение культурных традиций и образов мышления студентов-иностранцев, как представителей народов иной культуры, и народа страны изучаемого языка.

При организации учебного процесса важно учитывать не только процесс освоения лексики и грамматики, но и знакомство с культурным пластом, включающим быт, нравы и традиции народа. С этой целью знакомство с русскими народными сказками в процессе обучения русскому языку как иностранному является особенно актуальным и эффективным инструментом, представляющим языковые и культурные навыки в увлекательной и доступной форме. Этот алгоритм поможет иностранным студентам достичь уровня межкультурного общения и ориентироваться в разных ситуациях коммуникации. Развитие лингвокультурологических компетенций – это не просто добавление информации о другой культуре, но формирование комплексного навыка, позволяющего успешно взаимодействовать и общаться в межкультурном пространстве. Именно такой подход обеспечит эффективную интеграцию в образовательный процесс.

Литература

1. Барсукова-Сергеева О.М. Русская народная сказка как инструмент формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся // Русский язык за рубежом. – 2013. – № 4. – С. 28–35.
2. Померанцева Э.В. Русская народная сказка. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – 128 с.
3. Суркова Е.В., Латышева М.А. Русская народная сказка как средство формирования культурной и коммуникативной компетенции студентов-иностранцев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 6 (139). – С. 239–242.

4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие. – М.: Слово, 2000. – 259 с.
5. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. – 236 с.

Авторы публикации

Гилялова Флера Рафкатовна, преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, e-mail:fgilyalova@mail.ru

Лукоянова Светлана Витальевна, ассистент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, lukoyanova.svetlana201@mail.ru

Gilyalova Flera, Lecturer, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, fgilyalova@mail.ru

Lukoyanova Svetlana Vitalevna, Assistant, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, lukoyanova.svetlana201@mail.ru

УДК 378.147: 72.881.1

ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА КАРЬЕРНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ВЫПУСКНИКОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ВУЗОВ

А.Г. Глебова

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Россия

Аннотация. Рассмотрено влияние профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на карьерные перспективы выпускников экономических вузов на примере Финансового университета при Правительстве РФ.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, иностранный язык, экономическое образование, международная экономика, международная мобильность, карьерные перспективы.

THE IMPACT OF PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING ON CAREER PROSPECTS OF ECONOMICS UNIVERSITY GRADUATES

A.G. Glebova

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

Abstract. The impact of professionally oriented foreign language instruction on the career prospects of graduates from economics universities is analyzed using the Financial University under the Government of the Russian Federation as a case study.

Keywords: professionally oriented language training, foreign language, economics education, international economy, international mobility, career prospects.

В условиях глобализации и интеграции России в мировое экономическое пространство возрастает потребность в специалистах, владеющих иностранными языками на профессиональном уровне. Владение иностранным языком становится неотъемлемой частью профессиональной компетентности выпускников экономических вузов, особенно в сфере международных экономических отношений. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковых вузах направлено на формирование у студентов способности к иноязычному общению в конкретных профессиональных, деловых и научных сферах, с учетом особенностей их будущей специальности.

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, в частности факультет международных экономических отношений (МЭО), реализует программы, ориентированные на подготовку специалистов, способных эффективно взаимодействовать на международном уровне. Включение профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в образовательный процесс способствует развитию у студентов необходимых навыков для успешной карьеры в международной сфере.

Целью данного исследования является анализ влияния профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на карьерные перспективы выпускников экономических вузов на примере факультета МЭО Финансового университета. Задачи исследования включают рассмотрение теоретических основ профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам, анализ существующих программ на факультете МЭО, а также оценку их эффективности в контексте трудоустройства и карьерного роста выпускников.

В экономических университетах России, согласно федеральным образовательным стандартам, выпускник направления «Международная экономика» должен владеть как минимум двумя иностранными языками и уметь использовать их для решения профессиональных задач [1]. Например, у экономиста-международника формируются навыки ведения переговоров на иностранном языке, выполнения письменных переводов профессиональных текстов и составления деловых документов на языке профессии.

Актуальность темы подтверждается последними исследованиями. Так, аналитики сервиса SuperJob выяснили, что знание английского языка на разговорном или свободном уровне повышает средний заработок специалистов в Москве до 30% [3]. Разница в зарплатах особенно заметна в ряде профессий: менеджер по продажам со знанием английского получает на 5% больше, PR-менеджер – на 13%, менеджер по работе с клиентами – на 17%, юрист – на 21%. Даже на технических и административных должностях эффект существенный: секретарь со знанием языка зарабатывает на 24% больше, инженер – на 27%, а менеджер по закупкам – вплоть до 30% больше [3]. По данным исследования HeadHunter и онлайн-школы Skyeng, число вакансий с требованием английского языка увеличивается в среднем на 22% в год, а за 2017–2021 годы удвоилось [2].

Исследование опирается на смешанную методологию, сочетающую анализ учебных программ, опросных данных и статистики рынка труда. Во-первых, был изучен учебный план факультета МЭО Финансового университета, включая языковые дисциплины и формы их реализации. Проведен анализ специальных курсов по иностранным языкам профессиональной направленности, предусмотренных для студентов-экономистов. Например, на факультете МЭО второй иностранный язык вводится с упором на деловую коммуникацию: старшекурсники изучают деловую переписку и «язык профессии», завершая обучение экзаменом по этим практико-ориентированным модулям [7].

Также рассмотрены инновационные методики, применяемые преподавателями: кейсы и ситуационные задачи на иностранном языке, ролевые игры, имитирующие бизнес-коммуникацию, проектная работа (подготовка аналитических обзоров, презентаций на иностранном языке), метод CLIL (Content and Language Integrated Learning), при котором профильные экономические дисциплины читаются частично на английском языке [4].

Во-вторых, в исследование включены данные анкетирования и опросов выпускников и работодателей, отражающие востребованность языковых компетенций. Используются

открытые данные исследовательского центра SuperJob, HeadHunter, «Авито Работа» и других аналитических платформ, публиковавшиеся в 2022–2024 гг. Например, согласно опросу SuperJob, проведённому в 2023 году, знание английского языка у выпускников напрямую связано с размером стартового оклада и вероятностью трудоустройства в международную компанию [3].

В-третьих, был проведён кабинетный анализ опыта факультета МЭО Финансового университета по части взаимодействия с работодателями и международной деятельности. Например, изучена информация о работодателях-партнёрах факультета, предоставляющих места практики студентам: Минэкономразвития России, ВЭБ.РФ, банк ВТБ и др. [9]. Также были рассмотрены условия программ академической мобильности и двустороннего обмена с вузами стран БРИКС (в частности, Китай, Индия), которые дают возможность пройти языковую и профильную подготовку за рубежом [8].

Таким образом, методология исследования сочетает качественный анализ образовательных практик (учебные программы, кейсы факультета МЭО) и количественный анализ статистических данных (процент трудоустройства, прирост вакансий, зарплатные надбавки). Такой подход позволяет всесторонне оценить влияние профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на карьерные перспективы молодых экономистов.

1. Компетенции выпускников и соответствие требованиям рынка

Анализ учебных программ факультета МЭО Финансового университета показал, что выпускники получают разностороннюю языковую подготовку, непосредственно связанную с будущей профессиональной деятельностью. По окончании бакалавриата студенты, как правило, владеют двумя иностранными языками на уровне, достаточном для делового общения. В процессе обучения они осваивают специализированную лексику экономики и международных финансов, учатся вести переговоры, презентации, деловую переписку на иностранном языке.

По завершении обучения формируются ключевые компетенции:

- ведение деловых переговоров и переписки;
- перевод и работа с англоязычными источниками;
- владение профессиональной терминологией;
- межкультурная коммуникация в международной среде.

Согласно исследованию сервиса SuperJob, 82% специалистов, владеющих иностранным языком, используют его в работе: 21% – ежедневно, 46% – периодически, 15% – эпизодически [3].

2. Влияние на трудоустройство и уровень заработной платы

Данные о трудоустройстве выпускников факультета МЭО показывают высокий уровень: до 95% находят работу в течение первого года после окончания университета. Знание иностранного языка повышает стартовый оклад и шансы на карьерный рост. Согласно исследованию НИУ ВШЭ, владение английским языком даёт среднюю прибавку к заработной плате до 27% [6]. Ниже приведены актуальные данные по разнице зарплат в Москве [3]:

Прирост зарплат со знанием английского языка

Должность	Прирост к зарплате
Менеджер по продажам	+5%
PR-менеджер	+13%
Менеджер по работе с клиентами	+17%
Юрист	+21%
Секретарь руководителя	+24%
Инженер	+27%
Менеджер по закупкам	+30%

3. Спрос на восточные языки и многоязычие

Исследование платформы «Авито Работа» в 2024 году показало: спрос на специалистов со знанием китайского языка вырос на 89%, а на корейский – на 182% [5]. Вакансии со знанием корейского связаны с работой вахтовым методом в Южной Корее, а также с занятостью в пищевой промышленности, транспортном машиностроении, строительстве и туризме. Китайский язык занимает второе место по динамике спроса, работодатели активно ищут специалистов по продажам и менеджеров по работе с клиентами со знанием китайского, где количество вакансий за год выросло на 221% и 175% соответственно.

На факультете МЭО обучают двум иностранным языкам (английскому и второму европейскому или восточному языку по выбору) обязательно, дополнительные языки – факультативно [10]. Знание нескольких языков на продвинутом уровне, умение анализировать и понимать скрытые смыслы текстов, эффективное использование навыков межкультурной коммуникации способствуют успешному карьерному росту специалиста в мире финансов и бизнеса, на рынке ценных бумаг, в сфере мировой экономики и международных экономических отношений.

4. Международные стажировки и взаимодействие с работодателями

Одним из важнейших результатов профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам является участие студентов в международных академических программах и стажировках. На факультете МЭО Финансового университета такие возможности реализуются через программы академической мобильности в вузах дружественных стран. С 2022 года университет переориентировал международное сотрудничество на страны БРИКС и СНГ. В частности, студенты проходят обучение по программам двойных дипломов в университетах КНР, Индии, Казахстана, Армении [8].

Стажировки и практика за рубежом позволяют студентам не только совершенствовать языковые навыки, но и применять их в профессиональной среде. Например, в ходе стажировки в Китае студенты участвуют в работе экспортно-ориентированных компаний и готовят отчёты на английском и китайском языках. Опыт международного общения, знание делового протокола и реальных документов (договоров, контрактов, актов) формирует у них навыки, которые сложно развить в аудитории.

Помимо этого, факультет активно взаимодействует с работодателями, предоставляя студентам доступ к реальному бизнесу. Среди партнёров факультета – Минэкономразвития РФ, Банк России, ВТБ, ВЭБ.РФ, Ernst & Young, KPMG, МИД России и другие [9]. Эти

организации участвуют в формировании образовательных траекторий, проводят мастер-классы, приглашают студентов на практику. Многие из них предъявляют высокие требования к уровню владения иностранным языком – особенно в отделах внешнеэкономической деятельности, международного финансового анализа и контрактной работы.

Знание иностранного языка способствует закреплению выпускников в компаниях после прохождения стажировок. В частности, выпускники, проходившие практику в аналитических подразделениях ВТБ или на внешнеэкономических площадках Минэкономразвития, после окончания вуза трудоустраиваются в эти же учреждения и быстро продвигаются по карьерной лестнице благодаря компетенциям в сфере международной коммуникации.

Влияние профессионально-ориентированного языкового обучения на карьеру выпускников экономических вузов проявляется в нескольких ключевых аспектах. Прежде всего, такое обучение существенно повышает конкурентоспособность молодого специалиста на этапе трудоустройства. Выпускник, владеющий языком профессии, воспринимается работодателем как более подготовленный к работе в условиях глобализированной экономики. Как показывают приведенные данные, наличие у кандидата иностранных языков часто является решающим фактором при отборе на должность, особенно если компания ведет международный бизнес. В этом смысле, инвестиции в языковое образование окупаются для выпускника быстрым получением работы (пример – 95% трудоустройства выпускников МЭО в первый год). Более того, имея хороший языковой бэкграунд, вчерашний студент может претендовать на более высокие должности стартового уровня. Например, попасть не просто на рядовую позицию экономиста, а сразу в международный отдел или в проект с зарубежными клиентами. Это ускоряет дальнейший рост: такие сотрудники быстрее получают повышение, командированы за рубеж, участвуют в важных переговорах.

Во-вторых, профессионально-ориентированная языковая подготовка влияет на развитие личностных качеств и горизонтальных карьерных возможностей. Обучение иностранному языку в профессиональном контексте не только дает знание лексики, но и воспитывает гибкость мышления, умение понимать другую культуру, толерантность. Выпускник экономического вуза, прошедший через кейсы международного сотрудничества и стажировки за границей, обладает более широким кругозором. Это открывает для него возможность строить карьеру не только в России, но и за рубежом. Фактически, такой специалист становится конкурентоспособным на глобальном рынке труда. В эпоху, когда растет мобильность кадров, наличие профессионального иностранного языка превращает выпускника в «гражданина мира», способного работать в мультикультурной среде.

В-третьих, на основании исследования можно сделать вывод, что для максимизации карьерных перспектив важна комплексная интеграция языковой подготовки с практикой. Одного знания языка недостаточно, если оно оторвано от профессионального контекста. В случае факультета МЭО мы видим удачный пример сочетания: язык учится не ради языка, а как инструмент экономиста. Студенты применяют его в учебных проектах, стажировках, общении с приглашенными иностранными лекторами. Такой практико-ориентированный подход приводит к тому, что к выпуску молодые люди имеют опыт реального использования языка по специальности. Это значительно повышает доверие работодателей: фактически, выпускник уже прошел «боевое крещение» и доказал свою готовность работать в двуязычной профессиональной среде.

Еще один аспект для обсуждения – адаптация программ к меняющимся требованиям. Рынок труда динамично меняется: если еще недавно упор делался почти исключительно на английский, то сейчас растет спрос на восточные языки, на комбинированные навыки (например, язык + digital-аналитика). Экономические вузы, желающие обеспечить своим выпускникам преимущества, должны оперативно реагировать на эти тренды. Кейсы, рассмотренные в статье (рост вакансий с китайским, появление спроса на корейский и др.), показывают, что многоязычность – новый тренд. Факультету МЭО Финансового университета уже сейчас удастся следовать ему, предлагая изучение двух иностранных языков и взаимодействуя с азиатскими университетами. В дальнейшем может потребоваться расширение языкового портфеля (например, добавить испанский или арабский, если этого потребуют работодатели в сфере международной торговли и энергетики). Также важна постоянная актуализация содержаний курсов: ввод новых бизнес-симуляций, использование актуальных кейсов (например, кейсы по анализу санкционной политики, торговых войн, где нужен английский язык).

Настоящее исследование основывалось, главным образом, на доступной статистике и опыте одного факультета. Хотя полученные выводы имеют довольно общий характер и могут применяться к другим экономическим вузам, специфика отдельных университетов может различаться. Например, в региональных вузах возможности международных стажировок могут быть ограничены, и эффект от языкового обучения может проявляться иначе. Будущие исследования могли бы включать более широкое анкетирование работодателей об их оценке выпускников с языковой подготовкой, а также отслеживание карьерных траекторий выпускников в динамике (через 3-5 лет после выпуска) для количественного подтверждения эффекта на продвижение по службе. Интересным направлением является оценка вклада конкретных методик (скажем, ролевых игр vs. традиционных занятий) в формирование компетенций – это помогло бы совершенствовать учебные программы. Тем не менее, уже сейчас ясно, что инвестиции в профессионально-ориентированное изучение языков дают выпускникам ощутимый карьерный дивиденд.

В заключение, пример факультета международных экономических отношений Финансового университета демонстрирует, что комплексная языковая подготовка, подкрепленная практикой и международным опытом, способствует практически максимальной реализуемости потенциала молодых экономистов на рынке труда. Выпускники с такими навыками быстрее находят престижную работу, делают успешную карьеру в международных компаниях и органах, а также более гибки в меняющейся глобальной экономике. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку можно рассматривать как один из эффективных инструментов формирования конкурентных преимуществ выпускников экономических вузов в XXI веке, о чем свидетельствуют как статистические показатели трудоустройства, так и реальные истории карьерного роста.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика». Утвержден приказом Минобрнауки РФ от 12.08.2020 № 984. – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 30.04.2025).
2. HeadHunter: спрос на знание английского языка при приеме на работу вырос в два раза. – URL: <https://www.vedomosti.ru/society/news/2022/04/28/920286-spros-na-znanie-angliiskogo-yazika-viros> (дата обращения: 30.04.2025).

3. SuperJob. Самые полезные для карьеры языки – английский и китайский. – 2023. – URL: <https://www.superjob.ru/research/articles/114023/samye-poleznye-dlya-karery-yazyki/> (дата обращения: 30.04.2025).
4. Быкадорова Т.Ю. Роль и место иностранного языка в формировании профессиональной идентичности экономистов-международников в условиях междисциплинарного взаимодействия: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2019. – 180 с. – URL: https://mgimo.ru/upload/diss/2019/bykadorova_dissertaciya-1.pdf (дата обращения: 30.04.2025).
5. Работодатели стали чаще искать специалистов со знанием корейского, китайского и немецкого языков. 2024. – URL: <https://rg.ru/2024/12/01/zamolvili-slovo.html> (дата обращения: 30.04.2025).
6. Рожкова К.В., Рощин С.Ю. Вознаграждается ли знание иностранного языка на российском рынке труда? – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 31 с.
7. Финансовый университет. Образовательная программа «Мировая экономика, мировые финансы и международный бизнес». 2025. – URL: <https://www.fa.ru/for-applicants/educational-programs/bachelor/169/> (дата обращения: 30.04.2025).
8. Финансовый университет. Факультет международных экономических отношений. 2025. – URL: <https://www.fa.ru/university/structure/scientific-educational-departments/meo/> (дата обращения: 06.05.2025).
9. Финансовый университет. Центр карьеры. 2025. – URL: <http://career.fa.ru/> (дата обращения: 30.04.2025).
10. Финансовый университет. Экономическая лингвистика и межкультурная коммуникация. – URL: <https://www.fa.ru/for-applicants/educational-programs/bachelor/171/> (дата обращения: 30.04.2025).

Автор публикации

Глебова Анна Геннадьевна, доктор экономических наук, профессор, кафедра мировой экономики и мировых финансов, факультет международных экономических отношений, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, РФ, nauka_rf@mail.ru

Glebova Anna Gennadievna, Doctor of Economical Sciences, Professor, Department of World Economy and International Finance, Faculty of International Economic Relations, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, nauka_rf@mail.ru

УДК 372.8

“WHEN IN ROME, DO AS THE ROMANS DO”. АХ, УЖ ЭТИ РИМЛЯНЕ, ИЛИ КАК ЛАТЫНЬ ПОВЛИЯЛА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК. ЛАТИНСКОЕ НАСЛЕДИЕ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Н.А. Грובה, Н.М. Ларина

Уральский государственный юридический университет им. В.Ф. Яковлева, г.

Екатеринбург, Россия

Аннотация. В статье рассматривается роль и значимость латинского языка в юридическом вузе, анализируется влияние латинского языка на формирование и развитие английской юридической терминологии. Особое внимание уделяется различным методам, их эффективности и актуальности на определенных этапах обучения.

Ключевые слова: латинское наследие, юридическая терминология, методы, обучающие упражнения, актуальность.

“WHEN IN ROME, DO AS THE ROMANS DO”. OH, THOSE ROMANS, OR HOW LATIN INFLUENCED ENGLISH LANGUAGE. LATIN HERITAGE IN TEACHING ENGLISH IN LAW UNIVERSITY

N.A. Grobova, N.M. Larina

The Ural State Law University named after V.F.Yakovlev, Ekaterinburg, Russia

Abstract. The article under review examines the role and importance of Latin in law school, analyzes the influence of Latin on formation and development of English legal terminology. Special attention is paid to different methods, their effectiveness and relevance at particular stages of education.

Keywords: Latin heritage, legal terminology, methods, teaching exercises, relevance.

Изучение латинского языка является основой гуманитарного образования уже на протяжении столетий. В настоящее время дисциплина «Латинский язык» входит в вариативную часть ФГОС по направлению подготовки «Юриспруденция», в связи с чем решение не только о выделении определенного количества часов для изучения этой дисциплины, но и о включении латинского языка в учебный план принимается каждым вузом самостоятельно.

В юридическом вузе латинский язык имеет огромное значение: система права, созданная римлянами, является одной из самых идеальных систем права, а латинские юридические термины стали интернациональными, они были и остаются по сегодняшний день фундаментом юридической терминологии. Знание латинского языка говорит о высоком уровне образования, полученного выпускником юридического вуза [1, с.13].

В преподавании английского языка мы постоянно обращаемся к латыни как важнейшему участнику современного языкового процесса. Зная латинские термины-элементы (корни, префиксы и суффиксы), студенты могут понять смысл и самого юридического термина. Например, латинский префикс *sub* (под, ниже) можно найти во многих словах: *subordinate*, *support*, *suffer*, причем их значение всегда подразумевает «под, ниже». Если преподаватель регулярно, вместе со студентами будет выявлять связь между английским юридическим термином и латинским эквивалентом, который лег в его основу, то и процесс погружения в английскую юридическую терминологию станет осознаннее и понятнее.

Знакомство с латынью на занятиях по английскому языку, как правило, начинается с изучения наиболее употребительных сокращений, встречающихся как в устной, так и в письменной форме.

Рассмотрим, что они значат.

CV /si: 'vi:/ - /си ви/ *c* - *curriculum* - путь, курс *v* - *vitae* - жизнь *curriculum vitae* - жизнеописание. Или, другими словами, *curriculum vitae* — это резюме, которое соискатель подаёт при устройстве на работу.

A.D. (или AD в британском варианте) /ei 'di:/ - /эй ди/ *A* - *anno* - год *D* - *domini* - господь *anno domini* - в году от Рождества Христова, т.е. нашей эры. В тексте это пишется так - 12th century AD.

P.S. (или PS в британском варианте) /pi: 'es/ - /пи эс/ *post* - после *scriptum* - написанное *post scriptum* - после написанного. Используется, когда в конце письма мы хотим оставить какую-то дополнительную информацию. Пишем PS и дописываем то, что мы ранее забыли или не успели сообщить.

N.B. (или NB в британском варианте) /'nota 'bene/ - /нóта бéне/ nota - заметь, отметь bene - хорошо nota bene - хорошо отметить, а точнее - возьми на заметку. Чаще всего используется на письме перед текстом, на который нужно обратить особое внимание. В устной речи тоже встречается, но реже.

Vs. (v или vs в британском варианте) / versus - против. Используется, когда речь идёт о противостоянии двух сторон в суде, традиционно, в названиях судебных дел, при обозначении сторон в процессе. Например: King vs Mr Brown – Король против мистера Брауна, если слушается уголовное дело; Mr Black vs Mr Brown - мистер Блэк против мистера Брауна, если иск подан гражданский. Civil Law vs Criminal Law - подобное противостояние встречается тогда, когда мы ставим перед студентами другую задачу, а именно - сравнить уголовное и гражданское право, делая акцент на различиях.

I.e. /,ai 'i:/ - /ай и/ id - это est - есть id est - это есть. Более литературно - «то есть». На английском - that is. Используется для пояснения того, что было только что сказано; обычно при прочтении заменяют английским аналогом “that is”, но вариант произношения /,ai 'i:/ тоже допустим.

e.g. /,i: 'dʒi:/ - /и джи/ exempli - пример gratia - ради, для exempli gratia - ради/для примера. На английском языке это звучит “for example”. Подробнее, и так далее – etc- /et'set(ə)rə/ - /этсэтэрэ/ et - и cetera - другие et cetera - и другие. Обычно мы говорим «и тому подобное», «и так далее». При чтении произносят полный латинский вариант /et'set(ə)rə/. Английским аналогом может служить “so on”.

Наше первое знакомство с латынью состоялось. И чтобы это знакомство было для наших студентов приятным и полезным, необходима помощь преподавателя-гида, в виде ознакомительной лекции – экскурса в прошлое. Ученые XVII-XVIII вв. вели свою полемику и публиковали свои труды только на латыни. Юриспруденция не является исключением. Именно римские юристы, носители латинского языка, создали юриспруденцию как науку, сформировав римское право – самую совершенную правовую систему [1, с.23-24].

В юридическом английском языке латинское наследие проявляется через множество терминов, заимствованных из латинского и нормандско-французского языков [1, с.24-25]. Латинский язык был языком права до 1730 года, которому на смену пришел английский, став обязательным языком для судебных разбирательств [4]. В юридическом английском языке можно найти и немало калькированных выражений с латыни. Вот примеры некоторых из них:

- facts of crime - corpus delicti;
- beyond powers - ultra vires;
- legal aid - in forma pauperis;
- lawsuit - lis.

Далее, хотелось бы поделиться опытом и подробнее остановиться на латинских выражениях и связанных с ними упражнениях, встречающихся в учебнике «Английский язык для юристов» под редакцией М.А.Юговой [3].

В рамках модуля «Юридическое образование» студенты встречаются с латинскими существительными, употребляемыми во множественном числе.

Упражнение. Выберите правильный ответ (см. табл.1)

1. The plural of stimulus is

- a. stimuluses
- b. stimuli

- c. stimula
2. The plural of crisis is
- a. crises
- b. crisi
- c. crises
3. The plural of memorandum is
- a. memoranda
- b. memorandi
- c. memorandums [3].

Таблица 1.

Plural of Words with Latin Origin

Forming the Plural	Examples
-us- i-	syllabus- syllabi
-is- es-	thesis- theses
-on- a-	criterion- criteria
-um- a-	medium- media
-ix- ices-	appendix- appendices
-ex- ices-	index- indices

Самым эффективным методом усвоения таких форм является грамматико-переводной.

На начальном этапе изучения дисциплины «Юридический английский» можно предложить следующие упражнения: идентификация латинских терминов. Целью вышеупомянутого упражнения является ознакомление студентов с распространенными латинскими терминами в юридическом английском языке:

1. *Habeas corpus* – судебный приказ, требующий доставить арестованного в суд, чтобы определить законность его задержания.

2. *Actus reus* – виновное действие, элемент преступления, который должен быть доказан для установления вины.

3. *Mens Rea* – виновный ум, состояние ума обвиняемого в момент совершения преступления.

4. *Corpus delicti* – состав преступления, фактические доказательства того, что преступление было совершено.

5. *De jure / de facto* – юридически / фактически соответственно; часто используются для описания различий между законными правами и истинным положением вещей.

Далее можно предложить студентам найти английские эквиваленты этих терминов. На следующем этапе обсудим значения терминов в контексте их использования в праве.

На более позднем этапе и на факультете магистратуры можно сопоставить и сравнить латинские термины с их современными эквивалентами в английском праве, перевести юридический текст, содержащий латинские термины. И в этом случае самый эффективный метод будет грамматико-переводной. Как результат выполнения упражнения, студенты получают задание создать терминологический глоссарий и заучить ключевые термины. В завершение проводим дискуссию, круглый стол, на повестку которого выносим вопросы, которые вызвали у студентов наибольший интерес.

Изучение латинского языка в юридическом контексте требует и применения специфических методов, которые помогут студентам освоить как язык, так и его юридическую терминологию. Хотелось бы остановиться на самых эффективных подходах к знакомству с латинскими терминами.

1. Проектный метод, получивший в последнее время широкое распространение, очень уместен на завершающем этапе. Студенты исследуют темы и представляют результаты в формате «мини-проекта» группе. Командная работа помогает развивать навыки сотрудничества и коммуникации. Каждая команда получает задание: изучить латинские термины, связанные с различными областями права, их применение в современных правовых системах и представить группе результаты своих исследований.

2. Лексические игры. Использование этого метода направлено на отработку терминологии и фразеологизмов через активное взаимодействие, что способствует развитию мобильности мышления. Следующие упражнения, такие как brainstorming, jumbled words, associations, matching помогают осваивать термины и фразеологизмы, которые также вошли в мировую сокровищницу. Некоторые из них не требуют необходимости представлять (status quo-устоявшееся положение вещей; *dura lex, sed lex* - закон суров, но это закон), однако большая часть потребует от наших студентов мобильности логического и аналитического мышления, навыков обобщения, конкретизации и, конечно же, работы в команде. Вышеперечисленные методы не только способствуют усвоению языка, умению использовать лексические единицы, анализировать, но и улучшают такие навыки как критическое мышление и креативность.

Как ранее было сказано, английский язык заимствовал огромное количество слов и их элементов из латинского языка. В связи с этим возникает необходимость анализировать заимствованные компоненты как общеупотребительного, так и профессионально-юридического языка. Совершенно справедливо отмечает О. В. Хорохордина, «современный учебник не только определяет содержание обучения, но и задает модель взаимодействия между обучающим и обучающимся» [5, с. 161]. Эта модель, а точнее методы, используемые преподавателем, помогут студентам не только освоить латинский язык, но и понять его значение в юридической практике. Сочетание различных подходов делает обучение более эффективным и увлекательным, что способствует лучшему усвоению материала.

Литература

1. Берг Е.Б., Горяев С.О. Латинский язык для юристов: учебник. – М.: Издательский дом Уральского государственного юридического университета, Justicia, 2017. – 268 с.
2. Английский язык для юристов = Legal English + Приложение: тесты: учебник / коллектив авторов; под ред. Левитана К.М. – М: КНОРУС, 2021. – 552 с.
3. Английский язык для юристов: Учебник / М.А. Югова, Е.В. Тросклер, Н.В. Садыкова, С.В. Павлова. – М: Юрайт, 2020. – 522 с.
4. Ускова Т.В. История формирования англоязычной юридической терминологии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2019. – № 13 (829). – С. 96–105.
5. Хорохордина О.В. Лингвистические основания и методические принципы современного учебника по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа обучения // Ценности и смыслы. – 2018. – № 5 (57). – С. 152–165.

Авторы публикации

Грובה Надежда Александровна, старший преподаватель, кафедра русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет имени В.Ф. Яковлева», Екатеринбург, РФ, grobovanadezhda@yandex.ru

Ларина Наталья Михайловна, старший преподаватель, кафедра русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет имени В.Ф. Яковлева, Екатеринбург, РФ, art.jessica@mail.ru

Grobova Nadezhda Alexandrovna, Senior Lecturer, Department of the Russian and Foreign Languages and Speech Culture Department, Ural State Law University named after V.F.Yakovlev, Ekaterinburg, Russian Federation, grobovanadezhda@yandex.ru

Larina Natalia Mikhailovna, Senior Lecturer, Department of the Russian and Foreign Languages and Speech Culture Department, Ekaterinburg, Russian Federation, art.jessica@mail.ru

УДК 378.147

КОММУНИКАТИВНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Н.В. Даниелян

Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники», г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается теория коммуникативного подхода к обучению иностранному языку как наиболее актуальная и перспективная с точки зрения вовлечения обучающихся в образовательный процесс.

Ключевые слова: коммуникативная методика, теория когнитивного подхода, обучающийся, коммуникативная компетенция, метод, иностранный язык, задание.

COMMUNICATIVE METHODOLOGY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN MODERN HIGHER SCHOOL

N.V. Danielyan

National Research University of Electronic Technology, Moscow, Russia

Abstract. The article considers the theory of communicative approach to teaching a foreign language as the most actual and perspective from the position of attracting students to the educational process.

Keywords: communicative methodology, theory of communicative approach, student, communicative competence, method, foreign language, task.

Наиболее эффективным, с точки зрения автора данной работы, является коммуникативная методика, которая появилась в 1960-70 гг. в Британии, когда английский язык постепенно начал приобретать статус языка международного общения. Для нее большое значения имеет теория когнитивного обучения, построенная на методике Ж. Пиаже [1, с. 185]. Он исходит из предположения, что любые когнитивные события происходят в мире сознания, имеющего целевую ориентацию. «Познание есть образ действия» [9] как тезис Ж. Пиаже приобретает особую актуальность вследствие того, что деятельность субъекта познания управляется знанием. Именно знание придает деятельности организованность, целостность и структурированность.

Е.И. Пассов ввел коммуникативный метод в отечественную науку, положив в его основу идеи коммуникативной лингвистики, а также задействовав психологическую теорию деятельности. Им также была учтена в качестве основной идея развития индивидуальности человека в случае ее вовлеченности в диалог культур [4]. Как результат, под влиянием его идей обучение иностранному языку стало нацелено на овладения обучающимися иноязычной культурой на занятиях в результате коммуникации, в которой реализуются все виды речевой деятельности.

Особенность методики, сложившейся на основании коммуникативного метода, состоит в приближении обучения языку к реальной коммуникативной ситуации, из чего и проистекает ее название. Предметность выражается в тщательном выборе речевых ситуаций, тем для обсуждения и презентации в группе, которые должны отражать потребности и интересы обучающихся, их мировоззренческие установки и профессиональную ориентацию. Преподаватель нацелен на коммуникативно-мотивированный подход при подготовке и проведении занятий с целью заинтересовать и вовлечь обучающихся в процесс.

Так, У. Рай отмечает, что коммуникативная методика базируется на 7 основных компонентах [10, с. 7]:

- намерение отправителя сообщения;
- восприятие получателя;
- цель;
- содержимое сообщения;
- канал передачи информации;
- обратная связь;
- коммуникативная среда.

Даже если учесть, что в процессе обучения происходит моделирование реальной коммуникативной ситуации, все эти элементы будут присутствовать в ней.

Данная методика имеет точки соприкосновения с прямыми методами: практическое овладение иностранным языком, усвоение языковых единиц из контекста без специальной отработки грамматики, лексики и т.д., минимальное использование перевода, следование принципу сознательности и заинтересованности обучающихся. Рассмотрим наиболее прогрессивные формы обучения иностранному языку из коммуникативной методики, целью которых является формирование у обучающихся коммуникативной компетенции – «способности реализовывать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания» [6].

CALL (Computer Aided Language Learning) – новая форма обучения иностранному языку, которая появилась в 1990-х годах. Ее часто называют началом широкого применения ИКТ в области преподавания иностранных языков. Данная форма основана на применении Web 2.0 и 3.0 и мультимедийных средств [3]. Она характеризуется погружением обучающихся в среду изучаемого языка через ИКТ-средства, например, сегодня это возможно с помощью создания своего аватара в игровой среде («Second Life»), что способствует расширению и углублению их коммуникативной компетенции. Результатом выполнения подобных заданий становится развитие коммуникативной компетенции на иностранном языке, а также увеличение заинтересованности обучающихся к изучению и посещению предмета вследствие овладения новыми ИКТ-инструментами.

Автором статьи проводятся занятия по данному методу для студентов магистратуры технических направлений подготовки Национального исследовательского университета «МИЭТ» с применением следующего сценария подготовки студентов к занятию:

Шаг 1. Watch a training video:

<https://rutube.ru/video/3783998247af52dc00d812067690112a/>

Шаг 2. Register at the platform Second Life (SL): <https://secondlife.com/> and create your avatar.

Шаг 3. Choose a site you will visit on the platform SL.

Шаг 4. Watch a video containing the example of performing the task: <https://www.youtube.com/watch?v=KsO7Wg3AqYo>

Шаг 5. Record your video where you draw the SL site you have visited.

Шаг 6. Send your video to your groupmates. Watch 2-3 videos of your groupmates and describe their SL sites in English.

На занятии студенты активно обсуждают на английском языке результаты выполнения задания друг друга, предлагают стратегии и модели представления знаний по специальности в новой игровой среде для студентов бакалавриата по своему направлению подготовки, что способствует формированию их не только как специалистов, активно владеющих иностранным языком, но и вовлекает в образовательную среду вуза.

В настоящее время широко применяется обучение иностранному языку посредством мобильных приложений, поэтому CALL трансформировался отчасти в MALL (Mobile-Assisted Language Learning). Удобство для обучающихся неоспоримое, так как они могут получить доступ к образовательному контенту из любого места в любое удобное для них время, повторить пройденный материал, использовать интерактивные приложения. Уровень коммуникативности здесь также повышается, так как обучающийся может проще поддерживать контакт с преподавателем и другими обучающимися группы в случае возникновения у него вопросов, для качественного и своевременного выполнения как индивидуальных, так и групповых заданий.

PPP (Presentation, Practice and Production) зарекомендовал себя в современной коммуникативной методике очень хорошо, так как в нем занятие делится на 6 равных частей, одна из которых посвящается презентации преподавателем материала, две части – практике нового материала, а три части занятия – продуктивной языковой деятельности обучающихся на основании презентуемого материала [13].

Данный метод подходит для любой возрастной группы, на любых уровнях владения обучающимися языком, особенно для изучения грамматики, так как за основу урока берутся небольшие языковые единицы, которые постепенно наращиваются. Он задает реальные ситуации и дает живые примеры из контекста. Однако при использовании метода PPP основное внимание уделяется точности, а не беглости языка, он более ориентирован на преподавателя, чем обучающегося, первый этап может затягиваться в силу сложности темы, представляемой вниманию обучающихся, как результат, они могут потерять мотивацию и интерес.

Метод ESA (Engage, Study, Activate) сочетает в себе три этапа обучения, которые имеют место на занятии: вовлечение обучающихся в процесс, изучение материала и его активация в языковой практике [5]. На первом этапе могут применяться различные коммуникативные игры, поиск и обмен информацией и мнениями. Этап изучения предполагает работу с новым

материалом (текстом) с фокусированием внимания обучающихся на анализе приемов, которые автор текста использует для достижения определенного коммуникативного эффекта. Обучающиеся самостоятельно распознают используемые автором языковые структуры. Этап активации является основным, на него отводится примерно треть от общего времени занятия. Обучающиеся используют на нем новые языковые средства в процессе заданий на коммуникацию, которыми овладели на занятии. Обычно на данном этапе применяются ролевые игры, дебаты, дискуссии и т.д.

Метод TBL (Task Based Learning) – метод коммуникативных заданий – направлен на решение коммуникативных задач, которые предлагаются преподавателем. Это могут быть речевые действия, жесты, мимика и т.д. Данный метод проходит стадию развития, так как его становление еще не завершено [11]. В центре внимания при таком подходе находится само задание. С этой целью обучающиеся должны коммуницировать, правильно используя речевые инструменты иностранного языка для обмена идеями.

Следует отметить, что не существует единственного правильного ответа на подобные задания. Обучающиеся сами придумывают способ их выполнения, используя иностранный язык.

CLIL (Content and Language Integrated Learning (CLIL) – предметно-языковое интегрированное обучение – сосредоточено на двух основных направлениях: использование изучаемого языка для изучения и преподавания предметного содержания и иностранного языка одновременно. Согласно авторам метода Л. Дейл и Р. Таннер, CLIL – это результат влияния идей билингвизма, теории когнитивного обучения и конструктивизма [8]. Данный метод исходит из того, что все предметы, предусмотренные программой, изучаются обучающимися с привлечением иностранного языка. Преподаватель интегрирует все виды деятельности обучающихся в изучаемые языковые структуры с адаптацией к их уровню.

Метод Dogme ELT появился в 2001 году. Его теоретические основы были заложены С. Торнбери [12], который предложил преподавателю не привязываться к утвержденным учебно-методическим материалам, а ориентироваться на те проблемные области, которые возникают по ходу занятия иностранного языка. Как результат, к занятию по такому методу крайне сложно готовиться, так как его течение и исход выглядят непредсказуемо для преподавателя. Как правило, он не применим на начальных этапах изучения иностранного языка и при подготовке к различным языковым экзаменам и тестам.

Дж. Бергама и А. Сэмса можно считать основателями метода «перевернутый класс» (Flipped Classroom) [7]. Он подходит студентам, мотивированно изучающим иностранный язык и готовым проделывать большую подготовку к занятию дома. В нем совмещается очное обучение с обучением посредством электронной среды, что является наиболее актуальным способом обучения иностранным языкам в современной высшей школе. Однако данный метод содержит основное отличие: происходит перестановка ключевых составляющих учебного процесса. Если в традиционной модели введение и первичное закрепление материала происходит во время аудиторного занятия, то в методе Flipped Classroom введение и первичное закрепление материала происходят до аудиторного занятия, то есть выполняется обучающимся самостоятельно в качестве домашнего задания по предоставленным преподавателем материалам. Таким образом, обучающиеся знакомятся с материалом и выполняют задания на понимание темы и проверку усвоения материала в предаудиторной электронной среде.

По мнению М. Курвитс, для того чтобы метод работал успешно, нужно учитывать три основных принципа:

- 1) обязательное смещение фокуса от пассивного обучения к активному;
- 2) выбор соответствующего сценария;
- 3) разработка учебных материалов, соответствующих данной технологии [2].

Так как задание дается обучающимся на самостоятельную проработку перед занятием, преподавателю не нужно тратить время занятия на разбор теории. Он может уделить все внимание краткому обзору темы с выявлением оставшимися непонятными вопросов, а затем перейти к отработке практических навыков. Несомненным преимуществом подобного подхода является тот факт, что обучающиеся занимаются в удобном для них темпе. Кроме того, благодаря сокращению времени на разбор, преподаватель успевает охватывать большее количество материала при сохранении качества обучения.

Разберем пример автора статьи из практики работы со студентами технических направлений магистратуры по применению данного метода на семинарских занятиях по курсу «Иностранный язык для профессиональной коммуникации» в НИУ МИЭТ. В качестве ИКТ-технологий в образовательном процессе преподавателем используется инструментарий в виде мобильных приложений для проектирования заданий. Целью задания является составление алгоритма работы над магистерской диссертацией на английском языке. Так как обучающийся должен аргументированно представить обоснование выбора каждого этапа работы в виде письменного проекта и устной презентации на семинаре после просмотра рекомендованного аудио- и видео материала, то имеет место развитие коммуникативных умений по всем видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо).

Как результат, выполнение данного задания помогает преподавателю реализовать модуль смешанного обучения с применением технологии Flipped classroom следующим образом:

- 1) студенты работают в онлайн режиме с предложенными преподавателем заданиями в рамках самостоятельной работы с применением мобильных приложений, например, Memrise, LearningApps, Quizlet, Wizer, Padlet и др.;
- 2) студенты присоединяют свои результаты на странице курса в электронной образовательной среде вуза для их проверки и анализа преподавателем (в НИУ МИЭТ разработана и широко применяется электронная среда ОРИОКС на всех этапах обучения и оценки знаний студентов);
- 3) на семинарском занятии проводится обсуждение результатов выполнения с выявлением возникших трудностей с целью разработки преподавателем новых заданий для их устранения.

Можно заключить, что спектр коммуникативных методов для преподавания иностранного языка на сегодняшний день очень велик. Преподавателю остается внимательно следить за процессом обучения и для каждого занятия выбирать соответствующий метод, который позволяет в рамках изучения определенной темы получить лучший результат. Также зачастую выбор метода зависит от уровня знания языка обучающимися согласно CEFR, их мотивированностью к обучению и возможностями выделения времени на изучение иностранного языка. Очевидно, что методы, хорошо работающие для студентов вузов, особенно на этапе магистратуры, – CLIL, Flipped Classroom, иногда TBL в зависимости от цели занятия.

Литература

1. Гез Н.И., Фролова Г.М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
2. Курвитс М. Что такое перевернутый класс и в чем его отличия от традиционного. – URL: <https://marinakurvits.com/perevernutii-klass/> (дата обращения 24.04.2025).
3. Максимова О.И. Изучение иностранных языков с помощью компьютерных технологий // Вестник финансового университета. – 2017. – Т. 21, № 2. – С. 154–157.
4. Пассов Е.А. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Степанова Л.В. Применение европейской методики преподавания иностранного языка в российском техническом вузе. – URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/pedagog/engped/144.html> (дата обращения 28.04.2025).
6. Шамов А.Н. Теория методики обучения иностранным языкам. Краткий словарь методических терминов. – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2016. – 59 с.
7. Bergman L., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student. Washington: iste; Alexandria, Virginia: ASCD, 2012. – 112 p.
8. Dale L., Tanner R. CLIL Activities. A Resource for Subject and Language Teachers. – Cambridge: Cambridge University Press, 2021. – 294 p.
9. Piaget J. The Principles of Genetic Epistemology. – New York: Basic Books, 1972. – 580 p.
10. Rai U. English Language Communication Skills. – Mumbai: Himalaya Publishing House, 2010. – 315 p.
11. Task-Based Learning. – URL: www.languages.dk (дата обращения 28.04.2025).
12. Thornbury S. Dogme: Dancing in the dark? – URL: <http://www.scottthornbury.com/articles.html> (дата обращения 23.04.2025).
13. Weller D. Lesson Planning for Language Teachers. – London: Stone Arrow Publishing, 2019. – 138 p.

Автор публикации

Даниелян Наира Владимировна, доктор философских наук, профессор, Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники», Москва, РФ, vend22@yandex.ru

Danielyan Naira Vladimirovna, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, National Research University of Electronic Technology, Moscow, Russian Federation, vend22@yandex.ru

СТРУКТУРА ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В СИСТЕМЕ КИТАЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.В. Дружинина, С. Дуань

Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова,

г. Архангельск, Россия

Аннотация. Данная статья, посвященная структуре подготовки переводчиков в системе высшего образования Китая, представляет три уровня образования подготовки переводчиков в высшей системе образования Китая. В настоящее время подготовка переводческих кадров имеет три уровня: бакалавриат, магистратура и докторантура по переводу и толкованию.

Ключевые слова: китайская система высшего образования, структура подготовки переводчиков, ВТИ, МТИ, ДТИ.

THE STRUCTURE OF TRANSLATOR TRAINING IN CHINA'S HIGHER EDUCATION SYSTEM

M.V. Druzhinina, S. Duan

Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk, Russia

Abstract. The article explores the structure of translator training in China's higher education system, presenting three levels of translator education: the BA in Translation and Interpreting (BTI), the Master of Translation and Interpreting (MTI), and the Doctor of Translation and Interpreting (DTI).

Keywords: China's Higher Education System, translators training structure, BTI, MTI, DTI.

В 2006 году Министерство образования Китая утвердило пилотный проект по открытию бакалаврской программы по переводу (BA Translation and Interpreting – BTI) в трех университетах: Фуданьском университете, Гуандунском университете иностранных языков и внешней торговли, а также Хэбэйском педагогическом университете. Это ознаменовало начало перехода подготовки переводческих кадров в Китае на профессиональную основу [9, с. 8]. В 2012 году в ходе четвертой редакции Каталога специальностей бакалавриата обычных вузов специальность «Перевод» была включена в «Базовый каталог специальностей» с присвоением уникального кода «050261», что отразило признание данной специальности государственными образовательными ведомствами и обществом [10, с. 290]. Согласно данным Рабочей группы по преподаванию перевода при Министерстве образования Китая (*China National Committee for BTI Education*), по состоянию на апрель 2023 года в материковом Китае (без учета Гонконга, Макао и Тайваня) 309 вузов осуществляют подготовку ВТИ [3]. На основе анализа источников установлено, что программа дневного бакалавриата по переводу в Китае предусматривает два основных направления подготовки – устный и письменный перевод – с четырехлетним сроком обучения.

Основная цель обучения переводу на уровне бакалавриата заключается в подготовке профессиональных переводчиков, способных отвечать запросам общества и рынка, а также в создании прочного фундамента для дальнейшего формирования квалифицированных и успешных специалистов в этой области [15, С.45]. В «Национальном стандарте качества преподавания иностранных языков и литературы», введенном в Китае в 2018 году, для специальности «Перевод» было установлено 20 ключевых дисциплин, включая

«Комплексный иностранный язык», «Аудирование на иностранном языке», «Устная речь на иностранном языке», «Чтение на иностранном языке», «Письмо на иностранном языке», «Современный китайский язык», «Продвинутое китайское письмо», «Введение в переводоведение», «Письменный перевод с иностранного языка на китайский и наоборот», «Прикладной перевод», «Лингвистическое посредничество», «Последовательный перевод», «Межкультурная коммуникация» и другие [4]. Основная концепция «способности к переводу», которой должны обладать студенты на этапе бакалавриата по специальности «перевод», также четко определена в «Учебном пособии для студентов бакалавриата по специальности «перевод»» 2018 года (далее именуемое «Учебное пособие»).

Переводческая способность означает способность использовать знания, методы и приемы перевода для эффективного языкового преобразования, как правило, включая двуязычную способность, экстралингвистические способности (такие как знание энциклопедии, знание темы и т.д.), инструментальные способности, стратегические способности и т.д. Определение переводческой способности в Учебном пособии основано на стандартах обучения для профессиональных переводчиков, кратко объясняет компоненты переводческой способности и требования к обучению [9, С.10].

В нынешнюю эпоху стремительного развития технологий соответствующие китайские ведомства остро осознали, что содержание обучения переводам должно быть соответствующим образом скорректировано. Таким образом, чтобы развивать таланты переводчиков, соответствующие требованиям информационной эпохи, в «Руководстве по преподаванию на бакалавриате по специальности перевода», выпущенном в 2020 году, впервые был уточнен статус основного курса «Технологии перевода» в профессиональном образовании в области перевода, подчеркнув важность преподавания технологий перевода. Образование в области технологий перевода открыло новый период развития [1, С.13].

Программа магистратуры по переводу (Master of Translation and Interpreting - MTI) была создана в Китае в 2007 году под профессиональным кодом 0551. Согласно данным, опубликованным Комитетом по руководству магистерским образованием в области перевода и толкования КНР (China National for Graduate Education of Translation and Interpreting), в общей сложности 15 университетов стали первой группой университетов, готовящих специалистов по устному и письменному переводу. По состоянию на 15 июня 2022 года 317 учебных заведений обладают правом на подготовку магистров по переводу (MTI) [5].

Существуют два режима подготовки, но большинство вузов переходят на очную форму обучения. В «Плане создания профессиональной степени магистра перевода» Министерства образования Китая четко указано, что целью обучения является развитие ведущих переводчиков, обладающих навыками профессионального устного и письменного перевода. Кандидаты на получение степени магистра перевода должны обладать хорошими языковыми навыками, навыками перевода и широким спектром знаний, а также уметь выполнять сложные переводческие работы, необходимые в различных профессиональных областях. Кандидатами на поступление обычно являются лица, имеющие степень бакалавра. К участию приглашаются также выпускники вузов, не имеющие специальности в области иностранного языка, а также лица, имеющие практический опыт устного и письменного перевода. Профессиональный перевод делится на два основных направления: устный и письменный перевод. Устный перевод в основном подразделяется на синхронный и последовательный перевод, который, в свою очередь, можно разделить на конференц-перевод, деловой перевод, судебный перевод и

т.д. Письменный перевод подразделяется на перевод с иностранного языка на китайский и перевод с китайского языка на иностранный. В зависимости от области применения его можно разделить на литературный перевод, научный и технический перевод и т.д. [6].

Вступительные экзамены на получение степени магистра перевода в Китае обычно проводятся по единому общенациональному экзамену – сочетанию первоначального теста (письменного теста) и повторного экзамена (собеседования или собеседования и письменного теста). Предметы единого экзамена включают в себя следующие четыре предмета (на примере магистратуры русского перевода): «101 Политика (Философия)», «212 Магистр перевода (русский язык)», «368 Основы перевода (комплексное знание русского языка)» и «448 Знание китайской письменности и энциклопедии». За исключением предмета «101 Политика (Философия)», содержание экзамена по другим предметам самостоятельно устанавливается каждым университетом, принимающим студентов. Соответствующие департаменты образования Китая публикуют минимальные баллы, необходимые для допуска к повторному этапу отбора в текущем году после проведения единого экзамена. В то же время некоторые вузы Китая обладают правом самостоятельно устанавливать проходные баллы. Каждый предмет экзамена имеет свои требования к минимальному результату, и лишь абитуриенты, преодолевшие порог по всем дисциплинам, получают право участвовать в повторном отборе. Однако даже получившие доступ к этому этапу кандидаты сталкиваются с конкурсным отбором – не все из них в итоге зачисляются. Стоит также отметить, что в Китае прием на программы магистратуры по переводу делится на два Зоны: А и В, в зависимости от географического расположения университетов. Зона А обычно представляет собой хорошо развитую зону с концентрацией высококачественных образовательных ресурсов, включая множество известных учебных заведений, таких как Пекинский университет иностранных языков, Шанхайский университет международных языков, Пекинский университет и др. Большинство университетов в зоне В расположены в относительно слабо развитом западном регионе Китая. Например, Нинсяском университете, Университете Внутренней Монголии, Синьцзянском университете и др. Условия и среда обучения в университетах зоны В хуже, чем в университетах Зоны А. По сравнению с университетами Зоны В, в университетах Зоны А не только больше абитуриентов, но и экзамен сложнее, а экзаменуемым необходимо получить баллы, как правило, необходимые для прохождения повторного экзамена, они на 2–10 баллов выше, чем в Зоне В.

Специфику имеют и сроки обучения. «Руководящая программа обучения для аспирантов, получающих профессиональную степень магистра перевода» (далее именуемая «Программа обучения»), разработанная Комитетом по преподаванию профессиональной степени магистра перевода Китая и обнародованная Комитетом по степеням Госсовета, предусматривает в разделе “срок обучения” следующее: «Введение гибкой академической системы обучения» по очной форме в течение двух лет (Чанчуньский университет), 2,5 года (например, Тяньцзиньский университет иностранных языков), 3 года (например, Сямэньский университет), 2–3 года, 2–4 года (например, Цзинаньский университет), 2–5 лет (например, Пекинский университет иностранных языков), 3–5 лет (например, Сианьский университет иностранных языков). Среди всех университетов двухлетняя система составляет подавляющее большинство [2, С. 51]. Кроме того, в «Программе обучения» также предусмотрено, что курсы (дисциплины) по получению степени магистра перевода делятся на обязательные и факультативные, а обязательные курсы делятся на государственные обязательные курсы,

профессиональные обязательные курсы и обязательные курсы по направлению. Обычно существуют два обязательных государственных курса: политическая теория и китайский язык и культура. В некоторых вузах второй иностранный язык также является обязательным предметом. Обязательные профессиональные курсы обычно включают в себя «Введение в перевод», «Основы устного перевода» и «Основы письменного перевода». Обязательные курсы по направлению «Устный перевод» включают специальный перевод и синхронный перевод. Обязательные курсы по направлению «Перевод» включают художественный перевод, нехудожественный перевод и практику перевода. Некоторые колледжи и университеты также предлагают уникальные профессиональные факультативы в дополнение к основным курсам, исходя из собственных преимуществ. Например, в Пекинском университете открыт курс «Практика управления переводом, построение корпуса и поиск литературы»; в Гуандунском университете иностранных языков открылись курсы «Перевод в сфере экономики и торговли» и «Технический перевод и компьютерно-ассистированный перевод»; Институт иностранных языков Народно-освободительной армии Китая разработал курсы «Субтитрование», «Прикладной перевод» и «Специализированный военный перевод». Из этого можно сделать следующий вывод: в отличие от ВТИ, где одновременно учитываются как изучение иностранного языка, так и обучение навыкам перевода, учебная программа в МТИ имеет ярко выраженную профессиональную направленность, что в большей степени способствует подготовке высококлассных специалистов в определенной профессиональной области [10, С. 97].

С созданием и развитием специальностей, связанных с ВТИ и МТИ в Китае, китайские университеты подготовили большое количество выпускников. Однако большинство из этих выпускников в настоящее время не могут напрямую занимать «высокоуровневые» должности в сфере языковых и переводческих услуг. Учреждение профессиональной докторской степени по переводу и устному переводу (Doctor of Translation and Interpreting – DTI) стало неизбежным шагом в развитии образовательной системы [7, С. 48]. С 2014 года китайские образовательные ведомства и эксперты в данной области начали исследовать возможности внедрения DTI. В сентябре 2022 года в «Каталоге дисциплин и специальностей последиplomного образования (2022)», опубликованном Комитетом по академическим степеням Государственного совета КНР и Министерством образования, специальность «Доктор перевода» (DTI) была включена в категорию профессиональных степеней по направлению «Филология» [6]. Согласно уведомлению «О списке утверждённых докторских и магистерских программ на 2023 год», опубликованному Комитетом по академическим степеням Госсовета КНР 30 сентября 2024 года, право подготовки специалистов по DTI получили 8 университетов, включая Пекинский университет иностранных языков, Шанхайский университет иностранных языков и Хэйлунцзянский университет [6]. Программе присвоен код 055100, срок обучения составляет 4 года. Эти вузы уже начали набор на очную форму DTI с 2025 года. На сегодняшний день в Китае два канала обучения для академических (докторская степень по переводоведению) и профессиональных докторант-переводчиков (DTI) поддерживают полноценную систему переводческого образования, а также закладывают основу для профессионального развития переводчиков.

Ученые из Китая также поделились своими соображениями относительно направленности обучения по программе DTI. Например, такие ученые, как Хуан Юи, Ван Шаошуан, считают, что «профессиональные докторанты определенно не просто занимаются

исследованиями. Они принципиально отличаются от настоящих академических докторантов. Они не занимаются исследованиями, а практикуют» [13, С.14]. Ученые во главе с Чай Миньбином полагают, что DTI должна готовить: «специалистов в области исследования и разработки переводческих платформ, высококвалифицированных редакторов, преподавателей перевода с элементами исследовательской деятельности, а также экспертов по тестированию в сфере перевода» [16, С. 114]. Профессор Му Лэй и её коллеги утверждают, что помимо подготовки практиков, программа DTI должна: «формировать кадры для переводческого образования и специалистов по прикладным разработкам, таким как создание переводческих технологий, применение искусственного интеллекта и управление в сфере языковых услуг» [9, С. 25]. Чжун Вэйхэ и др. считают, что «докторская степень по переводу ориентирована на практическое применение» и «воспитывает опытных переводчиков с практическими навыками» [12, с.16].

Ознакомившись с информацией приёмных кампаний вузов, авторы статьи приходят к выводу, что для поступления в DTI существуют следующие требования:

1. Помимо наличия магистерской степени обязателен стаж (например, от 5 лет) в переводческой практике.

2. Основной контингент абитуриентов – профессионалы языковой индустрии: переводчики, редакторы, менеджеры переводческих проектов, разработчики переводческих технологий, преподаватели перевода.

3. Большинство вузов используют «заявительно-экзаменационную систему» для отбора кандидатов.

Основные направления подготовки DTI:

1. Применение и разработка переводческих технологий.
2. Преподавание перевода и управление образованием.
3. Высококвалифицированный перевод для международных организаций.
4. Подготовка элитных преподавателей перевода.
5. Специализированный перевод в профессиональных областях.
6. Управление и исследование индустрии языковых услуг.
7. Переводческая практика.

Из требований к набору и направлений подготовки DTI в вышеупомянутых вузах видно, что профессиональная докторская степень по переводу больше не делится на устное и письменное направление. Акцент смещён не только на подготовку переводчиков с совершенными навыками, но и на формирование многофункциональных специалистов, которые, помимо владения переводческими компетенциями, обладают: способностью к редактуре, управленческими навыками, компетенциями в разработке технологий, педагогическими умениями в сфере языковых услуг. Также ключевым элементом становится воспитание высококвалифицированных кадров, обладающих патриотизмом, социальной ответственностью, отраслевым кругозором и профессиональным мастерством [7, с. 105].

В заключение необходимо отметить, что сегодня Китай создал полноценную структуру по подготовке переводчиков на разных уровнях системы высшего образования. Это не только отражает прогресс развития образования, но и обеспечивает надёжную подготовку высококлассных специалистов, востребованных в различных отраслях.

Однако нельзя игнорировать существующие проблемы в системе подготовки переводчиков:

1. Орыв учебных программ по переводческим технологиям от реальной практики языковой индустрии. Недостаточное внимание к преподаванию технологий перевода – системная проблема вузов, усугубляемая значительными региональными и институциональными различиями.

2. Дефицит качественных образовательных ресурсов (методических, технических) для эффективного обучения технологиям перевода.

3. Нехватка опытных преподавателей с экспертизой в современных переводческих технологиях.

4. Устаревшие учебные материалы, не соответствующие требованиям рынка, что приводит к неготовности выпускников к реалиям профессии.

Таким образом, в настоящем и будущем процессах подготовки переводчиков с высококвалифицированным уровнем необходимой задачей для педагогов является постоянный поиск путей преодоления недостатков преподавания и обеспечения качества подготовки переводчиков.

Литература

1. Ван Хуашу, Ли Ин. Исследования в области преподавания технологий перевода в моей стране в новую эпоху: проблемы и меры противодействия – Размышления на основе «Руководящих принципов преподавания переводческих специальностей на бакалавриате» // Мир иностранных языков. – 2021. – № 03. – С. 13–21.
2. Ли Ч. Обсуждение академической системы подготовки магистров перевода (MTI) // Шанхайский перевод. – 2013. – № 02. – С. 51–53.
3. Официальный сайт Министерства образования Китая (China National Committee for BTE Education). – URL: <https://cnbti.gdufs.edu.cn/info/1006/1595.htm> (дата обращения: 03.05.2025).
4. Официальный сайт Подкомитета по учебному руководству по английскому языку в вузах Китая (LET Advisory Board under the Ministry of Education). – URL: <https://elt.hunnu.edu.cn/info/1005/1037.htm> (дата обращения: 03.05.2025).
5. Официальный сайт Китайского национального комитета по последипломному образованию в области перевода и устного перевода (China National Committee for Graduate Education of Translation and Interpreting). – URL: <https://cnti.shisu.edu.cn/64/48/c13640a156744/page.htm> (дата обращения: 03.05.2025).
6. Официальный сайт Министерства образования Китая. – URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_833/200703/t20070330_82704.html (дата обращения: 03.05.2025).
7. Му Л. Размышления об учреждении докторской степени по переводу // Шанхайский перевод. – 2019. – № 04. – С. 48–53.
8. Му Л., Лю С. О докторской степени по переводу с точки зрения трансформации модели производства знаний // Современные исследования иностранных языков. – 2022. – № 6. – С. 22–29.
9. Сяо В., Фэн Ц. Интерпретация учебного пособия для студентов-переводчиков // Мир иностранных языков. – 2019. – № 05. – С. 8–13.
10. Тэн Мэй, Чжан Синьюань. Разработка учебной программы для магистров письменного и устного перевода (MTI) в контексте индустриализации и профессионализации переводческой отрасли // Преподавание иностранных языков в Шаньдуне. – 2013. – № 04. – С. 96–101.

11. Фу Л., Му Л. Создание и развитие степени доктора перевода (DTI) с междисциплинарной точки зрения // Иностранные языки (Журнал Шанхайского университета международных исследований). – 2021. – 44 (02). – С. 99–108.
12. Фэн И., Чжун В. Двойственная ориентация докторской степени в области перевода: коннотация и просвещение // Образование в области иностранных языков. – 2023. – № 2. – С. 14–17.
13. Хуан Ю., Ван Ш. Формирование переводческой дисциплины и возможностей международной коммуникации в моей стране на фоне новых гуманитарных наук: интервью с г-ном Хуан Юи // Языковое образование. – 2023. – № 3. – С. 3–21.
14. Чжун В., Чжао Ц. Интерпретация основных положений национального стандарта качества преподавания переводческого дела на бакалавриате // Преподавание иностранных языков и исследования. – 2015. – № 47(02). – С. 289–296.
15. Чжэн Ц. О преподавании на бакалавриате по специальности «Перевод» (BTI) // Шанхайский перевод. – 2011. – № 01. – С. 44–47.
16. Чжэн Я., Чай М. Построение докторской степени по переводу: спрос, предложение и референты // Китайский перевод. – 2022. – № 3. – С. 111–117.

Авторы публикации

Дружинина Мария Вячеславовна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра перевода и прикладной лингвистики, Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Архангельск, РФ, m.druzhinina@narfu.ru

Дуань Сужун, аспирант, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Архангельск, РФ, duan.s@edu.narfu.ru

Druzhinina Maria Viacheslavovna, Doctor of Philological Sciences, Professor, Department of Translation and Applied Linguistics, Higher School of Social and Humanities Sciences and International Communication, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russian Federation, m.druzhinina@narfu.ru

Duan Surong, postgraduate student, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russian Federation, duan.s@edu.narfu.ru

УДК 811.11:378.1

РАБОТА НАД ПЕРЕВОДОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО РАСШИРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ТАДЖИКСКИМИ СТУДЕНТАМИ)

Л.С. Захидова

*Новосибирский государственный университет экономики и управления,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. Статья посвящена актуальному вопросу расширения профессионального и культурного пространства студентов неязыкового вуза посредством работы над художественными прозаическими и поэтическими текстами.

Ключевые слова: перевод, неязыковой вуз, профессиональное и культурное пространство.

**WORK ON TRANSLATION OF A LITERARY TEXT IN A NON-LINGUISTIC
UNIVERSITY AS A MEANS OF EXPANDING THE PROFESSIONAL AND CULTURAL
SPACE OF A FUTURE SPECIALIST
(FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING TAJIK STUDENTS)**

L.S. Zakhidova

Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article is devoted to the topical issue of expanding the professional and cultural space of students of a non-linguistic university through work on artistic prose and poetic texts.

Keywords: translation, non-linguistic university, professional and cultural space.

Работа переводчика требует большого объёма знаний не только в области науки осуществляемого перевода, но и в целом – широкого кругозора. Безусловно, переводчик должен очень хорошо знать родной язык. Неоднократно возникали дискуссии: если родной язык – русский, то в каком объёме его нужно знать переводчику? Ответ на этот вопрос может быть только один: нужно постоянно совершенствовать свои знания, поскольку любой язык – явление развивающееся. Сказать, что переводчик знает в совершенстве даже свой родной язык, было бы неверно. Отсюда возникают проблемы и трудности перевода даже у профессионала. О барьерах изучения языка обучения и специфике перевода с родного языка на русский написано много исследований. Будущие студенты приезжают в Россию для получения образования, где впервые сталкиваются именно с языковыми проблемами, осложняющими процесс получения профессиональных знаний. С чего начинается данное столкновение? Не только с непосредственно плохого знания языка, но и с конфликта ценностей при взаимодействии культур. По мнению Л.И. Богдановой, «человек, живущий в контексте культуры, не может существовать вне системы оценок, ценностей, ценностных установок и ориентиров. Именно в континууме идей и оценок, ценностей и норм отображается в языке и культуре коллективная личность» [2]. Следовательно, работая со студентами – представителями определённой национальности – непременно нужно начинать с изучения культуры и точек пересечения культур изучаемого языка специальности и родного языка студентов. Отсюда вытекает необходимость работы с художественным словом родной студентам литературы, которая прекрасно отражает коллективную личность нации. В неязыковых вузах такая возможность возникает при работе с домашним чтением по русскому как иностранному, что, безусловно, расширяет как профессиональное, так и культурное пространство будущего специалиста. Обратимся к примеру данной работы со студентами из Таджикистана, получающими неязыковые специальности в российском вузе.

Необходимо отметить, что в Таджикистане создаются условия для изучения русского языка в школах и вузах, в результате чего в Новосибирский университет экономики и управления приезжают абитуриенты из Таджикистана, владеющие русским языком на неплохом уровне. Для успешного обучения в российском вузе с русским языком преподавания им, конечно, необходимо много и серьёзно пополнять словарный запас, работать над грамматическим строем. Через язык можно приобщаться к русскому культурному пространству.

Между НГУЭУ и Таджикским национальным университетом подписан договор о сотрудничестве, в рамках которого осуществляется большая работа по обмену опытом.

Главная роль в этом деле принадлежит Русскому центру ТНУ и его руководителю – доктору филологических наук, профессору М.Б. Нагзибековой, ученому и подвижнику в деле распространения и изучения русского языка в Таджикистане.

В ТНУ каждый год проходят конференции, в которых принимают участие ведущие переводчики, прекрасно владеющие русским и таджикским языками, а также студенты – будущие переводчики, изучающие технику перевода с таджикского на русский и наоборот. Однако профессиональные переводчики овладевают знанием языков как специальностью, а что дает работа над переводом художественного текста студенту неязыкового вуза? В первую очередь – это овладение разнообразием и богатством языка, а также культурологической составляющей, позволяющей лучше понять не только смысл текста, но и картину мира носителей языка. Возникающие затруднения заставляют обращаться к различным словарям, учебникам, к преподавателям и т.д. Кроме того, работа с художественным текстом предполагает понимание переносного смысла написанного, эмоционального переживания от прочитанного. Художественные произведения нельзя воспринимать буквально: «языком искусства является язык образов, а образы складываются в читательском восприятии тогда, когда прочтение текста выходит за пределы буквализма» [3].

В национальной аудитории лучше работать с текстами, вербально близкими студентам, что предполагает работу по изучению сразу двух языков: родного для студентов и, в нашем случае, русского. Взяв для работы с переводом и изучением языков текст романа известного таджикского писателя Фатеха Мухамедовича Ниязи «Не говори, что лес пустой...», начали с изучения биографии автора. Важно заметить, что из биографических данных следует выбирать те факты, которые помогут изучению текста романа, пониманию смысла, заложенного в нем. В нашем случае было важно отметить, что Ф.М.Ниязи с первых дней Великой Отечественной войны ушел на фронт добровольцем, участвовал в Сталинградской битве. Писатель был награжден боевыми орденами и медалями. Но и на фронте он продолжал литературную деятельность: был редактором фронтовых газет. Понятно, что тема войны стала главной в творчестве писателя. На земле ему было отведено 77 лет, а дальше началось бессмертие, вечная духовная жизнь. Роман «Не говори, что лес пустой...» – многолетний труд писателя, за который в 1977 году он получил Государственную премию Таджикской ССР имени Рудаки. Безусловно, тема Великой Отечественной войны – главная в романе, однако автор отвечает в нём на жизненные вопросы, которые всегда волновали и волнуют каждое новое поколение.

Работа над текстом романа началась с объяснения многозначности, содержащейся в названии, а также с работы над эпиграфом, взятым из Саади. Это расширило понимание не только языковых особенностей, но и внесло вклад в межкультурные связи между народами. В этой связи студенты искали словесные доказательства того, что в романе есть таджикский колорит, через который передаётся состояние души героя. В романе есть красочные описания природы Таджикистана, обычаев и нравов таджикского народа. Эти описания проникнуты любовью к Родине писателя. Любовь к Таджикистану соединена в романе с духом интернационализма, которым пронизан весь роман: дружба всех народов, населявших СССР, позволила победить страшного врага, отстоять независимость нашей общей великой Родины – СССР. Не случайно действие романа разворачивается в лесах Белоруссии, где с фашистами боролись партизаны. В романе показано, как складывалось интернациональное братство защитников Родины. Это не просто расширяет языковые познания, межкультурные связи, но

и воспитывает взаимное уважение между студентами разных национальностей, читающих о прошлом своих отцов и дедов, завещавших им дружить с братскими народами, свято помня, что дружба эта скреплена кровью родных людей.

Представляет интерес то, что при переводе любого текста (чаще всего художественного) происходит переход с одного национально-культурного кода на другой. Переводя текст, автор становится посредником между культурами: таким образом становясь носителями двух культур. При постоянной работе с языком появляется умение чувствовать текст того или иного писателя. Например, взяв для работы поэтический текст Лоика Шерали, изучив биографические данные писателя, студенты поняли, что он синтезировал прошлое, сегодняшнее и будущее. Стихотворение Лоика Шерали «Забонгумкарда», что в дословном переводе означает – «Потерянный родной язык», легло в основу нашей работы с текстом, оригинального перевода которого на русский язык не было. Работа именно над этим стихотворением имела особое значение, потому что в нём заложен большой смысловой и воспитательный потенциал, основанный не только на национальной специфике таджикского народа, но и перекликающийся с национальной спецификой других народов. Безусловно, работа над таким переводом потребовала большой подготовки как языковой, так и культурологической. В работе над каждой строкой и осмыслением её был понят общий смысл стихотворения. Встал другой вопрос: как можно донести этот смысл для читающей русской аудитории, чтобы не исказить истинный смысл? Тут нельзя было обойтись без обращения к истории русского и таджикского языков, найти точки пересечения и похожести. Пришлось очень серьёзно работать над словами, грамматикой изложения. Но и результаты того стоили. Можно сказать, что работа с переводом с таджикского на русский не только интересное занятие, но и серьёзная школа по изучению языков, а также межкультурного пространства народов, следовательно, эту работу можно рассматривать как аспект межкультурной коммуникации. Обращение к текстам национальной направленности на занятиях со студентами, изучающими русский язык как иностранный, вызывает дополнительную мотивацию к изучению языка, параллельно пополняется словарный запас, формируется умение полноценно воспринимать текст. Такая работа расширяет профессиональное и культурное пространство студентов – будущих специалистов в разных отраслях науки и производства.

Литература

1. Арзуманов С.Д., Каримов Х.К. Русско-таджикский словарь: 14000 слов / Под ред. М.Ф. Фазылова; Акад. наук Таджик. ССР. Ин-т языка и литературы. – М.: ГИС, 1957. – 630 с.
2. Богданова Л.И. Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе: современные тенденции билингвального образования: Материалы Междунар. научно-практ.конф. – Тверь: Твер.гос. ун-т, 2018. – 213 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
4. Захидова Л.С. Русский язык для иностранных студентов-медиков, подготовительный этап обучения. – Новосибирск: Новосибирский государственный медицинский университет, 2018. – 134 с.
5. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
6. Ниязи Ф. Не говори, что лес пустой: Роман / Фатех Ниязи; Авториз. пер. с тадж. Л.

Кандинова [Вступ. ст. В. Борщукова]. – М.: Худож. лит., 1982. – 471 с.

7. Ниязи Ф. Солдаты без оружия: Роман; Рассказы : Пер. с тадж. / Фатех Ниязи; [Вступ. ст. Ч. Гусейнова]. – М.: Худож. лит., 1988. – 477 с.

8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец. «Лингвистика», «Межкультурная коммуникация». – М.: Слово, 2000. – 624 с.

9. Топер П.М. Перевод в системе сравнительного литературоведения. – М.: Высшая школа, 2000. – 157 с.

Автор публикации

Захидова Лариса Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент, Новосибирский государственный университет экономики и управления, Новосибирск, РФ, ls22z@yandex.ru
Zakhidova Larisa Sergeevna, PhD in Philology, Associate Professor, Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russian Federation, ls22z@yandex.ru

УДК 378

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ

М.С. Инюшева

Московский авиационный институт (МАИ), г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу профессионально-ориентированного подхода преподаванию иностранных языков в технических университетах. Рассматриваются базовые принципы, значение роли педагога и прикладная ценность подобных программ. Особый акцент сделан на интеграции языкового образования в инженерные дисциплины.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, иностранные языки, технический университет, коммуникативная методика, цифровые инструменты.

PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN ENGINEERING UNIVERSITIES

M.S. Inyusheva

Moscow Aviation Institute (MAI), Moscow, Russia

Abstract. The article investigates the principles of professionally-oriented foreign language teaching in engineering universities. It focuses on core methodologies, the educator's role, and the practical relevance of such programs. Emphasis is placed on aligning language training with technical curricula.

Keywords: professionally-oriented education, foreign languages, engineering university, communicative method, digital tools.

В условиях динамичного технологического прогресса владение профессионально-ориентированным иностранным языком превращается в критически важный навык для инженеров, обеспечивающий конкурентоспособность специалиста на трудовом рынке. Профессионально-ориентированный подход к изучению языков фокусируется на развитии у обучающихся компетенций, необходимых для эффективной работы в международном контексте, развития коммуникативной иноязычной компетенции. В рамках высшего

образования студенты должны изучать именно профессионально-ориентированный иностранный язык, который дополняет их профессиональные компетенции.

Московский авиационный институт (МАИ) – ведущий российский технический вуз, специализирующийся на авиации и космонавтике, где обучается свыше 23000 студентов. Для них иностранный язык – неотъемлемая часть профессиональной подготовки. МАИ предлагает более 100 образовательных программ, включая авиастроение, IT, радиоэлектронику, менеджмент и экономику. В структуре вуза представлены бакалавриат, специалитет, магистратура и аспирантура с акцентом на углублённое изучение инженерных и научных дисциплин. Вуз участвует в пилотном проекте по внедрению новых форм высшего образования – базового высшего образования и специального высшего образования. Принципиально изменяются программы и содержание обучения, но профессионально-ориентированный иностранный язык остается частью профессионально-карьерного модуля, обеспечивающего развитие компетенций необходимых для успешной карьеры.

Современные тенденции в образовании подчеркивают значимость интеграции языковой подготовки в технические специальности. Как отмечает Н.Д. Гальскова, изучение профессионально-ориентированного материала создаёт взаимосвязь между мотивацией студентов к освоению специальности и успехами в овладении языком [1, с. 4]. Автор утверждает, что иностранный язык служит инструментом профессиональной адаптации в неязыковом вузе. Для реализации этого потенциала необходимо: чётко определять цели речевой деятельности на иностранном языке; обеспечивать социально-профессиональную направленность учебных заданий; создавать условия для удовлетворения образовательных запросов студентов; формировать навыки творческого решения задач; поддерживать позитивную атмосферу в учебной группе [1, с. 4].

Профессионально-ориентированное обучение включает развитие навыков говорения, письма, чтения и аудирования в контексте будущей профессии [2]. Традиционно акцент делался на терминологии и переводе технических текстов, однако современные требования выходят за рамки этих задач.

Проблема языковой подготовки в технических вузах носит многогранный характер. В научной литературе обсуждаются вопросы использования иностранного языка как средства коммуникации, формирования межкультурных навыков и внедрения коммуникативных методик.

Профессиональная компетентность выпускника определяется не только техническими знаниями, но и способностью использовать иностранный язык в рабочих ситуациях. Современный инженер должен уметь взаимодействовать в международных проектах, работать с документацией и адаптироваться к изменениям в глобальной индустрии. Язык выступает носителем информации, инструментом профессионального роста и частью культуры [3].

Цель профессионально-ориентированного обучения – подготовить студентов к межкультурному взаимодействию и развить навыки анализа профессиональной информации. Мы понимаем профессионально-ориентированное иноязычное обучение как формирование, развитие и совершенствование профессионально-ориентированных речевых навыков – чтения, говорения, аудирования и письма, а также развития комплексных навыков работы с иноязычной информацией, реферирования и аннотирования, а также развитие умений критического мышления, в том числе и на иностранном языке.

Исследования в технических вузах показывают, что многие студенты недостаточно владеют иностранным языком для профессиональной коммуникации. Этот факт стимулирует обновление программ и внедрение международного опыта в учебный процесс, мотивирует преподавателей к проведению исследований в области повышения эффективности процесса обучения профессионально-ориентированному иностранному языку.

В МАИ реализуется комплексный подход к профессионально ориентированному обучению, основанный на следующих принципах: преемственность – согласованность между этапами образования (школа – вуз – аспирантура) и междисциплинарная интеграция, непрерывность – развитие навыков самообразования для дальнейшего профессионального роста, научная деятельность на иностранном языке – формирование компетенций для исследований, включая критическое мышление и анализ данных, индивидуализация – адаптация программ под профессиональные интересы студентов, многоуровневость – учёт разного уровня языковой подготовки, воспитательные цели – личностное развитие через изучение языка. Наши студенты, будущие специалисты будут использовать иностранный язык как средство осуществления профессиональной деятельности.

Коммуникативный подход, основанный на моделировании рабочих ситуаций, становится ключевым элементом профессионально-ориентированного обучения английскому и другим иностранным языкам. В отличие от традиционных методов, он фокусируется на презентациях и переговорах, написании технических документов, обсуждении проектов с иностранными коллегами – как элементах учебного процесса. Применяются: ролевые игры и кейсы (например, имитация переговоров или разрешение конфликтов в международной команде); проектная работа (составление отчётов, участие в конференциях); аутентичные материалы (технические статьи, интервью экспертов).

В курсе «Авиационный английский» студенты МАИ анализируют записи реальных авиационных инцидентов, что позволяет выпускникам быстро включаться в международные проекты.

Для развития профессионально-ориентированных иноязычных умений активно используется индивидуализация учебного процесса. Индивидуализация обучения позволяет учитывать изначальный уровень сформированности умений в различных сферах, в том числе и иноязычные умения. В рамках индивидуализации мы можем учитывать стиль, который предпочитает студент для обучения, его интересы в первую очередь в профессиональной сфере. В МАИ разработана система индивидуальных траекторий обучения иностранному языку, когда студент в зависимости от уровня подготовленности и заинтересованности может выбрать специализированный курс иностранного языка. Например, кроме базового курса технического иностранного языка студент, занимающийся разработкой и комплексированием автоматизированных систем управления авиационными комплексами может выбрать индивидуальную образовательную траекторию по иностранному языку «Авионика».

Роль преподавателя в техническом вузе выходит за рамки передачи знаний. Он выступает организатором, мотиватором и наставником, способным объединить лингвистическую и профессиональную составляющие. Недостаточная компетентность педагога в технической области снижает доверие студентов. Большое значение уделяется постоянному процессу повышения квалификации профессорско-преподавательского состава. Например, цифровые компетенции, которым владеют студенты часто на очень высоком уровне, необходимы и преподавателю.

Важным аспектом является создание благоприятной атмосферы. Жёсткие методы преподавания подавляют активность, тогда как открытый диалог и уважение стимулируют мотивацию. Преподаватель должен совмещать функции языкового тренера и эксперта по профессиональной коммуникации.

Профессионально-ориентированное обучение способствует освоению технической терминологии; развитию навыков работы с научной литературой; совершенствованию деловой коммуникации. В условиях глобализации работодатели ценят специалистов, способных участвовать в международных проектах и оперативно осваивать новые технологии.

Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в инженерных вузах – важный элемент подготовки конкурентоспособных специалистов. Для успешной реализации программ требуется интеграция языковых и технических дисциплин, а также внедрение инновационных методик. Это обеспечивает формирование не только языковых, но и профессиональных компетенций, необходимых в международной среде.

Литература

1. Андреева М.А. Личность преподавателя вуза как фактор формирования общекультурных и профессиональных компетенций будущих специалистов // Теория и практика образования в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – Т. 2. – Санкт-Петербург: Реноме, 2012. – С. 304–306.
2. Арсеньев Д.Г., Сурыгин А.И., Шевченко Е.В. Современные подходы к проектированию и реализации образовательных программ в вузе. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – 87 с.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
4. Дубских А.И., Зеркина Н.Н. Роль преподавателя в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку в техническом вузе: сборник статей // Современные тенденции развития системы образования: сборник статей. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – С. 108–110.
5. Журбенко Н.Л., Анисова Е.Н., Инюшева М.С. Формирование навыков говорения у студентов технических специальностей в рамках профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковых вузах // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/30PDMN424.pdf> (дата обращения: 05.05.2025).
6. Серова Т.С., Горева Т.А. Формирование умений коммуникативно-речевого взаимодействия при обучении иноязычному деловому общению. – Пермь, 2005. – 167 с.

Автор публикации

Инюшева Мария Сергеевна, преподаватель, кафедра иностранных языков, Московский авиационный институт, Москва, РФ, inyusheva01@mail.ru

Inyusheva Maria Sergeevna, Lecturer, Department of Foreign Languages, Moscow Aviation Institute, Moscow, Russian Federation, inyusheva01@mail.ru

ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ

Е.Б. Каган¹, Ю.Ю. Шарипова²

*¹Уральский государственный юридический университет им. В.Ф. Яковлева,
г. Екатеринбург, Россия*

²Институт международных связей, г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. Исследование межпоколенческих отношений в высшем образовании. Рассматриваются различия в ценностях и приоритетах студентов и преподавателей, обусловленные технологиями и культурными изменениями. Предлагаются инновационные педагогические подходы.

Ключевые слова: компетенции, SEL, методика преподавания, подходы к обучению у разных поколений, педагогический дискурс.

21ST CENTURY CHALLENGES IN EDUCATION

E.B. Kagan¹, Yu.Yu. Sharipova²

¹Ural State Law University named after V.F. Yakovlev, Ekaterinburg, Russia

²Institute of International Relations, Ekaterinburg, Russia

Abstract. The article investigates inter-generational relations in higher education. It examines differences in the values and priorities of students and teachers, driven by technology and cultural changes. Innovative pedagogical approaches are proposed.

Keywords: competencies, social and emotional learning (SEL), teaching methodology, generational learning approaches, pedagogical discourse.

Чтобы понять с какими вызовами в образовании столкнулись многие учебные заведения, необходимо понять кто же такой современный студент и современный преподаватель? Современный преподаватель высшего учебного заведения, как правило, является представителем *поколения X* (1967-1984) или *поколения Y* (миллениалы) (1985-2000). Преподаватель, принадлежащий к поколению X, характеризуется сочетанием традиционных академических ценностей и адаптивности к изменяющимся условиям образовательной среды. В своей педагогической деятельности представители поколения X, как правило, отдают предпочтение структурированному подходу к образовательному процессу, комбинируя традиционные методы преподавания (лекции, семинары) с инновационными технологиями, при этом сохраняя акцент на глубоком понимании изучаемого материала и развитии аналитических навыков у студентов. Для преподавателей поколения X приоритетом остается формирование у обучающихся прочных фундаментальных знаний и культуры академической работы, что подразумевает высокие требования к самостоятельности и ответственности студентов в процессе обучения. Мотивацией их профессиональной деятельности является передача знаний и опыта будущим специалистам, а также развитие их личностного и профессионального роста.

Преподаватель, принадлежащий к поколению Y, характеризуется интеграцией цифровых технологий в образовательный процесс и стремлением к персонализации обучения. В своей профессиональной деятельности преподаватели-миллениалы, как правило, ориентируются на создание интерактивной образовательной среды, способствующей активному вовлечению обучающихся в процесс познания и реализации их творческого потенциала. Они предпочитают методы, стимулирующие самостоятельную работу студентов, развитие критического мышления и аналитических способностей, а также поощряют

применение полученных знаний на практике. Для поколения Y приоритетным является создание комфортной и поддерживающей атмосферы в учебной аудитории, способствующей открытому диалогу и эффективному взаимодействию между преподавателем и обучающимися. Мотивацией их педагогической деятельности выступает стремление к развитию профессиональной компетентности студентов, формированию их готовности к самообразованию и непрерывному профессиональному росту, а также стремление видеть результаты своего труда в успехах своих подопечных.

А кто же такой современный студент? Современный студент, родившийся в период с 2003 по 2007 год, является представителем поколения Z (зумеры). Поколение Z (2000-2011 гг. рождения), формировалось в условиях повсеместного распространения мобильного интернета и социальных сетей, а сейчас еще и искусственного интеллекта, что оказало значительное влияние на их ценностные ориентации и когнитивные стратегии. В контексте образовательной деятельности зумеры демонстрируют предпочтение визуальным и интерактивным методам обучения, с активным использованием мобильных устройств и платформ социальных сетей. Их мотивация к обучению обусловлена, прежде всего, стремлением к достижению практических результатов. Данное поколение склонно к краткосрочным и динамичным форматам обучения, а также ценит возможность осуществлять образовательную деятельность в любое время и в любом месте. В образовательном процессе зумеры отдают предпочтение обучению на основе практического опыта, экспериментов и оперативной обратной связи.

Сравнительная характеристика поколений в контексте образования представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Сравнительная таблица поколений в контексте образования

Характеристика	Поколение X (1967-1984)	Поколение Y (Миллениалы) (1985-2000)	Поколение Z (Зумеры) (2000-2011)
Отношение к технологиям	Адаптируются, но отдают предпочтение традиционным методам	Цифровые иммигранты, активно используют технологии	Цифровые аборигены, технологии как неотъемлемая часть жизни
Способ восприятия информации	Линейный, структурированный подход, предпочитают печатные материалы	Комбинированный подход, используют цифровые и аналоговые ресурсы	Визуальный, интерактивный подход, предпочитают динамичные форматы
Предпочтения в обучении	Традиционные методы (лекции, семинары), фундаментальность знаний	Комбинирование традиционных и интерактивных методов, персонализация	Интерактивные методы, динамичность, гибкость, практическая ориентированность
Ориентиры в обучении	Глубокое понимание материала, развитие аналитических навыков	Развитие критического мышления, применение знаний на практике	Практические результаты, гибкость обучения, возможность самореализации
Мотивация к обучению	Передача знаний и опыта, видеть успехи студентов	Развитие компетентности студентов, создание коллаборативной среды	Возможность применения знаний на практике, карьерный рост, реализация своего потенциала

Отношение к обратной связи	Формальная, может быть отсроченной	Считают обратную связь важной, но не всегда ожидают ее немедленно	Ожидают быструю и персонализированную обратную связь
Отношение к преподавателю	Относятся к преподавателю, как к авторитетному источнику знаний	Считают преподавателя наставником и ментором	Относятся к преподавателю, как к фасилитатору и проводнику
Отношение к самостоятельности	Считают самостоятельность важным элементом обучения	Ожидают направляющей роли преподавателя в самостоятельной работе	Ценят самостоятельность и свободу выбора

Итак, проанализировав данные, представленные в таблице 1, мы можем отметить, что преподавателям, принадлежащим к поколениям Y и X, часто приходится сталкиваться с трудностями при обучении студентов, относящихся к поколению Z (зумеры), что обусловлено существенными различиями в их когнитивных стилях, предпочтениях в обучении и мотивационных факторах. Поколения X и Y, сформировавшиеся в условиях аналоговой или ранней цифровой эпохи, привыкли к структурированному, линейному и более абстрактному способу подачи информации, в то время как поколение Z, выросшее в эпоху тотальной цифровизации и интерактивного взаимодействия, предпочитают визуальные, динамичные и практико-ориентированные форматы. Кроме того, миллениалы и поколение X привыкли к более отсроченной обратной связи, в то время как зумеры стремятся к мгновенной оценке и интерактивному взаимодействию в режиме реального времени. Различия в темпе обучения, ожиданиях относительно роли преподавателя, а также в мотивационных механизмах создают дополнительные сложности для преподавателей старших поколений, поскольку требуют от них переосмысления традиционных педагогических подходов и адаптации к новым реалиям образовательной среды.

В данной статье мы фокусируем внимание на том, какие задачи ставит современное высшее образование перед преподавателями иностранного языка. Эти задачи связаны не только с развитием языковых навыков, но и с формированием целостной личности студента. В условиях глобализации и быстро меняющегося мира, неотъемлемой частью образовательного процесса становится социально-эмоциональное обучение.

Два словосочетания “socio-emotional learning (SEL)” и “XXI century skills” активно эксплуатируются в педагогическом дискурсе. Неудовлетворительная или недостаточная, с точки зрения педагогов и работодателей, сформированность компетенций XXI века (а именно так, на наш взгляд, следует перевести английское словосочетание “XXI century skills”) ведет молодых людей к разочарованиям в жизни, неспособности найти работу в условиях быстроменяющегося мира, и даже психическим расстройствам. А трудности в формировании этих компетенций на школьной и студенческой скамье во многом связаны с отсутствием соответствующей среды, позволяющей вовлечь обучающихся в активный творческий процесс учебы, познания нового и познания себя.

В настоящее время исследователи и педагоги А.Ю. Коренева [1], Е.С. Мироненко [2], Ж.В. Офицера [3], А.С. Родоманченко и К.А. Вертлиб [5], L. Gomez-Lanier [9], P. Lewis-Kipkulei and J. Singleton [11], C.A.Toledo [13], A. Misseyanni, M.D. Lytras and P. Papadopoulou [12] и др. ищут ответ на вопрос, какие стратегии следует применить, чтобы вовлеченность

студентов в образовательный процесс была максимальной, чтобы в комфортной среде результативнее проходило формирование и развитие компетенций XXI века.

В основе изучения научной литературы и личного опыта постараемся представить свое видение решения данного вопроса. Прежде всего, отметим, что согласно Charles Fadel, который является пионером идеи о навыках, читай компетенциях, XXI века, «во всем мире общепризнано, что для того, чтобы подготовить молодых людей к успеху, необходимо перейти от образования, основанного только на знаниях, к развитию таких навыков, как творческое решение проблем, сотрудничество, а также таких качеств характера, как жизнестойкость, гибкость, сострадание и уважение» [13]. Иностранные специалисты выделяют 12 навыков, которые позволяют и позволят в дальнейшем в информационную эпоху быть успешным в карьере и жизни. К ним относятся:

1. Critical thinking – критическое мышление
2. Creativity – креативность
3. Collaboration – взаимодействие/кооперация
4. Communication – коммуникация
5. Information literacy – информационная грамотность
6. Media literacy – медиаграмотность
7. Technology literacy – технологическая грамотность
8. Flexibility – гибкость
9. Leadership – лидерство
10. Initiative – инициативность
11. Productivity – продуктивность
12. Social skills – социальные навыки [10].

Подробную характеристику каждого из скилз можно найти в The Glossary of Education Reform by Great Schools Partnership [13]. На рисунке 1 представлен краткий иллюстративный обзор знаний, умений, рабочих привычек и черт характера, которые обычно ассоциируются с навыками 21 века [10].

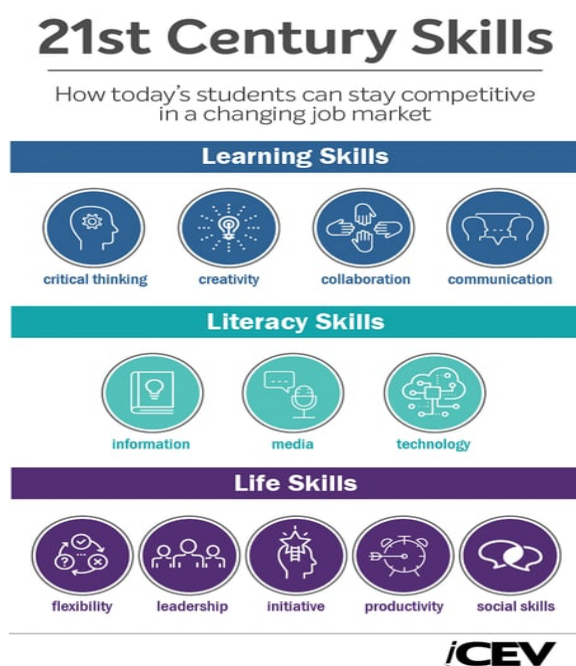


Рис.1. Навыки XXI века

В России модель компетенций XXI века также находится в поле зрения ученых и педагогов-практиков, причем наибольший акцент делается на развитие в ходе учебных занятий 4 компетенций, так называемых 4К, т.е. креативность, критическое мышление, кооперация и коммуникация [8].

Аббревиатура SEL в переводе с английского означает социально-эмоциональное обучение (англ. social emotional learning). При отсутствии чёткого определения, можно сказать, что SEL является технологией, преследующей цель создания благоприятной, комфортной социально-эмоциональной обстановки для обучающихся, развития их эмоционального интеллекта и мотивации на обучение с помощью эмоций [9]. В основе SEL лежит 5 компетенций: само-осознанность, самоконтроль, социальная осознанность, ответственное принятие решений, взаимоотношения с социумом. Факторами, способствующими резкому повышению интереса к SEL в 20-е годы XXI века, стали не только стрессовая ситуация, вызванная необходимостью перехода на дистанционное обучение в период пандемии, растущий спрос на soft-skills со стороны работодателей, но и выход на работу представителей поколения Z [8].

Для преподавателей иностранного языка, стремящихся идти в ногу со временем, формировать и развивать компетенции XXI века на основе SEL на своих занятиях принципиально важным является положение о мультимодальной коммуникативной компетенции [14]. Подчеркнем, что «принцип мультимодальности предполагает воздействие информационных материалов одновременно на разные модальности восприятия [4; 6]. Иными словами, стоит задача помочь студентам научиться выражать собственные мысли устно, излагать их письменно, выражать невербально, использовать различные медийные и технические средства, строить суждения, принимать решения, сотрудничая при этом с другими участниками коммуникативного процесса [10]. Для развития компетенций XXI века, прежде всего 4К, преподавателями иностранных языков, как следует из обзора литературы, используются перманентные методы, к которым можно отнести составление ментальных карт, работу в малых группах, ролевые игры, квесты, дискуссии, дебаты, презентации, эссе, а также одноразовые – защиту проектов [7].

В нижеприводимой таблице 2 наглядно показано, развитию каких компетенций способствует использование методов mind mapping, role play и творческое домашнее задание.

Таблица 2.

Методы развития компетенций

Метод	Компетенции 4К	Компетенции SEL
Составление ментальной карты	креативность коммуникация коллаборация	самоконтроль отношения с другими людьми
Учебная ролевая игра	креативность коммуникация коллаборация	отношения с другими людьми
Творческое домашнее задание	критическое мышление креативность	ответственное принятие решений

При этом необходимо помнить основные принципы выстраивания обучения с представителями поколения Z:

1. Визуализировать материалы и использовать конкретику. В обучении зумеров лучше избегать сложных формулировок и бюрократизированных фраз. Все это нужно перевести на человеческий простой язык и сопроводить визуальным рядом, который зумеры лучше запоминают.

2. Ставить конкретную цель. Зумерам абсолютно не подходит обучение без цели, – как и миллениалы, зумеры хотят видеть в любой действии личную выгоду. Для них важно понять, как знания и навыки помогут им реализоваться.

3. Использовать в обучении интерактивные форматы и смартфоны. Нужно заменить монотонные лекции на игровое обучение и задействовать мессенджеры. Например, сделать чат-бот или базу знаний, в которой хранятся все нужные учебные материалы.

4. Говорить на языке зумеров. На восприятие информации влияет ее «упаковка»: будет эффективно, если в обучение получается интегрировать TOV (tone of voice) зумеров или шутки/мемы, понятные только им.

5. Дозировать информацию. Внимание у зумеров удерживается примерно 8 секунд, поэтому информация должна быть дозирована, в процессе обучения нужно выдерживать мягкий темп и не завышать требования.

6. Подавать знания через игру. Для зумеров важна индивидуальная мотивация и геймификация. Им нравятся соревнования, в которых можно проявить себя, получить баллы и выйти в финал – показать свою уникальность. Это поколение активно вовлекается в приключения, в которых есть дедлайны, задания, квесты, неожиданные повороты, развязки, загадки.

7. Создать общие ценности. Для зумеров важно чувство принадлежности к команде – именно это поколение сильнее других ценит мотивационные ролики и презентации.

8. Использовать сторителлинг. Хороший инструмент подачи информации – превращение разрозненного учебного материала в мини-сериал с героями и динамикой. Сторителлинг задействует эмоции, а значит, возбуждает интерес к обучению и помогает лучше усваивать информацию.

9. Создавать простор для развития. Зумеры не могут жить без гаджетов, поэтому необходимо создавать такие задания, которые они могли бы выполнить с помощью своего цифрового ассистента.

10. Поддерживать теплую атмосферу. Зумеры очень эмоционально ранимые люди, поэтому авторитарный стиль преподавания им не подходит. Они требуют личного контакта с педагогом, для достижения хороших результатов.

Проведенный анализ демонстрирует наличие существенных противоречий между педагогическими подходами, распространенными среди преподавателей поколений X и Y, и потребностями в обучении студентов поколения Z. Различия в когнитивных стилях, предпочтениях в форматах обучения и ожиданиях относительно обратной связи создают барьеры для эффективного образовательного процесса. Недостаточная сформированность компетенций XXI века, необходимых для успешной адаптации в современном мире, усугубляется отсутствием образовательной среды, способствующей активному вовлечению студентов.

Для преодоления указанных противоречий необходимо внедрение в образовательную практику педагогических стратегий, ориентированных на развитие у студентов поколения Z критического мышления, креативности, коммуникативных и социальных навыков, а также на

формирование их информационной и технологической грамотности. Это требует от преподавателей готовности к переосмыслению традиционных методов обучения и освоению новых, ориентированных на динамичное и интерактивное взаимодействие со студентами. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией конкретных методик, способствующих формированию компетенций XXI века в образовательной среде.

Литература

1. Коренева А.Ю. Философский и прагматический аспекты формирования компетенций XXI века в рамках образовательного процесса высшего образования // Проблемы современного образования. – 2019. – № 6. – С. 21–36.
2. Мироненко Е.С. Компетенции XXI века vs образование XXI века // Вопросы территориального развития. – 2019. – № 2 (47). – С. 1–15.
3. Офицерова Ж.В. Методические рекомендации «Развитие навыков и компетенций XXI века на уроке английского языка». – URL: <https://infourok.ru/metodicheskie-rekomendacii-razvitie-navykov-i-kompetencij-xxi-veka-na-uroke-anglijskogo-yazyka-5763127.html> (дата обращения: 19.01.2025).
4. Родина М.Ю., Хилько А.В., Шершукова Г.В., Большунова И.И. Реализация принципов мультимодальности и интерктивности в современном учебном пособии // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному: материалы V Респ. науч.-практ. семинара, Минск, 19 окт. 2018 г. – Минск: Белорусский государственный университет, 2018. – С. 107–110.
5. Родоманченко А.С., Вертлиб К.А. Использование командных дискуссий для развития компетенций XXI века в рамках курса «Политический английский» // Дискурс профессиональной коммуникации. – 2024. – № 6 (2). – С. 121–138.
6. Фещенко Т. Что такое 4К? – URL: <https://media.foxford.ru/articles/4-future-skills?ysclid=m2vow12eg2252521971>. (дата обращения: 12.12.2024).
7. Формирование компетенций «4К» (критическое мышление, креативность, коммуникация, коллаборация) обучающихся профессиональных образовательных организаций. Методические рекомендации. – URL: <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2021/03/Формирование-компетенций-4К.pdf> (дата обращения: 15.02.2025).
8. Что такое SEL: модное слово или серьёзная новая концепция в образовании? – URL: <https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-sel/> (дата обращения: 12.12.2024).
9. Gomez-Lanier L. Building collaboration in the flipped classroom: A case study // International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. – 2018. – 12(2). – URL: <https://doi.org/10.20429/ijsofl.2018.120207> (дата обращения: 18.02.2025).
10. Hummel B. What are 21-st century skills? – URL: <https://www.icevonline.com/blog/what-are-21st-century-skills> (дата обращения: 12.12.2024).
11. Lewis-Kipkulei P., Singleton J., Singleton T.S., Kimberley D. Increasing student engagement via a combined roundtable discussion and flipped classroom curriculum model in an OT and special education classroom // Cogent Education. – 2021. – No. 8(1). – Art. 1911284.
12. Misseyanni A., Lytras M. D., Papadopoulou P., Marouli C. Active learning strategies in higher education: Teaching for leadership, innovation, and creativity. – Emerald Publishing Limited, 2018. – 389 p.
13. Toledo C.A. Dog bite reflections – Socratic questioning revisited // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. – 2015. – No. 27 (2). Pp. 275–279.

14. 21 century skills. – URL: <https://www.edglossary.org/21st-century-skills> (дата обращения: 19.01.2025).

Авторы публикации

Каган Елена Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет имени В.Ф. Яковлева, Екатеринбург, РФ, lena-kagan@yandex.ru

Шарипова Юнона Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Институт международных связей, Екатеринбург, РФ, yunona.shadrina@mail.ru

Kagan Elena Borisovna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Russian, Foreign Languages and Rhetorics, Ural State Law University named after V.F. Yakovlev, Ekaterinburg, Russian Federation, lena-kagan@yandex.ru

Sharipova Yunona Yuryevna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Translation, Private Educational Institution of Higher Education “The Institute of International Relations”, Ekaterinburg, Russian Federation, yunona.shadrina@mail.ru

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

М.А. Ковалева

Московский авиационный институт (НИУ), г. Москва, Россия

Аннотация. Исследование посвящено вопросу формирования индивидуальных образовательных траекторий в контексте изучения иностранных языков в неязыковых вузах.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, индивидуализация, цифровые инструменты, проектное обучение, иностранный язык, неязыковой вуз.

AN INDIVIDUAL FOREIGN LANGUAGE LEARNING EDUCATIONAL PATH IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

М.А. Kovaleva

Moscow Aviation Institute, Moscow, Russia

Abstract. The study is devoted to the issue of forming individual educational trajectories in the context of studying foreign languages in non-linguistic universities.

Keywords: individual educational pathways, individualization, digital tools, project-based learning, foreign language, non-linguistic university.

Перед высшим образованием стоит задача подготовки максимально компетентных и конкурентоспособных специалистов. Во времена глобализации и развития международных связей для хорошего специалиста важно овладеть в том числе языком и коммуникативными навыками. Высшее образование должно обеспечить обучение профессионально ориентированному иностранному языку на высоком уровне. Для достижения этой цели может быть эффективно использование технологий индивидуальных образовательных траекторий. Создание индивидуальной образовательной траектории является способом индивидуализации обучения и учитывает уровень знаний конкретного студента, а именно его стиль обучения и конечную цель в рамках получения высшего образования.

Актуальность нашей темы обусловлена необходимостью индивидуализации высшего образования по всем аспектам, учета всех личностных характеристик студентов и требований работодателя, которые постоянно меняются.

Целью нашего исследования является анализ процесса формирования подходов к реализации технологий индивидуальных образовательных траекторий на примере системы обучения иностранным языкам в Московском авиационном институте.

Согласно поставленной цели, мы сформулировали несколько задач. Согласно нашей первой задаче, мы изучили работы российских и иностранных ученых, изучавших вопрос индивидуализации обучения. После чего, мы проанализировали ситуацию в конкретном неязыковом вузе, и, наконец, составили методические рекомендации по внедрению технологий индивидуальных образовательных траекторий в технических вузах.

Современные подходы к обучению иностранных языков, подчеркивают важность активного вовлечения студентов в процесс обучения, необходимости учитывать их личные цели и предпочтения.

Индивидуальная образовательная траектория представляет собой персонализированный маршрут освоения учебного материала, учитывающий когнитивные особенности, профессиональные цели и личные предпочтения студента [3]. В условиях неязыкового вуза традиционные методы обучения иностранным языкам зачастую оказываются недостаточно эффективными, поскольку не учитывают специфику будущей профессии обучающихся. Индивидуальная образовательная траектория же позволяет интегрировать языковую подготовку вместе с профильными дисциплинами, что способствует формированию профессионально ориентированных иноязычных навыков.

Такой подход особенно важен при изучении иностранных языков в неязыковых вузах, где традиционные методы обучения часто оказываются недостаточно эффективными. Индивидуализация позволяет максимально приблизить содержание курса к профессиональной специфике, оптимизировать временные затраты, повысить мотивацию к изучению языка [4].

Использование индивидуальной образовательной траектории подразумевает гибкость обучения, что предполагает вариативность форм занятий (очные/дистанционные), возможность корректировки темпа изучения материала, альтернативные способы аттестации и адаптацию содержания под изменяющиеся потребности студента.

Входное тестирование языковых компетенций и дифференциация учебных материалов и индивидуальных образовательных маршрутов внутри группы помогают учитывать уровень подготовки учащихся. Выявляя профессиональные и личные мотивы изучения языка, согласовывая учебную программу с карьерными планами и включая в обучение персонально значимый контент и регулярную рефлексию достижений, можно ориентировать обучение, исходя из личных целей студентов.

Функции преподавателя включают диагностику образовательных потребностей, проектирование вариативных модулей, тьюторское сопровождение, мониторинг прогресса, корректировку учебного плана [2]. Обязанности студента предполагают осознанный выбор элементов траектории, самоорганизацию учебного процесса, инициативу в поиске дополнительных ресурсов и ответственность за результаты обучения.

При обучении иностранным языкам индивидуальный подход проявляется в выборе профессионально ориентированной лексики, подборе аутентичных материалов по

специальности, вариативности форм языковой практики, персонализации заданий, учете когнитивного стиля при формировании языковых навыков [1]. Такой подход позволяет преодолеть формальность традиционного языкового образования и создать условия для осознанного профессионально ориентированного изучения иностранного языка [3].

Методы и инструменты, используемые для создания индивидуальной траектории, это диагностика уровня владения языком и постановка целей, выбор форматов обучения: традиционные лекции, онлайн-курсы, разговорные клубы, использование цифровых ресурсов: мобильные приложения, подкасты, искусственный интеллект, а также, хотелось бы отметить, проектное и коммуникативное обучение.

Проектное обучение – это практико-ориентированный подход, при котором студенты осваивают язык через выполнение значимых, реальных задач [5]. В отличие от традиционных методов, он фокусируется на результате: создание конкретного продукта (презентации, бизнес-плана, исследования) и интегрирует профессиональный контекст: язык изучается через специальность студента, а также развивает его soft skills: работу в команде, критическое мышление, тайм-менеджмент.

Коммуникативное обучение – это подход, где акцент делается на реальном общении, а не на заучивании правил. Его принципы: язык как инструмент общения, а не как академический предмет; погружение в аутентичные ситуации (переговоры, презентации, дискуссии) и допущение ошибок как естественной части процесса [6].

Синергия методов дает максимальный эффект: проекты создают естественный контекст для коммуникации, коммуникация становится целенаправленной и мотивированной и формируется профессиональная языковая идентичность. Это позволяет студентам лучше запомнить специализированную лексику, снизить языковой барьер, а также повысить их мотивацию. В цифровой среде это создает виртуальные проектные коллаборации и цифровые портфолио проектов, а также налаживает коммуникацию в профессиональных чатах и форумах. Эти методики особенно эффективны в индивидуальных траекториях, так как позволяют адаптировать сложность задач под уровень студента, учитывать профессиональные интересы и обеспечивать персонализированную обратную связь.

Мы решили практически реализовать внедрение индивидуальных образовательных траекторий в системы обучения иностранному языку в Московском авиационном институте. Так, мы интегрировали языковое обучение в профильные дисциплины и ввели 27 элективных курсов, такие как, «Авиастроение», «Информационно-измерительные системы и комплексы» и «Маркетинг и брэндинг в аэрокосмической отрасли», которые студенты с продвинутым уровнем английского языка могут выбрать, исходя из их карьерных планов или в личных интересах.

Кафедра готовит специалистов системного уровня в части разработки и комплексирования автоматизированных систем управления авиационными комплексами. Выпускниками кафедры являются специалисты-системотехники по автоматизированным системам, имеющие широкое применение в гражданской и военной авиации, медицине, банковской и биржевой деятельности, то есть везде, где вычислительная техника и современные достижения в области искусственного интеллекта помогают решать профессиональные задачи.

Студенты получают знания в области системного проектирования, системного анализа и исследований операций, информационных технологий системного проектирования с

применением современных средств программирования; компьютерного, математического, операционного, полунатурного моделирования, теории игр, автоматизированных систем управления и планирования, систем управления базами данных и знаний.

Проводя наше исследование, мы обнаружили организационно-ресурсные ограничения, которые включают в себя нехватку квалифицированных преподавателей-тьюторов, дефицит временных ресурсов (разработка индивидуальных траекторий требует больше времени) и ограниченность материально-технической базы.

Среди методических сложностей стоит отметить отсутствие унифицированных критериев оценки эффективности индивидуально-образовательных траекторий, сопротивление традиционной системы образования, а также трудности в адаптации коммерческих EdTech-решений.

Субъективные барьеры включают в себя неготовность студентов к самоорганизации (65% первокурсников, по нашим наблюдениям), консерватизм преподавательского состава и недостаточная мотивация к самостоятельной работе.

Проведенный анализ подтверждает, что индивидуальные образовательные траектории представляют собой перспективную модель языковой подготовки в неязыковых вузах, позволяющую преодолеть ограничения традиционных подходов. Как показало исследование, персонализация обучения иностранным языкам на основе учета когнитивных особенностей, профессиональных ориентиров и личностных предпочтений студентов обеспечивает повышение эффективности образовательного процесса за счет оптимального соответствия содержания обучения профессиональным потребностям, гибкой адаптации к уровню подготовки и темпу усвоения материала, максимального использования цифровых образовательных ресурсов; развивает ключевые компетенции через проектную деятельность, формирующую профессиональные языковые навыки, коммуникативные практики, преодолевающие языковой барьер и цифровые инструменты, развивающие автономность обучения.

Несмотря на существующие организационные, методические и субъективные барьеры, перспективы развития индивидуальных траекторий в языковом образовании очевидны. Дальнейшие исследования следует направить на разработку универсальных алгоритмов проектирования данных траекторий, создание интегрированных цифровых платформ поддержки, подготовку преподавателей к тьюторской деятельности и развитие системы оценки эффективности персонализированного обучения.

Реализация индивидуального подхода в языковой подготовке требует системных изменений образовательной парадигмы, однако полученные результаты убедительно демонстрируют его преимущества для формирования профессионально значимых иноязычных компетенций современного специалиста.

Литература

1. Вдовина С.А., Кунгурова И.М. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории // Вестник евразийской науки. – 2013. – № 6 (19). – С. 4–7.
2. Волкова Л.М. и др. Профессиональное образование в университетах через индивидуальные образовательные траектории // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 3 (205). – С. 41–45.
3. Евтеев С.В., Ионова А.М. Индивидуальные образовательные траектории обучения иностранному языку в вузе // Вестник Самарского университета. – 2022. – № 3. – С. 63–68.

4. Климинская С.Л. Индивидуальная образовательная траектория как способ повышения эффективности обучения иностранным языкам // Вестник евразийской науки. – 2014. – № 4 (23). – С. 5–7.
5. Трищенко Д.А. Опыт проектного обучения: попытка объективного анализа достижений и проблем // Образование и наука. – 2018. – № 4. – С. 132–152.
6. Павлова М.А., Сахарова Е.Е. Принципы коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам // Молодой исследователь Дона. – 2019. – № 5. – С. 141–143.

Автор публикации

Ковалева Мария Андреевна, преподаватель, кафедра иностранных языков, Московский авиационный институт, Москва, РФ, GermirySent@gmail.com

Kovaleva Maria Andreyevna, Lecturer, Department of Foreign Languages, Moscow Aviation Institute, Moscow, Russian Federation, GermirySent@gmail.com

УДК 372.881.1

**УЧЕБНАЯ АВТОНОМИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ
У СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ВУЗА**

И.Н. Коренецкая

Псковский государственный университет, г. Псков, Россия

Аннотация. В статье представлены материалы исследования зависимости уровня иноязычной коммуникативной компетенции от уровня учебной автономии у обучающихся по результатам анкетирования студентов нелингвистических направлений вуза.

Ключевые слова: учебная автономия, иноязычная коммуникативная компетенция, студенты нелингвистических направлений.

**EDUCATIONAL AUTONOMY AS A FACTOR IN INCREASING THE EFFECTIVENESS
OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS
IN STUDENTS OF NON-LINGUISTIC MAJORS AT A UNIVERSITY**

I.N. Korenetskaya

Pskov State University, Pskov, Russia

Abstract. This study examines the correlation between students' degree of learning autonomy and their foreign language communication proficiency, drawing on data collected from non-linguistic majors.

Keywords: learner autonomy, foreign language communicative competence, non-English majors.

Научная проблема, которую ставит наше исследование, определяется социальным заказом на подготовку высококвалифицированного специалиста, соответствующего международным стандартам. Такой специалист должен обладать навыками эффективного самообразования и постоянного самосовершенствования. В учебных планах основных профессиональных образовательных программ высшего образования по нелингвистическим направлениям по дисциплине «Иностранный язык» на самостоятельную работу студентов определено значительное количество часов. В связи с этим возникает необходимость такой дидактической организации процесса обучения иностранному языку, которая бы учитывала

принцип развития учебной автономии, развивающе-творческой направленности, индивидуально-личностных особенностей обучаемых и степени ответственности за результаты обучения, как со стороны преподавателя, так и со стороны студента при организации самостоятельной работы.

Современное образование должно способствовать развитию выпускников, способных адаптироваться к изменяющимся экономическим потребностям и обстоятельствам [8]. В области преподавания иностранного языка важность создания условий для развития учебной автономии стала одной из наиболее заметных тем, о чем свидетельствует исследование Ф. Бенсона [9]. В поддержку автономии обучающихся в изучении иностранного языка было предложено множество обоснований [14]. Существует два общих аргумента в пользу попытки сделать обучающихся более автономными. Во-первых, если они рефлексивно погружены в обучение, оно, скорее всего, будет более эффективным, потому что становится личностно значимым и целенаправленным. Во-вторых, в этом случае будет решена и проблема мотивации: хотя студенты не всегда мотивированы на изучение дисциплины, у обучающихся с высоким уровнем учебной автономии ресурсы для преодоления временных мотивационных неудач развиты лучше. Кроме того, эффективная коммуникация зависит от сложного набора процессуальных навыков, которые развиваются только при их использовании; и если изучение языка связано с использованием языка, то обучающимся, которые обладают высоким уровнем социальной автономии в учебной среде, должно быть легче осваивать весь спектр дискурса, от которого зависит эффективное спонтанное общение [16].

Учебная автономия получила широкое распространение в зарубежных исследованиях с 1980-х гг. как самостоятельное обучение, как система независимого доступа и индивидуализированное/независимое обучение, которые рассматривали (далее цит. по Finch, 2000) Олтман и Джеймс 1980; Холек 1980; 1981; 1987; 1985; 1988; Геддес и Стартридж 1982; Мейсон 1984; Райли 1985; 1988; 1996; Дикинсон 1978; 1987; 1988; 1992; 1995; Венден и Рубин 1987; Брукс и Гранди 1988; Эллис и Синклер, 1989; Литтл, 1989; 1991; 1995; Гарднер и Миллер 1994; Дам 1995; Дикинсон и Венден 1995; Benson & Voller 1997, Коттералл 2000 [7; 12; 24].

Д. Литтл [17] назвал автономию «модным словом» 1990-х годов, и отметил, что немногие преподаватели не согласятся с важностью содействия изучающим язык в формировании у них большей учебной автономии [18]. На настоящий момент очевидно противоречие между современными требованиями к самостоятельности с развитыми умениями учебной автономии и реальной организацией самостоятельной работы обучающихся.

Цель данного исследования заключается в изучении взаимосвязи между уровнем учебной автономии у студентов лингвистических направлений ВУЗа и их уровнем иноязычной коммуникативной компетенции.

Объектом исследования является процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык» студентами лингвистических направлений вуза. Предмет исследования – взаимосвязь уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции и уровня учебной автономии обучающихся.

Для достижения целей исследования использовались следующие методы:

1. Анализ зарубежных и отечественных исследований для определения ключевых понятий и определений.

2. Констатирующий эксперимент, включающий стандартизированное тестирование для определения у студентов уровня владения английским языком и анкетирование для оценки уровня учебной автономии.

Для определения уровня английского языка обучающихся использовался тест по английскому языку Cambridge English Test.

Для определения уровня учебной автономии использовался опрос, изначально разработанный Чжаном и Ли [25]. Данный опрос состоит из трех основных частей: 21 задание с несколькими закрытыми вариантами ответов и шкалой Лайкерта и 5 открытых вопросов для преподавателей. Однако мы провели только первую часть опроса, без опроса преподавателей. Опрос через интервью с несколькими преподавателями не имел бы критического значения для целей нашего исследования.

Концепция учебной автономии не является новой для педагогики – её истоки прослеживаются в европейских образовательных инициативах середины XX века. Знаковым стало исследование Х. Холека [15], проведённое в рамках общеевропейской программы языкового образования, где впервые была научно обоснована способность обучающихся сознательно управлять процессом своего обучения.

Экспериментальные работы, описанные М.-Х. Греммо и Ф. Райли [14], стали результатом гуманистических идей и политических изменений в Европе 1960-х годов, что привело к созданию центров самостоятельного обучения и новых педагогических подходов.

Концепция учебной автономии, впервые обоснованная Х. Холеком [15], приобрела статус классической в современной дидактике. Последующие исследования предлагают различные интерпретации исходной формулировки: например, параметр «способность» (ability) иногда трактуется как «потенциальная возможность» (capacity), а понятие «принятие ответственности» трансформируется в «осознанное управление» образовательным процессом. Ключевым элементом в таких определениях является идея о том, что автономия является свойством обучающихся, а не ситуацией обучения (в отличие от Dickenson, 1987).

Многочисленные исследования подтверждают, что развитие учебной самостоятельности требует предоставления обучающимся определенной академической свободы. Однако, как отмечает Д. Литтл (1996), между понятиями «свобода обучения» и «учебная автономия» существует принципиальная разница, причем первая всегда должна иметь разумные границы.

Вторым важным направлением стало растущее внимание к психологии автономии обучающихся. Хотя Х. Холек часто упоминал качества самостоятельных обучающихся, его описание того, что включает в себя «принятие ответственности за собственное обучение», акцентировало внимание на планировании, выборе материалов, мониторинге прогресса и самооценке. В отличие от него, Д. Литтл (1991) поместил психологию в центр концепции автономии обучающихся. В своих определениях Д. Литтл (2002) объединил трактовку Х. Холека с собственными: формирование языковой автономии обучающегося напрямую связано с умением дистанцироваться от материала, подвергать его критическому анализу, самостоятельно принимать решения и действовать независимо. Принцип учебной автономии предполагает, что обучающиеся сами ставят перед собой образовательные задачи, подбирают необходимые материалы, регулируют скорость изучения, выбирают подходящие способы усвоения информации и самостоятельно анализируют свои успехи [15].

Психологический подход Д. Литтла обращается к другому вопросу: каковы наиболее важные компоненты автономии при изучении языка? Теоретические исследования содержат ряд интересных попыток ответить на этот вопрос [19; 10; 23; 17; 13; 21; 22]. Сложность определения автономии обучающегося с точки зрения ее ключевых компонентов также выражается в двух предположениях: существуют «степени автономии» [20], и поведение автономных обучающихся может принимать множество различных форм в зависимости от их возраста, прогресса в обучении и собственных потребностей [18]. Таким образом, существует широкий спектр потенциальных значений идеи автономии обучающегося и различные способы представления этих значений в исследованиях.

Автономия обучающегося описана различными исследователями в работах по изучению языка. Л. Дикинсон (1995) использует разные термины для обозначения этого понятия: некоторые из них используются как синонимы других понятий – самообучения или дистанционного обучения. Ф. Бенсон определяет автономию как способность брать на себя контроль над своим обучением – как индивидуально, так и коллективно. Он подчеркивает важность трех уровней контроля: управление обучением; контроль над когнитивными процессами; контроль над содержанием обучения. Термин «автономия» часто путают с «независимым» или «самостоятельным» обучением. Однако большинство исследователей согласны с тем, что эти термины описывают различные способы самостоятельного обучения. Согласно классической формулировке Х. Холека, получившей широкое признание в научной литературе, учебная автономия понимается как сформированная компетенция по самостоятельному управлению образовательным процессом. Данная концепция предполагает полный цикл учебной деятельности: от постановки целей и отбора содержания до выбора методических подходов, контроля хода обучения и анализа достигнутых результатов.

Д. Литтл (2002) подчеркивает сложность определения термина «автономия», так как она может рассматриваться в психологическом плане как способность или поведение. Существует убеждение, что автономные обучающиеся осознают цель программы обучения; принимают ответственность за обучение; участвуют в определении целей; проявляют инициативу в планировании учебных мероприятий; контролируют прогресс обучения.

Отечественные ученые предлагают различные трактовки понятия учебной автономии. Соловова Е.Н. акцентирует внимание на совместной ответственности между обучающимися и преподавателями за достижение образовательных результатов [4]. В свою очередь, Насонова Е.А. подчеркивает значимость мотивационного аспекта, рассматривая автономию как комплексное качество личности, включающее готовность к самоуправляемому обучению и профессиональному самосовершенствованию [3].

Современные исследователи (Коряковцева Н.Ф., Кобзарь Е.Г., Трофимова И.Д.) выделяют следующие ключевые аспекты учебной автономии:

- осознанное управление образовательной деятельностью;
- развитые рефлексивные способности;
- продуктивное взаимодействие с образовательной средой;
- принятие ответственности за процесс и результаты обучения;
- способность к критическому анализу учебных ситуаций [1; 2; 5].

Считается, что развитие умений автономии ведет к улучшению уровня иноязычной коммуникации. Однако до сих пор недостаточно эмпирических данных для подтверждения этой взаимосвязи. Исследования показывают необходимость документирования изменений

уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в результате создания условий для формирования учебной автономии. Некоторые исследования подтвердили наличие взаимосвязи между уровнем учебной автономии и языковой грамотностью [6; 11]. Так, Л. Корно и Е.Б. Мандинах доказали связь между уровнем автономии обучающихся и их языковой грамотностью; К. Аблард и Р. Липшульц выявили различные стратегии среди успешных обучающихся, Л.С. Чжан и С.С. Ли показали корреляцию между уровнями языка и уровнями учебной автономии.

Таким образом, существует необходимость провести исследование взаимосвязи между развитием учебной автономии и уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

В нашем исследовании приняли участие 177 студентов 1-2 курсов бакалавриата и специалитета лингвистических направлений ВУЗа. Средний возраст участников составил 19 лет. Все они изучали английский язык на протяжении 10 – 11 лет – с начальной школы до первого или второго курса университета. Их текущая потребность в изучении английского языка в основном обусловлена необходимостью прохождения промежуточной аттестации в университете.

Для определения уровня английского языка обучающихся использовался тест по английскому языку Cambridge English Test, который выявил, что 37,6% тестируемых имеют уровень A2; 35,3% – A1; 22,4% – B1; 4,7% – B2, уровень C1 не продемонстрировал никто из тестируемых.

Для определения уровня учебной автономии использовался опрос, изначально разработанный Л.С. Чжаном и С.С. Ли [25] и далее модифицированный Д. Дафей (2007).

Анкетирование проводилось в ноябре – декабре 2025 года среди студентов 1-2 курсов бакалавриата лингвистических направлений. Участникам было предложено заполнить анкету индивидуально за сорок минут на основе личного опыта обучения. Далее ответы испытуемых в анкетах были преобразованы в баллы, основанные на шкале Лайкерта.

Шкала Лайкерта – это пятибалльная рейтинговая шкала, используемая для оценки мнений, установок, мотивации участников опроса и др. В ней используется ряд вариантов ответов, варьирующихся от одного крайнего отношения к другому, иногда включая умеренный или нейтральный вариант. Баллы от А до Е равны соответственно 1, 2, 3, 4 и 5. Затем в таблицу Excel были введены результаты теста по английскому языку и оценки учебной автономии обучающихся. Полученные данные были проанализированы с помощью программы STATISTICA SPSS 11.0. Анализ включает в себя три аспекта: описание среднего значения и стандартного отклонения данных, корреляцию между уровнем владения английским языком и учебной автономии обучающихся с помощью Т-теста (t-критерий Стьюдента), сравнение учебной автономии обучающихся с разным уровнем владения английским языком с помощью F-теста.

Основываясь на результатах анализа данных, мы определили следующие исследовательские вопросы: 1) Какова взаимосвязь между учебной автономией студентов и уровнем владения английским языком? 2) В какой степени отличаются уровни учебной автономии у студентов с разным уровнем владения английским языком?

Далее, для ответа на первый исследовательский вопрос при Т-тестировании парных выборок по уровню владения английским языком и уровню учебной автономии обучающихся было рассчитано значение коэффициента корреляции и уровень значимости. Результат

указывает на то, что учебная автономия обучающихся и уровень владения английским языком студентов положительно и линейно коррелируют. Это означает, что уровень владения английским языком повышается по мере увеличения учебной автономии студентов, и наоборот.

Далее мы проанализировали результаты сравнения средних показателей владения английским языком и учебной автономии студентов. Значение t для двух переменных равно 3,529. Критерий статистической значимости при $\alpha = .05$ и степенях свободы, $t(177) = 3,529 > p = 2,0231$, $p < 0,05$, (с использованием двустороннего теста). Тем самым, наблюдаются существенные различия между учебной автономией студентов и их уровнем владения английским языком в целом. Из этого следует, что чем более автономным становится студент, тем больше вероятность достижения им высокого уровня владения языком.

Отвечая на второй исследовательский вопрос, мы проанализировали результат теста Левена на однородность различий: $F(3,254) = 1,338$, а значимость ($P = .187$) превышает $.05$, что позволяет предположить, что различия для четырех ($A2$, $B1$, $B2$, $B2+$) уровней владения английским языком участников равны.

Парные сравнения групповых средних значений, которые являются методами, используемыми для определения различий на уровне, показали, что существуют значительные различия между уровнем автономии и базовым уровнем ($A2$) и другими уровнями владения иностранным языком, между средним уровнем ($B1$) и уровнем, предшествующим продвинутому ($B2+$). Таким образом, эти уровни владения английским языком участников значительно различаются по степени учебной автономии студентов. Однако нет существенных различий между уровнями $A2$ и $B1$, $B2$ и $B2+$. Таким образом, эти уровни владения английским языком у участников не отличаются по уровню учебной автономии.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что высокий или низкий уровень владения английским языком студентами не всегда означает, что их учебная автономия будет соответственно высокой или низкой. Но можно наблюдать существенные различия в уровне учебной автономии студентов, когда их уровень владения английским языком отличается существенно.

В этом исследовании с помощью тестирования и анкетирования изучалась взаимосвязь между учебной автономией студентов и уровнем владения английским языком в выборке из 177 студентов нелингвистических направлений. Результаты исследования показывают, что уровень владения английским языком студентами существенно и положительно связан с их учебной автономией, и нет существенных различий в уровне учебной автономии, когда уровень владения английским языком существенно не отличается ($A2$ и $B1$, $B2$ и $B2+$). Однако, наблюдаются существенные различия в уровне учебной автономии у студентов с разным уровнем владения английским языком ($A2$ и $B2$, $B1$ и $B2$). Эти результаты показывают, что, чем более автономным становится студент, тем больше вероятность того, что он/она достигнет высокого уровня владения языком.

Результаты настоящего исследования позволяют сделать ряд выводов.

Ключевыми аспектами здесь выступают, во-первых, способность обучающихся к самообучению, во-вторых, тот факт, что рост их автономности в изучении языка приводит к лучшим результатам, чем классическая модель с преподавателем в роли единственного источника знаний, в-третьих, учебная автономия студентов, определяемая, в том числе уровнем их мотивации, является одним из наиболее важных факторов, определяющих их

языковой уровень, поскольку изучение иностранного языка – это длительный и ресурсозатратный процесс, требующий усилий, а способность к самостоятельному обучению становится критически важной. Поэтому важно информировать студентов о важности развития самостоятельности в изучении иностранного языка. Когда обучающиеся разрабатывают собственный график продвижения по дисциплине, готовят материалы к занятиям, тем самым, преподаватель способствует формированию у студентов ответственности за собственное обучение.

Результаты данного исследования могут внести значимый вклад в понимание роли учебной автономии в процессе эффективного изучения языка и помочь разработать методики повышения самостоятельности обучающихся.

Следующим шагом может стать разработка стратегий для формирования учебной автономии у студентов.

Литература

1. Кобзарь Е.Г. Формирование и развитие стратегий автономной учебной деятельности в процессе овладения иностранным языком // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития: Материалы VII международной научно-практической онлайн-конференции студентов и молодых учёных, Мытищи-Гомель-Москва-Санкт-Петербург-Минск-Речица, 16 марта 2022 года. – Москва: Московский государственный областной университет. – 2022. – С. 8–16.
2. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащихся в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9–14.
3. Насонова Е.А. Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению // Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета. – 2009. – № 4. – С. 318–322.
4. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителей иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография. – М.: Глосса-Пресс, 2004. – 336 с.
5. Трофимова И.Д. Методика формирования стратегий автономного чтения у студентов языкового вуза (немецкий язык, I курс) / Дис. канд. пед.наук: 13.00.02. – Улан-Удэ. – 2023.
6. Ablard K., Lipschultz R. Self-regulated learning in high-achieving students: Relationsto advanced reasoning, achievement goals, and gender // Journal of Educational Psychology. – 1998. – Vol. 90. Is. 2. – Pp. 94–101.
7. Benson P. Concepts of autonomy in language learning / In R. Pemberton, S.L. Edward, W.W.F. Or, H.D. Pierson (Eds.). Taking control: Autonomy in language learning. – Hong Kong: Hong Kong University Press. – 1996. – Pp. 27–34.
8. Benson P. Autonomy as a learners and teachers' right / In B. Sinclair, et al. (Eds.), Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions. – London: Longman. – 2000. – Pp. 111–117.
9. Benson P. Teaching and researching autonomy in language learning. – London: Longman. – 2001. – 296 p.
10. Breen M.P., Mann S. Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy / In P. Benson, P. Voller (Eds.) Autonomy and Independence in Language Learning. – Harlow: Longman. –1997. – Pp. 132–149.
11. Corno L., Mandinach E.B. The role of cognitive engagement in class room learning and motivation // Educational Psychologist. – 1983. – Vol. 18. – Pp. 88–108.

12. Dickinson L. Autonomy and motivation: A literature review // *System*. – 1995. – Vol. 23. Is. 2. – Pp. 165–174.
13. Finch A.E. A formative evaluation of a task-based EFL programme for Korean university students. – U.K.: University of Manchester, 2000. – 306 p.
14. Gremmo M-J., Riley P. Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea // *System*. – 1995. – Vol. 23. Is. 2. – Pp. 151–164.
15. Holec H. Autonomy and foreign language learning. – Nancy: Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues, 1980. – 65 p.
16. Little D. Learner autonomy. 1: Definitions, issues and problems. – Dublin: Authentik. – 1991. – 60 p.
17. Little D. Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies / In R. Pemberton, S.L. Edward Li, W.F. Winnie, H.D. Pierson (Eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. – 352 p.
18. Little D. Learner autonomy and second/foreign language learning. – URL: <https://web-archive.southampton.ac.uk/www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409.html> (дата обращения: 05.05.2025).
19. Littlewood W. Defining and developing autonomy in East Asian contexts // *Applied Linguistics*. – 1999. – Vol. 20. Is. 1. – Pp. 71–94.
20. Nunan D. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy / In P. Benson, P. Voller (Eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. – Harlow: Longman. – 1997. – Pp. 192–203.
21. Oxford R. Toward a more systematic model of L2 learner autonomy / In D. Palfreyman, R. Smith (Eds.) *Learner autonomy across cultures: language education perspectives*. – New York: Palgrave Macmillan. – 2003. – Pp. 75–91.
22. Pemberton R., Toogood S., Barfield A. (Eds.). *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning*. – Hong Kong: Hong Kong University Press, 2009. – 304 p.
23. Sinclair B. The teacher as learner: Developing autonomy in an interactive learning environment / In R. Pemberton, S. Toogood, A. Barfield (Eds.), *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning*. – Hong Kong: Hong Kong University Press, 2009. – Pp. 175–198.
24. Xu J.F., Zhan X.H. Review of research on learner autonomy at home and abroad // *Foreign Language World*. – 2004. – Vol. 4. – Pp. 2–9.
25. Zhang L.X., Li X.X. A comparative study on learner autonomy between Chinese students and west European students // *Foreign Language World*. – 2004. – Vol. 4 – Pp. 15–23.

Автор публикации

Коренецкая Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков для нелингвистических направлений, Псковский государственный университет, Псков, РФ, irinallo@mail.ru

Irina N. Korenetskaya, PhD in Education, Associate Professor, Department of Foreign Languages for Non-Linguistic Departments, Pskov State University, Pskov, Russian Federation, irinallo@mail.ru

**ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА
(НА ПРИМЕРЕ ОНОМАСТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ)**

В.В. Кутешова, Н.Г. Юрина

*Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени
Н.П. Огарева, г. Саранск, Россия*

Аннотация. Рассматривается значение регионального компонента для обучения русскому языку как иностранному. Предлагаются различные формы работы с ономастическим материалом Республики Мордовия на начальном этапе изучения языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, региональный компонент, ономастическая лексика, начальный этап обучения РКИ, социокультурная компетенция.

**TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
USING A REGIONAL COMPONENT
(ONOMASTIC MATERIAL OF THE REPUBLIC OF MORDOVIA AS AN EXAMPLE)**

V.V. Kuteshova, N.G. Yurina

National Research Mordovia State University, Saransk, Russia

Abstract. The importance of the regional component for teaching Russian as a foreign language is considered. Various forms of working with onomastic material of the Republic of Mordovia at the initial stage of language learning are proposed.

Keywords: Russian as a foreign language, regional component, onomastic vocabulary, initial stage of teaching Russian as a foreign language, sociocultural competence.

Под региональным (краеведческим) компонентом мы будем понимать совокупность языковых, культурных, географических и исторических особенностей определенной территории, которые могут быть использованы в процессе обучения языку. Ономастический материал – один из ключевых источников регионального компонента, который напрямую связан с историей формирования этноса, проживающего в определенной местности, и его мировоззрением.

В настоящее время лингводидактика ориентируется на антропологический принцип изучения языка, поэтому в методике преподавания русского языка как иностранного достаточно активно используется региональный компонент. Он помогает студентам понять и принять культурные особенности края, в котором они проживают на данный момент. Осмысление краеведческого материала обучающимися способствует их быстрой адаптации в незнакомой среде, исключает культурный шок и повышает интерес к изучению русского языка. Вот почему многие ученые и методисты-практики убеждены, что «краеведческие знания – важный элемент общенациональной культуры и культуры страны, помогающий их постижению, с одной стороны, и способствующий дальнейшему развитию – с другой» [2, с. 223].

Действительно, уже в первый год обучения иностранные студенты погружаются в новую культурную среду, в связи чем у них возникает острая потребность в коммуникативной поддержке, которая должна осуществляться комплексно. Использование региональной

информации в процессе обучения языку будет способствовать формированию связи студента с новым для него лингвокультурным сообществом, пониманию социокультурной реальности, минимизации трудностей в общении с местными жителями и успешной интеграции в среду проживания. Для формирования коммуникативной и социокультурной компетенций необходимо изучение безэквивалентных языковых единиц, отражающих региональный и культурный фон, в том числе ономастической лексики края, в котором проживают инофоны. На этапе начального изучения русского языка как иностранного особенно важно, на наш взгляд, освоить названия географических объектов, ключевые локации региона проживания, что поможет ориентироваться в новом пространстве, избежать ситуаций коммуникативного недопонимания в общении с местными жителями.

На сегодняшний день существует ряд кандидатских работ (Г.О. Некипелова [7], О.А. Сенаторова [10]) и научно-методических статей (М.В. Абрамова [1], Б.В. Братусь [3], В.Д. Горянский [6], А.И. Якимович [15] и др.), в которых отмечается особая значимость регионального материала для формирования социокультурной компетенции у инофонов, необходимость его использования при обучении русскому языку как иностранному. Многие исследователи считают важным включение в образовательный процесс региональной топонимической лексики, которая имеет явно выраженные национально-культурные коннотации. Так, Ю.А. Васильева рассматривает краеведческий материал Симферополя и предлагает различные способы семантизации региональной лексики Астрахани [4, 5]. О.К. Пушко в своей работе определяет приемы работы с текстами, включающими краеведческий материал Благовещенска [8]. Важность использования краеведческого компонента при формировании коммуникативной и лингвокраеведческой компетенций у инофонов отмечает А.А. Пылкова [9], предлагая приемы их формирования на материале ономастической лексики Хабаровска.

Вне зависимости от значительного количества научных трудов, в которых рассматривается значимость лингвострановедения и краеведения в методике преподавания русского языка как иностранного, проблема использования в образовательном процессе регионального компонента некоторых областей России остается недостаточно разработанной. В том числе это касается языкового материала, отражающего регионально-культурный фон Республики Мордовия.

Республика Мордовия имеет богатую ономастику, которая связана с многовековой историей края и его многонациональным составом населения, что делает ономастический материал региона уникальным и интересным для изучения. Одним из его собирателей и интерпретаторов был Д.В. Цыганкин [11]. Некоторые формы работы с ним на уроках РКИ предложила Н.Г. Юрина [12].

Цель данной статьи – рассмотреть дидактические возможности регионального компонента на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному, предложить конкретные формы работы с ономастической лексикой Мордовии на уроках РКИ для достижения различных методических целей.

Данная область преподавания РКИ на основе культурно маркированного материала вышеуказанного региона изучена недостаточно. Не продуманы типовые задания для начинающих изучать язык, хотя общие методические принципы работы с краеведческим материалом на раннем этапе обучения языку были обозначены в исследовательской литературе: «1) принцип доступности, методической и ситуативной целесообразности; 2)

принцип комплексности; 3) принцип постоянного накопления знаний, сочетания языкового и экстралингвистического материала; 4) принцип постепенного усложнения материала и видов работ с ним <...>; 5) принцип целенаправленного формирования лингвокогнитивного уровня в структуре вторичной языковой личности» [13, с. 367].

1. Аудирование. Нахождение звуковых соответствий.

Выстраивание ассоциативных связей. Найдите русские слова, схожие с мордовскими словами по их звучанию (*туця, розь, ярмакт, модат*). Предполагаемые ответы: *туча, рожь / роза, ярмарка, мода*. После выполнения задания важно дать студентам перевод данных слов, чтобы исключить ложные звуковые соответствия: *туця* («*туча*»), *розь* («*рожь*»), *ярмакт* («*деньги*»), *модат* («*картофель*»).

2. Расширение словарного запаса учащихся. Работа над лексическими темами.

Лексические цепочки. Составьте цепочки слов, связанных по смыслу, расположив их в нужном порядке: *дом, улица, квартира, город* (*город – улица – дом – квартира*); *мост, река, берег, парк* (*река – берег – мост – парк*).

Синонимия / антонимия. Подберите синонимы и антонимы к прилагательным: *большой город Москва (Саранск), новое здание на улице Коммунистическая, быстрая река Мокша, узкая улица Московская, короткое имя Эрзя*.

3. Увеличение запаса безэквивалентной (региональной) лексики, ее семантизация.

Необходимо объяснить астионим *Саранск*, то есть почему город имеет такое наименование. Преподаватель расскажет, что название связано с тем, что город строился на берегу реки Саранки (гидронимический характер названия). С древнемордовского «сар», «сара» переводится как «ветвь», «развилка», «приток», «большое болото». Также необходимо рассказать о том, что река Саранка существует и в настоящий момент, именно она протекает около парка им. А.С. Пушкина. Республика Мордовия, столицей которой является город Саранск, называется так, поскольку здесь проживают мордва – эрзя и мокша. Слово же «мордвин» происходит от финно-угорского слова «человек». Далее вводятся катойконимы: он – мордвин, она – мордовка, они – мордва. Наконец, названия жителей территории включаются в ряд однородных понятий: *русский, мордвин, узбек (туркмен); русская, мордовка, узбечка (туркменка); русские, мордва, узбеки (туркмены)*. Можно отработать их на материале уже изученной грамматики: «Я – узбек (туркмен)». «Он – русский, а он – мордвин» и др.

Важно показать графическое обозначение новых слов на доске / экране, а комментарии должны сопровождаться визуализацией образа. Например, можно продемонстрировать фото, где разные народы изображены в национальной одежде.

Полезными для обучения русскому языку как иностранному с учетом местной специфики могут стать объяснения происхождения названий улиц и других объектов в городе. Такой подход способствует развитию лексических и коммуникативных навыков у студентов-иностранцев.

Учащимся можно предложить выполнить задание по группировке названий улиц, переулков и площадей в зависимости от их этимологии или исторического происхождения. Это поможет лучше понять и проанализировать связь топонимов с культурной и исторической спецификой региона.

Распределите названия улиц и переулков в городе Саранске по их происхождению: а) названия, связанные с географическим положением и рельефными особенностями; б) названия, происходящие от названий тех или иных городов России, географических объектов

страны; в) названия в честь известных личностей в истории русской культуры; г) названия, отражающие род занятий жителей города; д) названия в честь личностей, которые внесли большой вклад в культурное и научное развитие Республики Мордовия; е) названия в честь героев исторических сражений, по имени исторической личности; ж) названия, обозначающие народы, проживающие на территории республики; з) названия, которые имеют особую историю, необычное происхождение. Соответствующие группы: а) Набережная улица, Садовая улица, Горная улица, Луговая улица, Лесная улица, Моховая улица, Овражная улица; б) Арзамасская улица, Алтайская улица, Балтийская улица, Волгоградская улица, Кавказская улица, Ленинградская улица, Сахалинская улица; в) улица Metallургов, улица Учительская, Энергетическая улица, улица Механизаторов, улица Строительная; г) переулок Белинского, улица Васнецова, улица Грибоедова, улица Пушкина, улица Льва Толстого, улица Есенина, улица Жуковского, улица Тургенева; д) улица Огарева, улица Эрка, улица Евсеева, бульвар Эрзи; е) улица Олега Кошевого, улица Кутузова, улица Комарова, проспект Ленина, улица Пугачева, улица Пожарского, улица Суворова; ж) улица Эрзянская, улица Мокшанская; з) улица Гожувская, улица Ботевградская, улица Новая, Молодежная улица, улица Красная, улица Зеленая.

Задание можно упростить: предложить список годонимов и дать краткий комментарий к каждому названию, а затем попросить самостоятельно сгруппировать по выше обозначенному критерию. Данное задание можно преподнести и в более сложном виде: предложить студентам самостоятельно раскрыть происхождение названия той или иной улицы / переулка / бульвара / площади, а затем сверить с настоящей историей происхождения.

Особое внимание следует уделить названиям и месту расположения остановок общественного транспорта, которые связаны с важными инфраструктурными объектами города: «Автовокзал», «Железнодорожный вокзал», «Аэропорт» (объекты, служащие для перевозки людей); «Университет», «Педагогический институт», «Библиотека», «Лицей № 7», «18-я школа», «Музыкальное училище», «Строительный техникум» (учебные заведения); «Театр оперы и балета», «Музей им. Степана Эрзи», «Театр “Крошка”», «Государственный театр кукол», «ДК “Луч”» (объекты культуры); «Поликлиника», «Медицинский центр», «Инфекционная больница», «Городская больница № 3» и др. (медицинские учреждения); «Памятник Пугачеву» (мемориум).

4. Работа над грамматическими темами на основе регионального компонента.

Использование предлогов. Вставьте нужный предлог: (...) *Саранске строится много новых зданий.* (...) *реке Инсар купаются дети.* (...) *Советской площади есть памятник Ленину.* *Я долго ходил (...) торговому центру «Рио».* *Мы (...) друзьями любим обедать (...) пиццерии «Милано».*

Работа с числительными. Ответьте на вопросы. *Сколько лет городу Саранску? (384 года.) Когда основан город Рузаевка? (В 1631 году.) Когда был построен стадион «Мордовия Арена»? (В 2018 году.) Сколько рек протекает в Саранске? (3 реки – Инсар, Тавла и Саранка.) Сколько в городе Саранске районов? (3 района – Ленинский, Октябрьский, Пролетарский.)*

Создание простых предложений. Используя данные слова, составьте 3 предложения: *город, река Инсар, парк им. А.С. Пушкина, мост, музей имени Эрзи, прогулка, Саранск.*

Работа со структурой предложения. Расположите слова в предложении в правильном порядке: *парк, Саранске, пушкинский, очень, в, красивый; люди, берегу, по, Саранки, реки, гуляют; в, центр, торговый, Сити-парк, мой, я, поехали, и, друг.*

5. Чтение краеведческих текстов и работа с ними. Развитие устной и письменной речи.

Когда обучающиеся начинают читать небольшие тексты, можно предложить им текст краеведческого характера для чтения и пересказа:

«Сначала Саранск был крепостью и защищал от набегов врагов. Савелий Козловский – основатель и первый воевода (правитель) Саранска. Позже Саранск стал городом и административным центром Саранского уезда.

Памятным историческим событием для Саранска стало пребывание здесь в 1774 году Емельяна Пугачева, который возглавил Крестьянскую войну в России. В честь него в Октябрьском районе города построен памятник и названа улица».

Пересказ предваряет задание ответить на вопросы по содержанию. Кто считается основателем города Саранска? С какой целью строился Саранск? Кто из известных исторических деятелей был в Саранске? Как в памяти жителей города отмечено это событие?

Далее предлагается пересказать текст по плану: 1. История Саранска. 2. Пребывание Емельяна Пугачева в Саранске.

В процессе изучения тех или иных тем важно, чтобы студенты постепенно знакомились с урбанонимами Саранска. Необходимо рассмотреть названия улиц, проспектов (годонимы), площадей и рынков (агоронимы), микрорайонов (хоронимы), остановок общественного транспорта, памятников, гостиниц, музеев, театров. При изучении городских названий важна наглядность и демонстративность: фото, правильное написание и произношение новых номинативов, карты местности, схемы Саранска и других окрестностей Республики Мордовия. При этом необходимо учитывать места, которые пользуются большой популярностью у студентов города: улицы Большевикская, Московская, Вокзальная, Полежаева, Исторический проезд (здесь располагаются корпуса МГУ им. Н.П. Огарева, студенческая поликлиника, железнодорожный вокзал, общежития); улицы Васенко, Льва Толстого, Волгоградская, Коммунистическая (здесь находятся торгово-развлекательные центры, кафе, рестораны, магазины, аптеки); Советская площадь, площадь Тысячелетия, Привокзальная площадь, Соборная площадь, площадь Дружбы Народов, Парк культуры и отдыха им. А.С. Пушкина, Площадь Победы (здесь проводятся городские мероприятия и праздники). Важно провести экскурсию (виртуальную или реальную) по данным важным с исторической и культурной точек зрения местам или представить топонимическую справку к этим названиям. Например, в виде учебного текста:

«Саранск – столица Республики Мордовия, город с богатой историей и культурой. Здесь много интересных мест, которые стоит посетить. Давайте познакомимся с некоторыми из них.

Советская площадь – это центральная площадь Саранска. Здесь часто проходят главные городские мероприятия и праздники. На площади находится памятник Ленину, Дом республики (Белый дом), красивый фонтанный спуск к парку. Летом здесь много цветов, а зимой площадь украшают к Новому году. В некоторые праздники на Советской площади можно увидеть салют. Это место любят как жители города, так и туристы.

Площадь Тысячелетия была построена в честь празднования 1000-летия единения мордовского народа с народами России. Главное украшение площади – один из самых высоких в России светомузыкальных фонтанов «Звезда Мордовии». Он выполнен в виде восьмиконечной звезды – национального мордовского орнамента. На площади расположена Национальная библиотека им. А.С. Пушкина, торгово-развлекательный комплекс «Огарев

Plaza» и «Огарев Арена» – универсальный зал Мордовского университета для проведения различных мероприятий. Это место отлично подходит для прогулок.

Кафедральный собор Феодора Ушакова – один из самых красивых соборов в стране. Он был построен в честь адмирала Феодора Ушакова, который является покровителем мордовской земли. Собор находится на Соборной площади и виден из многих точек города. Внутри собора можно увидеть красивые иконы и росписи.

Саранка, Тавла и Инсар – реки, которые протекают через город. На их берегах есть красивые набережные, где можно гулять, кататься на велосипеде, самокате или просто отдыхать.

Парк культуры и отдыха им. А.С. Пушкина – это одно из любимейших мест отдыха горожан. Здесь есть аттракционы, кафе (особенно популярна блинная «Деревенский дворик»), аллеи для прогулок и даже небольшой пруд. В парке часто проводятся различные фестивали, концерты, проходит Масленица. Это отличное место для отдыха с семьей и друзьями.

В Саранске много интересных улиц. Одна из главных улиц города – Большевицкая. Здесь находятся магазины, кафе и офисы, расположен главный корпус Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарева. Советская улица является одной из самых старых улиц города. Раньше она имела название «Базарная».

В городе есть несколько важных площадей. Привокзальная площадь находится рядом с железнодорожным вокзалом. Площадь Победы – это мемориальный комплекс, посвященный победе советского народа в Великой Отечественной войне. Площадь Дружбы Народов символизирует единство разных народов, которые живут в Мордовии.

Саранск – это город, где история и современность гармонично сочетаются. Здесь каждый найдет что-то интересное для себя. Красивые площади, интересные улицы, храмы, парки».

Еще один пример учебного текста:

«Прочитайте текст. Ответьте на вопросы.

Город Саранск

Саранск – столица Республики Мордовия. В этом городе живут 300 тысяч человек. Свое название он получил от реки Саранки, на берегу которой в 1641 году и был построен.

Одним из символов Мордовии и Саранска является лиса. С XVIII века она украшает герб республики и герб города. Для жителей современного Саранска лиса – это символ ума, богатства и предприимчивости. Когда-то лиса была символом многообразной пушнины, которую добывали в мордовском крае. Коренные жители проживали в лесах и считались хорошими охотниками.

Сейчас в Саранске живут люди разных национальностей: русские, мордва (эрзяне, мокшане, шокшане), татары и другие».

Вопросы: Как называется столица Мордовии? Сколько жителей здесь проживает? Какой зверь является символом Саранска и Республики Мордовия? Почему именно этот зверь? Представители каких национальностей постоянно проживают в Республике Мордовия?

Письменные задания на развитие речи. Заполнение пропусков. Опираясь на прочитанный текст, заполните пропуски. При необходимости найдите ответ в тексте.

«Саранск был построен в _____ году». «_____ является столицей _____». «В городе _____ живут люди разных _____: _____, мордва (_____), татары».

6. Развитие коммуникативной компетенции обучающихся. Преподаватель создает ситуации реального общения, в которых студенты используют различные региональные онимы.

Уже на первых занятиях можно отрабатывать новую лексику и речевые модели на основе названий тех или иных региональных объектов: «Здесь магазин “Магнит”», «Это торговый центр “Сити-парк”», «Тут столовая “Студенческая”, а там рынок “Центральный”» и пр.

Затем, по мере изучения языка, вводятся более сложные синтаксические конструкции. Например, инофонам можно предложить следующие речевые модели: «Москва – столица России»; «Саранск – столица Республики Мордовия (ее административный центр)»; «... – столица моей страны». Изучение подобных конструкций должно сопровождаться определенным комментарием со стороны преподавателя.

Составление диалогов.

Знакомство с городом. Продолжите диалог между туристом и местным жителем, который рассказывает про город Саранск.

«– Добрый день! Подскажите, как называется этот город?

– Это Саранск.

– А какие национальности проживают в этом городе?

– ...»

Городские маршруты. Объясните дорогу от университета до Кафедрального собора Ф. Ушакова студенту-иностранцу, который недавно приехал в город Саранск. Можно начать так: «Чтобы дойти до собора Ушакова, нужно выйти из корпуса университета и повернуть направо. Затем нужно...»

На начальном этапе обучения РКИ, когда иностранные студенты учатся моделировать монологи и вступать в диалоги, важно провести реальную или виртуальную экскурсию по основным достопримечательностям Саранска (позже – по Республике Мордовия): Советская площадь, площадь Тысячелетия, Кафедральный собор Феодора Ушакова, набережные Саранки, Тавлы, Парк им. А.С. Пушкина, Музей С. Эрзи. На основе полученных знаний и личных наблюдений можно поработать над развитием речи: например, попросить поделиться впечатлениями от экскурсии или ответить на вопросы преподавателя. Это поможет улучшить навыки устного выражения мысли. Для развития письменной речи и закрепления полученных знаний можно дать студентам задание написать эссе на тему: «Место в Саранске, которое впечатлило меня больше всего».

7. Работа с запоминанием места нахождения урбанонимов. Как мы отмечали ранее [14], для реализации этой цели целесообразно использовать интерактивные технологии (цифровые карты, видеофильмы и презентации для демонстрации ономастического материала).

Работа с картой города. Обведите синим цветом реку Саранка. На какой улице находится Театр оперы и балета? Проложите короткий маршрут от студенческого общежития до Центрального рынка.

Выше было отмечено, что иностранным студентам важно познакомиться с остановками общественного транспорта в городе проживания. Это имеет практическое значение. Преподаватель может предложить составить следующий маршрут движения: 1) от общежития до главного корпуса МГУ им. Н.П. Огарева; 2) от общежития до торгово-развлекательного центра Саранска «Сити-Парк»; 3) от общежития до студенческой поликлиники; 4) от

общежития до Центрального рынка; 5) от общежития до спорткомплекса «Мордовия». Для успешного выполнения данного задания учащиеся могут воспользоваться различными интернет-ресурсами: навигаторами, онлайн-картами, сайтом Bus13.ru. При этом важна помощь преподавателя, который должен показать, как эти ресурсы найти в Интернете и как можно проложить необходимый маршрут.

Вернуться к названиям некоторых остановок общественного транспорта можно в момент знакомства иностранных студентов с правилами сокращения, аббревиатурами (уровень В). Возможно задание: «Выделите корни в сложных словах, обозначающие остановки общественного транспорта в городе Саранске. Назовите их значение. Расшифруйте аббревиатуры».

Автовокзал, Авторынок, АТС, Биохимик, Ветлечебница, ГТС, ЗАГС, ЛВЗ, МВД, Музучилище и др.

Приведенные выше задания позволят увеличить словарный запас учащихся, пополнить его безэквивалентными (региональными) лексическими единицами из лингвокраеведческого минимума, сформировать навыки использования отдельных грамматических конструкций, умение владеть различными видами речевой деятельности, осуществлять успешную коммуникацию в реальных ситуациях общения с жителями региона. На последующих этапах изучения языка можно использовать проектный метод изучения региональных топонимов, антропонимов и гидронимов.

Итак, можно сделать вывод, что обучение русскому языку как иностранному требует знакомства с историко-культурной средой того региона, где обучаются инофоны. Образовательный процесс должен быть культуроориентированным. Выделенные региональные лингвистические элементы, связанные с объектами инфраструктуры города Саранска и Республики Мордовия, имеют важное практическое значение для образовательного процесса. Они представляют собой эффективный инструмент в обучении русскому языку как иностранному. Региональный компонент не только обогащает учебный процесс, но и способствует более глубокому пониманию русского языка и многообразия культуры России. Краеведческий материал способствует формированию коммуникативной и социокультурной компетенций, что помогает иностранным учащимся успешно адаптироваться в регионе проживания и свободно коммуницировать в социокультурном пространстве Республики Мордовия.

Литература

1. Абрамова М.В. Региональный компонент в конструировании учебного пособия лингвострановедческого характера // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 11 (89). – Ч. 2. – С. 421–424.
2. Анисимова И.Н., Петрова О.А. О важности краеведческих знаний при обучении русскому языку как иностранному (из опыта использования элементарного лингвокраеведческого материала в преподавании русского языка слушателям подготовительного отделения Чувашского государственного университета) // Вестник Чувашского университета. – 2015. – № 4. – С. 223–227.
3. Братусь Б.В. Местное страноведение и развитие речи (на примере Ленинграда и его окрестностей) // Страноведение и преподавание русского языка как иностранного: тезисы докладов и выступлений. – М.: Изд-во Московского университета, 1971. – С. 22–27.

4. Васильева Ю.А. Лингводидактическое описание страноведчески ориентированной лексики в обучении русскому языку как иностранному // Устойчивое развитие науки и образования. – 2018. – № 2. – С. 168–175.
5. Васильева Ю.А. Региональный эргонимический материал в преподавании русского языка как иностранного (на примере эргонимов города Симферополя) // Диалог культур. Теория и практика преподавания языков и литератур: VI Международная научно-практическая конференция (9–11 октября 2018 г.): труды и материалы. – Симферополь: Ариал, 2018. – С. 107–111.
6. Горянский В.Д. Вопросы местного страноведения как составная часть лингвострановедческого аспекта преподавания // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: сборник научно-методических статей. – М.: Русский язык, 1979. – С. 39–44.
7. Некипелова Г.О. Лингвокраеведение в преподавании русского языка как иностранного: автореф. дис. ... канд. педагог. наук. – СПб., 2002. – 20 с.
8. Пушко О.К. Региональный аспект лингвострановедения в преподавании РКИ // Россия в мировом сообществе: смысловое пространство диалога культур: материалы Международного форума «Восточный вектор миграционных процессов: диалог с русской культурой» (г. Хабаровск, 16–17 ноября 2016 г.). – Хабаровск: Изд-во Тихоокеанского гос. ун-та, 2016. – С. 325–329.
9. Пылкова А.А. Обучение русскому языку как иностранному на довузовском этапе с использованием регионального компонента (на основе ономастического материала Хабаровска и аутентичных текстов дальневосточных авторов) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13, вып. 5. – С. 320–327.
10. Сенаторова О.А. Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка как иностранного в региональном вузе (на материале лингвокультуры Владимирского региона): автореф. дис. ... канд. педагог. наук. – М., 2003. – 19 с.
11. Цыганкин Д.В. Память, запечатленная в слове: словарь географических названий Республики Мордовия. – Саранск: Тип. «Красный Октябрь», 2022. – 429 с.
12. Юрина Н.Г. Краеведение Республики Мордовия в преподавании РКИ: учебно-методическое пособие. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2022. – 120 с.
13. Юрина Н.Г. Принципы использования регионального компонента на раннем этапе обучения РКИ // Русский язык в поликультурном мире: VII Международный симпозиум. – Симферополь: Изд. дом КФУ, 2023. – Т. 1. – С. 361–368.
14. Юрина Н.Г., Кутешова В.В. Инновационные технологии в процессе обучения РКИ (на основе краеведческого материала Республики Мордовия) // Карповские чтения: сборник статей участников XI Всероссийской научно-практической конференции. – Саров: ООО «Интерконтакт», 2024. – С. 40–47.
15. Якимович А.И. Курс «Дидактическое регионоведение в профессиональной подготовке будущих преподавателей РКИ // Русский язык как иностранный: теория, исследования, практика: сборник статей. – СПб.: Сударыня, 2003. – Вып. VI. – С. 452–455.

Авторы публикации

Кутешова Валерия Вадимовна, магистрант, филологический факультет, Национальный исследовательский Мордовский университет имени Н.П. Огарева, Саранск, РФ, lega-kuteshova@yandex.ru

Юрина Наталья Геннадьевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного; Национальный исследовательский Мордовский университет имени Н.П. Огарева, Саранск, РФ, makarova-ng@yandex.ru

Kuteshova Valeriya Vadimovna, Master's Student, Faculty of Philology, National Research Mordovia State University named after N.P. Ogarev, Saransk, Russian Federation, lera-kuteshova@yandex.ru

Yurina Natalya Gennadyevna, Doctor of Philological Sciences, Professor, Department of Russian as a Foreign Language, National Research Mordovia State University named after N.P. Ogarev, Saransk, Russian Federation, makarova-ng@yandex.ru

УДК 811.161.1:378.147.22

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УПРАЖНЕНИЯ «СОЗДАНИЕ ТЕКСТА ПО ОДНОМУ ПРЕДЛОЖЕНИЮ» КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПИСЬМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ

Ч. Ли

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования навыков письменной русской речи у китайских студентов-русистов. Овладение навыками письма позволяет китайским студентам передавать информацию на русском языке, облегчает взаимодействие с преподавателем и с другими студентами, способствует успешной социокультурной адаптации. В качестве ключевого приема обучения предлагается использовать упражнение «создание текста по одному предложению».

Ключевые слова: китайские студенты; обучение письменной русской речи; создание текста по одному предложению; методика обучения письму; творческий потенциал.

USING THE EXERCISE «CREATING A TEXT BASED ON ONE SENTENCE» AS A METHOD OF TEACHING CHINESE STUDENTS WRITTEN RUSSIAN LANGUAGE

Zh. Li

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Abstract. The article examines the challenge of developing written Russian language skills among Chinese students majoring in Russian studies. The mastering of writing skills allows Chinese students to convey information in Russian, facilitates interaction with the teacher and with other students, contributes to successful socio-cultural adaptation. It is suggested to use the exercise “creating a text based on one sentence” as a key teaching technique.

Keywords: Chinese students; teaching written Russian language; creating a text based on one sentence; methodology of teaching writing, creating potential.

По мере активизации российско-китайского сотрудничества одной из ключевых задач подготовки китайских студентов-русистов становится формирование их коммуникативных умений, которые позволяют студентам осуществлять межкультурное общение на русском языке в различных сферах двусторонних взаимодействий.

Тем не менее, отметим, что сегодня в вузах Китая недостаточное внимание уделяется обучению китайских студентов письменной русской речи. Об этом убедительно пишет А.Н. Щукин: «Роль письменной речи на занятиях исключительно велика, и ее недооценка замедляет процесс овладения языком в целом» [4, с. 317]. Со стороны преподавателя развитие у студентов письменной русской речи чаще всего реализуется как изолированный учебный

процесс, не интегрированный с другими направлениями в обучении РКИ (чтением, говорением, аудированием, а также грамматикой, лексикой). Данные факторы обусловили необходимость отбора эффективных методических приемов для организации обучения, включая укрепление связей между разными аспектами обучения и использование стимулирующих креативность педагогических стратегий.

Предлагаем показавший свою эффективность прием обучения РКИ с использованием упражнения «создание текста по одному предложению» для решений вышеизложенных проблем и повышения качества письменной русской речи у китайских учащихся.

Методическое обоснование данного приема с использованием упражнения «создание текста по одному предложению» в целях обучения письменной русской речи содержатся в работах М.Т. Баранова, А.Д. Дейкиной, В.А. Добромыслова, В.Н. Мещерякова и др. А.Д. Дейкина отмечает, что «мини-изложение может быть использовано в качестве импульса для создания учащимися их собственного текста и представлять собой начало будущего сочинения» [3, с. 21]. Несмотря на то, что данный прием описан для организации обучения русскому языку в российских школах, он применим к преподаванию РКИ в китайской студенческой аудитории.

Использование упражнения «создание текста по одному предложению» имеет важное значение для решения проблемы недостаточной креативности китайских студентов в письменной речи. Как отмечают В.Д. Янченко и Лю Цянь, «правильной будет установка не столько на дословное запоминание и буквальное воспроизведение текста, сколько на оригинальность и самостоятельность в подаче материала» [5, с. 146]. На подготовительном этапе преподаватель может стимулировать учащихся к активному воображению, предлагая различные варианты развития сюжета, что позволит избежать механического воспроизведения готовых языковых конструкций.

Применение данного приема содействует повышению мотивации студентов к письму. Е.С. Антонова утверждает, что «речь рождается при развитом воображении и хорошо организованной мотивации» [1, с. 21]. Диалоги на основе незавершенных текстов не только привлекают китайских учащихся, но и укрепляют интерактивное взаимодействие между преподавателем и обучающимися на уроке.

Кроме того, данное упражнение позволяет соединить работу по развитию других навыков, превращая обучение письму в комплексную учебную деятельность. Хорошее владение письмом дает возможность китайским студентам полнее воспринимать и лучше понимать материалы лекций, записывать ключевую информацию для долговременного запоминания.

Например, перед началом написания текста преподаватель может организовать обсуждение данной темы и возможных сюжетных линий, а также провести дискуссию на русском языке. Вместе с тем готовый образец текста может быть использован для диктанта, чтобы развить навыки правописания и преодолеть трудности, вызванные новой графической системой и отсутствием навыков кириллического письма.

Для преодоления затруднений в обучении письму рекомендуем китайским студентам такой методический прием, как «создание текста по одному предложению».

Процесс обучения китайских студентов навыкам русского письма предлагается разделить на четыре этапа:

1. Предоставление темы текста, и направление внимания китайских студентов на её анализ и понимание;

2. Групповое обсуждение возможных вариантов продолжения текста;

3. Краткое изложение идей текста представителями каждой группы;

4. Написание текста в соответствии с требованиями в установленное время;

Приведем примеры комплексных заданий для обучения китайских студентов:

Саша был в Пекине прошлым летом и весело провел там время...

Задание 1 Обсуждение

Обсудите возможные варианты продолжения текста в рамках групповой работы.

Задание 2 Дискуссия

Кратко изложите результаты обсуждения каждой группы.

Задание 3 Письмо

Напишите продолжение к данному предложению (80 – 100 слов).

В целом, использование приема «Создание текста по одному предложению» во многом способствует решению проблем в обучении китайских студентов письменной русской речи. Разработка эффективной методики для стимулирования активности и развития творческого потенциала, играет большую роль в формировании коммуникативной компетенции китайских учащихся. Она остается приоритетной задачей и требует в перспективе более глубокого рассмотрения.

Литература

1. Антонова Е.С. Тайна текста: Методические рекомендации к рабочей тетради по развитию речи и мышления школьников 5-6 классов. – М.: Вербум, 2000. – 160 с.
2. Белякова Е.А. Рукописное письмо в практике преподавания русского языка как иностранного. – СПб.: СПбГУ, 2018. – 198 с.
3. Дейкина А.Д., Новожилова Ф.А. Тексты-миниатюры на уроках русского языка: Пособие для учителя. – М.: Флинта, Наука. – 1998. – 144 с.
4. Щукин А.Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: Флинта, 2025. – 332 с.
5. Янченко В.Д., Лю Цянь Развитие у китайских студентов вербального вероятностного прогнозирования в обучении РКИ // Самарский научный вестник. – 2015. – № 1(10). – С. 145–146.

Автор публикации

Ли Чживэй, аспирант, кафедра методики преподавания русского языка, Московский педагогический государственный университет, Москва, РФ, lzw150917@yandex.com

Li Zhiwei, postgraduate student, Department of Russian Language Teaching Methodology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation, lzw150917@yandex.com

**САМООЦЕНКА УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ НАВЫКОМ ГОВОРЕНИЯ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ**

Е.В. Лузина

Московская международная академия, г. Москва, Россия

Аннотация. В данной статье представлены результаты педагогического тестирования, направленного на выявление самооценки уровня владения навыком говорения на иностранном языке среди студентов нефилологических специальностей. Анализ полученных данных позволил разработать общие рекомендации, направленные на улучшение навыка говорения студентов.

Ключевые слова: самооценка, навык говорения, иностранный язык, студенты вуза, педагогическое тестирование.

**SELF-ASSESSMENT OF FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS OF STUDENTS
OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALITIES: RESULTS OF PEDAGOGICAL TESTING**

E.V. Luzina

Moscow International Academy, Moscow, Russia

Abstract. This article presents the results of pedagogical testing aimed at identifying self-assessment of the level of speaking in a foreign language among students of non-philological specialities. The analysis of the obtained data made it possible to develop general recommendations aimed at improving students' speaking skill.

Keywords: self-assessment, speaking skill, foreign language, university students, pedagogical testing.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в нынешнее время считается приоритетным направлением в образовании. Исследование самооценки уровня владения навыком говорения на иностранном языке среди студентов нефилологических специальностей представляет значительную практическую ценность. Изучение иностранных языков является важным аспектом профессиональной подготовки специалистов различных направлений. Студенты нефилологических профилей подготовки часто сталкиваются с необходимостью общения на иностранном языке в рамках своей будущей деятельности. Поэтому оценка уровня владения иностранным языком играет ключевую роль в формировании компетенций будущих профессионалов. В свою очередь, самооценка – важный психологический феномен, влияющий на мотивацию и успешность обучения. Понимание особенностей формирования самооценки у студентов разных специальностей помогает педагогам создавать условия для повышения уверенности и мотивации учащихся. Задача преподавателей иностранного языка состоит в подготовке квалифицированных кадров, готовых эффективно общаться на международном уровне [3; 4; 6; 10; 12].

Актуальность исследования обусловлена следующим:

- изучение самооценки уровня владения иностранным языком способствует совершенствованию методик оценки компетенций студентов;
- результаты исследования обогащают теоретические представления о факторах, влияющих на формирование коммуникативных навыков, и позволяют оценить роль субъективных факторов в процессе овладения иностранным языком;

- выявление расхождений между самооценкой и реальными показателями уровня владения навыком говорения помогает определить дальнейшие действия педагогов, направленные на улучшение определённых навыков и повышение качества образовательного процесса;

- исследование самооценки уровня владения навыком говорения способствует совершенствованию методологии обучения иностранным языкам, что в свою очередь, повышает качество образования и развивает личностные качества обучающихся [3].

Цель данного исследования – выявить особенности восприятия студентами своего уровня развития навыка говорения на иностранном языке, что важно для понимания мотивации в обучении. В свою очередь, результаты самооценки позволяют разработать индивидуальные стратегии обучения, новые методики и подходы к обучению иностранным языкам. Для достижения данной цели исследования были определены следующие задачи:

- провести анкетирование среди студентов нефилологических профилей для определения уровня владения навыком говорения на иностранном языке самими студентами;
- проанализировать полученные результаты;
- определить мотивацию студентов в изучении иностранного языка;
- разработать общий план рекомендаций по развитию навыка устной речи среди студентов вуза.

Гипотеза исследования – проведение анкетирования среди студентов для самооценки уровня развития навыка говорения на иностранном языке позволяет выявить слабые стороны обучающихся и разработать рекомендации, направленные на улучшение коммуникативных навыков, тем самым повышая эффективность учебного процесса.

Вопросу самооценки посвящены работы многих учёных, что свидетельствует об активном включении отечественных и зарубежных исследователей в разработку данного вопроса. Изучив исследования А. Н. Астаниной [2], А. З. Ибатовой [3], В. Ф. Севериной [6], О. А. Чаловой [8], О. А. Шейпак [9] и др. можно сказать следующее, что самооценка играет ключевую роль в образовательном процессе, влияет на мотивацию студентов, достижения и психологическое благополучие, а также позволяет молодым людям соотносить свои возможности с требованиями профессиональной деятельности.

А. М. Прихожан занимался вопросами личностного развития и эмоциональной сферы учащихся, включая аспект самооценки [5]. Е. А. Сорокоумова указывает на то, что самооценка относится к фундаментальным образованиям личности, она определяет отношение студента к самому себе, к окружающим. Далее автор делает вывод, что наличие самооценки обучающихся в определении качества образования является условием, фактором и средством эффективности самовоспитания, самообучения, саморазвития [7].

По словам Д. Боуд, Д. Хатти, Л. Мандуит, самооценка развивает самостоятельность и ответственность обучающихся за свое обучение, воспитывает чувство сопричастности и вовлеченности в образовательный процесс [10; 13]. К. Дуэк является автором концепции роста личности, согласно которой отношение ученика к своим способностям существенно влияет на успеваемость [11].

Однако, анализ психолого-педагогической литературы по данной теме исследования показывает, что роль самооценки в процессе обучения иностранному языку не до конца исследована. Предполагаем, что, изучив влияния самооценки на учебный процесс, преподаватель сможет подобрать подходящие педагогические стратегии и тем самым,

усовершенствовать методику преподавания иностранного языка, а именно, методику обучения такому виду речевой деятельности, как говорение.

Данное исследование было проведено для самооценки уровня владения навыком говорения на иностранном языке среди студентов нефилологических специальностей, применялся метод сбора данных посредством опроса участников исследования с использованием заранее подготовленных анкет (анкетирование), содержащих вопросы, направленные на получение необходимой информации от респондентов. В выборке участвовали 90 бакалавров первого и второго курсов нефилологических специальностей Московской международной академии в возрасте от 18 до 22 лет. Метод анкетирования был удобен, так как позволил собрать необходимую информацию за короткий период времени, респонденты отвечали на вопросы самостоятельно, независимо от места и времени прохождения опроса. Была составлена анкета-опросник, за основу которой были взяты основные принципы методики Дембо-Рубинштейн, критерии и уровни оценки устной речи по шкале CEFR, система утверждений CanDos.

Методика самооценки Дембо–Рубинштейна является одной из наиболее известных методик оценки уровня притязаний и особенностей личности. Она была разработана советскими психологами Т. Д. Дембо и С. Я. Рубинштейн в середине XX века. Основные принципы, которые были учтены при составлении анкеты:

- простота и доступность большинству респондентов разного возраста и образовательного уровня;
- выявление зоны ближайшего развития, которая показывает разницу между реальной самооценкой и идеальной;
- дифференцированность оценивания, позволяет выявить особенности восприятия студентом отдельных аспектов развития навыка говорения.

Шкала Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) была разработана Советом Европы совместно с международными экспертами в области лингвистики и методики преподавания иностранных языков в рамках проекта "Современное иностранное языковое образование" ("Modern Language Teaching") в конце XX века, является общепринятым стандартом для оценки уровней владения иностранными языками, включая уровень устной речи (говорения). Критерии позволяют объективно оценить компетенцию обучающихся в области устной речи и служат ориентиром для преподавателей.

Система утверждений CanDos является дополнением к основной шкале CEFR, она может быть использована на разных ступенях обучения студентов. Для каждого языкового уровня существует свой набор показателей, владение которыми обучающийся может оценить самостоятельно. Утверждения, которые были использованы, являются удобным инструментом самооценки и планирования целей обучения в рамках определённой дисциплины [1; 2].

Испытуемым было предложено самостоятельно оценить свои способности и выявить сильные и слабые стороны, а именно, владение навыком говорения на иностранном языке, по четырём параметрам:

1. Оценка беглости и точности речи:
 - а) способность легко и быстро говорить на иностранном языке;
 - б) грамматическая правильность высказываний;
 - в) лексическое богатство;

г) произносительная четкость.

2. Интерактивность и способность к взаимодействию:

а) умение вести диалог;

б) понимание вопросов и ответов;

в) способность выразить свое мнение.

3. Восприятие и понимание речи:

а) понимание на слух;

б) распознавание акцентов;

в) использование контекста.

4. Общий уровень развития навыка говорения:

а) прогресс в обучении;

б) мотивация и интерес.

Испытуемые оценивали свой уровень по каждому из данных параметров (самооценка), исходя из предложенных ответов.

По завершении данного этапа были получены материалы на основе субъективной оценки студентами своего уровня владения говорением на иностранном языке. В таблице 1 представлены результаты проведенного тестирования среди студентов первого и второго курса бакалавриата нефилологических специальностей.

Таблица 1.

Результаты тестирования

Вопрос	Ответы	%
1. Легко ли Вам начинать и продолжать диалог на иностранном языке?	не всегда легко	52.2%
	сложно	33.3%
	легко	14.4%
2. Насколько быстро Вы можете подбирать нужные слова?	подбор слов зависит от темы	70%
	сложно подбирать нужные слова	22.2%
	быстро подбираю нужные слова	7.8%
3. Используете ли Вы правильную грамматику?	часто допускаю ошибки	63.3%
	использую грамматику правильно	36.7%
4. Широкий ли у Вас запас слов?	владею небольшим запасом лексики, зависит от темы разговора	51.7%
	имею небольшой лексический запас	27%
	знаю много слов на различные темы	21.3%
5. Можете ли Вы поддерживать продолжительный разговор?	нет	51.7%
	да	48.3%
6. Аргументируете ли свои высказывания?	иногда	51.7%
	да	30.3%
	никогда	18%
7. Хорошо ли Вы воспринимаете речь на слух?	да	44.8%
	иногда	44.8%
	нет	10.3%
	грамматика	39.5%

8. Какие области требуют дополнительного внимания?	лексика	36.8%
	фонетика	23.7%
9. Проявляете ли Вы интерес к развитию навыка говорения?	да, мне интересно	80.7%
	нет, не интересно	19.3%

В таблице показаны вопросы, которые были разделены на 4 блока.

Раздел 1 – оценка беглости и точности речи.

Раздел 2 – интерактивность и способность к взаимодействию.

Раздел 3 – восприятие и понимание речи.

Раздел 4 – общий уровень развития навыка говорения.

Проанализировав все четыре раздела, можно отметить следующее:

– бакалавры испытывают значительные затруднения касающиеся беглости речи, грамматической правильности и богатства лексического запаса. Большинство участников испытывают трудности в ведении диалога на иностранном языке (52.2\%), большая часть опрошенных часто допускают ошибки в грамматике (63.3\%), многие участники используют преимущественно простые времена (57.3\%), однако, больше половины опрошенных уверенно заявляют о четкости своей речи (52.8\%);

– наблюдается низкий уровень интерактивности и коммуникативных способностей среди бакалавров. Студенты испытывают трудности в поддержании длительного разговора (51.7%), при этом большинство из них довольно редко переспрашивает сказанное (48.3%), что может указывать на попытки самостоятельно разобраться в неясностях общения, многие участники выражают свою точку зрения недостаточно ясно (52.8%);

– анализ выявил ряд проблем, связанных с восприятием речи на слух у студентов. Испытуемые отметили, что часто полагаются лишь на общее восприятие, что снижает качество восприятия деталей (47.1%), часть опрошенных продемонстрировала умение догадываться о значениях незнакомых слов по контексту (52.9%), однако значительная часть студентов отметили частичное понимание текста (37.9%);

– результаты 4 раздела продемонстрировали необходимость постоянного совершенствования навыков говорения. Наиболее уязвимыми областями, требующими улучшения, оказались грамматика (39.5%) и лексика (36.8%), большинство студентов выразили желание развиваться дальше (80.7%), только малая часть опрошенных показала отсутствие заинтересованности в совершенствовании своих навыков (19.3%).

Согласно представленным данным, существует необходимость дополнительной подготовки и развития коммуникативных навыков студентов на иностранном языке, а также желание постоянного совершенствования навыков говорения. Определение мотивации позволяет адаптировать учебный процесс таким образом, чтобы поддерживать высокий уровень учебной активности студентов, тем самым, способствовать достижению положительных образовательных результатов.

Таким образом, анализ результатов исследования самооценки позволяет выявить определённые трудности (произношение, грамматика, словарный запас) в устной речи, уровень уверенности студентов, определить мотивацию к развитию навыка говорения.

На основе имеющейся информации, был составлен комплексный план рекомендаций, направленных на повышение уровня владения навыком говорения на иностранном языке среди студентов нефилологических факультетов вуза.

В Таблице 2 представлен общий план рекомендаций по развитию устной речи студентов.

Таблица 2.

План рекомендаций по развитию устной речи

1. Создание комфортной коммуникативной среды	- организовывать небольшие группы для общения; - внедрять игровые формы, чтобы стимулировать естественную речь; - использовать позитивное подкрепление.
2. Регулярная практика	- включать монологи, диалоги, презентации на занятиях.
3. Развитие лексико-грамматической базы	- вводить тематические разговорные клубы по интересам студентов; - активное использование новых слов и грамматических конструкций в устных упражнениях; - запоминать устойчивые выражения.
4. Использование современных технологий	- применять мобильные приложения для тренировки интерактивных диалогов.

Итак, развитие навыка устной речи требует комплексного подхода, учитывающего мотивацию студентов, специфику учебной деятельности, а также психологические барьеры.

Таким образом, проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. самооценка навыков говорения на иностранном языке играет важную роль в образовательном процессе и исследовательской деятельности в целом;
2. результаты самооценки позволяют разработать индивидуальные стратегии обучения и тем самым корректировать учебные программы;
3. когда студенты видят свой прогресс через самооценку, они более осознанно подходят к достижению целей в обучении иностранному языку;
4. студенты понимают какие области требуют дальнейшего развития, что в свою очередь, помогает поддерживать мотивацию в процессе изучения языка;
5. самооценка устной речи способствует лучшему пониманию потребностей обучающихся;
6. помогает студентам преодолеть неуверенность в обучении;
7. самооценка уровня развития навыка говорения на иностранном языке позволяет выявить слабые стороны и разработать общие рекомендации, направленные на улучшение коммуникативных навыков;
8. самооценка субъективна, она лишь дополняет объективные методы оценки знаний и умений студентов.

Таким образом, проведение самооценивания навыков говорения на иностранном языке является важным элементом образовательного процесса и исследовательской работы, который способствует улучшению качества обучения и повышению уровня владения языком.

Важно отметить необходимость продолжения педагогических экспериментов с целью выявления оптимальных моделей взаимодействия преподавателей и студентов, направленных на улучшение методики преподавания иностранного языка в вузе.

Литература

1. Астанина А.Н. CANDOS как инструмент оценки и формирования профессионально-ориентированных языковых компетенций у студентов вуза // Теоретический и практический потенциал современной науки: Сборник научных статей / Научный редактор С.П. Акутина. Том Часть I. – Москва: Издательство «Перо», 2018. – С. 38–40.
2. Астанина А.Н., Вербицкая Н.О. Современные методические инструменты самооценки языковых навыков студентов // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. № 9. – С. 164–181.
3. Ибатова А.З. Формирование самооценки обучающихся в процессе обучения письменной речи на иностранном языке // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 1 (30). – С. 60–62.
4. Пестова М.С., Антонова О.А. Методические основы обучения говорению студентов технических специальностей на занятиях английского языка в неязыковом образовательном учреждении среднего профессионального образования // Столыпинский вестник. – 2023. – Т. 5, № 11. – С. 5317–5326.
5. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 38–48.
6. Северина В.Ф., Кайль Ю.А. Развитие рефлексивной самооценки студента в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 5 (66). – С. 93–95.
7. Сорокоумова Е.А. Педагогическая психология: учебное пособие для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 149 с.
8. Чалова О.А., Журбенко Н.Л., Шейпак О.А., Балык Е.В. Разработка технологии индивидуальной траектории обучения иностранному языку в неязыковом вузе с учетом самооценки студента // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. № 3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/11PDMN322.pdf> (дата обращения: 05.05.2025).
9. Шейпак О.А., Судилина Е.В. Анализ самооценки, уровня притязаний и уровня владения иностранным языком у студентов неязыковых специальностей // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2024. – Т. 21, № 2. – С. 171–184.
10. Boud D. Enhancing learning through self-assessment. – Routledge, 2013. – P. 223.
11. Dweck C.S. Mindset: The New Psychology of Success. – New York: Random House Publishing Group, 2006. – P. 432.
12. Li S. Characteristics of the Mindset and Behaviour of University Students in the New Era and Educational Countermeasures // Advances in Applied Sociology. – 2024. – Vol. 14, No. 6. – Pp. 316–321.
13. Mandouit L.W., Hattie J.A., Revisiting “The Power of Feedback” from the perspective of the learner // Learning and Instruction. – 2023. – Vol. 84. Art. 101718.

Автор публикации

Лузина Елена Викторовна, старший преподаватель, аспирант, Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия», Москва, РФ, elena.luzina.84@mail.ru
Luzina Elena Viktorovna, Senior Lecturer, postgraduate student, Educational Private Institution of Higher Education «Moscow International Academy», Moscow, Russian Federation, elena.luzina.84@mail.ru

**ЗНАЧЕНИЕ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ И
МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА,
СЕРВИСА И ГОСТЕПРИИМСТВА**

В.А. Мендельсон

*Казанский национальный исследовательский технологический университет,
г. Казань, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются значимость иноязычных и межкультурных компетенций для специалистов сферы туризма, сервиса и гостеприимства, а также возможные пути их совершенствования в рамках профессионального образования и практической деятельности.

Ключевые слова: иноязычная компетенция, межкультурная компетенция, туризм, сервис, гостеприимство, профессиональная подготовка, межкультурное взаимодействие.

**THE IMPORTANCE AND WAYS OF IMPROVING FOREIGN LANGUAGE AND
INTERCULTURAL COMPETENCIES OF TOURISM, SERVICE AND HOSPITALITY
SPECIALISTS**

V.A. Mendelson

Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia

Abstract. The article examines the importance of foreign language and intercultural competencies for specialists in the field of tourism, service and hospitality industries, as well as possible ways to improve them within the framework of professional education and practical activities.

Keywords: foreign language competence, intercultural competence, tourism, service, hospitality, professional training, intercultural interaction.

В современном мире в условиях глобализации способность персонала отрасли туризма и гостеприимства общаться с иностранными клиентами на их языке становится важнейшим фактором качества сервиса. Владение иностранными языками и знание культурных особенностей позволяет предугадывать запросы гостей и создавать индивидуальные впечатления. Кроме того, профессиональная деятельность специалистов, занятых в указанных сферах, неизменно связана с интенсивным межкультурным взаимодействием, что требует от них высокого уровня иноязычной и межкультурной компетенции. Так, учитывая культурные нормы и ожидания туристов, компании обеспечивают персонализированное обслуживание, благодаря чему клиенты чувствуют себя понятыми и становятся более лояльными.

Исследования подтверждают, что владение персоналом иностранными языками повышает долгосрочную ценность клиентов сферы гостеприимства: знание языка и культуры гостя способствует увеличению его удовлетворённости и готовности возвращаться вновь.

Актуальность вопросов, связанных с необходимостью адаптации образовательных программ и профессиональных стандартов к требованиям международного туристского рынка, а также к возрастающим ожиданиям потребителей туристских и гостиничных услуг, не вызывает сомнений.

Термин «иноязычная компетенция» традиционно понимается как сложное многокомпонентное образование, включающее знания, умения и навыки владения иностранным языком с учётом профессиональных задач. По мнению Е.Г. Никитиной,

«иноязычная компетенция – это интегративное личностно-профессиональное образование, определяющее способность будущего специалиста решать задачи профессиональной и социальной сферы с использованием иностранного языка. Компонентами такой компетенции называются языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная и учебно-познавательная подкомпетенции» [4, с. 22].

Европейская система CEFR описывает коммуникативную языковую компетенцию через три основных составляющих: лингвистическую (знание системы языка), социолингвистическую (умение использовать язык в соответствии с нормами и ролями социального общения) и прагматическую (умение строить и понимать тексты в коммуникативных целях) [7].

Эти компоненты тесно связаны с речевой активностью: языковая компетенция даёт носитель грамматических и лексических знаний, а речевая – умение строить высказывания в разных ситуациях общения.

Российские исследователи (Н.Д. Гальскова [2], И.Л. Бим [1], И.Л. Шафранов [5] и др.) подчеркивают, что при этом особое значение имеет учёт профессиональной направленности. К примеру, структурно-содержательная модель иноязычной профессиональной компетентности включает лингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социокультурную, прагматическую (социальную) и лингвопрофессиональную компетенции.

Межкультурная компетенция прежде всего предполагает общение и беспрепятственную передачу информации между представителями разных религиозных направлений, культур и национальностей. По определению Британского совета (British Council), «межкультурная коммуникативная компетенция включает умение понимать культуры (включая собственную) и использовать это понимание для успешного общения с людьми из других культур» [6].

Иными словами, это не только знание культурных реалий целевого языка, но и психологическая восприимчивость, толерантность, умение преодолевать стереотипы и договариваться в межкультурном диалоге. К примеру, понятие «межкультурная компетенция» обычно включает владение общекультурными и узкоспецифическими знаниями, практические коммуникативные навыки и межкультурную чувствительность (эмпатию).

Современные учебные стандарты (например, CEFR) прямо выделяют межкультурную компоненту: в разделе «Общие компетенции пользователя» CEFR указывается «межкультурная осведомлённость» как знание и понимание сходств и различий между культурами «домашней» и «целевой», а также «межкультурные навыки и умения» – способность соотносить культуру происхождения и иностранную культуру, проявлять культурную чувствительность и использовать различные стратегии коммуникации, эффективно справляться с недопониманиями и преодолевать стереотипы» [7].

Авторы CEFR подчёркивают, что владение языком неразрывно связано с погружением в культурный контекст, и описывают навыки межкультурной чувствительности (умение понимать чужую культурную перспективу, преодолевать культурные барьеры) и позиционируют их как необходимый элемент овладения иностранным языком.

Подобный акцент на личностно-ценностной стороне коммуникации подчёркивает, что межкультурная компетенция включает не только знание фактов о культуре, но и готовность к эмпатии, терпимости и «пересмотру» собственных культурных стереотипов. Российские методисты часто говорят также о социокультурной компетенции – как о компоненте

иноязычной коммуникативной компетенции, отвечающем за знание культурных реалий страны изучаемого языка и за умение соотносить их со своими

Иноязычная и межкультурная компетенции имеют общие черты, но разную направленность. Иноязычная компетенция прежде всего акцентирует лингвистические навыки (грамматику, лексику, умение строить высказывания) и коммуникативные стратегии. Межкультурная компетенция фокусируется на знании культурных особенностей, коммуникационных норм другой культуры, на психологической готовности к диалогу. Как указывают С.С. Куклина и И.С. Черемисинова в своей статье, «структурными компонентами иноязычной коммуникативной компетенции являются языковая и речевая подсистемы, тогда как компоненты межкультурной компетенции включают социальную, социокультурную, социолингвистическую и стратегическую подсистемы. При этом они подчёркивают, что эффективное межкультурное общение на иностранном языке требует сочетания обеих: «межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция» представляет собой совокупность иноязычной и межкультурной компетенций учащихся» [3, с. 261]. Иными словами, владение языком и знание культуры выступают взаимодополняющими условиями.

Оба понятия широко используются в практике обучения иностранным языкам в высшей школе и других уровнях образования. При формировании иноязычной компетенции студенты выполняют разнообразные языковые задания: чтение и перевод профессиональных текстов, подготовку докладов, участие в дискуссиях на иностранном языке. Для развития межкультурной компетенции используют погружение в аутентичную культурную среду: чтение и обсуждение произведений литературы и СМИ, подготовку презентаций о культурных традициях, проведение ролевых игр. К примеру, British Council рекомендует давать учащимся задания по созданию путеводителей или онлайн-справочников по культуре своей страны для иностранных гостей, чтение и обсуждение путеводителей, подготовленных другими людьми, поиск информации о целевой культуре в фильмах, книгах и т.д.

В сфере туризма владение языком собеседника способствует созданию положительного первого впечатления и облегчает последующее взаимодействие. Так, администратор гостиницы, экскурсовод и даже официант, приветствующие туристов на иностранном языке с корректным использованием паравербальных и невербальных средств, демонстрирующие осведомленность или как минимум толерантное отношение к межкультурным отличиям клиента, и способные общаться с клиентом на понятном ему языке, могут не только выполнять свои прямые обязанности, но и создать более доверительную и приятную атмосферу.

При взаимодействии с зарубежными партнёрами и поставщиками знание иностранных языков и понимание культурных норм делового общения становятся важными факторами успеха. Способность вести переговоры без помощи переводчика, соблюдая соответствующий деловой этикет, способствует укреплению доверия и положительно сказывается на репутации компании.

Многие конфликты в индустрии гостеприимства обусловлены языковыми барьерами или культурными различиями. Сотрудник, владеющий языком клиента и осведомлённый о его культурных особенностях, способен оперативно выявить суть проблемы и предложить уместное решение. В острых ситуациях способность выражаться на родном языке клиента, а также использование уважительного тона и подходящих невербальных сигналов, помогает предотвратить развитие конфликта и сохранить лояльность посетителя.

Таким образом, повышение языковой и культурной компетенции персонала напрямую связано с эффективным разрешением жалоб и недоразумений. Грамотное применение языковых и межкультурных навыков заметно улучшает качество обслуживания. Персонал, учитывающий культурные особенности гостей (например, этикет, верования, обычаи), может предлагать услуги таким образом, чтобы гость чувствовал себя комфортно и безопасно. Это создаёт ощущение заботы и повышает удовлетворённость клиентов

Таким образом, инвестиции в языковую подготовку сотрудников напрямую окупаются в виде роста доверия и долгосрочных финансовых показателей предприятия.

В современных условиях международного туризма владение иностранными языками и межкультурная компетентность персонала являются необходимыми для конкурентоспособности компаний. На практике эти навыки проявляются в ежедневном взаимодействии с гостями: от регистрации на языке клиента до учёта его культурных запросов и информирования на родном языке. Они повышают качество сервиса, способствуют формированию позитивного имиджа и укрепляют лояльность клиентов. Компании, инвестирующие в языковую подготовку и понимание культурных различий, получают ощутимые дивиденды в виде довольных и преданных постоянных клиентов.

Литература

1. Бим И.Л. Теоретические основы обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Русский язык, 1988. – 216 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. Куikliна С.С., Черемисинова И.С. Межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция как основа обучения иноязычному общению в вузе // Язык и культура. – 2018. – № 41. – С. 255–270.
4. Никитина Е.Г. Развитие иноязычной компетентности студентов вуза средствами модульного обучения: на примере экономических специальностей: дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2010. – 292 с.
5. Шафранов И.Л. Формирование иноязычной профессиональной компетентности студентов вуза: модель и технология. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2012. – 248 с.
6. British Council. Culture at Work: The value of intercultural skills in the workplace. – London: British Council, 2013. – URL: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/culture-at-work-report-v2.pdf> (дата обращения: 12.04.2025).
7. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Strasbourg: Council of Europe, 2020. – URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения: 12.04.2025).

Автор публикации

Мендельсон Вероника Александровна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра сервисных технологий, Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казань, РФ, vallery78@mail.ru

Mendelson Veronika Alexandrovna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Service Technologies, Kazan National Research Technological University, Kazan, Russian Federation, vallery78@mail.ru

СОЗДАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В НЕЯЗЫКОВОМ ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

М.А. Меркулова

Московский авиационный институт, г.Москва, Россия

Аннотация. Данная работа посвящена исследованию методов и подходов, направленных на формирование иноязычной образовательной среды в неязыковом техническом вузе, что обеспечит подготовку высококвалифицированных специалистов, владеющих коммуникативной компетенций для международного общения и профессиональной деятельности на иностранном языке.

Ключевые слова: неязыковой технический вуз, образовательная среда, иноязычная образовательная среда, иностранные языки, профессионально-ориентированная лексика.

CREATION OF A FOREIGN-LANGUAGE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN A NON-LINGUISTIC TECHNICAL UNIVERSITY

M.A. Merkulova

Moscow Aviation Institute, Moscow, Russia

Abstract. This work is devoted to the study of methods and approaches aimed at the formation of a foreign-language educational environment, which will provide training for highly qualified specialists in a non-linguistic technical university with competencies in international communication and professional activities in a foreign language.

Keywords: non-linguistic technical university, educational environment, foreign language educational environment, foreign languages, professionally oriented vocabulary.

Современный мир характеризуется возрастающей ролью международного сотрудничества в различных сферах деятельности. В связи с этим, выпускники даже неязыковых технических вузов все чаще сталкиваются с необходимостью эффективной профессиональной коммуникации на иностранном языке. Успешная адаптация в условиях профессиональной мобильности требует не только знания профильных дисциплин, но и развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, поэтому создание благоприятной образовательной среды, способствующей формированию иноязычной коммуникативной компетентности, становится ключевой задачей высшего образования. Особую актуальность приобретает исследование и разработка эффективных методов формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности студентов в контексте иноязычной образовательной среды технического университета, поскольку именно здесь происходит интеграция профессиональных знаний и языковых навыков, необходимых для успешной карьеры в современном мире.

Изучение иностранных языков не теряет актуальность, и любой специалист, особенно в аэрокосмической отрасли, владея английским языком на высоком уровне, становится более конкурентоспособным на рынке труда. Язык, безусловно, важно учить. Однако язык давно перестал быть уникальной профессией, и современному инженеру необходимо владеть профессионально ориентированным иностранным языком, который преподают в вузе. Соответственно, перед нами стоит задача повышения эффективности обучения иностранным языкам студентов технических вузов. Формирование, изменение и улучшение иноязычной

языковой среды может существенно повысить эффективность обучения профессионально ориентированному иностранному языку в неязыковом техническом вузе.

Таким образом, цель нашего исследования – это анализ подходов и возможностей создания иноязычной образовательной среды. Для достижения поставленной цели нами были выдвинуты следующие задачи:

1) изучить феномен образовательной среды, в частности, иноязычную среду, как средство эффективности обучения иностранным языкам, в том числе обучению профессионально ориентированному языку в техническом вузе;

2) провести литературный анализ, чтобы проанализировать подходы к организации образовательной среды в различных вузах;

3) провести анализ иноязычной образовательной среды в Московском авиационном институте (МАИ);

4) дать рекомендации по организации иноязычной образовательной среды в инженерном вузе, которая бы учитывала особенности отраслевой специализации вуза и профессиональную ориентированность преподаваемого иностранного языка.

Лингво-образовательная среда понимается как разновидность информационно-образовательной среды, направленной на овладение иностранным языком [1]. Лингво-информационная среда – совокупность электронных, информационных и образовательных ресурсов, информационно-телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и средств педагогического воздействия, обеспечивающих подготовку офицера, способного практически использовать иностранный язык в таких сферах своей лингво-информационной деятельности, как поиск и обработка информации на иностранном языке, письменный обмен информацией, обсуждение проблем научного и профессионально ориентированного характера [2]. Несмотря на разницу терминов, их содержательные особенности схожи, поэтому считаем возможным говорить о тождественности этих понятий.

Таким образом, следует отметить, что цифровая языковая образовательная среда – это составной элемент цифровой образовательной среды, необходимый для качественной и эффективной организации процесса обучения иностранным языкам, включающий предметный, информационный, социокультурный и технологический компоненты [3, с. 139-141].

Неотъемлемыми компонентами цифровой образовательной среды следует считать электронные учебно-методические пособия (включая оцифрованные копии, интерактивные специально созданные для цифровой среды материалы, электронные онлайн и офлайн словари, приложения для мобильного обучения, образовательные платформы).

В учебном процессе студенты и преподаватели могут использовать социальные сети, специализированные учебные социальные сети, виртуальные платформы-лаборатории, видеохостинги, платформы для проведения онлайн занятий, встреч, вебинаров, дающие возможность студентам участвовать в дистанционных языковых курсах, стажировках, практиках, организованных носителями языка [4].

Следует отметить, что в настоящий момент, учитывая относительную новизну цифровизации учебного процесса и процесс непрерывного развития технологий, не существует единой терминологической базы и многие термины употребляются ситуативно, часто частично повторяя смысл друг друга.

Иноязычная образовательная среда в Московском авиационном институте представляет собой важный аспект подготовки специалистов в области авиации и космонавтики. В МАИ представлены 64 специальности и около 20 000 студентов. У всех студентов вуза в программе базового высшего образования обязательно есть дисциплина «Английский язык». Студенты изучают иностранный язык 3 года по 2 часа в неделю. Мы понимаем, что цель дисциплины «Иностранный язык» в рамках нашего института – это владение профессионально ориентированным иностранным языком. В условиях глобализации и растущей международной конкуренции в высоких технологиях, наличие качественной языковой подготовки имеет критическое значение для будущих инженеров и ученых. Рассмотрим несколько основных компонентов данной образовательной иноязычной среды.

1. Языковая подготовка:

- Курсы иностранных языков. МАИ предлагает широкий спектр курсов английского и других иностранных языков (таких как французский, испанский и немецкий) на разных уровнях. Это включает как общие языковые навыки, так и специализированные курсы, направленные на изучение технической и научной терминологии.

- Квалифицированные преподаватели. Преподавание проводится опытными преподавателями, многие из которых имеют зарубежный опыт или учились в иностранных вузах, что способствует повышению качества обучения.

2. Интеграция с международными стандартами:

- Академические программы. МАИ активно разрабатывает и внедряет программы на английском языке, что позволяет привлекать иностранных студентов и облегчает доступ к международным научным ресурсам.

- Мобильность студентов. МАИ поддерживает программы обмена с зарубежными университетами, что позволяет студентам проходить стажировки или учебные семестры за границей.

3. Научные исследования и публикации:

- Научные статьи. Студенты и преподаватели публикуют результаты своих исследований в международных журналах на английском языке, что способствует расширению аудитории и повышению видимости российских исследований.

- Конференции и семинары. МАИ регулярно проводит международные конференции, где обсуждаются актуальные проблемы авиационной и космической отрасли. Например, в 2023 году проводилась конференция «Международная научно-техническая конференция «Скоростной транспорт будущего: перспективы, проблемы, решения»

4. Социальные и культурные аспекты:

- Культурные мероприятия. Институт организует мероприятия, на которых студенты могут практиковать язык и знакомиться с культурой стран, где говорят на английском и других языках.

- Студенческое общество. Наличие студенческих ассоциаций, где общение происходит на иностранном языке, способствует не только языковой практике, но и культурному обмену. Например, в МАИ клуб «Дебаты» всегда открыт для желающих, клуб способствует совершенствованию коммуникативных качеств, логического мышления, а также развитию английского языка, что помогает студентам практиковаться.

5. Технологии и цифровые ресурсы:

- Платформы для онлайн-обучения. Использование современных технологий для дистанционного обучения позволяет студентам улучшать свои языковые навыки в удобном для них формате.

- Библиотеки и базы данных. Доступ к международным библиотекам и ресурсам на английском языке обеспечивает студентов необходимыми материалами для изучения и исследований.

6. Телеграмм каналы (<https://t.me/LinguaCultur>, <https://t.me/conversationclubMAI>). Телеграмм каналы необходимы, так как образовательная среда в настоящее время стала в большей мере цифровой. Благодаря Телеграмм каналам, студенты получают знания на английском языке.

Таким образом, иноязычная образовательная среда в Московском авиационном институте представляет собой комплексный подход к обучению, который сочетает в себе языковую подготовку, интеграцию с международными стандартами, активное участие в научных исследованиях, а также культурный обмен. Это создает условия для подготовки высококвалифицированных специалистов, способных эффективно работать в международной среде.

Мы хотели бы привести следующие рекомендации по организации иноязычной образовательной среды в техническом вузе:

1. Единый сайт образовательной цифровой среды:

- Интерфейс и навигация. Обеспечьте интуитивно понятный и многоязычный интерфейс. Это поможет студентам, чей родной язык отличается от языка обучения.

- Контент. Разработайте разделы для различных дисциплин, включая видеолекции, презентации, тесты и другие ресурсы. Обязательно включите материалы на языке обучения и оригинальные материалы на языке специальности.

- Функциональные возможности. Календарь мероприятий. События, связанные с курсами, семинарами, конкурсами.

- Форумы и чаты. Для общения студентов друг с другом и с преподавателями.

- Библиотека ресурсов. Доступ к учебникам, статьям, материалам для самостоятельного изучения.

- Интерактивные элементы. Включите викторины и опросы для проверки знаний, которые способствуют активному вовлечению студентов.

2. Инструменты для индивидуального отслеживания прогресса и участия:

- Личный кабинет студента, вероятно с использованием инструментов искусственного интеллекта для индивидуализации. Создание раздел, где студенты могут отслеживать свои успехи (оценки, выполненные задания, активность на форумах и др.).

- Система оценивания. Реализация системы оценивания, включая возможность предоставления обратной связи.

- Возможность выставления оценок за участие в обсуждениях на форумах.

- Аналитика обучения. Преподавателям необходима возможность получать данные о посещаемости, участии в занятиях и выполнении заданий каждого студента. Это поможет выявить трудности и предложить персонализированные рекомендации.

- Мобильное приложение. Приложение для доступа к образовательным материалам и отслеживания прогресса, что обеспечит студентам возможность обучения в любой локации.

- Обратная связь. Система для регулярной обратной связи от студентов о качестве материалов и методов обучения. Это поможет улучшить образовательный процесс.

- Стимулирование участия. Геймификация, например, начисление баллов за активное участие в обсуждениях и выполнение заданий.

Всё это позволит создать инклюзивную и эффективную иноязычную образовательную среду в техническом вузе, способствуя более глубокому погружению студентов в предмет и языковую практику.

Литература

1. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – Т. 3, №. 3. – С. 133–138.
2. Иванова С.В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы. – 2015. – № 6 (40). – С. 23–28.
3. Тулепбергенова Д.Ю. Приемы для активизации роли учащихся на занятиях по английскому языку в техническом вузе // Материалы 68-ой Международной научной конференции Астраханского государственного технического университета, посвященной 30-летию со дня присвоения АТИРПиХ статуса технического университета, Астрахань, 27–31 мая 2024 года. – Астрахань: Астраханский государственный технический университет, 2024. – 818 с.
4. Черноштан О.Н. Создание иноязычной среды на внеурочных мероприятиях в неязыковом вузе как один из способов реализации естественного подхода усвоения иностранного языка Стивена Крашена // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2024. – Т. 16, № 1. – С. 112–120.

Автор публикации

Меркулова Мария Александровна, студент, Московский авиационный институт, Москва, РФ, mamerkulova@mail.ru

Merkulova Maria Alexandrovna, student, Moscow Aviation Institute, Moscow, Russian Federation, mamerkulova@mail.ru

УДК 372.881.1

СПОСОБЫ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВОСТОЧНЫМ ЯЗЫКАМ И КУЛЬТУРАМ (НА ПРИМЕРЕ СТАНДАРТА ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ)

С.О. Молчанов

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье проанализированы способы систематизации реалий культуры в лингводидактических целях. Рассматривая международный стандарт обучения китайской культуре, автор доказывает его потенциал как методологической основы, приходя к выводу, что изучение восточных языков невозможно без лингвострановедческого аспекта.

Ключевые слова: лингводидактика, востоковедение, лингвострановедение, китайский язык, китайская культура, стандарты в обучении иностранным языкам.

**SYSTEMATISATION OF LINGUOCULTURAL ITEMS
IN THE PROCESS OF TEACHING ORIENTAL LANGUAGES AND CULTURES
(BASED ON THE FRAMEWORK OF REFERENCE FOR CHINESE CULTURE)**

S.O. Molchanov

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Abstract. The article analysed the means of cultural items systematisation for teaching purposes. Examining the International Framework of Reference for Chinese Culture, the author proves its potential as a methodological basis, concluding that Oriental languages teaching is impossible without linguocultural aspect. **Keywords:** linguodidactics, oriental studies, linguistic country studies, Chinese language, Chinese culture, standards in foreign language teaching.

Одним из аспектов преподавания любого иностранного языка как в средних, так и в высших учебных заведениях является лингвострановедение, которое отличается от общего страноведения как социальной науки своей филологической направленностью. Термин «лингвострановедение» впервые встречается в работе Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам» (1971). Несколько позже в США была разработана концепция культурной грамотности Э.Д. Хирша, а в 1987 г. создан «Словарь культурной грамотности».

Лингвострановедение подразумевает ознакомление с настоящим и прошлым народа страны изучаемого языка, его национальной культурой посредством языка и в процессе овладения им [1, с. 7]. Это особенно актуально в процессе преподавания восточных языков, когда требуется балансировать между потребностью в постоянном толковании лингвокультурных реалий и необходимостью схематизации и упрощения. Таким образом, ключевой задачей для преподавателя становится поиск способов структурирования культурных реалий с целью формирования относительно целостного представления об изучаемой лингвокультуре в её взаимосвязи с родной культурой обучающихся, что особенно важно в поликультурной аудитории.

Как отмечает российский востоковед А.В. Смирнов, при изучении восточной культуры в аудитории, которая в большой степени связана с культурой запада, практически никогда нет «**априорных подсказок**», под которыми понимается ряд «герменевтических ожиданий, сформированных собственной культурой». Исследователь утверждает, что при изучении восточных культур «сравнение встроено в сам процесс исследования» [2, с. 73].

Таким образом, изучение восточного языка всегда подразумевает обязательное изучение его культуры. Лингвострановедение становится не дополнительным, а одним из ведущих аспектов. Иначе говоря, изучение любого восточного языка – это в некоторой степени всегда лингвострановедение.

В 2021 г. в КНР под руководством Центра международных языковых обменов и сотрудничества Министерства образования (кит. 中外语言交流合作中心) издан стандартизированный справочник (кит. 参考框架 / англ. framework of reference), посвящённый преподаванию культуры Китая в международной аудитории (кит. 国际中文教育用中国文化和国情教学) [3].

Упомянутый источник обладает глубоким потенциалом не только в сфере преподавания китайского языка и лингвострановедения Китая, но и в сфере наук, изучающих язык и культуру, так как представляет собой один из способов систематизации реалий лингвокультуры, характеризующейся высоким порогом вхождения для носителей западного культурного кода.

В основу анализируемого стандарта заложены следующие **принципы** [3]:

1. Принцип научности (кит. 科学性原则): в контексте обучения китайской культуре в международной аудитории под культурой в широком смысле понимаются реалии жизни китайского общества сквозь призму культурной антропологии и педагогики в их отношении с теорией и методикой обучения иностранным (вторым) языкам. Теоретически и эмпирически рассматриваемый нами стандарт опирается на опыт работы Институтов и классов Конфуция (кит. 孔子学院), а также практику иных образовательных организаций по всему миру.

2. Принцип системности (кит. 系统性原则): стандарт определяет и описывает содержание и цели обучения китайским лингвокультурным реалиям, среди которых продукты культуры (кит. 文化的产物), институты (кит. 制度), поведение (кит. 行为) и концепты (кит. 观念), представленные в синхроническом и диахроническом аспектах, что воссоздаёт панораму жизни китайского народа на разных исторических этапах, отражённую в китайской лингвокультуре.

3. Принцип целенаправленной избирательности (кит. 针对性原则): при обучении лингвокультурным реалиям основной акцент делается на процессе формирования и развития способности и готовности учащихся осуществлять межкультурную коммуникацию. Следовательно, обучение китайскому языку как иностранному должно иметь культурную направленность (кит. 文化教学 / англ. cultural teaching). Таким образом, содержание обучения должно отбираться с ориентацией на диалог культур и с учётом коммуникативных стратегий и традиций, присущих китайской лингвокультуре как в лингвистическом, так и в экстралингвистическом измерении.

4. Принцип практикоориентированности (кит. 实用性原则): стандарт представляет собой способ обобщения и систематизации реалий китайской лингвокультуры в лингводидактических целях. Его содержание разделено на базовый (кит. 初级), средний (кит. 中级) и продвинутый (кит. 高级) уровни для начальной, средней и высшей школы соответственно, что отражает циклический и концентрический характер обучения (принцип прочности). Кроме того, стандарт учитывает общедидактический принцип посильности, представляя реалии китайской лингвокультуры в порядке от простого и очевидного к сложному и скрытому (кит. 由浅入深), от конкретного к абстрактному (кит. 由具体到抽象), от единичного к общему и системообразующему (кит. 由零散到系统).

Безусловно, перечисленные выше принципы актуальны вовсе не только в процессе ориентированного на культуру преподавания китайского языка, но в процессе преподавания специальных Китаеведческих дисциплин, среди которых лингвострановедение, практикум по культуре речевого общения и пр.

Содержание анализируемого нами стандарта разделено на три группы: «Социально-бытовые условия» (кит. 社会生活), «Традиционная культура (кит. 传统文化) и «Современный Китай» (кит. 当代中国). В каждой группе выделены подгруппы в зависимости от уровня обучения (всего 32 подгруппы). В результате, лингвокультурные знания выстроены системны, что создаёт возможность их включения в процесс обучения в поликультурной аудитории в зависимости от этапа овладения языком, возраста и уровня образования [3].

Авторами анализируемого стандарта были обозначены следующие **цели обучения**, общие для всех названных выше уровней (кит. 总目标) [3]:

1. Расширение базовых социокультурных знаний о традиционном и современном Китае (кит. 文化知识);
2. Формирование восприятия культуры (кит. 文化理解) как сложного и динамичного явления, существующего в различных формах и модусах и связывающих традиционный уклад жизни и реалии современности;
3. Формирование готовности к межкультурному взаимодействию (кит. 跨文化意识) посредством сравнительного изучения культуры Китая и собственной культуры учащихся, что особенно актуально в международной аудитории;
4. Формирование ценностного и беспристрастного отношения к любой другой лингвокультуре и самим культурным различиям в целом и китайской лингвокультуре в частности (кит. 文化态度).

Представленные выше цели преподавания лингвокультурных реалий полностью соотносятся с разделяемым нами тезисом А.В. Смирнова о том, что при изучении восточной культуры следует обращаться к сравнению, главной целью которого является нахождение основания для различия [2, с. 379].

Таким образом, в стандарте была выстроена логичная последовательность обучения, ориентированного на культуру: от общих знаний (кит. 知识) о конкретной культуре к пониманию (кит. 理解) феномена культуры вообще, осознанию (кит. 意识) культурных различий и формированию личного отношения (кит. 态度) к изучаемой культуре и культурному разнообразию.

Разумеется, рассматриваемый нами стандарт может обеспечить лишь схематичное представление о способах преподавания реалий китайской лингвокультуры, однако наличие подобной методологической рамки не только способствует повышению качества преподавания языка (ориентированного на культуру), но и позволяет приблизиться к решению основной проблемы в процессе преподавания языков и культур Востока – формирования целостного представления об изучаемой лингвокультуре в её связи с собственной культурой обучающихся в условиях поликультурной аудитории и в рамках различных, в первую очередь языковых и страноведческих, дисциплин и учебных курсов.

Подобные источники важны для методики обучения языкам в целом, способствуя совершенствованию теории и методики преподавания языков и культур Востока, обладающих высоким порогом вхождения. Кроме того, представленный способ систематизации лингвокультурных реалий создаёт условия для проведения более глубоких сравнительных

(контрастивных и сопоставительных) исследований в разных сферах гуманитарного знания. Тем не менее следует отметить, что, несмотря на успешные попытки систематизации и структурирования реалий культуры, всё ещё не решена проблема поиска современных методов и эффективных средств включения их в процесс обучения языку, которое по ряду причин далеко не всегда ориентировано на культуру даже в условиях поликультурной аудитории.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
2. Смирнов А.В. Сознание. Логика. Язык. Культура. Смысл. – М.: Языки славянской культуры, 2015. – 712 с.
3. 祖晓梅主编. 国际中文教育用中国文化和国情教学参考框架：汉英对照. 北京：华语教学出版社, 2021.

Автор публикации

Молчанов Сергей Олегович, ассистент, кафедра восточных языков, Московский педагогический государственный университет, Москва, РФ, molchanov-00@inbox.ru

Molchanov Sergey Olegovich, Assistant, Department of Oriental Languages, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation, molchanov-00@inbox.ru

УДК 81.271

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В СФЕРЕ ТЕОЛОГИИ

А.А. Носуля

Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена актуальной теме подготовки переводчиков различных профессиональных сфер, в том числе, по теологии и богословию. Анализируются проблемы, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели в процессе обучения профессиональному переводу, а также предлагаются пути оптимизации учебного процесса.

Ключевые слова: иностранный язык, теология, профессионально-ориентированный перевод.

CURRENT ISSUES OF TRAINING TRANSLATORS IN THE FIELD OF THEOLOGY

A.A. Nosulya

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the current topic of training of translators in various professional fields, including theology and theology. The problems faced by students and teachers in the process of teaching professional translation are analyzed, as well as ways to optimize the educational process.

Keywords: foreign language, theology, professionally oriented translation.

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью подготовки компетентных профессиональных кадров в сфере теологии, так как на сегодняшний день РПЦ принимает активное участие в жизни страны и укреплении контактов в рамках межрелигиозного и

межконфессионального диалога. Также на данный момент возникло множество новых проблем и тенденций, которые связаны с деятельностью Русской Православной Церкви в сфере международных отношений.

Внешняя деятельность требует от специалистов знания рабочих языков, которые используются на мероприятиях и конференциях, в текстах документов. Однако главной проблемой является не просто невозможность перевода религиозных текстов, а правильное перенесение понятий из языка одной религии в язык другой, перевод безэквивалентных понятий в рамках межкультурной коммуникации и межконфессионального диалога.

В данной статье исследуются вопросы подготовки адекватного перевода религиозного православного текста на английский и немецкий языки, также освещены некоторые понятия, которые могут переводиться различно, так как не имеют прямого аналога в другом языке. Также рассмотрим важность наличия у преподавателя иностранного языка теологического образования или наличия смежной специализации для лучшей подготовки студентов по данному направлению подготовки. Рассматриваются данные вопросы на примере кафедры теологии Московского государственного лингвистического университета.

Религиозный язык необходим не только для общения человека с Богом, но и для коммуникации между людьми. Таким образом, сегодня религия изучается не только с богословского ракурса, а еще и с лингвокультурологических и лингвистических позиций. Э. Лорей писал о существовании самостоятельного церковного языка для передачи религиозной информации [8]. Стоит отметить, что в результате глобализационных процессов в мире в XX веке английский язык стал языком международного общения, в том числе и религиозных конференций. Происходит взаимодействие языков, хотя можно предположить, что греческий или русский языки больше подходят для передачи тонкостей догматики – на сегодняшний день возникла острая необходимость перевода текстов на английский язык или даже создания православных текстов на английском языке [1]. Причина этой необходимости не только в активных межрелигиозных и межконфессиональных взаимодействиях РПЦ, но также и в активной миграции, необходимостью окормления православных за рубежом. Также, например, требовался перевод текстов для прихожан Православной Церкви в Германии, которые не владеют русским или же церковнославянским языками [2].

Данные задачи входят в поле работы теолингвистики, которая включает в себя комплекс «Язык и религия». Например, Е.В. Плисов в своих работах освещал вопрос «конфессиональной» специфики лексики при переводе текстов на немецкий язык. Так, если в тексте содержатся определенные диалектные или же характерные для определенной конфессии словарные пометы, то это позволяет сузить круг возможных вариантов перевода [4, 2017]. Слово сочетание «*милость Божия*» в православном понимании не несет в себе значения «*пощада*», а в протестантском учении сочетание “*Gnade Gottes*” такой оттенок имеет, так как в данном учении Бог может помиловать или осудить человека вне зависимости от его поступков. Также, видя в тексте термин «*ординация*» (от лат. *ordinatio* – приводить в порядок) священнослужителей – следует полагать, что речь пойдет о протестантских деноминациях, так как в православной и католической традициях будет употребляться «*рукоположение*» (от греч. *χειροτονία* – возлагать руки). От употребления одного или другого понятия напрямую зависит понимание священнических функций и личности священника верующими. Оба термина происходят из еще дохристианской терминологии и имеют двойные значения. Хиротония происходит от *χείρ* (рука) и *τείνω* (вытягивать, простирать), что можно перевести, как действие

путем вытягивания руки или выбор. В Древней Греции это означало выбор или же поставление в священный сан путем возложения руки [6, с. 13-14]. Ординация же взята из юридической лексики Древнего Рима от “*ordo*” – ряд, порядок; сословие, звание. Ординацией назывался акт вступления в должность гражданского чиновника в Древнем Риме. Так понятие ординации несет исключительно юридический смысл поставления в священный сан, а хиротония – указывает еще на богословскую и обрядовую стороны [9, с. 634-642].

При переводе текстов о таинствах также видно конфессиональную разницу между употребляемыми вариантами терминов. Е.В. Плисов также использует понятия «*религиолекта*» и «*конфессиолекта*», которые впервые употребил вышеупомянутый Э. Лорей – «относительно устойчивая, социально маркированная подсистема национального языка, обслуживающая речевые потребности ограниченной социальной группы верующих людей, отражающая теоцентрическую картину мира и характеризующаяся фонетическими, лексическими, словообразовательными и грамматическими особенностями» [5, 2013]. Однако религия и язык способны изменяться под воздействием внешних условий. Это могут быть как территориальные изменения и помещение человека в иноконфессиональную среду, где происходит деконфессиализация языка, что демонстрирует открытость религиозного языка к изменениям, а также устойчивость конфессионального языка большинства [3].

Далее разберем, насколько важно наличие профильного образования у преподавателей иностранного языка на кафедре теологии. На сегодняшний день общение на иностранном языке является неотъемлемой частью практически каждой профессии, поэтому подготовка студентов по иностранному языку должна быть также профессионально ориентирована. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку должно удовлетворять все компетенции специалиста, из которых коммуникативная – является самой важной и позволяет раскрыть интеллектуальные, социальные, профессиональные и общекультурные качества личности, которые значительно влияют на ход работы. Иностранный язык становится языком профессии и необходим для обеспечения адаптации и самореализации специалиста в мире. Знание иностранного языка также расширяет профессиональные границы. Но так ли на сегодняшний день важно профильно-ориентированное образование для преподавателя иностранного языка на неязыковом факультете?

Сегодня существуют методики для подготовки по иностранному языку специалистов не языковых вузов. Ключевым моментом является принцип «минимизации языка» – данный подход предполагает параллельное формирование у обучающихся языковой и профессиональной компетенций через викторину, как способ оценивания усвоения материала. Преподаватели могут адаптировать аутентичные материалы (научные статьи, профессиональные ресурсы) без необходимости иметь профильное образование в данной области. Ключевым умением является грамотная работа с лексикой, а не глубокое знание специальности. При таком подходе куда важнее понимать основные принципы построения занятия, также своевременно проводить оценку знаний обучающихся и получать от них обратную связь, а также эффективно применять современные подходы [7]. Однако к преподавателям профильно-ориентированного иностранного языка предъявляются требования, отличные от требований, предъявляемым к преподавателям общего английского языка. Преподаватель должен вникнуть хотя бы в основы понятийного аппарата той профессии, которую готовятся получить студенты, изучающие под его руководством иностранный язык профессии.

Часто проблема заключается в том, что студенты обладают большими знаниями по своему направлению подготовки, чем преподаватели иностранного языка. К сожалению, порой самые квалифицированные преподаватели иностранного языка не владеют всеми специфическими знаниями, которыми владеют студенты, обучающиеся по специальности «Систематическая теология» или «Христианская / Исламская теология. Менеджмент государственно-конфессиональных отношений» в МГЛУ.

В качестве исследования был проведен опрос, в котором приняли участие 46 респондентов из числа преподавателей иностранного языка некоторых столичных вузов. Опрос проводился в нескольких форматах: анкетирования, тестирования (онлайн и очно), беседы, интервьюирования. В ходе опроса респонденты отвечали на следующие вопросы:

1. Необходимо ли профильное образование преподавателю иностранного языка на неязыковом факультете?
2. Каким образом возможно лучшее усвоение языковых компетенций студентами на неязыковом факультете?
3. Какая основная задача стоит перед преподавателем иностранного языка при обучении профильно-ориентированному переводу, в частности, переводу богословских (теологических) текстов?

Далее рассмотрим ответы на поставленные вопросы и сделаем некоторые выводы. При ответе на вопрос о необходимости профильного образования у преподавателей иностранного языка на неязыковом факультете большинство респондентов отвечало положительно, так как профильное образование или желание преподавателя иностранного языка глубже погрузиться в специальность не только позволяет более качественно доносить знания до обучающихся, но также и расширять свои профессиональные границы и осваивать новые компетенции, становясь специалистом более широкого профиля. Работая со студентами разных направлений, преподаватель иностранного языка также получает свой личный уникальный опыт совместной работы. Так? в МГЛУ существует Научное общество кафедры теологии, где студенты изучают материал и готовят доклады на представленных на кафедре теологии иностранных языках (немецкий, английский, арабский, латинский и древнегреческий). Данные доклады представляются на различных научных конференциях, в том числе и международных. Студенты кафедры теологии МГЛУ способны задавать и отвечать на вопросы на иностранных языках в ходе работы круглых столов конференций.

По вопросу о лучшем усвоении материала по профессионально-ориентированному иностранному языку студентами неязыковых факультетов было предложено формирование и внедрение специальных образовательных методик, направленных на повышение заинтересованности студентов и уровня знаний по иностранному языку. Своей основной задачей преподаватели считают работу над повышением коммуникативных компетенций. Для этого необходимо работать с профессиональной лексикой, учитывая ее конфессиональные особенности для более точного перевода религиозных текстов, а также корректного диалога с представителями других христианских деноминаций или же других конфессий. Также необходима своевременная проверка знаний «в контексте» – студенты должны свободно рассуждать на актуальные темы в контексте современного теологического дискурса, переводить предложенные тексты.

Основной задачей преподавателя иностранного языка при обучении профильно-ориентированному переводу, в том числе и переводу богословского текста является обучение

студентов правильной интерпретации текста согласно его конфессиональной принадлежности. Также важно, чтобы студенты умели верно считывать словарные пометы, уметь дискутировать на предложенные темы, применяя изученные лексику и языковые грамматические конструкции. Специалист в сфере теологии должен уметь правильно и внимательно переводить религиозные тексты, так как каждое слово в таких текстах может иметь глубокий смысл и многозначные интерпретации. Перевод религиозных текстов формирует у будущего специалиста представления о высоких духовных ценностях, истории религии, также дает богатый материал для изучения особенностей текстов данного типа.

На основании изложенного сделаем следующие выводы:

Преподаватель иностранного языка на неязыковом факультете, в частности, теологическом, должен совершенствовать свои знания по религиозному английскому/немецкому (в случае кафедры теологии МГЛУ) языку, навыки специального перевода религиозного текста, а также прививать эти навыки своим студентам.

Научная работа студентов (НИРС) под руководством преподавателя иностранного языка должна научить студентов правильно пользоваться словарем теологических терминов и опираться на вероучительные и конфессиональные особенности, а также анализ контекста.

Литература

1. Антоний Сурожский (Блум), митр. Sermons. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Antonij_Surozhskij/sermons/ (дата обращения: 30.04.2025).
2. Берлинско-Германская епархия Русской Православной Церкви Московского Патриархата. – URL: <https://rokmp.de/?ysclid=ma9wcz4cfz529344203> (дата обращения: 20.04.2025).
3. Голубева Н.А. Язык религии как объект лингвистического описания // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2015. – № 31. – С. 219–225.
4. Плисов Е.В. Между региональным и религиозным: немецкая диалектная лексика в толковом словаре // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 3-1 (69). – С. 134–136.
5. Плисов Е.В. Немецкий религиозный текст в условиях поликонфессиональности. – Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2013. – 160 с.
6. Правила Святых Апостолов, Святых Соборов Вселенских и Поместных и святых отец с толкованиями. – М.: Сибирская Благовонница, 2000. – Т. 1. – С. 13–14.
7. Шестакова Е.С., Черезова М.В. Принцип минимизации языка в обучении иностранному языку для специальных целей в неязыковом вузе // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2020. – № 1. – С. 212–224.
8. Lorey E.M. Mechanismen religiöser Information: Kirche im Prozess der Massenkommunikation. – München: Kaiser, 1970. – 139 p.
9. The New Catholic Encyclopedia: Second Edition. Vol. 10. – Washington: Gale, 2003. – Pp. 634–642.

Автор публикации

Носуля Анастасия Андреевна, магистрант, Московский государственный лингвистический университет, Москва, РФ, nastya.nosulya@mail.ru
Nosulya Anastasia Andreevna, Master's Student, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russian Federation, nastya.nosulya@mail.ru

**«НЕСВОЕВРЕМЕННЫЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ» О ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ
И ЕГО ВАЖНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДЧИКОВ
В СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЯХ СОВРЕМЕННОСТИ**

О.Б. Панова, Н.И. Маругина

НИ Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Аннотация. В статье обосновывается значимость литературного языка в современном лингвистическом образовании и подготовке лингвистов-переводчиков в современную эпоху smart-технологий, new-media и цифровой культуры.

Ключевые слова: литературный язык, мировая культура, художественная литература, миф, память, лингвистическое образование, перевод, творчество.

**"UNTIMELY REFLECTIONS" ON LITERARY LANGUAGE
AND ITS IMPORTANCE IN TRAINING TRANSLATORS
IN THE SOCIO-CULTURAL REALITIES OF MODERNITY**

O.B. Panova, N.I. Marugina

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

Abstract. The article substantiates the importance of literary language in modern linguistic education and training of linguists-translators in the modern era of smart technologies, new media and digital culture.

Keywords: literary language, world culture, fiction, myth, memory, linguistic education, translation, creativity.

В настоящее время *литературному языку* и шире – преподаванию, чтению и обсуждению высокой классической литературы, не уделяется должного внимания и почтенного места в образовательных программах по лингвистике, переводоведению и межкультурной коммуникации, да и в образовании, даже университетском, в целом. Из наших программ подготовки переводчиков постепенно исчезли совсем, либо, в лучшем случае, перешли в статус факультативных курсы «История мировой литературы», «История литературы стран изучаемых языков», «Античная культура и древние языки» и др. Куда большее значение придаётся языку медиа и цифрового искусства, языку политики, бизнес-языкам, экономическому, юридическому и техническому переводам, реже – становлению у наших студентов грамотного научного языка. Остаются лишь базовый курс русского языка и стилистики и курсы стилистики иностранных языков, но и они гораздо в большей мере посвящены формированию коммуникативной компетенции и навыкам эффективного общения, причём чаще на основе опять же языка современных медиа и простого разговорного языка, пусть и с нормами грамотности в социуме. Есть попытки, ввести курсы риторики, критического мышления и Creative writing, но и они, даже имея большой успех у студентов, на деле оказываются мало полезными. Ведь идёт и нарастает процесс сознательного упрощения самого *языка образования* в целом в нашем диалоге со студентами и даже аспирантами и очевиден «кризис текстовой культуры», как отмечают философы и теоретики образования [11]. Всё это – на фоне процесса стремительных и не всегда понятных нам сразу изменений самого языка (возможно – в сторону деградации) [6]. Скорее всего, причина – более глубока, и кризис объясняется очередным (после «лингвистического») глобальным поворотом

в истории культуры – визуальным, иконическим, пикториальным, и переходом к цифровой и гипертекстовой культуре, который уже давно фиксируется философами и теоретиками культуры (В. Беньямин, Р. Барт, Ж. Деррида, М. Фуко, Ю. Лотман, Р. Арнхейм, М. Маклюэн, П. Вирильо, Х. Бельтинг, У. Эко, Г. Бёме, У.Т. Митчелл, Б. Гройс) [1]. И следовательно – изменением языка культуры и сознания человечества, что в первую очередь затрагивает именно молодое поколение. И сейчас обучение студентов навыкам общения с ChatGPT в цифровой реальности кажется нам куда более важным и своевременным, чем лекции о Пушкине и Данте, чтение «Троецарствия» и «Сна в красном тереме», «Илиады» и «Фауста» и погружение в художественный мир Шекспира или хотя бы дискуссии о современном романе «Щегол» Донны Тартт (написанном, на прекрасном литературном языке в лучших художественно-эстетических традициях мировой литературы и, заметим, волнующего самих студентов и популярного в студенческих кругах). Однако, в обозначенном выше современном философском дискурсе, развернувшемся вокруг цифровой культуры и новых языков искусства, есть и те, кто по-прежнему отстаивает литературный язык и говорит о его сохраняющейся серьёзной роли в развитии современной культуре. Таков, например, Умберто Эко: «Язык сам выбирает пути развития. ... Язык идёт, куда ему угодно, но *прислушивается к литературе*. Без Данте не было бы итальянского стандарта. Чем была бы греческая цивилизация без Гомера, немецкий народ без лютеровского перевода Библии, русский язык без Пушкина. Индия без «Махабхараты»?» [17, с. 11].

В этой связи с учётом падения уровня грамотности и образованности в целом у наших студентов-лингвистов и, соответственно, низкого качества переводов наших выпускников представляется насущно необходимым вновь акцентировать *существенное* значение и *фундаментальную, основополагающую* роль литературного языка в современном лингвистическом образовании и обучении будущих переводчиков, их подготовке к успешной профессиональной деятельности (и речь здесь идёт далеко не только об области художественного перевода!). И представить уважаемому академическому сообществу свои как, возможно, кажется на первый взгляд, «*несвоевременные размышления*» об «*актуальности прекрасного*», «*оправдании добра*» и *ценности художественного* в нашем образовательном пространстве.

В ограниченных рамках предлагаемой статьи постараемся ответить на главный, как нам представляется, вопрос – как в наше время тотальной цифровизации и власти smart-технологий обосновать самим студентам необходимость занятий литературным языком и глубокого внимательного чтения художественной литературы? Как активизировать их интерес к классической литературе и шедеврам литературы современной? Как повысить уровень их мотивации для стремления к *самостоятельному* развитию художественного мышления и совершенствования своего языка в эстетическом направлении (раз уж на это катастрофически не хватает аудиторного и контактного с преподавателем времени)? Какие аргументы в защиту литературного языка здесь возможны?

В первую очередь следует обратить внимание студентов на то значение и ту серьёзную роль, которую всегда играл и по-прежнему играет литературный язык в Мире и в культурной эволюции человечества в целом, всегда имея и ныне сохраняя достаточно высокий статус и в социально-политических реалиях. На протяжении всей интеллектуальной истории человечества преимущественно литературный язык считался языком образования. Заметим, что великие, яркие и харизматичные, личности, сумевшие сказать своё веское слово всему

Миру в жестко кризисные для человечества моменты, предпочитали обращаться к человечеству именно на *литературном языке*, не зависимо от того, в какой области они проявили своё величие. И сумели быть услышанными именно потому, что прекрасно владели *литературным языком*, риторическими приёмами и красноречием и были великолепно образованными. Они стремились привлечь внимание людей не языком власти, идей или строгих истин, но языком красоты и добра. И, думается, в большей мере смогли изменить мировоззрение человечества во многом благодаря этому. Таковы, например, Уинстон Черчилль (политика), Анри Бергсон (философия), Бертран Рассел (философия), Тумас Транстрёмер (психология и поэзия) – получившие Нобелевскую премию именно *по литературе*.

Наш Иосиф Бродский, мысливший в колоссальных масштабах всей мировой культуры, явивший русскую литературу миру во всемирном культурно-историческом контексте, в совершенстве владеющий и английским литературным языком и глубоко понимающий английскую поэзию, при всём при этом предпочёл в Стокгольме, в Шведской королевской академии наук произнести Нобелевскую речь всё же на *родном русском литературном языке*. И поэт акцентировал следующее: «Существование литературы подразумевает существование на уровне литературы – и не только нравственно, но и лексически. ... Я полагаю, что для человека, начитавшегося Диккенса, выстрелить в себе подобного во имя какой бы то ни было идеи затруднительней, чем для человека, Диккенса не читавшего. ... Только если мы решили, что "сапиенсу" пора остановиться в своем развитии, литературе следует говорить на языке народа. В противном случае народу следует говорить на *языке литературы*» [4, с. 48, 50].

Следующий, не менее веский аргумент – именно литературный язык свидетельствует об *уникальности* и неповторимости любого языка любого народа, из когда-либо живущих и творящих в мире. Когда, например, Владимир Набоков, преподавая в американских университетах курс русской литературы, пытается объяснить своим американским студентам гениальность и самобытность Пушкина и русской поэзии в целом, то сталкивается с абсолютной непереводаемостью шедевров поэта и с абсолютной невозможностью его появления и бытия на ином языке. Набоков отмечает в эссе «Искусство перевода»: «Я столкнулся с немалыми сложностями в переводе первой строки одного из величайших стихотворений Пушкина *«Я помню чудное мгновенье...»*. ... Если посмотреть в словаре эти четыре слова, то получится глупое, плоское и ничего не выражающее английское предложение: „*I remember a wonderful moment*“. Как ни старайся, английского читателя не убедишь, что „*I remember a wonderful moment*“ – *совершенное начало совершеннейшего стихотворения*. ... Его (Пушкина) произведения, как и всякая великая литература, – это *феномен языка*, а не идей» [7, с. 376–377]. И сегодня известные переводчики, наши современники, открывающие миру современных русских писателей (например, Лиза Хейден – переводчица романов Евгения Водолазкина) часто говорят о том, что ощутили сильную потребность изучать русский язык прежде всего из интереса к великой русской литературе – Пушкину, Толстому, Достоевскому, Тургеневу, Лескову и огромного желания прочитать «Войну и мир» или «Братьев Карамазовых» в оригинале, именно на уникальном русском языке [5; 13]. Многие наши студенты, будущие переводчики, испытывают подобное желание, начиная изучать тот же английский из-за любви к поэзии Эмили Дикинсон, например, или тот же немецкий – из стремления прочесть Кафку в оригинале. Известно, что целое поколение выросло с сильнейшим желанием выучить английский, чтобы читать в оригинале «Гарри

Поттера». Интерес к китайскому языку у молодёжи может быть обусловлен увлечением современными длинными китайскими новеллами («Благословение небожителей» и др.). И наш долг – всячески поддерживать в них этот интерес к литературе и языку.

Более того, и тот же Бродский в своей Нобелевской лекции особое внимание обратил ещё и на тот факт, что именно *язык высокой литературы, поэзии, искусства*, будучи изначально живым и несущим в себе импульс творческого гения народа, сумевшего создать это великое искусство, обеспечивает выживание самого языка этого народа и / или сохранения памяти о нём в истории человечества очень надолго, если не навсегда, пока будет в мире человек как существо, стремящееся к совершенству. «Если время боготворит Язык, это означает, что Язык больше, или старше, чем время. ... Будучи всегда старше, чем писатель, язык обладает еще колоссальной центробежной энергией, сообщаемой ему его временным потенциалом – то есть всем лежащим впереди временем. И потенциал этот определяется не столько количественным составом нации, на нем говорящей, хотя и этим тоже, сколько качеством стихотворения, на нем сочиняемого. Достаточно вспомнить авторов греческой или римской античности, достаточно вспомнить Данте. Создаваемое сегодня по-русски или по-английски, например, гарантирует существование этих языков в течение следующего тысячелетия» [4, с. 53]. И действительно: итальянский язык и сегодня – во многом язык Данте, испанский – язык Сервантеса, английский – по-прежнему язык, основывающийся на чосеровском и шекспировском наследии, о немецком и ныне говорят как о языке Гёте, русский язык продолжает определять своё бытие как язык Пушкина. Мы имеем возможность знать и понимать, сколь прекрасен и эстетически насыщен был греческий язык тысячелетия тому назад именно благодаря непревзойдённым шедеврам Гомера, Эсхила, Софокла, Сапфо. Итальянский язык в мире знают, уважают, почитают и будут помнить и изучать ещё долго (несмотря на малочисленность говорящих на нём народов) в большей мере благодаря тому, что существует «Божественная комедия». В этих же контекстах и политик У. Черчилль, получивший классическое британское образование и гордившийся этим [14], всегда отдавал должное своему родному языку и созданной на нём славной литературе: «Если мне удалось найти правильные слова, вы должны помнить, что я всегда зарабатывал себе на жизнь пером и языком. ... Английская литература – это славное наследие, доступное всем. ... Английский язык и его великие писатели таят множество богатств и сокровищ, из которых, разумеется, Библия короля Якова и Шекспир стоят особняком на высочайшем пьедестале» [15]. Также и наши современники писатели, чей голос был услышан мировым сообществом, такие, как, например, Орхан Памук, Вислава Шимбурская, Юн Фоссе, Хан Ган, Имре Кертес, сумели привлечь внимание всего Мира к своим родным (на первый взгляд, «малым») языкам – турецкому, польскому, норвежскому, корейскому, венгерскому именно своим словом и своей личностью.

Еще один аргумент – *творческая* природа литературного языка и его особая *сложность*. Мы привыкли считать литературный язык неким сверх-языком: давно сложившимся языком устоявшихся норм грамотности, законов и высоких образцов; чуть ли не «мёртвым» языком классики, застывшим в своей красоте, своём величии, правильности и совершенстве. Однако литературный язык – не статичен, но динамичен, он живой, чувственный, стихийный, подвижный, и продолжает изменяться, развиваться и творить себя и сегодня, как и всегда. Путь его развития очень долгий и совпадает с историей человеческой культуры, это многовековой творческий процесс, на самом деле намного превышающий

письменную эпоху лишь как очень небольшой по времени этап, вбирающий в себя и огромную устную и мифопоэтическую традицию. Б.Л. Пастернак так описал его в романе «Доктор Живаго»: *«Язык, родина и вместилище красоты и смысла сам начинает думать и говорить за человека. ... В такие минуты Юрий Андреевич чувствовал, что главную работу совершает не он сам, но то, что выше его, что находится над ним и управляет им, а именно: состояние мировой мысли и поэзии, и то, что ей предназначено в будущем, следующий по порядку шаг, который ей предстоит сделать в историческом развитии. И он чувствовал себя только поводом и опорной точкой, чтобы она пришла в это движение»* [9, с. 507]. Интересно наблюдать, как Умберто Эко берёт для рассмотрения несколько таких «высших моментов» максимального творческого достижения литературного языка – случаи Гомера и Джойса, Сервантеса и Борхеса, Данте. То есть тех, кто стоял у истоков сотворения целых культур и литературных языков своих народов [18]. На их примере У. Эко показывал своим студентам, какая мощная интеллектуальная и духовно-эстетическая история и какая огромная творческая работа самой Культуры стоит за появлением этих выдающихся гениев мысли и слова и за тем, чтобы сотворение ими (и не только ими!) великих шедевров стало возможным. За Гомером – весь творческий потенциал древнегреческого языка, мифа, эпоса, устных сказаний и поэзии, философских исканий, политики и дипломатии греческого народа. Данте создавал «Божественную комедию» на национальном молодом итальянском языке, выделявшимся из средневековой латыни и только обретавшем самостоятельное звучание. За «Фаустом» Гёте – целый мир народного творчества, древних преданий и немецких средневековых легенд. Джойс затеял игру всеми возможными вариациями английского языка, в которую включаются и древнеирландские диалекты, и греческие мифологемы, участвуют и многие другие европейские и иные языки. Умберто Эко говорит о Гомере: «Может ли человек хорошо выражать свои мысли, если он не умеет ни читать, ни писать? Гомер, несомненно, ответил бы «да» [16, с. 22]. И о Джойсе: «Джойс вступает в великий поток Языка, чтобы овладеть им, а в нём – и всем Миром. Мы находимся перед неким образом мира, который уже не тот, что был раньше, и изменяется у нас на глазах. ... Джойс отправляется от «Суммы» (и стоящего за ней видения Мира как упорядоченного космоса, видения универсума как целокупности) чтобы прийти к «Помину», от упорядоченного космоса схоластики – к формированию в языке образа расширяющейся Вселенной. ... Роман Джойса написан не на английском – это своего рода многоязычная конструкция, в которой каждый тип языка помогает созданию нового вида рассуждения» [19, с. 23, 345]. Необходимо на таких конкретных примерах великих шедевров мировой литературы показать студентам, что литературный язык богат, многолик, разнообразен, что он включает в себя языки политики, философии, искусства, науки, права, и сам, в свою очередь, обладает способностью творить их (Гомер!). Таким образом, если ты сумеешь достичь литературного языка и с ним высокого уровня грамотности, то и освоение других языков культуры тебе будет даваться гораздо легче.

Язык литературы питается от корней живого мифа, мифопоэтического мироощущения. Сам будучи изначально самой живой поэзией народной души, он сохраняет в себе мифотворческое начало, является хранителем глубинной архетипической и культурно-исторической памяти народа, формирует мировоззрение нации и продолжает оказывать на него влияние. В большей мере, чем другие варианты языка отражает процесс появления, сохранения, утраты и возрождения ценностей культуры и потому способен влиять на будущее, как бы предсказывая его и создавая его возможный образ. Не зависимо от того, сколько людей

постоянно читают, например, Пушкина, Пушкин остаётся творцом русского языка и продолжает оказывать на него и наше миропонимание существенное влияние. И, заметим, в сложные времена духовных, религиозных, политических кризисов целые народы склонны обращаться и возвращаться к своим главным книгам и вновь и вновь перечитывать их в поисках ответов на ключевые вопросы своего бытия-в-Мире. Как когда-то на этапе «осевого времени» народы мира выходили из кризиса каждый с великой книгой – «Махабхаратой», «Дао дэ цзин», «Илиадой», Евангелиями и т.п. [20]. Это ясно показывает, например, Хосе Ортега-и-Гассет, размышляя о смысле и значении «Дон Кихота» Сервантеса для испанцев [8]. Или у Поля Рикёра читаем: «Мифологические структуры не просто более универсальны, чем языки. Подобно тому, как человечество разделено между разными языками, оно разделено между циклами мифов, каждый из которых представляет собой живую культуру. ... Художественной литературе свойственно исключительное внимание к прошлому. Можно сказать, что литературное повествование преодолевает эсхатологическое с целью сделать нас частью *значимого прошлого*. ... Именно этот диахронный процесс переосмысления называется традицией. В «Илиаде», например, мы открываем для себя мир уже переосмысленный, отрезок истории уже переработанный и представленный в повествовательном строе. Ни Гомер, ни Эсхил не придумывали свои сюжеты; они изобретали лишь новые средства выражения для передачи сюжетов уже известных. ... Настоящие мифы выходят за рамки определённого ограниченного сообщества людей и обращаются к человечеству в целом» [12, с. 231–237]. Язык литературы, таким образом, связывает прошлое-настоящее-будущее, длясь сквозь время и историю, устанавливая к каждому историческому моменту ценностную смысловую вертикаль. Так язык литературы создаёт литературный и шире – культурный канон, поскольку канон в большей мере определяется именно величайшими шедеврами литературы. Гарольд Блум, например, описывая и обосновывая культурный канон Европы, в его центр ставит как раз Данте, Чосера, Шекспира. Сервантеса [3]. Чтобы понимать логику эволюции культуры, интеллектуального развития человечества и ход истории, переводчику необходимо глубокое знание культурного канона и его языка – языка литературы.

Интересно обратить внимание молодых людей на то, что несмотря на высокий уровень зрелости и эстетическое совершенство, *творческое состояние* с мифопоэтических времён древности и по сей день остаётся естественным для литературного языка. Он всегда пребывает в творческом процессе, и сам как таковой суть этот творческий процесс. Литературному языку свойственна эстетическая глубина, образность, метафоричность и художественная выразительность. Литературный язык – в коренном родстве с языками всех видов искусства – музыкой, живописью и т.д., и это родство сохраняется и ныне. Когда Б.Л. Пастернак работает над переводами шедевров Шекспира, он особо акцентирует внимание именно на безграничном и необъятном творческом потенциале шекспировского языка. «Взрывы шекспировской образности исключительны. ... Метафоризм – стенография большой личности, скоропись её духа. Бурная живопись кисти Рембрандта, Микеланджело и Тициана не плод их обдуманного выбора. При ненасытной жажде написать по целой вселенной, которая их обурежала, у них не было времени писать по-другому. Импрессионизм извечно присущ искусству. Это выражение духовного богатства человека, изливающегося через край его обреченности. ... Сила шекспировской поэзии заключается в её могучей, не знающей удержу и разметающейся в беспорядке эскизности» [10, с. 72–73]. Театр Шекспира, шекспировский поэтический мир –

пространство, в творческой стихии которого и рождается литературный язык, образный, метафоричный, живой, изначально состоящий в родственном единстве с живописью, музыкой, мифом, преданием, эпосом. В целом литературный язык даёт колоссальные возможности для свободы творчества и свободы интерпретации, а глубокое погружение в художественное творчество и занятие художественным и поэтическим переводом великолепно развивает и язык, и мышление, и креативность, и эмоциональный интеллект, и вообще все виды интеллекта. И это по-прежнему актуально и в нашу эпоху цифровой культуры и smart-технологий, которая, на самом деле, предоставляет ещё больше возможностей для творчества, при том, что родственная связь языка литературы и других видов искусства никуда не исчезает. – «Мы вступили в эру Гипертекста. ... Полезно для развития вкуса и понимания форм было бы создать коллаж из фрагментов «Обручения девы Марии» с «Девушками из Авиньона» и последней серией «Покемонов». Разве плохо? Вовсе нет, потому что сама литература делала это ещё до существования гипертекстов», – замечает Умберто Эко [17, с. 22–23].

Таким образом, литературный язык, безусловно, способствует развитию творческих способностей и даёт переводчику возможность не только повышения уровня языка как такового и образцы его эстетического совершенства, не только возможность достижения высокого уровня грамотности и образованности. Во многом именно благодаря пониманию эволюции литературного языка приходит понимание логики истории мировой культуры и интеллектуальной истории человечества в целом. Более того, попадая в орбиту литературного языка, переводчик ощущает себя причастным к глобальному процессу эволюции самой Культуры человечества, к большой истории и творческому потоку мира, слова, языка, мысли, древних религий и новых мифологий, становясь в значительной мере соавтором творцов. И речь здесь не только о самой литературе и художественном переводе, ведь художественно-эстетическая стихия дала импульс развитию языков философии, политики, искусства и др. Вспомним, насколько высокую задачу ставили перед переводчиками ещё Ф. Шлейермахер и В. Беньямин и какое серьёзное значение придавали философы роли перевода в истории. – «Переводы, являющие собой нечто большее, чем передачу содержания, возникают на свет именно тогда, когда пережившее своё время произведение достигает периода славы. Жизнь оригинала каждый раз достигает в них ещё более полного расцвета. Вырастая в переводе, оригинал как бы поднимается в более высокую, более чистую языковую атмосферу» [2, с. 257, 261].

Литература

1. Бахманн-Медик Д. Культурные повороты. Новые ориентиры в науках о культуре. – М.: Новое литературное обозрение, 2017. – 504 с.
2. Беньямин В. Задача переводчика // Беньямин В. Учение о подоби. Медиаэстетические произведения. – М.: РГГУ, 2012. – С. 254–271.
3. Блум Г. Западный канон. Книги и школа всех времен. – М.: Новое литературное обозрение, 2017. – 672 с.
4. Бродский И. Лица необщим выраженьем. Нобелевская лекция // Бродский И.А. Сочинения Иосифа Бродского. – СПб.: Пушкинский фонд, 2003. – Т. VI. – С. 44–54.
5. Джулиани Р. О пользе русской литературы за пределами России // Проблемы исторической поэтики. – 2020. – Т. 18. – № 3. – С. 290–300.

6. Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва. – М.: Издательство АСТ: CORPUS, 2023. – 512 с.
7. Набоков В.В. Лекции по русской литературе. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2017. – 384 с.
8. Ортега-и-Гассет Х. Размышления о Дон Кихоте. – М.: GRUNDRISSE, 2016. – 194 с.
9. Пастернак Б.Л. Доктор Живаго. Г. ФЕЛТРИНЕАЛИ – МИЛАН, 1958. – 635 с.
10. Пастернак Б.Л. Полное собр. соч. В 11 т. – М.: Слово / Slovo, 2004. – Т.5. Статьи, рецензии, предисловия. Драматические произведения. – 752 с.
11. Радаев В.В. Преподавание в кризисе. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. – 200 с.
12. Рикер П. Творческие возможности языка // Керни Р. Диалоги о Европе. – М.: Весь мир, 2002. – С. 228–255.
13. Хейден Л. О востребованности классической и современной русской литературы за рубежом // Миры литературного перевода: В 2 т. Т. 1. Переводчик и автор: на пути к идеальному тексту: Материалы тематических семинаров IV Международного конгресса переводчиков художественной литературы (Москва, 8–11 сентября 2016 г.). – М.: АНО «Институт перевода», 2018. – С. 9–14.
14. Черчилль У. Мои ранние годы: 1874-1904. – М.: КоЛибри, 2012. – 368 с.
15. Черчилль У. Черчилль говорит. Цитаты, экспромты, афоризмы, размышления. – М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2022. – 1296 с.
16. Эко У. Не надейтесь избавиться от книг! – СПб.: Симпозиум, 2010. – 336 с.
17. Эко У. О литературе. – М.: Издательство АСТ: CORPUS, 2016. – 416 с.
18. Эко У. Поиски совершенного языка в европейской культуре. – СПб.: Александрия, 2007. – 423 с.
19. Эко У. Поэтики Джойса. – СПб.: Симпозиум, 2003. – 496 с.
20. Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.

Авторы публикации

Панова Ольга Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, РФ, olga_panova_1973@mail.ru

Маругина Надежда Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, РФ, marugina_nadya@mail.ru

Panova Olga Borisovna, PhD in Philology, Associate Professor, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, olga_panova_1973@mail.ru

Marugina Nadezhda Ivanovna, PhD in Philology, Associate Professor, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, marugina_nadya@mail.ru

**ВЕРБАЛЬНЫЕ ТАБУ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН
В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ИНЖЕНЕРНОГО ВУЗА**

Е.Б. Петрова, Н.Ю. Войцеховская

Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники,

г. Томск, Россия

Аннотация. В статье представлен анализ социокультурных особенностей вербальных табу в поликультурной среде инженерного вуза. Важнейшие из них: этикетно-повседневные, интимные и табу на описания человека.

Ключевые слова: табу, вербальная коммуникация, социокультурный контекст, поликультурная среда, инженерный вуз.

**VERBAL TABOOS AS A SOCIO-CULTURAL PHENOMENON
IN THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF AN ENGINEERING UNIVERSITY**

E.B. Petrova, N.Yu. Voytsekhovskaya

Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, Tomsk, Russia

Abstract. The article presents the analysis of socio-cultural features of verbal taboos in a multicultural engineering university. The key taboos are etiquette, intimate taboos and those describing people.

Keywords: taboos, verbal communication, socio-cultural context, multicultural environment, an engineering university

Овладение студентами научно-технических знаний, умений и навыков является приоритетным для каждого инженерного вуза. Однако сегодня этого оказывается недостаточно. Кроме применения своих основных навыков по окончании университета инженеру придётся формировать и применять навыки коммуникации с коллегами и партнёрами, отстаивать и доказывать свою точку зрения, перестраиваться в меняющемся мире [2]. Эти навыки начинают формироваться ещё в вузе, где студент-будущий инженер уже погружается в полиязыковое, а значит и в поликультурное пространство с представителями разных стран и культур. Конечно, в академической среде российских вузов, в основном, используется государственный русский язык как язык-посредник. При этом в качестве языков-посредников также используются и такие международные языки, как английский, немецкий, испанский, французский, китайский, которые могут быть как родными, так и иностранными для студентов, поступающих в российский инженерный вуз со своим «языковым багажом» [12], со своим пониманием того, как нужно осуществлять коммуникацию, чтобы она была успешной, в том числе со своим пониманием запретов и табу. Зачастую навыкам эффективного взаимодействия в таком разнородном поликультурном пространстве (в особенности табу) уделяется недостаточно внимания в инженерных вузах, однако с интенсификацией межнациональных и международных контактов эти навыки приобретают сегодня большое значение, что и определяет актуальность такого рода исследований.

Цель данного исследования – выявить социокультурные особенности вербальных табу в поликультурной среде инженерного вуза на примере ФГАОУ ВО «Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники» (город Томск).

Для успешного социо-коммуникативного взаимодействия важнейшее значение имеют навыки избегания дискомфорта и конфликтов, для чего необходимо знать табу, в том числе

вербальные. По мнению многих исследователей табу не может быть в отрыве от социокультурной реальности [12; 13; 14]. Как табу могут выступать не только прямые и косвенные запреты, но и определенные договоренности между членами общества, выраженные в устной или письменной форме [14]. С лингвосомиотической точки зрения табу можно условно поделить на две группы: вербальные и невербальные. Кроме того, табу не ограничивается только личным пространством человека, табу могут быть культурно-национальными и межкультурными (общечеловеческими) [10].

В ФГАОУ ВО «Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники» обучаются студенты не только из России, но из Казахстана, Узбекистана, Киргизии, Азербайджана, Белорусии, Армении, Таджикистана, Туркмении, Монголии, Алжира, Камеруна, Кот Д'Ивуар и других стран. Это страны с разными языками, культурами, традициями, табу. Формируется поликультурная среда, где каждый, с одной стороны, стремится сохранить свою культурную идентичность, не нарушать привычные для него табу и запреты, соблюдать нормы вербального и невербального поведения даже, если при этом общается на неродном языке [14], а, с другой стороны, сталкивается с табу и нормами других [10], к которым необходимо относиться терпимо и уважительно, если мы хотим, чтобы также относились и к нашим табу и нормам. Из-за объективной невозможности проанализировать все табу, остановимся на вербальных табу.

Вербальные табу представляют собой запреты на произнесение слов, фраз и целых предложений, на употребление средств выражения идей и понятий, на произнесение именований определённых живых, неживых и воображаемых существ и объектов. Это «вербальное выражение волевого давления» общества и культуры, к которой принадлежит человек [3]. Попробуем определить, какие вербальные табу и насколько существенны для инженерного вуза. Многие исследователи [4; 7; 10; 14] выделяют следующие группы вербальных табу:

1. Табу на именовании сверхъестественных сил, богов, политических деятелей, царей, императоров и др.

Прежде всего, это характерно для традиционных культур, где нарушение табу может доходить до богохульства с серьезными последствиями [14]. В русской православно-христианской культуре неуместно упоминать Бога, если это не молитва [15]. Упоминание же Бога у представителей исламской культуры приветствуется, с использованием многочисленных его именований. Во многих культурах у слов-обозначений Бога особая символика [8, с. 151-152]. Тем не менее, в разговорных формах допускается упоминание Бога, например: русское *О, Боже!* [5], английские *god-damn(ed)* (русс. *чертов, проклятый*) и *Lord Muck* (русс. *сноб*) [6].

Для инженерного вуза это, с одной стороны, знание и снятие вербальных табу данной группы может показаться неактуальным, но речь не только о Боге и сверхъестественных силах. Если, например, русскоязычные студенты могут упоминать имя президента России и других политических деятелей, то узбекские студенты этого не будут делать. Так, описывая национальные проекты, русскоязычные коммуниканты могут упоминать имя В. В. Путина и столько раз, сколько хотят. Упомянутый же узбекскими студентами именование главы государства через термины родства может остаться непонятным представителям других культур [11].

2. Табу этикетно-повседневных ситуаций

В любом речевом этикете имеются некие постулаты, выступающие как универсальные для «нормального» человеческого общения, соблюдаемые представителями большинства существующих культур, например: *Уважайте старших* [5]. Имеются, однако, и нормы, специфические для той или иной культуры. По словам Н.А. Кронгауза, «часто нейтральное речевое поведение, с точки зрения одной культуры, воспринимается как неправильное, в частности, агрессивное, представителями другой культуры» [5, с. 167]. Например, вербальное выражение благодарности за какую-то услугу (*Спасибо! Большое спасибо! Благодарю!*) является этикетной нормой, привычной для русскоязычных коммуникантов [5]. Киргизские же коммуниканты не обязательно вербально выражают благодарность, если собеседник – друг или родственник [1, с. 49]. При неформальном общении студентов это может повлиять на успешность их взаимодействия.

Имеется специфика и в отношении использования личных местоимений. В русском языке имеются местоимения *ты* и *Вы*. Последнее употребляется обычно по отношению к незнакомым людям, а также к людям старше по возрасту и выше по статусу, что является проявлением уважения к интерактанту [5]. Употребление *ты* в таких ситуациях не табуировано, но воспринимается как фамильярное, грубое или даже как хамство [3, с. 208]. Тем не менее, муж к жене и дети к родителям могут обращаться на *ты*, тогда как в узбекских семьях, например, нормой считается обращение на *Вы*. В ряде культур вообще запрещено обращаться к родителям мужа и инициировать разговор с ними [3, с. 208]. В англоязычных странах (а это, не только Великобритания, но и, например, Камерун, Нигерия) эта дилемма отсутствует, так как в английском языке употребляется только одно личное местоимение во втором лице единственного и множественного числа: *you*. В африканских странах существуют табу на словесное выражение отношений, связанных с уважением и почитанием того, кто выше по статусу, нарушение таких табу строго наказывается [4, с. 10]. В академической среде инженерного вуза это может задать тон коммуникации и значительно повлиять на её успешность, когда, например, в русской культуре не допускается обращение на *ты* и по имени вместо имени и отчества по отношению к преподавателю со стороны студента [7, с. 267-269]. Также нельзя не отметить особенности научного дискурса. Если в англоязычном научном дискурсе допускается использование *I* (русс. *я*), то в русском (кстати во многих традиционных культурах это также, например, в кыргызском научном дискурсе) принято использовать *мы*, либо безличные и неопределенно-личные высказывания [1, с. 50].

3. Табу на описания физиологических, умственных, поведенческих и иных характеристик людей (возраста, образования, пола, национальности, беременности, болезней, смерти, увечий, проступков, преступлений, употребления алкоголя и наркотиков и пр.)

Обсуждение пьянства во многих культурах (например, русской, узбекской) имеет негативный оттенок. В отношении русских существует стереотип как о тех, кто любит выпить, а в самой русской культуре к пьянству относятся как к тяжелой болезни. Некоторые исследователи считают тему пьянства табуированной в русской культуре [1]. Кстати, в белорусской народной культуре имеется табу на называние болезней (чего нет, например, в русской культуре), вместо которых используются термины родства: *сясстрыца*, *цётка* и др. [9, с. 65].

Многие характеристики и состояния человека (такие, как возраст, образование, беременность) во многих культурах под запретом, например, в русском языке употребляются эвфемизмы *деликатные дни*, *облегчиться*. Эти характеристики и состояния являются частью

сакрального, частью человеческого «Я» [1]. Особо следует отметить национальную и гендерную принадлежность человека, которая может обозначаться по-разному в разных языках. Возможно даже табу на использование терминов национальной принадлежности теми, кто не является представителями данной культуры, как табу на употребление *узбек* теми, кто не принадлежит к узбекской культуре, табу на употребление *negro* в англоязычных культурах [3, с. 211]. В свою очередь, заимствованные из английского в русский язык, лишённые указания на гендерную принадлежность *тьютор*, *менеджер* и другие слова, активно используются в современном русском языке [1].

Даже обозначения именований близких, знакомых, друзей могут быть табуированы. В англоязычных странах *friend* подразумевает простого знакомого, приятеля [7, с. 71-73]. В русском языке слово *друг* распространяется только на близкого человека, кому доверяют, спрашивают совета, поддерживают [7, с. 71-73]. Табу нет, но название приятеля *другом* может показаться странным и непонятным.

В отношении академической среды инженерного вуза тем студентам, кто из России, нужно быть готовыми к тому, что русские часто делают друг другу замечания и критикуют. Если в англоязычной научной среде критика мягкая, замечания носят рекомендательный характер с использованием *I'm afraid* (русс. *Боюсь*), *If you don't mind my saying so* (русс. *Если Вы не против того, чтобы я высказался*), то в русской научной и академической среде часто спорят. Русская коммуникация часто воспринимается представителями других культур как слишком прямолинейная, стиль коммуникации – как «очень агрессивный и недоброжелательный» [7, с. 243-246]. Необходимо учитывать это при проведении конференций, круглых столов и использовании других форм академической и научной коммуникации.

4. Табу на обозначения сексуальной ориентации и интимной жизни

Как отмечает Е. И. Крейдлин, в большинстве культур эти табу самые строгие. Вернее, табу на вербализацию секса, педофилии, сексуальных извращений и насилия очень строгие [4, с. 9]. В традиционных культурах (например, в узбекской) не приветствуется именование *мужем* и *женой* мужчины и женщины, которые официально не зарегистрированы в браке, не приветствуются и сами интимные отношения до официального брака. В академической среде инженерного вуза это следует учитывать, следует проявлять терпимое отношение к сексуальной ориентации обучающихся и не касаться интимной сферы, если этого не требуется по программе изучаемой дисциплины. При этом необходимо (при возможности) поддерживать и транслировать семейные ценности, поддерживать молодые семьи. Последнее в настоящее время успешно реализуется в ФГАОУ ВО «Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники».

5. Табу на именование и описание животных и растений

В одних культурах употребляют в пищу всевозможные растения и мясо животных, в других нет. В одних культурах разрешается использовать именование животных и растений, в других нет. Так в традиционных культурах (например, в узбекской культуре) может иметь место табу на именование животных, на которых охотятся, либо которых боятся [10].

Может показаться, что это не имеет отношение к научно-академической среде российского инженерного вуза. Однако русские гостеприимные и хлебосольные. Это проявляется не только в домашнем кругу, но и в официальных ситуациях при организации перерывов, обедов, банкетов, например, при проведении конкурсов, научных конференций и

других мероприятий. Знание табу в обозначенной группе будет способствовать успешной реализации таких мероприятий.

Обозначенные вербальные табу, безусловно, представляют собой далеко не исчерпывающий список. Однако нами были обозначены наиболее существенные из них.

Таким образом, из имеющихся вербальных табу применительно к поликультурной среде российского инженерного вуза можно обозначить такие, как табу на именование политических деятелей, табу в этикетно-повседневных ситуациях, табу на описания характеристик человека, табу на именование животных и растений и табу на обозначения сексуальной ориентации и интимной жизни. Ограниченные внешними по отношению к этническим языкам факторами и выступающие как одна из составляющих мягких навыков, табу выступают в качестве ключевого инструмента, регулирующего коммуникацию в академической и научной среде, когда важными становятся не только научные знания, но и практические умения осуществлять комфортную и эффективную коммуникацию с представителями других культур.

Литература

1. Баялиева А.М. Табу в межкультурной коммуникации (на материале немецкого и кыргызского языков) // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. – 2016. – № 7 (62). – С. 46–52.
2. Богосян М.В. Принципы профильного обучения в системе современного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2024. – № 5 (235). – С. 17–24.
3. Карасик В.И. Прагматические рестрикции // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». – 2024. – № 8. – С. 205–218.
4. Крейдлин Г.Е. Невербальные и смешанные табу в разных культурах // Известия РАН. Серия Литературы и языка. – 2018. – Том 77. – № 4. – С. 5–14.
5. Кронгауз М.А. Русский речевой этикет // Russian Linguistics. – 2004. – № 28. – С. 271–301.
6. Кудрявцев А.Ю., Куропаткин Г.Д. Англо-русский словарь табуированной лексики и эвфемизмов. – Минск: ООО «Кузьма», 2001. – 384 с.
7. Ларина Т.В. Англичане и русские: Язык, культура, коммуникация. – М.: Языки славянских культур, 2013. – 360 с.
8. Маковский М.М. Метаморфозы слова (табуирующие маркеры в индоевропейских языках) // Вопросы языкознания. – 1998. – № 4. – С. 151–179.
9. Наседкина Н.И. Коммуникативные табу как объект лингвистического исследования // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2020. – Том 10. – № 2. – С. 63–72.
10. Попова Я.В. Коммуникативная обработка табуированных речесмыслов в институциональных дискурсивных практиках // Казанская наука. – 2014. – № 1. – С. 137–141.
11. Dushatova Sh.B. Linguistic and social origination of taboos // International Scientific Journal. – 2022. – Vol. 1. – № 6. – P. 318–321.
12. Eslami Z.R., Larina T.V., Pashmforoosh R. Identity, politeness and discursive practices in a changing world // Russian Journal of Linguistics. – 2023. – № 27 (1). – P. 7–38.
13. Eslami Z.R., Raeisi-Vanani A., Reza Anani Sarab M. Variation patterns in interlanguage pragmatics: Apology speech act of EFL learners vs. American native speakers // Contrastive

Pragmatics. – 2023. – № 4. – P. 27–63.

14. Shuneyko A.A., Chibisova O.V. Closed topics in linguocultures: Identity in the form of diversity // Вестник Волгоградского университета. Серия 2. Языкознание. – 2016. – Том 5. – № 4. – С. 197–206.

15. Wierzbicka A. Addressing God in European languages: Different meanings, different cultural attitudes // Russian Journal of Linguistics. – 2020. – № 24 (2). – Pp. 259–293.

Авторы публикации

Петрова Елена Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР), Томск, РФ, PetrovaEB@yandex.ru

Войцеховская Наталья Юрьевна, старший преподаватель, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР), Томск, РФ, nata200279@mail.ru

Petrova Elena Borisovna, PhD in Philology, Associate Professor, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics (TUSUR), Tomsk, Russian Federation, PetrovaEB@yandex.ru

Voytsekhovskaya Natalya Yuryevna, Senior Lecturer, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics (TUSUR), Tomsk, Russian Federation, nata200279@mail.ru

УДК 81'27

РОЛЬ ЗЕМЛЯЧЕСТВ В АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ

ИМ. ПАТРИСА ЛУМУМБЫ)

П.Ю. Повалко, И.Н. Лоханкина

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли землячеств в процессе адаптации иностранных студентов к новой социокультурной и языковой среде и к межкультурному взаимодействию.

Ключевые слова: землячества, студенческая среда, межкультурное взаимодействие, адаптация иностранных студентов.

THE ROLE OF FRATERNITIES IN THE ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS (USING THE EXAMPLE OF PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA NAMED AFTER PATRICE LUMUMBA)

P.Yu. Povalko, I.N. Lokhankina

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the study of the role of fraternities in the process of adaptation of foreign students to a new socio-cultural and linguistic environment and to intercultural interaction.

Keywords: fraternities, student environment, intercultural interaction, adaptation of foreign students.

Иностранные студенты сталкиваются с многочисленными трудностями в процессе обучения в зарубежных университетах, включая языковые барьеры и культурные различия. Национальные землячества играют ключевую роль в их адаптации, обеспечивая пространство для общения, культурного обмена и практики родного и иностранных языков в неформальной обстановке.

Адаптация к образовательной среде вуза представляет собой один из важнейших аспектов приспособительного поведения молодого человека. В данном контексте адаптация иностранных студентов рассматривается как многофакторный процесс интеграции, развития

и становления личности в академическом пространстве университета, что предполагает взаимодействие языковых и социокультурных компонентов [2].

Проблема данного исследования формулируется следующим образом: какова роль национальных студенческих землячеств в адаптации иностранных студентов в мультикультурном университете? Объектом исследования стали землячества, существующие в Российском университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы, а в качестве предмета выступили направления деятельности таких объединений в рамках адаптации иностранных студентов. Основным исследовательским методом стал приём направленного интервью с представителями национальных землячеств РУДН.

Землячества в Российском университете дружбы народов им. Патриса Лумумбы (РУДН) представляют собой объединения студентов по национальному или этническому признаку, всего на данный момент функционируют 112 таких сообществ. Помимо выделяемых исследователями традиционных функций землячеств – поддерживающей и культурно-досуговой [1] – они выполняют важнейшую функцию социокультурной адаптации студентов к новым условиям и интеграции в академическую и общественную жизнь университета.

Социокультурная адаптация – сложный, многогранный процесс, включающий взаимодействие личности с новой социокультурной средой, «создающий субъекту условия эффективного вхождения в социум и освоения различных форм социальной деятельности» [4, с. 78].

Адаптация иностранных обучающихся к новым социокультурным условиям в период обучения в вузе является одним из определяющих факторов, влияющих на успешность освоения языка и эффективность образовательного процесса в целом. Так, исследование Нгуен Тхи Зинь указывает, что вьетнамские студенты, обучающиеся в российских вузах, испытывают трудности, связанные с адаптацией к климатическим условиям, языковыми особенностями (включая фразеологию и сленг), а также культурными различиями, такими как понимание аллюзий и юмора. При этом отмечается значительная роль землячеств в предоставлении необходимой поддержки и помощи [3, с. 73].

Для изучения роли землячеств в социокультурной и языковой адаптации иностранных студентов было проведено исследование в формате направленного интервью, в рамках которого было опрошено 22 представителя землячеств РУДН из различных регионов мира – Европы, Азии, Америки (см. табл. 1).

Таблица 1.

Срез респондентов – представителей землячеств РУДН

Албания	1 респондент
Бразилия	3 респондента
Египет	2 респондента
Иран	3 респондента
Йемен	2 респондента
Казахстан	4 респондента
Китай	4 респондента
Мексика	3 респондента

Интервью включало открытые и закрытые вопросы, касающиеся личного опыта адаптации, участия в деятельности землячества, характера получаемой поддержки и оценки эффективности взаимодействия в рамках студенческого сообщества.

В результате интервьюирования были получены следующие данные:

- 90% (19 человек) респондентов отмечают, что благодаря землячествам им удалось быстрее освоить русский язык и наладить контакты с русскоязычными студентами, что способствовало их интеграции в академическую среду: *«На подфаке (прим. подготовительный факультет) мы учим слова для университета, а в землячестве учим слова для жизни»; «Когда я приехал в Москву, то не знал русский язык. Мне помог президент (прим. президент землячества). Он ходил в общежитие со мной и говорил».*
- 41% (9 человек) респондентов указали на помощь землячеств в изучении культурных особенностей России: *«В марте все были на масленице и ели блины. Я узнала очень много новых праздников и теперь буду отмечать их дома».*
- Для 7 респондентов активное участие в жизни землячества дало возможность проявить себя в студенческом самоуправлении, несмотря на языковой и психологический барьеры.
- Большинство студентов (17 человек) отметили поддержку землячеств в процессе налаживания быта и вхождения в учебный процесс: *«помогли оформить документы», «сопроводили в деканат», «перевели информационные письма».*
- Все респонденты рассказали, что землячество необходимо для комфортного существования на территории другой страны, для связи со своими традициями, культурой, для укрепления чувства национальной идентичности: *«У нас крепкое отношение между земляками, мы как дома рядом с друг другом. Я знаю, что есть родная душа в чужой стране»; «У нас достаточно большое землячество, мы чаще собираемся именно на праздники или на культурные вечера. Иногда одеваемся в национальные костюмы, это не только очень весело, но и важно для поддержания духа нашего народа».*

Опираясь на результаты исследования можно выделить ряд направлений социокультурной адаптации иностранных студентов, обеспечиваемых национальными студенческими землячествами:

1. *Языковая адаптация*, то есть помощь в освоении русского языка, в развитии языковой компетенции студентов-иностранцев. Землячества создают языковую среду, в которой студенты имеют возможность регулярно практиковать не только родной язык, но и иностранный (русский) в естественных условиях. Члены землячеств организуют языковые клубы, культурные мероприятия и недели культуры, в рамках которых студенты совершенствуют коммуникативные навыки, участвуя в обсуждениях и совместных проектах.

2. *Культурная адаптация* – знакомство с культурными особенностями российского общества, традициями, этикетом, усвоение ценностей и норм поведения, принятых в России. Это позволяет студентам избегать непонимания и конфликтов, связанных с незнанием правил и обычаев, законов коммуникации. Отдельно следует выделить пласт форм взаимодействия, существующих именно в Российском университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы, формирующем собственную корпоративную культуру. Землячества в данном случае играют значительную роль в формировании аксиосферы студентов-иностранцев, транслируя им принятые в вузе нормы, ценностные ориентиры и правила.

3. *Межкультурная адаптация* – интеграция в поликультурную среду университета, сопровождение иностранных студентов в межкультурной коммуникации, обусловленной спецификой интернационального вуза, в котором обучаются представители более 160 стран мира.

4. *Бытовая адаптация* – поддержка в повседневных вопросах, связанных с проживанием, питанием, проведением досуга и отдыха, а также вопросах организации учебного процесса.

5). *Психологическая адаптация* – предоставление моральной поддержки студентам, находящимся вдали от дома, испытывающим тоску по Родине. Землячества формируют своего рода представительство родной страны для иностранцев, что снижает уровень тревожности и беспокойства, связанных с пребыванием в чужой стране.

Таким образом, можно сделать вывод о высокой эффективности землячеств как механизма интеграции иностранных студентов в академическую и культурную среду российского вуза. Их деятельность охватывает широкий спектр задач – от помощи в изучении языка до вовлечения студентов в общественную жизнь университета. Землячества способствуют формированию устойчивых межкультурных связей, расширяют горизонты восприятия мира и создают условия для диалога культур. То есть, национальные землячества представляют собой уникальный феномен в образовательной среде и играют ключевую роль в адаптации иностранных студентов.

Литература

1. Кабдрашитов М.О. Функции современных студенческих землячеств // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2018. – №1 (2). – С. 433–441.
2. Кривцова И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко) // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8-2. – С. 284–288.
3. Нгуен Тхи Зинь. Особенности социально-психологической адаптации вьетнамских студентов в российском вузе: дис. ... канд. психол. наук: 5.3.1. – М., 2024. – 222 с.
4. Тьерри Л. Социокультурная адаптация: сущность и функции // Всероссийский журнал научных публикаций. – 2011. – №8 (9). – С. 76–78.

Авторы публикации

Повалко Полина Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра общего и русского языкознания, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, РФ, povalko-pyu@rudn.ru

Лоханкина Ирина Николаевна, студент, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, РФ, lokhankinairina@gmail.com

Povalko Polina Yuryevna, PhD in Philology, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation, povalko-pyu@rudn.ru

Lokhankina Irina Nikolaevna, student, People's Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation, lokhankinairina@gmail.com

**МУЛЬТИМЕДИЙНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ
ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Н.Н. Погребняк, С.С. Эмирильясова

Крымский филиал Российского государственного университета правосудия

им. В.М. Лебедева, г. Симферополь, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается применение мультимедиа в педагогической деятельности. Особое внимание уделено роли интерактивных медиа для развития коммуникативных компетенций у студентов вузов.

Ключевые слова: мультимедиа (ММ), коммуникативная компетенция (КК), высшее образовательное учреждение, студенты, иностранный язык (ИЯ), образование.

**MULTIMEDIA AS AN EFFICIENT MEANS FOR ADVANCEMENT FOREIGN
LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCIES
IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

N.N. Pogrebnyak, S.S. Emirilyasova

Crimean branch of the Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev,

Simferopol, Russia

Abstract. This article examines the use of multimedia in pedagogical activities. Particular attention is paid to the role of interactive media in the development of communicative competencies in university students.

Keywords: multimedia (MM), communicative competence (CC), higher educational institution, students, foreign language (FL), education.

A prominent leader and an amazing motivator to people worldwide, N. Mandela once declared, “Education is the most powerful weapon which you can use to change the world”. It is worth mentioning that this fact is indisputable. The time to change the world for the better in the context of education and enlightenment has come as the 21st century provided humanity multimedia. New epoch calls for a new necessity when it comes to discovering the challenging ways to teach current and prospective motivated university students who are willing to start out a winning career.

Didactic success of multimedia is a developmental milestone that bonds learners of all ages, including the Silent, Baby Boom, X, Y, Z, Alpha, and Beta generations. Undeniably, this memorable and encouraging experience unites them and makes their relationship supportive and much stronger.

In terms of enhancing language communicative competencies, it would be essential to highlight that the issue of implementing multimedia into a foreign language (FL) class is **relevant**. Students used to have only course books, which were considered the most effective way to learn a FL, but nowadays, this methodology is no longer called for. The current situation in the realm of education states its own regulations and confirms that multimedia services are sure to be an alternative to classic language teaching techniques in terms of improving communicative competence.

Referring to the world’s largest and most comprehensive dictionary of acronyms, abbreviations, and initialisms, *Acronym Finder*, throughout this paper we shall use the abbreviation *MM*, which stands for “multimedia” [1].

The present paper **aims** to validate that the notion of MM is an efficient means for perfecting foreign language communicative competencies in higher educational institutions, although the thorough characteristics of the topic have not been dealt with in depth in the latest scientific literature.

A brief summary of MM definitions and systematical overview/critical analysis of MM usage for improving communication language skills are the major **tasks** of the research. The methods, which have been applied, are literature review and analysis. The key sources of information were online Russian and foreign dictionaries, scientific studies that outline MM issues in the educational context.

There is a considerable and vast amount of definitions of MM both in Russian and foreign literature. In the Great Russian Encyclopedia, e.g., the term “*multimedia*” is generally understood to mean *a format for transmitting information and storytelling that involves the presence of different (sometimes interactive) content (photos, audio recordings, videos, infographics, etc.) on one platform. It is most often used in journalism, marketing, and the media industry as a whole for detailed coverage of a particular topic, story, or issue, as well as for audience engagement* [14].

Similar definition is given in the Modern dictionary of foreign words by L.P. Krysin “*Multimedia is technology that involves the use of various means of production, storage and transmission of information, as well as a set of programs and information systems that implement this technology*” [5].

It is fundamental to put emphasis on the fact that in online foreign dictionaries (*Cambridge English Dictionary, Longman Dictionary of Contemporary English, Merriam-Webster Dictionary, Oxford Learner’s Dictionaries*) the same vocabulary is used for defining the term, e.g., “*sound, video, pictures, music, text, film*”, etc.:

- *Multimedia is a technique (such as the combining of sound, video, and text) for expressing ideas (as in communication, entertainment, or art) in which several media are employed* [8].
- *Multimedia is using a combination of moving and still pictures, sound, music, and words, especially in computers or entertainment* [2].
- *Multimedia is the use of sound, pictures and film in addition to text on a screen* [11].
- *Multimedia is using a mixture of sound, pictures, film, and writing to communicate, educate, or entertain* [7].

Current high-quality education does require constant implementation of both innovative methodological techniques and technological achievements for encouraging students and keep them motivated. Undoubtedly, in recent years, there has been considerable and growing interest in computer advances. Much work has been carried out, and, consequently, one of the most crucial advantages of computing is the development of multimedia. Accordingly, it is likely to assume that MM is humanity’s effort to imitate physical reality. Technical innovation provides the opportunity to reproduce a model of the material world by means of MM. The more dualistic characteristics of the natural habitat are implemented into digital screens, the higher the options of attracting the audience’s attention, which is considered a profitable advantage and a powerful tool both from the point of view of marketing and the educational process.

The following categories of natural reality, including dual ones, are especially clearly and undoubtedly observed in the work of MM:

1. *Three-dimensional space.*
2. *Variety of colour shades.*

3. *Chaos / Order.*
4. *Symmetry / Asymmetry.*
5. *Silence / Noise.*
6. *Statics / Dynamics, etc.*

It is crucial to underline that despite all attempts and efforts, humanity will never be able to convey fully the depth and richness of the real world either through MM or by inventing other advanced innovative technologies. Consequently, MM is sure an artificial material world, more pseudo-reality rather than quasi-reality, its imitation to the extent that the human mind is able to generate it at the current moment of its existence.

The research implies that only well-structured combination of the following elements is sure to facilitate university students' communication competence skills and abilities when it comes to learning a FL and speaking it fluently:

1. Teacher's contribution (*personality, experience, lesson preparation, encouragement, individual approach, emphasis on language communication, close interaction, etc.*).
2. Classroom environment (*comfort, friendliness, support, teamwork, etc.*).
3. Educational equipment (*audiovisual equipment, interactive whiteboards, computers, laptops, etc.*) [13].

If all three elements mentioned above are present, successful language communication for university students is sure to be inevitable and anticipated. It is commonly known that for most students of higher educational institutions, development of communicative competencies is a top concern for both their prospective professional and social interactions.

According to Oxford Learner's Dictionaries, communicative competence (CC) is a person's ability to communicate information and ideas in a FL [10]. Undoubtedly, obtaining tips and strategies for improving these communication competencies is possible through education, learning a FL in particular.

Implementation of above-mentioned educational equipment enables to use multimedia, which ensures positive learning environment. Being a proficient tool for perfecting FL communicative competencies in higher educational institutions, MM has already proved its significance, practicality, and effectiveness.

Before analysing MM and its influence on bettering university students' language skills and abilities, it would be reasonable to delve into defining the notion of CC, which was presented in the late 1960s by D. H. Hymes, a well-known linguist and anthropologist. He claims that a language, a FL in particular, is always required to be studied for communication. As a result, it is to be traced by some accepted rules. Dell H. Hymes split those rules into competencies. Thus, they cover a variety of communication constituents: grammatical (or linguistic) competence, discourse competence, strategic competence, and sociolinguistic competence [3]. CC means having "a competence to communicate". This competence can be oral, written and non-verbal. It is a comprehensive phrase, which means to know the rules of the language as well as the potential to utilize it in real life environment to carry out communicative requirements [12].

It is vital to consider that a FL is regarded not only as an academic discipline, but also a phenomenon introducing enormous prospective as it conveys the culture of different people. Any FL is a set of new and challenging coded symbols for the human brain. The process of its understanding, i.e., decoding, requires three ways through physiology: eyes, ears, and skin. Thus, when obtaining a large amount of new language information, we had better concentrate simultaneously on the senses

of perception, including visual, auditory, and haptic, to enhance FL communicative competencies. It is worth highlighting that the more advanced optical, acoustic, tactile mechanisms are implemented into the organisation of MM resources, the better the FL proficiency is: bright images, light motion graphics, clear sounds, animated texts, multicolor touch buttons, etc. Provided that all these constituents are used to the fullest possible extent, multimedia, the most innovative technological achievement of the 21st century, enables learners to immerse themselves into the amazing and unforgettable 3D world travelling via a FL lesson, which ensures immediate university students' engagement and motivation.

When it comes to improving language communicative competencies, it is crucial to keep in mind that a teacher plays first fiddle in the education process. Undoubtedly, students' success depends only on a well-organized structure of a lesson. A language instructor must be good at integrating all above-mentioned MM characteristics into one language lesson, as university students are different and each of them requires a special individual approach. Implementation of different learning styles is to be reflected in a MM package prepared by a teacher, as it leads to increasing motivation. It is essential to include information about learning styles into teacher training courses to improve students' FL communicative competencies.

Undoubtedly, various MM resources comprise the elements of learning styles. A combination of these styles significantly influences each student's language skills and abilities. There are seven learning styles: visual (spatial), aural (auditory-musical), verbal (linguistic), physical (kinesthetic), logical (mathematical), social (interpersonal), and solitary (intrapersonal) [9]. The idea of the term "learning style" was first recognized as early as 334 BC by Aristotle, who believed that, "each child possessed specific talents and skills" [4]. It proves that a wide variety of MM techniques and their proper and diligent organisation ensure language CC proficiency.

The learners are regularly taught to make use of all available MM strategies and tools. Implementation of interactive media allows students to communicate with AI (artificial intelligence) and get feedback immediately. Hence, in a split second, learners are able to know the translation of the words and their pronunciation. MM enables to listen to the vocabulary as many times as possible, which assists to fix learners' memory. Most MM tools are equipped with microphones. Consequently, in a FL lesson, a student possesses an opportunity to record and listen to his/her own pronunciation and make analysis of it. These are a few examples of optical, acoustic, and tactile instruments, which can be widely used through MM.

Thus, facilitating the educational process in any field, language communicative competencies in particular, depends on being eager to make progress. The next decade is likely to witness a significant increase in the development and further advancement of educational MM techniques in terms of teaching/learning a FL. An award-winning science fiction author, Robert J. Sawyer, shared his thoughts in terms of the concept "*Everything is cross-platform now. That's part of the reality that we live in – a multifaceted, multimedia world, and I'm delighted to be a part of that*" [6]. Observing the Universe and implementing its challenging techniques and tools into a classroom through MM is considered the most effective way to become a knowledge-oriented individual.

Литература

1. Acronym Finder (dictionary of acronyms, abbreviations, and initialisms). – URL: [https://www.acronymfinder.com/Multimedia-\(MM\).html](https://www.acronymfinder.com/Multimedia-(MM).html) (дата обращения: 02.06.2026).
2. Cambridge English Dictionary: Meanings & Definitions. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/multimedia> (дата обращения: 02.06.2026).

3. Developing Learner Communicative Competence. – URL: <https://ontesol.com/blog/how-to-teach-english/communicative-approach-2/developing-learner-communicative-competence/> (дата обращения: 02.06.2026).
4. Haswell J. A Close Look at Learning Styles // Honors Senior Capstone Projects. – 2017. – Vol. 23. – 9 p.
5. Krysin L.P. Modern dictionary of foreign words. – URL: <https://gramota.ru/poisk?query=мультимедиа> (дата обращения: 02.06.2026).
6. Literary hits make jump to prime time. – URL: <https://www.reddeeradvocate.com/entertainment/literary-hits-make-jump-to-prime-time-7014499> (дата обращения: 02.06.2026).
7. Longman Dictionary of Contemporary English. – URL: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/multimedia> (дата обращения: 02.06.2026).
8. Merriam-Webster: America's Most Trusted Dictionary. – URL: <https://www.merriamwebster.com/dictionary/multimedia> (дата обращения: 02.06.2026).
9. Overview of Learning Styles. – URL: <https://www.learning-styles-online.com/overview/> (дата обращения: 02.06.2026).
10. Oxford Learner's Dictionaries. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/communicative-competence> (дата обращения: 02.06.2026).
11. Oxford Learner's Dictionaries. – URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/multimedia_1?q=multimedia (дата обращения: 02.06.2026).
12. Saleh A., Sabri Th., V. Pawar Dr. Sunil . Communicative Competence in English as a Foreign Language: Its Meaning and the Pedagogical Considerations for its Development // The Creative Launcher. – 2018. – Vol. 2. Is. 6. – Pp. 267-277.
13. The Essential Educational Equipment for Today's Classrooms. – URL: <https://elearningindustry.com/the-essential-educational-equipment-for-todays-classrooms> (дата обращения: 02.06.2026).
14. The Great Russian Encyclopedia 2004–2017. – URL: <https://bigenc.ru/c/mul-timedia-95e38d> (дата обращения: 02.06.2026).

Авторы публикации

Погребняк Наталия Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков, Российский государственный университет правосудия им. В.М.Лебедева, Крымский филиал, Симферополь, РФ, poGREbnyak70@mail.ru

Эмирильясова Сусанна Сеитбиляловна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Российский государственный университет правосудия им. В.М. Лебедева, Крымский филиал, Симферополь, РФ, emirilyasova@mail.ru

Pogrebnyak Natalia Nikolaevna, Doctor of Education, Professor, Head of the Foreign Languages Department, Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev, Crimean branch, Simferopol, Russian Federation, poGREbnyak70@mail.ru

Emirilyasova Susanna Seitbilyalovna, PhD in Education, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev, Crimean branch, Simferopol, Russian Federation, emirilyasova@mail.ru

БИЛИНГВАЛЬНЫЕ ВНЕАУДИТОРНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

И.С. Прокудина¹, Ю.С.Островая²

¹Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ»,

г. Новосибирск, Россия

²Новосибирское высшее военное командное ордена Жукова училище,

г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье описываются билингвальные внеаудиторные мероприятия и их влияние на формирование компонентов социокультурной компетенции у студентов, изучающих французский язык и русский как иностранный.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, билингвальный формат, билингвальные внеаудиторные мероприятия, компоненты социокультурной компетенции.

BILINGUAL EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A TOOL FOR DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCE

I. S. Prokudina¹, U.S.Ostrovaya²

¹Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia

²Novosibirsk Higher Military Command Order of Zhukov School, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article describes bilingual extracurricular activities and their influence on the formation of components of sociocultural competence in students studying French and Russian as a foreign language.

Keywords: socio-cultural competence, bilingual format, bilingual extracurricular activities, components of socio-cultural competence.

На современном этапе развития методики обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному (РКИ) не вызывает сомнений, что для эффективного взаимодействия с представителями других культур недостаточно только знать иностранный язык. Овладение иностранным языком без погружения в культуру страны, где на нем говорят, может быть неполноценным и привести к недопониманию и культурным ошибкам. Таким образом, необходимым компонентом при формировании иноязычной компетенции становится социокультурная составляющая.

Социокультурная компетенция представляет собой совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка, а также способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка [1]. В составе социокультурной компетенции выделяют лингвострановедческий, культурологический, социолингвистический, социально-психологический и психологический аспекты. Овладение учащимися каждым из этих компонентов способствует осуществлению полноценной межкультурной коммуникации с носителями изучаемых лингвокультур [4].

В настоящее время в высших учебных заведениях России обучается большое количество студентов из франкоязычных стран Африки. В то же время в неязыковых вузах учатся российские студенты, выбирающие для изучения французский язык в качестве первого или второго иностранного языка.

Очевидно, что в процессе обучения для иностранных и российских учащихся важно не только приобрести навыки общения на иностранном языке, но и приобщиться к культурам стран, в которых эти языки используются. Так, иностранным студентам для успешного изучения русского языка и социокультурной адаптации необходимо погрузиться в культурную среду России, а российским учащимся, осваивающим французский язык, в современных геополитических условиях значимым становится знакомство с широким спектром культур стран франкофонной Африки. Таким образом, и для иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный, и для русскоязычных учащихся, которые овладевают французским языком, необходимо формирование и развитие социокультурной компетенции.

Этот факт определяет актуальность разработки эффективных инструментов формирования социокультурной компетенции, предназначенных одновременно для обеих категорий обучающихся и способствующих также развитию их языковых навыков. Как известно, одним из действенных способов формирования социокультурной компетенции является внеаудиторная работа с учащимися, под которой понимается осуществляемая в рамках учебного заведения любая деятельность студентов, не связанная с учебным планом, направленная на формирование и развитие профессионально значимых качеств учащихся и способствующая их личностному развитию [2]. Также важное значение для формирования социокультурной компетенции имеет межкультурное взаимодействие. Исходя из этого, а также с учетом неоднородности контингента российских студентов, изучающих французский язык, и иностранных студентов, которые обучаются в неязыковых вузах России, в целях формирования их социокультурной компетенции нами была разработана и реализована система билингвальных поликультурных внеаудиторных мероприятий (на русском и французском языках), призванных объединить и российских, и франкоговорящих студентов из разных стран Африки вне зависимости от направления их подготовки и уровня владения французским и русским языками соответственно. *Билингвальные внеаудиторные мероприятия* понимаются нами как специально организованные внеаудиторные виды деятельности, осуществляемые на двух языках одновременно, один из которых является для учащихся родным, а второй – иностранным. Предлагаемый двуязычный формат мероприятий, на наш взгляд, имеет ряд преимуществ как организационного, так и содержательного характера. Во-первых, данный подход обеспечивает возможность участия в таких мероприятиях обучающихся с разным уровнем языковой подготовки, включение в процесс межкультурного взаимодействия, знакомство и приобщение к культурам стран изучаемых языков российских и иностранных студентов на любом этапе обучения, а также позволяет использовать более интересные и разнообразные форматы организации мероприятий, что в конечном итоге мотивирует учащихся к изучению иностранных языков и культур, стимулирует познавательный интерес. Во-вторых, использование билингвального формата помогает избежать трудностей и недопонимания в межкультурном взаимодействии, исключает какие-либо ошибки при изучении специфики инокультуры. Учащиеся формируют представления о других культурах средствами как родного, так и иностранного языка. В-третьих, двуязычный формат обеспечивает создание насыщенной и стимулирующей языковой среды, способствующей более непринуждённому общению учащихся, а коммуникация на двух языках одновременно формирует у студентов умение переключаться с одного языка на другой в зависимости от ситуации общения, способствует развитию гибкости и адаптивности мышления и когнитивных способностей в целом.

Следует отметить, что работа в рамках данных мероприятий осуществляется с учетом принципов диалога культур, предполагающего взаимоуважение, обмен смыслами и равнозначную репрезентативность каждой из контактирующих культур с целью взаимообогащения, взаиморазвития и взаимобновления [5].

Система рассматриваемых билингвальных поликультурных внеаудиторных мероприятий включает:

- литературные конкурсы, в рамках которых российские и иностранные учащиеся осуществляют перевод художественных произведений с французского языка на русский и наоборот, а также принимают участие в конкурсе чтецов на русском и французском языках;
- круглые столы и дискуссионные площадки общественно-экономической и политической направленности с привлечением франко- и русскоговорящих экспертов;
- страноведческие марафоны, предполагающие различные форматы организации деятельности учащихся.

Система мероприятий была выстроена таким образом, чтобы охватить различные социально-культурные, историко-политические, экономические и др. аспекты российской действительности и общественной жизни франкофонных африканских стран. Так, литературные конкурсы знакомят учащихся с произведениями русской и африканской литературы, при организации круглых столов и дискуссионных площадок акцент делается на политические, экономические и социальные аспекты жизни современного общества, страноведческие марафоны предполагают презентацию и обсуждение в различных форматах информации о России и франкофонных африканских странах географического, исторического, этнокультурного и т.п. характера. Также в качестве отличительных особенностей данных мероприятий, помимо их разноаспектности, можно отметить актуальность и проблемность затрагиваемых тем, междисциплинарный подход, а также использование различных форматов для поддержания интереса учащихся.

Рассмотрим, каким образом билингвальные внеаудиторные мероприятия способствуют развитию каждого из компонентов социокультурной компетенции.

1. *Лингвострановедческий компонент* предполагает знание учащимися безэквивалентной лексики, фоновых слов, лексических единиц с национально-культурным компонентом, идиом, фразеологизмов и т.п. [4]. В процессе подготовки к внеаудиторным мероприятиям и участия в них российские и иностранные студенты осваивают лексические единицы с национально-культурным компонентом русского и французского языков, узнают реалии российской и африканских культур (имена политических деятелей, исторических личностей, писателей, названия географических объектов, праздников, исторических событий, реалий быта и т.п.), относящиеся к историко-культурному пространству России и франкофонных африканских стран. Также следует отметить, что студенты мотивированы к изучению таких единиц, проявляют интерес к реалиям, которые они обозначают, заинтересованы в их освоении. Билингвальный характер мероприятий позволяет учащимся более точно понимать значение таких лексем и специфику их национально-культурного компонента.

2. *Культурологический компонент* отражает знание учащимися страноведческой информации о географии, истории, культуре, социальной жизни и т.п. стран изучаемого языка. Билингвальные внеаудиторные мероприятия формируют представления иностранных студентов о культуре России, экономических, политических, исторических, социально-

культурных аспектах жизни российского общества, фольклоре, искусстве и литературе России. В свою очередь, российские студенты, изучающие французский язык, знакомятся с многообразием и спецификой культур стран франкофонной Африки. Двухязычный формат мероприятий способствует более точному взаимопониманию представителей различных культур независимо от их уровня владения иностранным языком. Как российские, так и иностранные студенты отмечают, что билингвальные внеаудиторные мероприятия помогают получить новые знания о культуре, традициях, ценностях, нормах поведения, характерных для культур стран изучаемых языков, расширяют культурный кругозор, формируют представления о разнообразии современных поликультурных обществ.

Помимо этого, двухязычные внеаудиторные мероприятия способствуют этнокультурному самоопределению учащихся и осознанию ими ценности своей этнической принадлежности. Российским и иностранным студентам нравится рассказывать о своих странах и культурах, в том числе о национальных культурах того или иного региона. Таким образом, билингвальные внеаудиторные мероприятия не только расширяют знания о других культурах, но и стимулируют развитие положительного отношения к собственной стране, ее культуре, истории и формированию чувства патриотизма.

3. *Социолингвистический компонент* содержит информацию об особенностях коммуникации представителей различных социальных групп, диалектах, предполагает владение формулами речевого этикета, моделями речевого поведения в различных ситуациях общения [4]. Социолингвистический компонент выходит за рамки простого владения грамматикой и лексикой и включает в себя понимание нескольких аспектов: знания о социальных и региональных диалектах и вариативности языка; владение формулами обращений и вежливого общения в соответствии с культурными нормами и социальным статусом собеседника в зависимости от возраста, пола, социального класса, умение адаптировать свою речь к конкретной ситуации; формирование представлений о национально-культурной специфике невербальной коммуникации, правильная интерпретация невербальных сигналов, знание и понимание культурных табу, которые могут касаться определенных тем, слов или выражений, оскорбительных или неуместных в данной культуре.

Франко- и русскоговорящие студенты отмечают, что билингвальные внеаудиторные мероприятия способствуют усвоению социальных норм и правил использования языка в конкретном культурном ключе, помогают лучшей интерпретации коммуникативных особенностей носителей языка – представителей другой лингвокультуры, пониманию национально-культурной специфики речевого этикета. Примечательно, что и российские, и иностранные студенты высоко оценивают полученные знания об особенностях общения в других странах и культурах, национально-культурной специфике речевого этикета и отличительных чертах коммуникативного поведения.

4. *Социально-психологический и психологический компоненты* предполагают овладение социо- и культурно обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в определенной культуре, а также стратегиями межкультурного взаимодействия [3], и отражают желание и готовность учащихся вступать в коммуникацию на иностранном языке с представителями других культур, уровень развития толерантности и эмпатии, стремление к преодолению стереотипов.

Эмпатия (способность понимать мысли и чувства другого человека, смотреть на мир с его точки зрения) позволяет избегать оскорблений и выстраивать более доверительные

отношения. Открытость и толерантность, возможность делиться своими мыслями и чувствами с окружающими, восприятие новых идей и ценностей направлены на разрушение культурных стереотипов и воспитание уважительного отношения к представителям других культур. Мотивация к коммуникации на иностранном языке и общительность проявляются во внутренней потребности и готовности к межкультурному взаимодействию. Высокая мотивация способствует преодолению трудностей, связанных с адаптацией к новой культуре, и побуждает к активному изучению языка, установлению и сохранению дружеских взаимоотношений, а также знакомству с обычаями и ценностями представителей страны изучаемого языка.

Социально-психологический и психологический компоненты охватывают умения и личностные качества, которые позволяют человеку адаптироваться к новым культурным контекстам, устанавливать и поддерживать отношения с представителями других культур, а также эффективно разрешать конфликты и справляться с трудностями, возникающими в процессе межкультурной коммуникации.

Русско- и франкоговорящие студенты отмечают, что двуязычные внеаудиторные мероприятия удовлетворяют познавательный интерес, развивают критическое мышление, формируют гуманное отношение к представителям других культур, помогают преодолеть сложившиеся стереотипы и культурно-языковые барьеры. Учащиеся подчеркивают, что мероприятия на двух иностранных языках побуждают к освоению иностранного языка, знакомству с культурами других стран и участию в межкультурной деятельности.

Таким образом, билингвальные внеаудиторные мероприятия являются эффективным инструментом формирования социокультурной компетенции у студентов неязыковых вузов, изучающих французский язык и РКИ. Организация и проведение двуязычных мероприятий, направленных на взаимосвязанное изучение языков и культур, способствует более глубокому пониманию социокультурного контекста использования русского и французского языков, расширению языковых знаний и культурного кругозора учащихся, развитию навыков межкультурной коммуникации, а также воспитанию эмпатии и толерантности. Кроме того, билингвальные внеаудиторные мероприятия стимулируют познавательный интерес студентов, повышают мотивацию к изучению языков и культур, а также способствуют формированию активной гражданской позиции.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Буренок Е.А. Внеаудиторная деятельность как средство интенсификации профессионального обучения английскому языку студентов туристского вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Сходня, 2004. – 129 с.
3. Воробьев Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка (поиск эффективных путей) // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 30–35.
4. Орехова Ю.М. К вопросу о структуре и содержании социокультурной компетенции // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2015. – № 4. – С. 73–77.
5. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 2–14.

Авторы публикации

Прокудина Ирина Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИИХ», Новосибирск, РФ, pris1981@yandex.ru

Островая Юлия Сергеевна, доцент, кафедра иностранных языков, Новосибирское высшее военное командное ордена Жукова училище, Новосибирск, РФ, belovayuli@yandex.ru

Prokudina Irina Sergeevna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russian Federation, pris1981@yandex.ru

Ostrovaya Yulia Sergeevna, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Novosibirsk Higher Military Command Order of Zhukov School, Novosibirsk, Russian Federation, belovayuli@yandex.ru

УДК 378.147.227

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОГРАФИКИ ДЛЯ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕСКАЗА

И.С. Романова, С.В. Шарунова

***Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина,
г. Иваново, Россия***

Аннотация. В статье рассматривается использование инфографики в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов-инженеров в соответствии с требованиями нового времени и потребностями вузовской практики.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативный метод, инженерная инфографика, визуализация, инфографические схемы.

APPLICATION OF INFOGRAPHICS FOR THE TECHNICAL TEXT VISUALIZATION WHEN PREPARING FOR ITS RETELLING

I.S. Romanova, S.V. Sharunova

Ivanovo State Power University, Ivanovo, Russia

Abstract. The article deals with the implementation of infographics in the technical university environment as the means of a foreign language communicative competence formation.

Keywords: communicative competence, communicative method, engineering infographics, visualization, infographic diagrams.

В современных реалиях подход к изучению английского и других иностранных языков значительно изменился. Если раньше при обучении больше внимания уделялось овладению навыками чтения, письма и перевода, то сегодня приоритет отдается коммуникативным навыкам. Любой человек испытывает определенные сложности при иноязычном общении, когда приходится не только воспринимать речь собеседника на слух, но и адекватно реагировать на поступающую информацию, поскольку в процессе речевого взаимодействия у каждого возникает две роли: говорящего и слушающего.

Таким образом, развитие способности студентов выражать свои мысли на неродном языке правильно и свободно – это одна из ключевых целей обучения иностранному языку. При реализации этой цели используется коммуникативный метод, который направлен на развитие коммуникативной компетенции, получившей приоритетное направление при изучении иностранного языка. Вышеупомянутый метод предполагает необходимость отходить от традиционных схем обучения и использовать в учебном процессе такие виды работ как проекты, коммуникативные игры, театрализации, дискуссии и пр. Тем более, что современные

реалии выдвигают новые требования, определяющие готовность обучающихся как к профессиональной, так и к социальной деятельности. В XXI веке обучающиеся должны получить не столько знания, сколько способы овладения ими.

Иноязычная коммуникативная компетенция является важным аспектом успешного общения на иностранном языке. Каждый из перечисленных ниже компонентов, входящих в ее состав, играет свою уникальную роль:

1. Лингвистическая компетенция – это базовый уровень, включающий знание грамматики, лексики и фонетики языка.
2. Социолингвистическая компетенция позволяет понимать культурные нюансы и контексты, в которых используется язык.
3. Дискурсивная компетенция важна для построения связного и логичного общения.
4. Стратегическая компетенция включает в себя навыки, позволяющие справляться с языковыми барьерами и другими трудностями, возникающими в процессе общения [4].
5. Прагматическая компетенция свидетельствует о навыке использования иностранного языка в реальной жизненной ситуации.

Из этого следует, что «коммуникативная компетенция представляет собой ... широкое понятие, охватывающее знание языковых норм, правил общения, социокультурных контекстов и стратегий взаимодействия» [4, с. 476].

При формировании коммуникативной компетенции обучающихся одним из формируемых умений является способность устного общения в ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью [2; 5], что помогает овладению лингвистической и прагматической компетенциями в области изучаемого языка. Использование средств инфографики в данном процессе помогает учащимся визуализировать информацию, что значительно повышает эффективность обучения, и является инновационным подходом, отвечающим требованиям нового времени и потребностям вузовской практики.

В статье Н.С. Швайкиной и А.А. Попеля «Использование инфографики для обучения говорению студентов инженерных специальностей на занятиях по иностранному языку» рассматриваются преимущества применения инженерной инфографики в процессе обучения английскому языку будущих специалистов технических направлений. Авторы раскрывают содержание понятия «инфографика» и подчеркивают, что использование инфографики на практических занятиях по иностранному языку позволяет студентам лучше структурировать и запоминать необходимую информацию, что, в свою очередь, способствует формированию навыков говорения. Кроме того, занятия, построенные с использованием различных средств инфографики, не только облегчают восприятие и усвоение учебного материала, но и повышают мотивацию студентов к изучению иностранного языка [8, с. 191].

Инфографика активно применяется на уровне высшего образования для преподавания различных дисциплин, включая инженерные науки. Однако, несмотря на широкое использование инфографики, на сегодняшний день не существует единого, универсального определения этого понятия. Одни авторы акцентируют внимание на визуальных характеристиках и функциональной направленности инфографических ресурсов, другие подчеркивают их педагогическую ценность и влияние на усвоение материала. Такое разнообразие подходов обусловлено, прежде всего, многообразием форматов и методов представления информации, а также различиями в образовательной среде и целевой аудитории. К примеру, М.Г. Бондарев подчеркивает, что информация, представленная с

помощью инфографики, обладает наглядностью рисунка и вербально-логической наполненностью в форме текста, которые несут совместную смысловую нагрузку [1]. Для С.А. Золотухина инфографика – это понятное представление информации только в виде цифр и иконок, без текста [3]. Понятие «инженерная инфографика», предложенное Ю.В. Семагиной и М.А. Егоровой, включает в себя чертежи, схемы и другие графические материалы, используемые для передачи технической информации, проектирования и конструирования [7], что позволяет нам говорить о его сходстве с понятием «инженерная графика». Следовательно, для более глубокого понимания роли инфографики в обучении, особенно в инженерных специальностях, необходимо продолжать исследовать и уточнять её определение, а также выявлять ключевые характеристики и преимущества её использования в учебном процессе.

Определение «инженерной инфографики», предложенное автором статьи [6], подчеркивает важные аспекты этого понятия, акцентируя внимание на ее способности представлять большой объем инженерной информации в визуально доступной форме. Включение разноплановых схем, графиков, чертежей, таблиц и диаграмм позволяет учащимся легче воспринимать и усваивать материал. Отсутствие или краткость текстового сопровождения в инфографике является важным элементом, так как это способствует фокусировке на визуальных элементах и снижает когнитивную нагрузку. Когда рисунки дополнены необходимой лексикой, это позволяет студентам самостоятельно интерпретировать информацию, развивая свои навыки критического мышления и понимания. Таким образом, ключевой характеристикой инженерной инфографики является использование ее как инструмента обучения, который не только улучшает восприятие информации, но и способствует более глубокому пониманию инженерных концепций и процессов, что делает инфографику особенно ценной в образовательных программах для студентов инженерных специальностей.

В повседневной практике при ознакомлении студентов с текстовой информацией, как правило, именно преподаватель предлагает обучающимся готовые инфографические материалы, на основе которых необходимо выполнить определенные задания для активизации специальной лексики или, например, подготовки к пересказу. В данном же случае обучающимся было предложено подготовить материалы с элементами инфографики самостоятельно. В этом «эксперименте» участвовало две группы студентов первого курса факультета информатики и вычислительной техники (ИВТФ) Ивановского государственного энергетического университета (ИГЭУ). На практическом занятии по теме *Computer Essentials* обучающиеся изучили необходимый объем специализированной лексики, прочитали текст *What is the computer?* и выполнили текстовые и послетекстовые задания. В качестве домашнего задания им было предложено составить схему с использованием элементов инфографики, которая отразит основную терминологию и содержание прочитанного, а также поможет им при пересказе текста. Следует отметить, что все студенты справились с заданием успешно, хотя предложенные схемы отличаются друг от друга не только расположением иллюстраций, но и количеством текста, который был включен в качестве пояснений к изображениям. Это вполне объяснимо, так как студенты владеют иностранным языком на разном уровне, и каждому требуется свой объем информации в качестве опоры для успешного выполнения поставленной задачи – пересказа текста. Примеры схем, представленных студентами, приводятся ниже (см. Рис.1 и Рис.2).

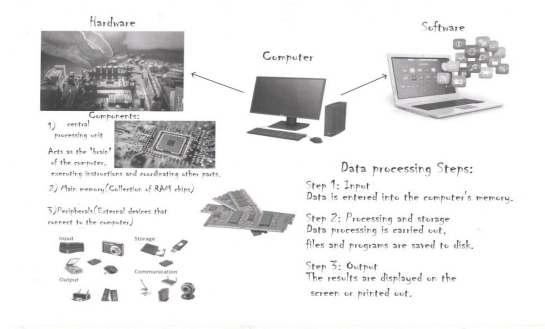


Рис. 1. Пример схемы 1

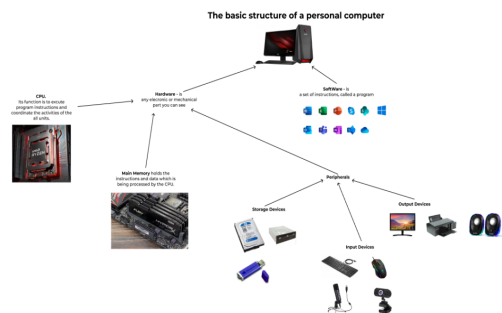


Рис. 2. Пример схемы 2

На наш взгляд, обе работы отвечают требованиям, предъявляемым к инженерной инфографике. Однако, следует заметить, что на схеме рисунка 1 присутствует избыточное количество текста: дана не просто техническая терминология, а описаны этапы обработки данных при помощи компьютера. Что касается схемы на рисунке 2, она видится нам подробной, но при этом правильно отражающей содержание текста. На ней присутствуют все основные терминологические понятия на английском языке, которые потребуются, чтобы рассказать об устройстве компьютера и его компонентах.

В целом, насколько успешно студенты справились с поставленной перед ними задачей – представить содержание текстовой информации в форме инфографического изображения – отражено на следующей диаграмме (см. Рис. 3). Из 26 человек, участвовавших в эксперименте, 12 студентов справились с заданием отлично (отметка «5»), 9 – чуть хуже (отметка «4,5») и 5 обучающихся выполнили задание хорошо (отметка «4»).

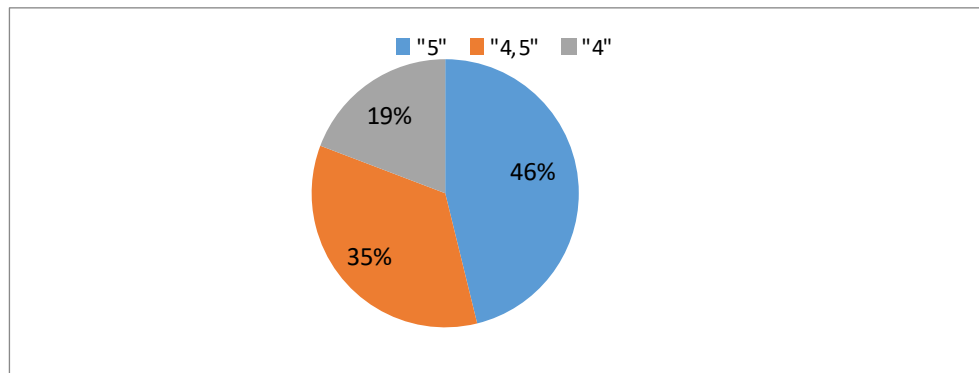


Рис. 3. Количество студентов, получивших соответствующие отметки, в %

Отметим, что, выполняя предложенное задание, обучающиеся активно работали с текстом на иностранном языке, что, несомненно, привело к усвоению основных технических терминов в рамках изучаемой темы, и, как следствие, к пополнению словарного запаса.

В заключение, хотелось бы подчеркнуть важность внедрения инженерной инфографики в процесс обучения студентов технических вузов иностранным языком, поскольку в своей будущей профессиональной деятельности они могут столкнуться с необходимостью обрабатывать и представлять огромное количество визуальной информации, что делает навыки работы с инфографикой крайне актуальными.

Применение инфографики на занятиях предоставляет студентам – будущим инженерам – возможность не только воспринимать и усваивать новые знания, но и развивать собственные навыки создания инфографических схем и рисунков. Этот процесс способствует

формированию визуального мышления, наличие которого является важным навыком для инженеров, если в их функциональные обязанности входит умение быстро и эффективно анализировать сложные данные и представлять их в наглядной форме.

Кроме того, использование инженерной инфографики при обучении иностранному языку в вузе помогает развивать техническую грамотность и абстрактное мышление, так как на практических занятиях студенты учатся объяснять свои идеи и мысли на иностранном языке доступно и наглядно, что является неотъемлемой частью их профессиональной подготовки. Иными словами, такая интеграция дает возможность обучающимся не только улучшить знание языка, но и формирует умения и навыки, необходимые для успешной профессиональной деятельности в глобализированном мире. Таким образом, применение инженерной инфографики в образовательном процессе является актуальным и эффективным средством подготовки студентов, как будущих специалистов, в соответствии с требованиями современного рынка труда.

Литература

1. Бондарев М.Г. Использование инфографики как инструмента визуализации учебного текста в рамках курса «Иностранный язык для специальных целей» // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2012. – № 3 (10). – URL: [https://ivtio.sfedu.ru/lib/10/7-2012-3\(10\).pdf](https://ivtio.sfedu.ru/lib/10/7-2012-3(10).pdf) (дата обращения: 13.11.2023).
2. Галимзянова И.И. Иноязычная коммуникативная подготовка студентов технической специальности в процессе контекстного обучения // Вестник Казанского технологического университета. – 2008. – № 4. – С. 127–131.
3. Золотухин С.А. Инфографика как информационный пакет. Инфографика в образовании. – URL: <https://mic.org.ru/phocadownload/25-zolotuhin.pdf> (дата обращения: 11.10.2023).
4. Кармова М.Р., Логина М.В. Коммуникативная компетенция и коммуникативная компетентность: компаративный анализ феноменов // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 6 (109). – С. 475–477.
5. Полякова Т.Ю. Традиции и инновации в иноязычной подготовке инженера // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С.55–61.
6. Романова И.С. Инженерная инфографика как средство визуализации технической информации для обучения студентов технических вузов английскому языку // Современная филологическая наука: достижения и инновации. – 2024. – С. 419–423.
7. Семагина Ю.В., Егорова М.А. Инженерная инфографика в дистанционном образовании. – URL: http://ng.sibstrin.ru/brest_novosibirsk/2021/doc/050.pdf (дата обращения: 15.12.2023).
8. Швайкина Н.С., Попель А.А. Использование инфографики для обучения говорению студентов инженерных специальностей на занятиях по иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2022. – Т. 19. № 4. – С. 185–194.

Авторы публикации

Романова Инна Сергеевна, старший преподаватель, кафедра русского и иностранных языков, Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина, inn2102@ya.ru

Шарунова Светлана Вячеславовна, старший преподаватель, кафедра русского и иностранных языков, Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина, Иванова, РФ, s.sharunova@mail.ru

Romanova Inna Sergeevna, Senior Lecturer, Department of Russian and Foreign languages, Ivanovo State Power University, Ivanovo, Russian Federation, inn2102@ya.ru

Sharunova Svetlana Vyacheslavovna, Senior Lecturer, Department of Russian and Foreign languages, Ivanovo State Power University, Ivanovo, Russian Federation, s.sharunova@mail.ru

**ЛИЧНОЕ ИМЯ КАК ОБЛАСТЬ КОНФЛИКТА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ)**

А.В. Снизгирев

*Уральский государственный юридический университет им. В.Ф. Яковлева,
г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация. Приехав в другую страну, зачастую в принципиально иную социокультурную среду, студенты, изучающие РКИ, сталкиваются с тем, что преподаватели неправильно произносят их антропонимы. Очевидно, что это вызвано не желанием оскорбить студента и/или вызвать смех у других учащихся. В статье рассматриваются, каковы причины данных иногда конфликтных ситуаций и предлагаются пути разрешения данных ситуаций.

Ключевые слова: русский как иностранный, преподавание, имя собственное, фамилия, национальное самосознание, культурная идентичность.

**PERSONAL NAME AS AN AREA OF CONFLICT: PROBLEMS AND SOLUTIONS
(BASED ON TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)**

A.V. Snigirev

Ural State Law University named after V.F. Yakovlev, Ekaterinburg, Russia

Abstract. Arriving in another country, often in a fundamentally different socio-cultural environment, students studying Russian as a foreign language are faced with the fact that teachers mispronounce their anthroponyms. Obviously, this is not caused by the desire to insult the student and/or make other students laugh. The article examines the reasons for these sometimes conflict situations and suggests ways to resolve these situations.

Keywords: Russian as a foreign language, teaching, proper name, surname, national self-awareness, cultural identity.

Принципиальное отличие имени собственного от имени нарицательного в том, что основная его задача – отделить единичный уникальный предмет от остальных однородных и подобных друг другу. А.Е. Деникина провела большую работу по определению причин выбора имени и пришла к закономерным выводам о том, что «анкетирование позволило выявить причины выбора таких имён. Самая распространенная причина – понравилось значение и/или звучание имени (52,94%)» [1, с.136]. Процесс взросления человека так же неразрывно связан с изменением и/или трансформацией его имени собственного – от разговорного варианта имени, полученного при рождении, обычно с уменьшительно-ласкательными суффиксами, до полной формы, включающей в русской традиции и отчество.

Переход в статус студента обычно сопровождается процессом сепарации от родителей, который воспринимается или положительно, или отрицательно. Имя и фамилия воспринимается как то, что связывает с родным домом, и неправильное орфоэпическое или акцентологическое произнесение фамилии и/или имени вызывает конфликт. О проблеме звучания личного имени в студенческой среде много писали Е.И. Попова [4], С. Магдалена [5], М.Н. Нитиевская [2], К.И. Омельчук [3].

Приехав в другую страну, зачастую в принципиально иную социокультурную среду, студенты, изучающие РКИ, сталкиваются с тем, что преподаватели неправильно произносят их антропонимы. Очевидно, что это вызвано не желанием оскорбить студента и/или вызвать смех у других учащихся (будем думать именно так), а из-за следующих двух основных очевидных причин:

1. Несовпадение фонетического строя русского и другого языка. Очевидно, что русский язык имеет отличия от других языков, даже родственных. Например, фиксированное ударение в родственном чешском языке, кликсы (щёкающие согласные) в некоторых африканских языках, глухие аспирированные звуки (произносятся «с придыханием») в монгольском языке, отсутствие акцентного ударения в тувинском языке и т.д. Неподготовленный, да зачастую и опытный преподаватель, не в состоянии просто понять звук, и тем более произнести звуки, из которых складывается имя студента и пытается «русифицировать», произносить антропоним через русские звуки, зачастую примерно похожие на изначальные.

2. Культурологическая разница: привыкшие к трехчастной русской системе (ФИО) или европейской (ФИ), преподаватели не могут понять, где в имени «Си Хао» фамилия или что является именем в антропониме «И Иль Нам» и т.д.

Ситуация эта несомненно может привести к конфликтной ситуации, которую студент может использовать в дальнейшем с целью оказания давления на преподавателя. Кроме того, необходимо помнить, что существование конфликта, который переходит в личностную сферу – это то, чего педагог должен избегать в первую очередь.

Основных пути решения этого конфликта, как показывает практика, три:

1. Осознавая сложность своего имени, студенты, приезжая в Россию, часто берут себе «русское имя», по принципу созвучия с именем на родном языке или исходя из других соображений (благозвучия, культурной значимости и т.д.) В процессе преподавания были неоднократно зафиксированы такие случаи. Приведем несколько примеров: И Иль Нам – Андрей, Ву Фыонг Тхао – Наташа.

2. Студенты адаптируют свое имя под фонетику русского языка, «упрощая» свое имя до произносимого носителем русского языка: Отгонболд Намжмаа трансформируется в Нана, Оюун-Эрдэм Алтанцогт редуцируется до Цогт.

3. В том случае, если студент настаивает на необходимости полного и правильного произношения своего антропонима, преподаватель просит его «научить» и в процессе «смены ролей» студент или понимает всю сложность задачи и соглашается на «приближенное» произношение, или преподаватель преодолевает фонетический барьер и учится произносить антропоним правильно.

Актуальным также представляется проведение обсуждения (например, в теме «О себе») традиций присвоения антропонимов в разных социокультурных средах. В процессе подобной деятельности студенты сами активно объясняют значение своего имени (последовательность имени, фамилии, родового имени или имени старшего уважаемого родственника; отражение различных явлений природы или праздников святых покровителей в момент его рождения или конфирмации). Тем самым преподаватель не только создает комфортную, способствующую адаптации студента обстановку, но и расширяет фоновые культурологические знания.

Таким образом, потенциально конфликтная ситуация может быть разрешена, при этом путем усилий как студентов, так и преподавателей.

Литература

1. Деникина А.Е. Процесс адаптации редких личных имён в разговорном дискурсе (на примере европейских имен) // Современные тенденции в науке и образовании: Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции, Астана, Казахстан, 15 мая 2018 года / Под общей редакцией А.И. Вострецова. – Астана, Казахстан: Научно-издательский центр «Мир науки» (ИП Вострецов Александр Ильич), 2018. – С. 135–139.

2. Нитиевская М.Н. Право на имя как личное неимущественное право // Марафон знаний: Сборник научных трудов по итогам комплекса научных мероприятий, Новокузнецк, 01–05 апреля 2024 года. – Новокузнецк: Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний, 2024. – С. 179–181.
3. Омельчук К.И. Личные имена как отражение истории народа // Академическая публицистика. – 2020. – № 9. – С. 78–83.
4. Попова Е.И. Личное имя в коммуникативном аспекте (на материале обращений в студенческой среде): специальность 10.02.01 «Русский язык»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Попова Евгения Ивановна. – Смоленск, 2009. – 21 с.
5. Суси Магдалена. Русское личное имя в этикетной функции: специальность 10.02.01 «Русский язык»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Суси Магдалена. – Москва, 2012. – 22 с.

Автор публикации

Снигирев Алексей Васильевич, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет им. В.Ф. Яковлева, Екатеринбург, РФ, Alex_sengir@rambler.ru

Snigirev Alexey Vasilievich, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Russian, Foreign Languages and Speech Culture, Ural State Law University named after. V.F. Yakovleva, Ekaterinburg, Russian Federation, Alex_sengir@rambler.ru

УДК 378.147

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ НА ПРИМЕРЕ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ «ВЫБОРЫ»

А.И. Советникова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы применения кейс-технологии в преподавании русского языка как иностранного как инструмента формирования коммуникативной и социокультурной компетенций у инофонов на примере деловой игры «Выборы».

Ключевые слова: кейс-технология, русский язык как иностранный, деловая игра.

CASE TECHNOLOGY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: THE EXAMPLE OF THE BUSINESS GAME "ELECTIONS"

A.I. Sovetnikova

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article explores case technology in teaching Russian to foreign students, using the "Elections" business game to enhance communicative and sociocultural skills.

Keywords: case technology, Russian as a foreign language, business game.

Формирование коммуникативной компетенции, заключающейся в применении языковых средств в соответствии с коммуникативной ситуацией реального общения и с учётом её социокультурных особенностей, признается основной целью обучения иностранному языку в процессе преподавания на данном этапе развития лингводидактике, что в свою очередь требует изменений в методике преподавания русского языка как иностранного

(РКИ) – внедрения в образовательный процесс новых педагогических технологий, активных и интерактивных методов. Тенденция к практико-ориентированности образования также требует внедрения в процесс обучения разбор проблем и конкретных ситуаций реального общения, которые могут возникнуть в процессе профессиональной деятельности студентов. Для решения этой задачи могут быть использованы различные методы, среди которых выделяется кейс-метод.

Некоторые исследователи утверждают, что «...в основе кейс-технологии лежит определенная задача, разработанная на материале подлинного источника информации» [7]. Актуальность кейс-стади для современного образовательного процесса подтверждается интересом исследователей, а также публикацией сборников кейсов, отличающихся широтой тем и авторов: как управление в системе образования [6], так и обучение языку специальности [4].

Основу кейс-технологии составляет задача, разработанная на базе реальной проблемной ситуации, подробно описанной в пакете документов или подкрепленной им. В рамках преподавания языковых дисциплин метод кейс-стади, будучи методом активного обучения, представляет интерес своей комплексностью, так как он соединяет в себе специфические черты проблемного метода и метода проектов, позволяющего в процессе анализа и творческого поиска решения проблемы получить в качестве результата текст (документ, видеоролик, дискуссию и т.д.) [10, с. 455].

Однако Е.А. Аввакумова отмечает, что цель применения кейс-технологии на уроке РКИ заключается в «коммуникативном практикуме» [1], а именно – в формировании коммуникативной и социокультурной компетенций, так как в процессе работы над кейсом инофон знакомится с документами, звучащими материалами, материалами наглядности, содержащими информацию о России, русской культуре и информации ценной для ведения профессиональной деятельности.

Таким образом, для создания такого образовательного ресурса, как кейс по русскому языку как иностранному, важно учитывать как общие лингводидактические принципы, так и принципы использования в практике преподавания коммуникативного потенциала языкового материала. Постольку поскольку кейс-технология относится к активным методам обучения и воссоздает реальную ситуацию, необходимо в процессе обучения обратить внимание на формирование у учащихся не только коммуникативной, или шире прагматической, но и лингвострановедческой, межкультурной компетенций. Преподаватель должен учитывать необходимость организации речевого взаимодействия участников кейса ввиду перехода на субъект-субъектные отношения в образовательном процессе [5].

Если же мы обратимся к критериям создания кейса, то заметим, что в полной мере использование кейс-технологии на занятиях РКИ невозможно, так как средний объём кейса составляет «10–25 страниц текста и 5–10 страниц дополнительной информации» [7, с. 5]. Для инофона такой объём информации требует больших временных затрат и больших усилий, что осложняет использование традиционного кейса в условиях аудиторных занятий. Поэтому исследователи предлагают использовать сокращённые кейсы, мини-кейсы, кейсы-задачи и т.д., имеющие в основе актуальную и проблемную коммуникативную ситуацию, например, рассказ о своей семье в виде стенгазеты на элементарном уровне (A1) [7].

Хотелось бы отметить, что при данном подходе теряется один из важных аспектов кейс-технологии – опыт сбора, анализа, обобщения информации [5]. Что невозможно без

достаточного комплекса текстов с другими материалами наглядности, поэтому мы предлагаем включать кейс-технологии на более высоких уровнях владения языком – I сертификационном (B1) и выше. Так как проблемная ситуация, положенная в основу кейса, «должна быть «живой», позволяющей, как и в реальной жизни, выбирать из множества решений и содержащей ряд факторов, которые приводят к спорам в группах, заставляют размышлять, предлагать и оценивать различные варианты решения на русском языке с использованием изучаемой лексики» [2, с. 33].

На элементарном и базовом уровнях использование кейс-технологии в практике преподавания русского языка как иностранного сталкивается с проблемой аутентичности материалов кейса. Аутентичные тексты представляют сложность для иностранного обучающегося, профессиональная же направленность текста, возможность содержания профессионализмов и профессионального сленга может привести к снижению мотивации и вовлечённости студента. О чём, например, предупреждают составители сборника кейсов, адресованного носителям русского языка [6, с. 11].

Для решения данной проблемы мы предлагаем использовать малоформатные и мультимодальные тексты (инфографику и т.д.), которые также будут формировать объём информации, необходимый для решения кейса. Малоформатный текст (МФТ) – термин, имеющий несколько дефиниций, связанных с определением, верхней и нижней границ малоформатности. В нашей работе мы придерживаемся точки зрения М.В. Черкуновой: «МФТ можно определить как текстовое образование небольшого объема... в большинстве случаев ограниченные в пределах от 1 до 600 слов» [9, с. 251]. Данный исследователь также отмечает визуальную интегративность малоформатных текстов, как один из критериев определения его границ [Там же, с. 252].

Если мы обратимся к Государственному образовательному стандарту по русскому языку как иностранному (I и II сертификационные уровни), то заметим, что иностранец должен уметь воспринять аутентичный текст (допускается минимальная адаптация) объемом до 500–600 слов в формате аудирования и 300–1000 слов в формате текста для чтения [3; 8]. Интересны и речевые интенции, которые должен уметь реализовывать инофон в коммуникативных интенциях – уметь инициировать, поддерживать беседу, менять её направление, возражать, сомневаться, давать гарантии, запрашивать информацию, переспрашивать и т.д. [3; 8], так как данные интенции реализуются в ситуации дискуссии. Поэтому результатом, итоговым текстом нами выбрана дискуссия, а именно – дебаты.

Деловая игра «Выборы»

Данная игра была разработана в рамках занятий по русскому языку как иностранному у студентов политологического направления подготовки. Мы относим методическую разработку к формату деловой игры, а не классического кейса, так как несмотря на основу аутентичных подлинных документов цель перед обучающимися ставится достаточно условная – победа в выборах на должность президента России.

Для введения студентов в профессиональный иноязычный дискурс был выбран кейс-дуэль, основанный на противостоянии двух команд, так как мы согласны с тем, что «формализованные подходы к оцениванию (критерии, рубрикаторы, чек-листы и т.п.)» [6, с. 12] некорректны для контроля в рамках кейс-метода, лучшим же вариантом будет самооценка или привлечение обучающихся, не задействованных в разработке кейса. В предложенной

деловой игре форматом оценивания была выбрана процедура анонимных выборов с дальнейшей дискуссией об итогах голосования.

Разработанный нами кейс можно отнести к типу уроков-обобщения, на которых повторяется лексический материал, а также систематизируются полученные знания в области применения данного языкового материала в определенной ситуации.

Количество обучающихся в группе влияет на состав и распределение ролей между участниками игры, условия могут быть изменены в зависимости от количества играющих: до 4 человек – роль кандидата в президенты; 5–6 человек – 4 кандидата и 2 журналиста-обозревателя, резюмирующих прошедшие дебаты в формате медиатекстов и задающих вопросы во время дискуссии; 10 и более человек – кандидаты, их предвыборный штаб, журналисты-обозреватели.

Мы предлагаем проводить данную игру в 2 этапа (урока). Первый этап – подготовительный – служит для изучения лингвострановедческого комментария об избирательной системе РФ, специфики должности президента, ознакомление с политическими партиями России и их образами, их рейтингами популярности, заполнения документов (справка о доходах и заявление для включения в кандидаты). Цель первого этапа – получение допуска к избирательной кампании и формирование образа политика.

Во время первого этапа студенты должны разделиться на команды и выбрать соответствующие роли (кандидат, участник предвыборного штаба, журналист). Преподаватель в начале урока объясняет правила игры, её цель, роли участников, а также выступает с небольшой справкой об особенностях избирательной системы РФ, знакомит с основными политическими партиями России (подробную информацию студенты получают в пакете документов).

Журналисты во время первого этапа также изучают и анализируют рейтинги политических партий, получают: характеристику основных медиа для дальнейшего выбора издания, обозрение СМИ по главным событиям, текст интервью с политическим обозревателем, содержащий советы по проведению политического интервью («Разговор с политическим обозревателем «Комсомольской правды» Александром Гамовым»), а также образцы интервью (отрывок интервью В.В. Путина Д. Киселёву, интервью Л.Э. Слуцкого ТАСС, отрывок интервью В.А. Даванкова Life). Задача для журналистов во время первого этапа – подготовить вопросы для интервью с кандидатами с определением их тона (комплиментарное или же конфликтное) и формата (интервью-беседа, интервью-монолог, блиц и т.д.).

Кандидаты и их штаб получают бланки необходимых документов, рейтинги партий, опросы о качествах президента от ВЦИОМ, краткую справку об особенностях политических взглядов каждой партии. Итог первого этапа – заполнение необходимых документов, разработка лозунга, плаката для агитации (при наличии штаба) на основе составленного образа кандидата и короткого устного представления кандидата.

По итогам первого этапа участники получают новый пакет документов для самостоятельного ознакомления, необходимого для второго этапа. В данный пакет входит: памятка о типах тактик поведения на дебатах с видео-примерами (небольшие отрывки до 3 минут), примеры предвыборных программ, обозрение СМИ по направлениям дебатов (каждая тема – 1–2 публикации в СМИ). Стоит отметить, что участники могут самостоятельно дополнить список материалов кейса.

Второй этап проходит в формате дебатов по списку направлений (внешняя политика, культура, наука, образование, экология, производство и т.д.) и пресс-конференции по итогам дебатов, где журналисты задают самостоятельно подготовленные вопросы. К началу второго этапа журналисты должны представить свои интервью с кандидатами. Завершается второй этап самооценкой в формате дискуссии и голосованием.

Таким образом, обучающиеся в формате деловой игры, в основе которой лежит кейс-технология, не только знакомятся с самой процедурой выборов в РФ, основными политиками и политическими партиями России, но и оттачивают свои умения в написании документов официально-делового стиля, повторяют лексическую группу «характер» и «внешность» в контексте создания образа кандидата, тренируют спонтанную речь во время пресс-конференции.

Подобные деловые игры, практические кейсы не только соответствуют требованиям современного образовательного стандарта, но и мотивируют обучающегося изучать русский язык и культуру, язык специальности, открывать новое в профессии и не бояться проблемных ситуаций, а находить вариативные способы их решения.

Литература

1. Аввакумова Е.А. Методика кейс-стади при обучении русскому языку как иностранному // Современные методы и технологии преподавания иностранных языков: Сборник научных статей XVI Межд. научно-практич. конф., Чебоксары, 17–18 октября 2019 года / Отв. редакторы: Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2019. – С. 3–10.
2. Бесценная В.В., Федяева Е.В. Особенности использования кейс-метода при обучении русскому языку как иностранному // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2014. – № 1 (2). – С. 32–35.
3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т.А. Иванова и др. – М., СПб.: Златоуст, 1999. – 40 с.
4. Гураль С.К., Корнеева М.А. Обучение студентов направления подготовки «Прикладная механика» профессиональному иноязычному дискурсу с использованием кейс-стади метода: монография. – Томск: Издательство Томского государственного университета, 2021. – 148 с.
5. «Кейс в кейсе»: подготовка иностранных студентов к составлению кейсов по русскому языку как иностранному / Т.Г. Аркадьева и др. // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 6 (123). – С. 102–116.
6. Кейсы российских университетов. Выпуск 4, 2022–2023 / Сост. и науч. ред. К.В. Зиньковский, Е.А. Савелёнок, Н.К. Габдрахманов; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2023. – 222 с.
7. Лебедева Д.О. Кейс-технология в практике обучения РКИ // Международный аспирантский вестник. – 2023. – № 2. – С. 4–10.
8. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрюшина и др.: электронный аналог печатного издания – 2-е изд. – М. – СПб.: Златоуст, 2009. – 32 с.
9. Черкунова М.В. Малоформатный текст: к определению понятия (теоретические аспекты) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. – 2022. – Т. 22. – Вып. 3. – С. 248–253.
10. Шермазанова С.В. Использование кейс-технологии при обучении иностранным языкам // Научный альманах. – 2015 – № 11/2 (13). – С. 455–462.

Автор публикации

Советникова Анастасия Ивановна, ассистент, кафедра русского языка как иностранного, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, anastasiya_sovetnikova@mail.ru
Sovetnikova Anastasiya Ivanovna, Assistant, Department of Russian as a Foreign Language, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russian Federation, anastasiya_sovetnikova@mail.ru

УДК 372.881.161.1

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

О.Н. Солуянова

***Национальный исследовательский Московский государственный строительный
университет, г. Москва, Россия***

Аннотация. Исследование посвящено анализу возможностей лексического подхода в обучении русскому языку иностранных слушателей без языкового опыта. Рассмотрена дидактическая система реализации данного подхода в единстве всех её компонентов: цель, задачи, принципы, содержание, методы, средства, формы, результат.

Ключевые слова: лексический подход, дидактическая система, иностранные студенты, процесс обучения, русский язык как иностранный, мотивация.

LEXICAL APPROACH IMPLEMENTATION IN THE INITIAL TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

O.N. Soluyanov

National Research Moscow State University of Civil Engineering, Moscow, Russia

Abstract. The research is devoted to analysing the possibilities of the lexical approach in teaching Russian to foreign students without any language experience. The didactic system of implementing this approach in the unity of all its components (aim, objectives, principles, content, methods, means, forms, results) is considered.

Keywords: lexical approach, didactic system, foreign students, learning process, Russian as a foreign language, motivation, development.

Введение. Для обеспечения эффективного начального обучения иностранных слушателей русскому языку и более мягкой и быстрой социокультурной адаптации иностранцев в России важно правильно выбрать педагогический подход и грамотно выстраивать целостную педагогическую систему в его рамках. Лексический подход в настоящее время считается одним из самых эффективных в освоении иностранных языков, и русский язык не является исключением.

Лексический подход (основоположник Майкл Льюис, [6, с. vi-ix]) представляет собой подход к обучению, в котором акцент делается на изучение и использование лексических единиц, таких как словосочетания, фразы и устойчивые выражения, типичные для языка (лексические блоки), так как именно они являются основой успешного общения во множестве различных ситуаций. Методисты и преподаватели [1; 4; 6 и др.] отмечают следующие преимущества лексического подхода: быстрое расширение активного словарного запаса, практическую направленность обучения, естественность речи и другие, способствующие не только успешному обучению в данный момент, но и формированию устойчивой мотивации к дальнейшему изучению языка.

Однако, как сам начальный этап овладения русским языком имеет свои отличительные черты, так и реализация лексического подхода при обучении русскому языку как

иностранному (далее РКИ) с нуля должна учитывать все особенности образовательного процесса. Чтобы оценить возможности данного подхода, важно выявить изменения, затрагивающие все компоненты дидактической системы: цель, задачи, принципы, содержание, методы, средства, формы, результаты.

Цель и задачи исследования. Целью данного исследования является анализ возможностей лексического подхода для реализации обучения РКИ слушателей, не имеющих никакого языкового опыта.

Основными задачами представляются изучение особенностей лексического подхода (в его сравнении с традиционным подходом) и описание его возможностей в начальном обучении иностранных слушателей русскому языку для всех элементов дидактической системы.

Материалы и методы. В качестве основных методов исследования выбраны следующие:

- эмпирические (сбор данных за счёт изучения нормативной документации и личных бесед с участниками образовательного процесса, наблюдение и опрос слушателей);

- теоретические (анализ полученной информации). На основании промежуточных результатов успеваемости, а также итоговых результатов тестов по окончании начального этапа обучения (по достижении уровня А2) был сделан вывод об эффективности лексического подхода. Благодаря данным, полученным из наблюдений за течением образовательного процесса, личных бесед, унифицированного опроса слушателей перед началом обучения (опросный лист, содержащий закрытые вопросы с множественным выбором, направленный на выяснение отношения слушателей к изучению русского языка в целом; целей, которые они преследуют; планируемых результатов; ожидаемых трудностей; эффективных методов обучения...) этот вывод был скорректирован за счёт дополнительных **результатов**.

В результате проведённого опроса 78 иностранных слушателей из дальнего зарубежья, только начинающих своё обучение на дополнительной образовательной программе «Подготовка к освоению основных образовательных программ» (подготовительный факультет), были получены следующие данные: 100% слушателей хотят продолжать своё обучение в вузах Москвы (86 % в строительном вузе) и имеют запрос на усвоение как общекультурной, так и пред-профессиональной (технической) лексики. 31 % слушателей считают главной задачей в освоении русского языка – овладение как можно большим количеством лексических единиц; 17 % обращают внимание на сложность русской грамматики, поэтому отмечают в качестве первичной необходимость хорошо разбираться в грамматическом строе; 52 % предпочитают гармоничное владение как вокабуляром, так и системой грамматических правил, т.е. разделяют мнение многих современных методистов [1; 2; 4; 5 и др.], что лексический и грамматический строй языка играют одинаково важную роль в образовательном процессе и должны изучаться не отдельно, а в неразрывном единстве. Таким образом, большинство слушателей изначально ориентировано на лексический подход, позволяющий быстро и эффективно расширять словарный запас, используя актуальную, практическую лексику, необходимую как в повседневной жизни, так и в учебной и профессиональной среде, при этом, не заучивая большое количество отдельных слов и грамматических правил, но пользуясь готовыми лексическими блоками.

В рамках исследования был проведён анализ лексического подхода в сравнении с традиционным. Согласно дополнительной образовательной программе «Русский язык»,

целью освоения дисциплины является формирование у иностранных слушателей языковой и речевой компетенции в объеме, обеспечивающем возможность осуществлять учебную деятельность на русском языке и необходимом для общения в социально-бытовой, социально-культурной, учебной сферах в рамках уровня А1–А2. Для достижения поставленной цели очень важно сформировать и развивать интерес, мотивацию к изучению языка. В рамках лексического подхода удивительным на первый взгляд противоречием, но при более детальном анализе – достоинством является отсутствие озвученной преподавателем единой цели каждого занятия для каждого слушателя (при наличии строго определенных целей и задач, регламентированных программными документами), так как у всех есть своя личностно значимая цель, свой ориентир, а глобальная цель на весь период обучения – просто сохранять мотивацию и говорить лучше, чем вчера. Это возможно за счёт изучения не отдельных лексических и грамматических единиц, но целостных структур. Например: при изучении структуры: «Кому-то 21 год / 22, 23, 24 года / 25 и более лет» целью этого этапа занятия будет не «Освоить употребление существительного «год» в родительном падеже единственного и множественного числа после числительных», а «Научиться говорить о возрасте разных людей» (и каждый студент будет отрабатывать личностно значимые для него лексические единицы). Подобных структур на начальном этапе изучения языка можно подобрать довольно много, например: конструкции «У кого-то есть что-то / нет чего-то», большое количество глаголов движения с разными префиксами и предлогами, и так далее.

В процессе начального обучения РКИ успешно решаются не только обучающие, но и развивающие, познавательные и воспитательные **задачи**: слушатели развивают фонематический слух и овладевают произносительными навыками (формирование артикуляции и интонирования, свойственных русскому языку и очень трудных для усвоения, например, представителями азиатских стран), овладевают коммуникативными навыками: усваивают некоторое ограниченное количество лексических и грамматических единиц и учатся употреблять их, чётко формулируя свои мысли, расширяют свой кругозор, а также получают основы нравственного развития через знакомство с культурой страны изучаемого языка.

Основные **принципы**, лежащие в основе начального обучения РКИ, следующие:

1. Общедидактические – универсальные принципы для любой дисциплины на любом этапе получения образования: единства обучения и воспитания, сознательности, активности, самостоятельности, наглядности, индивидуализации, прочности, посильности, научности и систематичности [2, с. 102-106; 3, с. 82-83].

2. Методические принципы, характерные для иноязычного обучения: принцип коммуникативной направленности, учёта родного языка, воспитания и развития слушателей средствами иностранного языка [2, с. 107-109; 5, с. 97-98].

3. Дидактические принципы, характерные для начального обучения РКИ: взаимодействия; многократного повторения; регулярности; частой смены видов деятельности с постоянной активной вовлечённостью слушателей; ассоциативного обучения с сюжетной организацией занятий; наглядно-деятельностного подхода; учёта личностных интересов слушателей; формирования целостной картины мира; формирования ценностного отношения к объектам и средствам деятельности человека, к явлениям окружающего мира.

4. Принципы лексического подхода: первичная роль лексики как в языке, так и в обучении; изучение не отдельных лексических единиц, но лексических блоков в единстве со

связанным грамматическим содержанием; обучение в контексте, в том числе, личностно-значимом; активное применение изучаемого материала; направленность на свободное говорение, без страха ошибиться, с первых занятий [1, с. 1-2].

Содержанием начального обучения РКИ традиционно выступают лексические единицы, называющие предметы окружающего мира, описывающие быт, погодные явления, а также числительные, глаголы, называющие ежедневные действия и способности человека и так далее. Учитывая специфику освоения РКИ и дальнейшего обучения в техническом вузе, в лексический минимум включены важные (особенно международные) термины из математики, физики, химии, информатики [1, с. 3-4]. Грамматические конструкции усваиваются в тесной взаимосвязи с лексическим наполнением: род, число и падеж имён существительных, прилагательных и местоимений, степени сравнения прилагательных, наречия количества и частотности, глаголы.

Важным достоинством лексического подхода является то, что лексика и грамматика воспринимаются в нём как единая система. Это меняет структуру урока, тип упражнений и сам подход к оценке результата. Большое значение имеет не подготовленная заранее лексика, а дополнительные языковые единицы, потребность в которых появляется естественно в процессе общения, поэтому все применяемые в учебном процессе **методы** – активные, предполагающие говорение. В традиционном подходе говорение обычно представляет собой финальный этап урока, закрепляющий пройденное и многократно повторённое в результате типовых тренировочных упражнений. В лексическом подходе говорение представляет собой основную деятельность на занятии: слушатели говорят небольшими высказываниями, но часто: они постоянно выполняют практические задания (диалоги, ролевые и деловые игры, кейсы, обсуждение различных тем, написание эссе...), в которых используют новые лексические блоки. Таким образом, особого заключительного этапа на говорение может и не быть – диалог слушателей друг с другом и слушателей с преподавателем идет постоянно. Структура занятия очень гибкая и динамичная: блок информации и небольшое задание, его отработка в общении; новый блок и новая отработка и так далее, что не даёт слушателям отвлекаться, постоянно поддерживает интерес и вовлечённость в образовательный процесс. Одним из недостатков традиционного подхода является именно большое количество повторений, во время которых слушателям (а это взрослая аудитория) становится скучно, они теряют мотивацию, что негативно сказывается на качестве как отдельного занятия, так и образовательного процесса в целом. Вопросы на понимание, которыми изобилуют учебники, обычно закрытого типа: в лучшем случае, специальные, а чаще общие; все с минимальным применением творчества при ответе, направленные на формальную проверку знаний. В лексическом подходе понимание проверяется через открытые вопросы и диалоги, приближенные к реальной речи. При этом важным достоинством лексического подхода является то, что дополнительных **средств** не требуется: работа идёт по материалам выбранного учебника, которые просто дополняются постоянным обращением к личному опыту слушателей. Итоговые упражнения в традиционном подходе чаще всего выступают в форме тестового контроля знаний, в то время как в лексическом подходе повторение воспринимается как способ заново увидеть, услышать и использовать лексику в новом контексте: с точки зрения личного опыта и личностных потребностей [4, с. 24].

В связи с тем, что у большинства людей долговременное запоминание опирается, прежде всего, на наглядно-образную память, основным **средством** любого современного

подхода (лексический не является исключением) выступает яркая и красочная наглядность, позволяющая получить и зафиксировать прочные ассоциации с конкретными языковыми явлениями, предметами и действиями. Также следует отметить, что при начальном обучении лучше усваивается лексика, связанная не только с изображением, но и с действием, которое слушатель видит и выполняет сам (наглядно-действенная память). Именно поэтому важным обучающим средством также выступает устное народное творчество (не анализируемое дословно, но понимаемое и запоминаемое с опорой на структуру): стихи и песни, сопровождаемые различными движениями и жестами, которые не только обогащают словарный запас слушателей, но и являются средством получения страноведческой информации и, соответственно, приобщения к культуре России, и более эффективной социокультурной адаптации. Разнообразные аудио и видео материалы, безусловно, способствуют повышению интереса, мотивации к изучению языка и как следствие: лучшему и более успешному усвоению материала. Безусловно, наглядные средства широко применяются во многих педагогических подходах, в том числе, и традиционном, однако, важным средством обучения именно в рамках лексического подхода выступает сама речь слушателей, которая делает акцент на актуальной лексике и наглядно доказывает самому говорящему и всем слушателям группы успехи в усвоении языка.

Начальное обучение РКИ в университете зависит от общепринятых **форм** реализации образовательного процесса – это полуторачасовое практическое занятие. Однако, учитывая тот факт, что в соответствии с задачами, формы начального обучения РКИ должны быть направлены не только на усвоение языкового и речевого материала, но и на воспитание интереса к русскому языку и культуре в целом, развитие коммуникативных навыков, умения выразить себя и свои мысли, применяется большое количество альтернативных форм: специальные занятия (уроки-сказки и просмотр видео фрагментов, как дополнение к основным занятиям); встречи с русскими студентами для совместных мероприятий и общения; праздники, конкурсы, олимпиады, где слушатели могут показать свои достижения: инсценировать сценку или сказку, прочитать стихотворение; тематические занятия на природе; тематические экскурсии; тематические занятия-беседы ...

Все элементы дидактической системы в своём единстве направлены на обеспечение высокого качества образовательного процесса и сохранения высокой мотивации слушателей к изучению РКИ, что позволит слушателю сначала при минимуме средств, а позже с расширением активного словаря, использовать их ситуативно и осмысленно.

Таким образом, при условии соблюдения всех необходимых условий реализации лексического подхода в начальном обучении РКИ **результатом** станет прочная коммуникативная основа, которая, можно ожидать, поможет слушателям в дальнейшем успешно продолжать овладевать русским языком на более высоком, в соответствии с личностным запросом, уровне.

Выводы. Лексический подход не противоречит традиционной программе, не требует трудоёмкой разработки дополнительных материалов, учитывает индивидуальные особенности и потребности слушателей, способствует эффективному овладению РКИ на уровнях А1-А2, поэтому может быть успешно интегрирован в образовательный процесс изучения РКИ на подготовительном факультете.

Заключение. Полученные в результате исследования качественные данные свидетельствуют о том, что выбор лексического подхода для обучения иностранных

слушателей русскому языку на начальном этапе вполне обоснован: образовательный процесс отвечает всем дидактическим требованиям и приводит к хорошим результатам. Для получения количественных данных результативности лексического подхода в сравнении с традиционным при начальном обучении РКИ необходимо провести дополнительную работу, что может стать задачей следующего исследования.

Литература

1. Иголкина М.И., Язынина В.С. Лексический подход в обучении иностранному языку в техническом вузе // Гуманитарный вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана. – 2022. – № 1(93). – DOI 10.18698/2306-8477-2022-1-763 (дата обращения: 05.05.2025).
2. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для вузов / под редакцией О.И. Трубициной. – М.: Юрайт, 2025. – 457 с.
3. Педагогика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под редакцией А.П. Тряпицыной. – С-Пб.: Питер, 2022. – 304 с.
4. Самчик Н.Н. Использование лексического подхода в обучении русскому языку иностранцев // Балтийский гуманитарный журнал. – 2022. – Т.11. – № 4(41). – С. 23–26.
5. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в школе. – М.: Юрайт, 2025. – 148 с.
6. Lewis M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. – Thomson Heinle, 1993. – 197 p.

Автор публикации

Солуянова Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации, и.о. заведующего кафедрой «Русский язык как иностранный», Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, Москва, РФ, soluyanova.olga@mail.ru

Soluyanova Olga Nickolaevna, PhD in Education, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Professional Communication, Acting Head of Russian as a Foreign Language Department, National Research Moscow State University of Civil Engineering, Moscow, Russian Federation, soluyanova.olga@mail.ru

УДК 372.881.1

АЛГОРИТМ РАБОТЫ С АУДИОМАТЕРИАЛАМИ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЙ ПЕРЕВОД»

Л.В. Софронова

Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности аудирования при обучении общественно-политическому переводу. Выделяются основные этапы, рассматриваются виды аудио-упражнений, затрагивается тема подбора оригинального материала и методов работы с ним.

Ключевые слова: аудирование, общественно-политический перевод, аудио-упражнения, трудности аудирования, аудитивные навыки.

A FRAMEWORK FOR HANDLING AUDIO MATERIALS ON THE COURSE “SOCIAL AND POLITICAL TRANSLATION”

L.V. Sofronova

Moscow State University of Linguistics, Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the problems of teaching listening skills, understanding and interpreting socio-political news presented in video- and audio-form. The main stages of the process, types of audio exercises, recommendations on selecting original material and methods of working with it are under consideration.

Keywords: listening, socio-political translation, audio exercises, listening difficulties, auditive skills.

Трудно представить процесс обучения иностранному языку без использования такого вида речевой деятельности как аудирование. Как средство обучения аудирование является неотъемлемой частью интегрированного подхода в преподавании иностранного языка, приверженцем которого является автор настоящей статьи, и направлено на формирование устойчивых навыков как восприятия устной речи, так и передачи устного высказывания реципиенту.

В соответствии с классификацией по степени и глубине понимания аудиосообщений, предложенной И.Л. Бим [2], выделяются следующие виды аудирования:

- с полным пониманием (т.е. дословным пониманием аудио-информации);
- с пониманием основного содержания (т.е. понимание ситуации, лежащей в основе аудио-сообщения);
- с выборочным пониманием (т.е. понимание выбранной из потока речи информации в соответствии с заданием).

Вышеперечисленные разновидности работы с устной информацией лежат в основе всех упражнений по аудированию, которые носят подготовительный характер или же представляют собой основной этап данного вида аудиторной и самостоятельной работы.

Общественно-политический дискурс в качестве предмета обучения переводу является комплексной задачей, решение которой предполагает практику в различных видах речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Аудирование выступает и как самостоятельная подзадача и как метод совершенствования устных навыков (говорения). В то же время без сформировавшихся навыков чтения и письма переход к аудированию определенной тематики весьма затруднен, если не сказать – невозможен. Поэтому подготовительный этап к прослушиванию информации как таковому включает не только выполнение аудио-упражнений, но и усвоение лексики по данной теме, грамматико-синтаксических конструкций, характерных для данного стиля речи (в нашем случае – публицистического), формирования умения устного перевода в ходе чтения и изложения информации соответствующей тематики, а также владение внешней информацией по ситуации, детализированной в аудиосообщении.

Публицистический стиль реализуется в целом ряде жанров: газетных, телевизионных, ораторских, коммуникативных, которые имеют свои особенности в переводческом плане и должны быть представлены в аудиоматериалах, предложенных к изучению. Учебной целью аудио-упражнений, предназначенных для выполнения в аудитории, является выработка аудитивных навыков, которые представляют собой «...лексические (навыки узнавания на слух и осмысления отдельных речевых единиц слов, словосочетаний, клише) и грамматические (навыки узнавания грамматического материала, главным образом, синтаксиса)» и умения, под которыми, прежде всего, «...подразумевают целостное понимание смысла высказывания при однократном предъявлении...сегментирование речи на части, антиципация смысла частей слова и предложений, прогнозирование формы и смысла на уровне текста, умения, связанные с развитием механизма памяти; компрессия и интерпретация прослушанного текста» [3, с. 187].

Для осуществления обучающей деятельности подобного рода требуется грамотный отбор учебного аудиоматериала, в нашем исследовании речь идет о новостях. Автор использует на занятии оригинальные аудиофрагменты, представленные на сайтах новостных агентств и электронных изданий. Тема соответствует изучаемой в настоящей момент конкретной группой студентов, например: официальные визиты государственных деятелей;

переговоры первых лиц государства и членов правительства; выборы (президентские, парламентские, в местные органы власти); международные саммиты, форумы; экономика страны изучаемого языка.

Безусловно, прежде чем перейти к работе с аудиоматериалами подобной тематики, необходимо пройти определенные стадии обучения, в ходе которых складывается некий опыт восприятия иностранной речи на слух. Подготовительным переходным этапом к политической тематике выступает так называемая газетная новостная хроника (социальные и культурные события, происшествия, сообщения о ДТП, катастрофах, стихийных бедствиях, уголовная хроника, протестные движения, сообщения о технических достижениях).

Педагоги обычно выделяют следующие аудиотрудности, с которыми сталкивается студент в ходе аудирования: фонетические, лексические, грамматико-синтаксические, психологические. В вышеприведенной классификации выделим конкретные трудности, возникающие при восприятии на слух новостного материала на турецком языке. Прежде всего, охарактеризуем с точки зрения переводческих трудностей видеонОВОСТИ, предлагаемые на сайтах к просмотру: во-первых, высокий темп речи, при котором подвергаются редукции и элизии слова, помехи во время связи с корреспондентами на местах, посторонние шумы при записи, индивидуальные особенности произношения, присущие определенному диктору, корреспонденту или выступающему официальному лицу.

При первом опыте аудирования оригинального новостного материала студенты часто не могут распознать, где завершается одно предложение и начинается другое, несмотря на тот факт, что турецкое предложение в большинстве случаев заканчивается глаголом. Особую сложность вызывает восприятие женской речи, так как ее темп, как правило, выше, к тому же речь на высоком диапазоне голоса труднее поддается членению на смысловые единицы, специфика женской интонации однозначно затрудняет понимание. Видеоформат новостного сообщения облегчает восприятие информации на иностранном языке в силу того, что бывают текстовые подсказки в кадре, видна артикуляция, иногда жестикуляция, в то же время при господствующем в современном обществе клиповом мышлении видеоряд представляется студентам более естественным источником информации, снижающим стрессовую нагрузку от данного вида аудиторной работы.

Лексические трудности носят общий характер для всех языков: географические названия, имена, должности, цифровой контент, омофоны, термины, идиомы. Исходя из вышеперечисленного, важно пояснить до прослушивания или просмотра лексические единицы, которые потенциально могут быть не распознаны в потоке речи такие, как географические и политические реалии, термины, неологизмы или архаизмы, не нашедшие отражения в изученном ранее учебном материале, а также, выделив идиоматические выражения, обсудить оптимальные варианты их перевода в конкретном контексте. Не лишним будет и повторение некоторых грамматико-синтаксических конструкций, фигурирующих в аудиоматериале, которые с точки зрения преподавателя могут вызвать трудности перевода. Что касается устранения препятствий психологического характера на пути восприятия иноязычного сообщения в аудиозаписи, то частое и регулярное повторение в аудиторных условиях разных видов аудио-упражнений несомненно снижает стрессовую нагрузку. В этом контексте необходимо также упомянуть и неправильный выбор преподавателем уровня сложности аудиосообщения, что помимо конкретных трудностей перевода может привести к

формированию у студентов чувства неуверенности в своих переводческих способностях и страха перед данным видом аудиторной работы.

При работе с аудиоматериалом, как правило, выделяется педагогами три стадии: подготовительная, текстовая (аудио), заключительная.

Подготовительный этап включает в себя комментарии преподавателя по ситуации, которая составляет основу для конкретного готового к прослушиванию материала. Ознакомление студентов с контекстом аудиосообщения, которое включает отсылки к предыдущим обсуждениям и текстам по этой же ситуации, пояснения лексического и грамматико-синтаксического характера (при необходимости выполнение соответствующих упражнений на закрепление) и непосредственно ориентированные на активизацию аудитивных навыков упражнения являются составляющими подготовительного этапа. По мнению педагогов-методистов Н.И. Гез и Н.Д. Гальсковой, «тренировочные / подготовительные упражнения призваны обеспечить техническую сторону аудирования, снять психологические и лексические сложности смыслового восприятия, развить умения логико-смысловой обработки знаков более низкого уровня – от слов до микротекстов. Подсистема коммуникативных / речевых упражнений способствует выработке умений воспринимать речевые сообщения в условиях, приближенных к естественному речевому общению (конкретному и дистантному) без подсказок, опор и предварительного ознакомления с ситуацией или темой» [1, с.167-168].

Заметим, что новостной материал на турецком языке в современном телевизионном формате включает в себя вступление диктора и основную информацию из уст корреспондентов на местах, или же полный текст новости в дикторском чтении. Вследствие особенностей данного формата новостной текст часто преподносится в ускоренном темпе речи по сравнению с естественной, что создает дополнительные переводческие сложности для студентов.

На подготовительном этапе мы рекомендуем следующие упражнения для «разогрева», то есть концентрации внимания, памяти и активизации аудиовосприятия:

1. Перевод предложений на слух с иностранного языка на русский и обратно по цепочке. Подбирается новостное сообщение по пройденной тематике с известной студентам лексикой и несложными конструкциями (имеющиеся в оригинальном тексте сложные конструкции адаптируются). Каждое предложение содержит не более 10-12 слов.

2. Аудио-упражнение на подстановку пропущенных слов и словосочетаний, двукратное предъявление.

3. Аудио-упражнение, состоящее из прослушивания короткого фрагмента по повестке дня того или иного мероприятия. В качестве задания выносятся перечисление всех пунктов повестки дня (двукратное предъявление).

Второй, основной этап, представляющий собой непосредственное прослушивание целевой аудионОВОСТИ может состоять из нескольких заданий по выбору преподавателя, обусловленному конкретными задачами обучения, особенностями подготовки данной группы или характером самого материала:

- вычленив тему переговоров, например, или действующих лиц, или где и когда происходит событие, возможно и наличие всех вышеперечисленных компонентов в одном первом задании, если аудиосообщение невысокого уровня сложности (однократное предъявление);

- выделить ключевые слова из активизируемой по данной теме лексики, звучащие в сообщении (однократное предъявление);
- ответить на конкретные вопросы преподавателя по содержанию сообщения в зависимости от его сложности при однократном или двукратном предъявлении, либо сформулировать сразу суть новостного сообщения на иностранном языке; изложение на русском языке содержания новости, звучащей на иностранном языке, рекомендуется только на начальном этапе погружения в данную тему или же в случае проведения аудирования в слабой по уровню владения иностранным языком группе.
- сделать пофразовый перевод сложных для восприятия фрагментов новости;
- максимально подробно изложить содержание новости на иностранном языке с опорой на выделенные ключевые слова и выражения, это задание можно выполнять по цепочке – по фразе от каждого студента по содержанию услышанного.

Заключительный этап, по нашему мнению, может включать в себя задание по письменному изложению содержания новости на иностранном языке (выполняется только в аудитории) или же (при наличии такого материала) перевод на следующем занятии аудионОВОСТИ аналогичного содержания, звучащей на русском языке (пофразовый перевод). А.С. Бутусова к послетекстовому этапу работы над аудированием относит «обсуждение трудностей, ошибок и правильных решений и рекомендуемых техник» в целях получения обратной связи от обучающихся [3, с. 191]. Подобный совместный анализ проделанной работы вне всяких сомнений должен присутствовать на каждом занятии, когда проводится аудирование.

В целях формирования устойчивых навыков восприятия иностранной речи на слух можно также использовать в качестве домашнего задания на начальном этапе перехода к аудированию новостей общественно-политической тематики составление скриптов или подготовку аудионОВОСТИ к пофразовому переводу в аудитории. Для пофразового перевода выбираются аудиоматериалы с минимальным количеством шумовых помех и особенностей произношения, среднего темпа речи, а главное – состоящие в большинстве своем из недлинных, четко сформулированных и емких по содержанию фраз.

Наиболее сложной и значимой задачей для преподавателя является подбор материала оптимального уровня сложности для конкретной группы. Из имеющихся вариантов, на наш взгляд, лучше выбрать более легкий для восприятия аудиофрагмент, чем трудный с точки зрения текущего среднего уровня владения языком в конкретной группе, чтобы избежать формирования психологического напряжения и зажима перед аудированием. Важно не забывать, что любое занятие должно приносить студентам удовлетворение от своей работы и внушать оптимизм по поводу их дальнейшего продвижения в освоении дисциплины.

Литература

1. Багрова А.Я. Задачи и способы обучения аудированию на иностранном языке в средней школе // Вестник Московской международной академии. – 2016. – № 1. – С. 162–173.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. – М.: Просвещение. 1988. – 255 с.
3. Бутусова А.С. Обучение аудированию (слушанию) иноязычных текстов: методика и опыт // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2017. – № 3. – С. 185–192.

Автор публикации

Софронова Лариса Владиславовна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра восточных языков, переводческого факультет, Московский государственный лингвистический университет, Москва, РФ, lvs877@gmail.com

Sofronova Larisa Vladislavovna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Oriental Languages, Faculty of Translation, Moscow State University of Linguistics, Moscow, Russian Federation, lvs877@gmail.com

УДК 372.881.1

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Тананина

Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина,

г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения взрослых русскому языку как иностранному в рамках курсового обучения. Автором выделяются значимые аспекты, учет которых влияет на эффективность обучения РКИ взрослых слушателей.

Ключевые слова: обучение взрослых, андрагогика, курсовое обучение, социокультурная адаптация, русский язык как иностранный.

SOME SPECIFICS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO ADULTS IN THE SPHERE OF ADDITIONAL EDUCATION

A.V. Tananina

Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

Abstract. This article views peculiarities of teaching Russian as a foreign language to adults within the framework of course training. The author highlights significant aspects, the consideration of which affects the effectiveness of teaching RFL to adult learners.

Keywords: andragogy, course training, socio-cultural adaptation, design of adult education, Russian as a foreign language.

Дополнительное образование взрослых развивается во многих сферах, в том числе и в изучении русского языка как иностранного, и является феноменом современного образовательного пространства [3, с. 2]. Процесс обучения в рамках дополнительного образования разнообразен: он может быть реализован в языковой среде или вне ее, в групповом или индивидуальном форматах, в традиционной (аудиторные часы), онлайн или смешанной формах обучения. В данной статье мы сфокусируем наше внимание на курсовом обучении взрослых, приезжающих в Россию, и изучающих русский язык в рамках дополнительных образовательных программ.

Вслед за Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным под курсовым обучением мы понимаем вид краткосрочного обучения, получивший распространение благодаря своей «непродолжительности, интенсивности занятий и их результативности» [1, с. 119]. Помимо краткосрочности и интенсивности к специфике курсового обучения исследователи также относят обязательный лингвострановедческий компонент (тесную связь изучения языка и культуры), гибкость (опору на личные и профессиональные интересы взрослых слушателей), неоднородность контингента (различный уровень языковой подготовки) и, наконец,

выраженную коммуникативную направленность (практический характер всего процесса обучения) [6, с. 116; 5; 2, с. 219]. Р.А. Вафеев и А.Р. Вафеева, описывая основные типологические черты курсового обучения, подчеркивают важную, на наш взгляд составляющую, – добровольность выбора русского языка в качестве предмета изучения взрослыми людьми. Таким образом, современное курсовое обучение, оставаясь вне рамок формального образования, является отражением социальных, индивидуальных и профессиональных мотивов обучающихся.

Наш опыт обучения взрослых в сфере дополнительного образования позволяет прийти к выводу, что для эффективной организации курсового обучения необходимо также учитывать следующие особенности: ускоренную социокультурную адаптацию, многонациональный и разновозрастной контингент, нейрофизиологию обучения взрослых.

Социокультурная адаптация иностранных студентов, приезжающих в российские вузы, чрезвычайно важная проблема. Она становится еще острее в рамках курсового обучения, которое имеет свою специфику. Важно отметить, что слушатели курсов ограничены временем (традиционно курсовое обучение длится от месяца до десяти). Если у студентов подготовительного факультета, приезжающих на учебный год, достаточно времени на прохождение первичной адаптации, снятие адаптивной и эмоциональной напряженности и плавное погружение в новый для них социум, то в курсовом обучении этого времени нет. Можно сказать, происходит не погружение, а окунание человека в абсолютно новое социокультурное, бытовое и образовательное пространство. При такой резкой смене окружающего контекста пути решения социокультурной адаптации становятся «скоропомощными»: списки важных телефонных номеров и адресов, обилие инфографик и визуальной информации для облегчения ориентации, введение правил поведения в аудитории и в общежитии, подробное объяснение учебного расписания и календарного графика, принятого в России, – все это предлагается освоить за неделю (24 академических часа). Несмотря на сжатые сроки, нельзя забывать, что социокультурная адаптация – это воспитательный процесс, ведь мы не только предоставляем информацию, обучаем, но и воспитываем в слушателях симпатию к новой культуре, желание ее понять и, по возможности, принять. Здесь важнейшая роль отведена преподавателю, который на этапе формирования группы должен уделять пристальное внимание каждому участнику, закладывая чувство безопасности и доверия внутри складывающегося коллектива. Для этого нужна развитая эмпатия, то есть способность сопереживать, навык синхронизироваться с людьми разных культур, умение высказываться безоценочно. Е. Тихомирова справедливо замечает, что не может быть эффективного обучения взрослых без доверия. Доверие – это повышение скорости обучения и снижение эмоциональных и когнитивных затрат обучающихся [9, с. 320].

К важным характеристикам курсового обучения относится контингент групп, существенно отличающийся от контингента факультетов. Как правило, это разновозрастные группы, в которых количественно доминируют взрослые, работающие люди. На наш взгляд, целесообразно разделять взрослых слушателей на две возрастные категории. В первую категорию попадают взрослые 18-22 лет. Это, по мнению С.И. Змеева, период «ранней взрослости», период становления личности и ее самоопределения [4, с. 8]. К этой категории отнесем студентов и магистрантов вузов, то есть обучающихся в рамках формального образования. Во вторую возрастную категорию входят взрослые 25-60 лет, то есть люди среднего и зрелого периода взросления, периода достижения личностью определенного

социального и профессионального статуса. Это категория взрослых, обучающихся в сфере дополнительного (неформального) образования, добровольно и сознательно выбравших обучение, основываясь на индивидуальных потребностях и задачах. Таким образом, формируемые при курсовом обучении группы по составу не только многонациональные и многоконфессиональные, но и разновозрастные. В этой связи нельзя не упомянуть еще одну зону напряженности, которая может возникать при первичной социокультурной адаптации слушателей курсов, – это различие поколенческих ценностей. Безусловно, преподавателю, работающему в группах смешанного национального и возрастного состава, наряду с набором основных профессиональных компетенций необходимо обладать знаниями андрагогических принципов. Кратко перечислим основные принципы, учет которых важен в практике преподавания РКИ:

1. *Обучение должно быть связано с реальными задачами и потребностями слушателя.* Очевидно, такой личностно-ориентированный подход более осуществим при индивидуальном обучении в традиционном или онлайн форматах, когда под обучающегося выстраивается индивидуальная программа, но и в групповом формате процесс обучения может быть гибким, подвижным, вариативным, учитывающим потребности участников, их интересы и задачи. Приведем пример из практики. Лексический минимум РКИ уровней А2-В1 не предусматривает знакомство обучающихся с темой покупок в онлайн-магазинах, оплаты или заказов через мобильные приложения и т.п. Между тем, заказ любых видов услуг онлайн или покупки на маркетплейсах стали привычными явлениями нашей повседневной реальности. Таким образом, введение и подробная отработка этой темы закроет реальные потребности взрослых, обучающихся в условиях языковой среды, поможет легче адаптироваться в новом бытовом пространстве через приобретение необходимых коммуникативных навыков (общение с курьером, получение доставки на пункте выдачи и т.п.).

2. *Обучение должно быть практически применимым,* то есть в обучении взрослых смещается фокус с преподавания на обучение, другими словами, внимание переносится с усвоения знаний на освоение практических навыков и умений [7, с. 40]. В методике преподавания РКИ этот принцип реализуется в приоритете процедурных знаний над декларативными. Примером может послужить формулировка инструкций к заданиям или установочная инструкция в начале занятия. «Сегодня мы изучаем предложный падеж в значении места нахождения лица или предмета» (формирование знаний) VS «Сегодня на уроке вы сможете сообщить, где вы находитесь или работаете; выяснить, где находится то, что вам нужно» (формирование умений).

3. *Обучение должно опираться на жизненный опыт слушателя,* в том числе образовательный. Преподавателю необходимо учитывать, что взрослый человек – это не чистый лист, а «большой блокнот, исписанный разным опытом, убеждениями и страхами» [9, с. 29]. При выборе методов обучения во взрослой аудитории приоритет должен отдаваться обсуждениям, дискуссиям, диалогам, то есть методам, апеллирующим к личному опыту взрослого ученика. Подобные методы совместного действия, вовлекающие в процесс обучения, важнее механического заучивания. Развитие навыков говорения и аудирования, и в целом формирование коммуникативной компетенции будут проходить эффективнее.

В обучении взрослых преподавателю наряду со знаниями в области филологии, методики преподавания и психологии необходимы знания в области нейрофизиологии, на которые он должен опираться в процессе проектирования обучения. Преодоление возрастного

стереотипа и опора на новейшие данные о том, как мозг взрослого человека учится – важнейшие условия эффективного обучения взрослых. Контингент курсового обучения РКИ преимущественно состоит из взрослых среднего и старшего возраста. Это, как правило, сформировавшиеся личности разного социального статуса, с культурным и профессиональным багажом, ясным целеполаганием и высокой внутренней мотивацией. Несмотря на то, что изучение русского языка – их добровольный выбор, они зачастую поддаются стереотипной установке, что с возрастом когнитивные способности ухудшаются. Действительно наши когнитивные способности меняются по мере взросления, но именно меняются, а не снижаются⁴. Безусловно, усвоение разнообразных информационных пластов (лексических, грамматических, фонетических и т.д.) требует больших когнитивных усилий со стороны обучающегося. При изучении РКИ дополнительную нагрузку уже на начальном этапе создает кириллический алфавит, разветвленная система грамматических правил и исключений, речевые этикетные формулы. Оптимизация когнитивной нагрузки – одна из важнейших задач преподавателя-андрагога, который при проектировании занятий должен помнить о возможном возникновении когнитивного сопротивления. Когнитивное сопротивление, как реакции мозга на новую и сложную информацию, может привести к угасанию внутренней мотивации и прекращению занятий. Опираясь на знания о нейрофизиологии взрослых, понимая, как наш мозг сопротивляется любому обучению, зная об ограничении когнитивных ресурсов и когнитивных перегрузках взрослых, преподаватель сможет эффективнее влиять на процесс обучения, учитывая все риски уже на стадии проектирования учебной программы.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что преподавателю, работающему со взрослыми в сфере дополнительного образования, необходимо помнить не только об основных типологических чертах курсового обучения, но и учитывать такие аспекты, как ускоренная социокультурная адаптация, контингент смешанного национального и возрастного состава, а также специфика нейрофизиологии взрослых. В целом опираясь на позиции личностно-ориентированного и андрагогических подходов, преподаватель может проектировать учебный курс максимально эффективно, добиваясь высоких результатов даже в сжатые сроки курсового обучения.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Авакова Э.Р. Курсовое обучение русскому языку как иностранному в Республике Армения на современном этапе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2019. – № 193. – С. 216–222.
3. Занкова А.А. Методологическое обоснование организации неформального онлайн-обучения взрослых русскому языку как иностранному (РКИ) // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык: Международный информационно-аналитический журнал. – 2024. – № 3 (42). – С. 212–225.

⁴ Исследователи отмечают нейропластичность зрелого мозга, компенсаторную функцию долговременной памяти, аккумуляцию языкового опыта и, как следствие, способность опираться на знакомые речевые стратегии, высокий уровень эмпатии, рефлексии и самодисциплины [8].

4. Змеев С.И. Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации специалистов // Человек и образование. – 2014. – № 1(38). – С. 8–14.
5. Вафеев Р.А., Вафеева А.Р. Курсовое обучение русскому языку как иностранному – важнейший фактор расширения географии и сфер его функционирования // Вестник Югорского государственного университета. – 2015. – № S4 (39). – С. 115–120.
6. Варганова О.В. Особенности курсового обучения русскому языку за рубежом на современном этапе: дис. ... канд. пед. н. – М., 2010. – 223 с.
7. Московкин Л.В., Рыбкова Е.Б. О педагогических терминах «обучение» и «преподавание» // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. – 2020. – № 3 (3). – С. 34–42.
8. Тананина А.В. Особенности обучения русскому языку как иностранному в возрастной аудитории // Русский язык и литература в меняющемся мире: Сб. XV Конгресса МАПРЯЛ. Избранные доклады. – СПб., 2024. – С.1154–1159.
9. Тихомирова Е. Обучение со смыслом: 13 правил для тех, кто учит взрослых. – М.: Альпина ПРО, 2024. – 336 с.

Автор публикации

Тананина Анастасия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра стажировки зарубежных специалистов, и.о. заведующего кафедрой интенсивного обучения РКИ, Институт русского языка имени А.С. Пушкина, Москва, РФ, AVTananina@pushkin.institute

Tananina Anastasia Vladimirovna, PhD in Education, Associate Professor, Department of Foreign Specialists Practice, Acting Head of the Russian as a Foreign Language Intensive Programs Department, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russian Federation, AVTananina@pushkin.institute

УДК 372.881.161.1

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УКРУПНЕННЫХ ГРУППАХ

Е.Н. Туана, С.А. Губарева

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,

г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются трудности, возникающие при преподавании русского языка иностранным студентам в укрупненных группах, а также предлагаются возможные пути их преодоления.

Ключевые слова: методика преподавания языков, работа в больших учебных группах, оптимизация процесса обучения, иностранные студенты.

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN LARGE GROUPS

E.N. Tuana, S.A. Gubareva

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia

Abstract. This article examines the challenges that arise when teaching Russian as a foreign language to international students in large academic groups and proposes possible ways to overcome them.

Keywords: language teaching methodology, working with large academic groups, optimization of the learning process, international students.

С каждым годом количество иностранных студентов, обучающихся в российских вузах непрерывно растет. В российских вузах, по данным на июль 2024 года, обучается почти 355 тысяч иностранных студентов. По словам заместителя министра науки и высшего образования РФ К.Могилевского, к 2030 году число иностранных учащихся в России может увеличиться до 500 тысяч. Основная часть иностранных студентов прибывает из стран СНГ, Китая, Ирана, Индии, а также из Африки и Латинской Америки, что «свидетельствует о высокой востребованности российского высшего образования» [1]. Так, например, в настоящее время в Санкт-Петербургском политехническом университете количество обучающихся иностранных студентов достигает пяти тысяч человек.

Преподавание русского языка как иностранного является важной частью образовательного процесса в университетах, привлекающих иностранных студентов для получения высшего образования. В связи с этим в российских вузах возникает проблема организации учебных занятий по русскому языку в укрупненных группах (30-35 человек или более). Такие группы возникают по разным причинам, основными из которых являются нехватка преподавателей, ограниченные ресурсы учебных заведений, а также большое количество иностранных студентов, желающих изучать русский язык.

Проблемы возникают как для преподавателей, так и для студентов, что требует переосмысления учебного процесса и разработки эффективных форм, методов и приемов преподавания, направленных на устранение этих трудностей.

Цель статьи – описать основные трудности, возникающие при преподавании русского языка иностранным студентам в укрупнённых учебных группах, а также предложить эффективные методические решения для их преодоления.

Данные, полученных из устных и письменных опросов преподавателей русского языка как иностранного и иностранных студентов, позволили авторам выявить следующие *трудности*, которые возникают в процессе преподавания в укрупненных группах:

1. *Разноуровневая языковая подготовка.* Как правило, в одной учебной группе могут находиться иностранные студенты с разным уровнем владения русским языком, что затрудняет выбор темпа и методик преподавания. Более подготовленные в языковом плане студенты могут скучать, а студенты с недостаточным уровнем языковой подготовки – не успевать. Все это создает преподавателю трудности при организации занятий, так как ему необходимо учитывать потребности всех обучающихся. Особенно это ощущается при изучении лексики и грамматики, когда студенты с разным уровнем знаний имеют различные потребности в объяснении материала.

2. *Трудности в реализации принципа индивидуализации обучения.* В больших группах преподаватель физически не может уделить достаточного количества внимания каждому студенту, особенно когда необходимо работать с персональными ошибками или вопросами. Сложно контролировать произношение, грамматические ошибки и письменные навыки у всех обучающихся. И, как следствие, сложно оценивать языковой прогресс обучающегося в целом. Это может привести к снижению качества усвоения материала, а также к утрате мотивации у студентов, не получающих необходимого внимания со стороны преподавателя.

3. *Культурные различия.* Кроме того, преподавателю нужно учитывать национально-культурные особенности иностранных студентов, если группа поликультурная. Студенты, приехавшие из разных стран, привыкли учиться в своих национальных образовательных системах, для которых свойственны особые подходы к обучению, дисциплине, общению, что

иногда вызывает недопонимание и мешает эффективной работе в группе. Перед преподавателем стоит очень сложная задача – адаптировать многонациональную группу к российской системе обучения. Китайским студентам, привыкшим к письменным формам оценки знаний, принятым в их родной образовательной системе, бывает сложно адаптироваться к коммуникативной методике преподавания русского языка, которая широко используется в российских программах обучения иностранцев. На занятиях им постоянно нужно участвовать в диалогах, дискуссиях, принимать участие в творческих проектах, требующих публичной защиты – все это непривычно для китайских студентов и требует немалых психологических усилий, чтобы принять новую для них образовательную среду [4].

4. *Организационные трудности.* Преподавателю русского языка как иностранного необходимо держать в поле зрения группу, состоящую из 30-35 иностранных студентов. Методы, подходящие для малых групп, оказываются неэффективными. «Занятие в большой группе должно быть построено так, чтобы внимание студентов удерживалось преподавателем в течение всего учебного занятия» [2, с. 84]. Возникает сложность в проведении интерактивных заданий, таких как диалоги, ролевые игры, дискуссии. Трудно обеспечить всем нужное количество учебных материалов и технических средств (например, наушников, микрофонов, компьютеров и др.). Возникают проблемы с контролем дисциплины и внимания: шум, отвлечённость, неучастие отдельных студентов.

В учебном процессе важно обеспечивать объективную и своевременную обратную связь для каждого обучающегося, что в условиях большой группы не всегда возможно. Прежде всего сложно оценить знания и навыки студентов, связанные с профессиональными компетенциями.

5. *Языковой барьер и психологические трудности.* В большой аудитории повышается тревожность, студенты стесняются говорить из-за страха сделать ошибку. В результате формируется психологический барьер, мешающий свободно говорить даже при наличии достаточного словарного запаса и понимания грамматики. Особенно это касается интровертов или тех, кто ранее сталкивался с негативным опытом публичных выступлений.

6. *Снижение мотивации студентов.* Студенты, находящиеся в больших учебных группах, могут чувствовать себя менее вовлеченными в процесс обучения. Недостаток мотивации и индивидуального подхода может снижать их желание активно участвовать в занятиях. В такой группе проще «спрятаться», особенно менее мотивированным студентам. Преподавателю труднее поддерживать общий высокий уровень заинтересованности.

Перечисленные проблемы являются непомерной нагрузкой для преподавателей, требуют значительных трудозатрат и эмоциональных сил, что вызывает в результате профессиональный стресс и эмоциональное выгорание.

Авторами предлагаются следующие методические пути преодоления описанных трудностей:

1. *Разнородный языковой уровень*

- Разделение группы на мини-группы по уровню владения русским языком или, напротив, с разным уровнем языковой подготовки в зависимости от степени сложности учебных задач. Именно в мини-группе (команде) создаются условия «для развития познавательной самостоятельности обучающихся, их коммуникативных умений и интеллектуальных способностей посредством сотрудничества в процессе выполнения группового задания» [3, с.80].

- Дифференцированные задания: один и тот же материал, но разной степени сложности. Можно использовать методику «Шведский стол». Студент сам может выбрать задание разной степени сложности на одну и ту же тему (простое задание, задание со звездочкой, задание с двумя звездочками, задание с тремя звездочками).
- Использование учебных материалов с переводом на родной язык. Перевод можно сделать с помощью электронных онлайн-переводчиков: Google Переводчик, Яндекс Переводчик, DeepL, Microsoft Bing, Context Reverso и др.
- Использование визуальных опор, схем, таблиц, субтитров.

2. Ограниченное внимание преподавателя

- Активное применение парной и групповой работы для взаимодействия между студентами.
- Использование цифровых платформ и онлайн-заданий с автоматической проверкой (например, Moodle, Quizlet, Google Forms).

3. Языковой барьер и психологические трудности

- Важно формировать благоприятную учебную атмосферу, в которой ошибки рассматриваются как естественная часть обучения, а каждый студент получает возможность проявить себя.
- Работа в парах и мини-группах постепенно снижает уровень тревожности и способствует формированию уверенности в своих силах.
- Организовывать так называемые «Говорящие круги» – небольшие группы студентов (8-10 человек), которые формируются с целью того, чтобы участники могли чувствовать себя увереннее при публичных выступлениях. Такие группы могут выполнять какой-то краткосрочный или долгосрочный проект.
- Использование игровых и интерактивных форм (ролевые игры, диалоги или полилоги). Игровая форма заданий позволяет снять психологическое напряжение и делает речь спонтанной.
- Постепенное усложнение речевых заданий.

4. Организационные трудности

- Чёткая структура занятия с чередованием видов деятельности (аудирование, говорение, письмо, чтение). Монотонность и однообразие быстро приводят к дезорганизации обучающихся.
- Использование аудио- и видеоматериалов с субтитрами.
- Работа в «ротационных» группах (разные зоны активности в одном занятии).

5. Культурные различия

- Введение элементов социокультурной адаптации в содержание занятий.
- Организация межкультурных проектов, позволяющих студентам понять национально-культурные различия стран.
- Работа с невербальной коммуникацией и межкультурными нормами.

6. Мотивация и вовлеченность

- Чёткая постановка целей и постоянная обратная связь. Студенты должны иметь календарно-тематический план занятий, чтобы понимать последовательность изучения материала, а также сроки и требования к выполнению тех или иных заданий (аудиторных заданий и внеаудиторной самостоятельной работы), предусмотренных учебной программой.

- Включение тем, интересных студентам (музыка, кино, путешествия, еда, технологии и др.).
- Регулярные мини-проекты, презентации и творческие задания. Важно накопление портфолио с выполненными заданиями, которое помогает студенту видеть объем проделанной работы, чувствовать прогресс и результативность в обучении. При этом за каждое задание студент должен получить оценку или баллы (при балльно-рейтинговой системе оценивания).

Обучение русскому языку в укрупненной группе иностранных студентов сопровождается целым рядом трудностей: разный уровень владения языком, ограниченные возможности индивидуального подхода, языковые и культурные барьеры, а также снижение мотивации. Для их преодоления требуется комплексный методический подход, включающий дифференциацию заданий, использование парной и групповой работы, внедрение цифровых инструментов, а также создание поддерживающей, межкультурной и коммуникативной среды. Гибкая методическая стратегия и готовность преподавателя адаптировать занятие под состав группы – ключ к успешному освоению русского языка в условиях массового обучения.

Литература

1. В России рекордно выросло число иностранных студентов. – URL: <https://rg.ru/2024/07/10/v-rossii-rekordno-vyroslo-chislo-inostrannyh-studentov.html> (дата обращения: 02.05.2025).
2. Доценко М.Ю., Ильина Н.О. Особенности организации учебного процесса по русскому языку как иностранному в укрупнённых группах // Актуальные вопросы международного сотрудничества в образовании: сб. научно-метод. трудов под ред. Д.Г. Арсеньева, И.И. Барановой, В.В. Краснощекова. – Санкт-Петербург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2017. – С. 83–88.
3. Кошкина Е.Г. К вопросу об эффективном обучении иностранному языку посредством групповой работы // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2018. – Т. 7, № 27. – С. 80–92.
4. Туана Е.Н., Губарева С.А., Краснова И.А., Смелкова И.Ю., Погодин С.Н., Богданова Н.В. Обучение китайских студентов говорению на занятиях по русскому языку как иностранному в условиях российского вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31761> (дата обращения: 03.05.2025).

Авторы публикации

Туана Екатерина Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, Высшая школа международных отношений, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, РФ, katerina.tuana@yandex.ru

Губарева Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Высшая школа международных отношений, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, РФ, gubarevasvet-rlb@yandex.ru

Tuana Ekaterina Nikolaevna, PhD in Philology, Associate Professor, Higher School of International Relations, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russian Federation, ekaterina.tuana@yandex.ru

Gubareva Svetlana Alexandrovna, PhD in Education, Associate Professor, Higher School of International Relations, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russian Federation, gubarevasvet-rlb@yandex.ru

СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И КИТАЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

С. Тун

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье проведен анализ структурных, содержательных и управленческих аспектов систем педагогического образования России и Китая на примере инновационных моделей подготовки учителей STEM-дисциплин в обеих странах.

Ключевые слова: система педагогического образования, структура, содержание, управление, Россия, Китай, подготовка учителей STEM-дисциплин.

THE SYSTEM OF TEACHER EDUCATION IN RUSSIA AND CHINA AT THE PRESENT STAGE: A COMPARATIVE ANALYSIS

X. Tong

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia

Abstract. The article analyses structural, content and managerial aspects of teacher education systems in Russia and China on the example of innovative models of STEM teacher training in both countries.

Keywords: teacher education system, structure, content, management, Russia, China, STEM teacher training.

Актуальность. В контексте глобализации образовательного пространства сравнительный анализ систем педагогического образования России и Китая приобретает особую значимость. На современном этапе в обеих странах активно внедряются инновационные модели подготовки учителей естественнонаучного цикла, изучение особенностей которых позволит выявить эффективные подходы, потенциально применимые в национальной системе образования. Кроме того, расширение академической мобильности и международного сотрудничества обуславливает практическую значимость данного анализа для развития двусторонних образовательных инициатив.

Целью данного исследования является выявление общих черт и различий систем педагогического образования России и Китая на современном этапе по структурным, содержательным и управленческим аспектам, а также определение перспектив развития двустороннего сотрудничества в области подготовки педагогических кадров.

Материалы и методы. В качестве материалов исследования были использованы: 1) нормативно-правовые акты, регламентирующие деятельность систем педагогического образования в России и Китае (государственный образовательный план, национальные образовательные программы); 2) научные публикации, посвященные проблемам педагогического образования в обеих странах; 3) статистические данные, отражающие состояние и динамику развития данных систем; 4) интернет-ресурсы образовательных организаций, реализующих педагогические программы. В процессе исследования применялись сравнительно-сопоставительный анализ, системный подход и контент-анализ.

Результаты. Пройдя более чем семидесятилетний путь непрерывного развития, китайская система педагогического образования трансформировалась из традиционной модели, заимствованной из Советского Союза, в современную систему с китайской спецификой [3]. Эта система характеризуется открытостью, совместным функционированием и взаимосвязанностью, опирается на национальные базы педагогического образования, при

ведущей роли педагогических вузов и участии ведущих классических университетов, а также предполагает взаимодействие с институтами повышения квалификации учителей и использование лучших школ и детских садов в качестве площадок для педагогической практики [4]. Россия, в свою очередь, формируя современную систему, опиралась на принцип непрерывности педагогического образования, унаследованный от советской эпохи. В результате была создана многоуровневая система профессионального педагогического образования, охватывающая среднее профессиональное, высшее, послевузовское и дополнительное профессиональное образование [5]. Системы педагогического образования России и Китая, имеющие общую историческую основу в виде советской модели, в настоящее время характеризуются значительными расхождениями. В рамках настоящего исследования проводится сравнительный анализ применения инновационных моделей подготовки учителей в обеих странах на современном этапе их развития.

С 2023 года в Китае реализуется Национальная программа подготовки высококвалифицированных учителей начальной и средней школы (далее – программа), призванная обеспечить школы учителями-предметниками естественно-научного цикла с магистерским уровнем подготовки [2]. Программа, реализуемая на базе 43 ведущих университетов Китая, предполагает отбор наиболее одаренных студентов естественно-научных и инженерных специальностей, демонстрирующих высокую академическую успеваемость и выраженный интерес к педагогической деятельности. В рамках программы предусмотрено два формата подготовки: самостоятельная подготовка в пилотных университетах и подготовка в сотрудничестве с педагогическими вузами. Отобранные участники программы проходят систематическую подготовку модульных курсов по педагогическим наукам, параллельно с углубленным изучением профильных дисциплин, а также совершенствуют свои педагогические навыки посредством интенсивной педагогической практики. В рамках этой подготовки предусмотрено изучение педагогики, психологии, методики обучения в начальной и средней школе, истории науки и техники (не менее 18 кредитов), а также прохождение педагогической практики (не менее 8 кредитов). Помимо освобождения от платы за обучение и получения целевых стипендий, участники по завершении программы получают как профессиональную квалификацию в области науки и техники, так и степень магистра педагогических наук, и пользуются приоритетным правом трудоустройства в высокорейтинговые начальные и средние школы.

Статистические данные Министерства образования КНР свидетельствуют о том, что в 2023 году в рамках Программы было зачислено 1636 студентов. Для их подготовки в пилотных университетах предлагаются факультативные курсы, ориентированные на подготовку учителей естественнонаучных дисциплин [6]. Так, в Университете Китайской академии наук, где ключевым курсом является «STEM-образование и раннее развитие инновационного потенциала», предлагаются дисциплины, направленные на развитие креативности и инновационного мышления в образовании, в частности, «Креативность и инновационное образование» и «Научное обучение: за пределами основного человеческого механизма обучения ИИ»; Университет Цинхуа, в свою очередь, разработал факультативные курсы для подготовки учителей, акцентирующие развитие междисциплинарных инновационных компетенций, включая «Введение в инженерные инновации», «Воспитание инженерной этики», «Большие данные и анализ поведения в обучении» и «Образование будущего и границы обучения».

Российская Федерация придает большое значение инновационным моделям подготовки учителей. В 2024 году был утвержден план улучшения математического и естественно-научного образования на период до 2030 года (далее – план), направленный на повышение качества подготовки учителей математики и естественно-научных предметов. Реализация поставленной цели предполагается посредством решения следующих приоритетных задач [1]:

- 1) ввести обязательное вступительное испытание по физике для поступающих на инженерные специальности и обязательных профильных экзаменов при поступлении на педагогические направления (математика, физика, химия, биология);
- 2) создать не менее одной стажировочной площадки в каждом федеральном округе на базе передовых общеобразовательных организаций для практической подготовки студентов и повышения квалификации учителей;
- 3) обеспечить возможности студентам математических, естественных и инженерно-технических направлений бесплатно получить дополнительную педагогическую квалификацию;
- 4) реализовать программы повышения квалификации для работников детских садов, начальных классов и дополнительного образования с целью формирования компетенций в области математического образования и развития исследовательских навыков у детей;
- 5) организовать повышение квалификации учителей математики, физики, химии и биологии, педагогов дополнительного образования, а также подготовка студентов на базе классических и инженерно-технических вузов;
- 6) производить обновление образовательных стандартов и подходов к подготовке педагогических кадров с учетом изменений в образовании и внедрять единые подходы к практической подготовке.

Для успешной реализации данного плана в число ответственных исполнителей и соисполнителей входят Минпросвещения России, Минобрнауки России, Российская академия образования (РАО), Российская академия наук (РАН), исполнительные органы субъектов Российской Федерации, Образовательный Фонд "Талант и успех", Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Московский физико-технический институт и др. Важно отметить, что участие РАН и РАО обеспечивает научную обоснованность вносимых изменений, что особенно значимо при обновлении содержания естественно-научного образования. Привлечение фонда «Талант и успех», в свою очередь, подчеркивает роль негосударственных институтов в выявлении и поддержке подготовки педагогических кадров. Представленная организационная структура обеспечивает синергию административных ресурсов, научного потенциала и практического опыта, что существенно повышает вероятность успешной реализации плана.

Результаты исследования показывают, что обе страны рассматривают повышение качества подготовки учителей STEM-дисциплин в качестве приоритетной стратегии реформирования образования. В обеих странах активно внедряется практико-ориентированная модель, предполагающая тесное сотрудничество педагогических вузов с общеобразовательными школами. Кроме того, отмечается стремление к интеграции ресурсов между классическими вузами и техническими вузами для подготовки учителей-предметников естественно-научного цикла. Эти общие черты свидетельствуют о схожести стратегического

мышления в контексте глобальных изменений в сфере образования.

Вместе с тем, при рассмотрении конкретных путей реализации стратегий подготовки учителей между Китаем и Россией выявляются существенные различия. В Китае применяется инновационный подход, ориентированный на подготовку «учителей-предметников», что предполагает отбор студентов естественно-научных и инженерных специальностей из ведущих вузов для прохождения специализированной педагогической подготовки. Таким образом, границы традиционной подготовки учителей расширяются за счет привлечения специалистов с глубокими знаниями в предметной области. В России, напротив, приоритет отдается модели «углубления предметной компетенции учителей», нацеленной на укрепление предметных знаний педагогов при сохранении их педагогической квалификации. Данный подход отражает традиционные для российской системы образования ценности – научность и непрерывность. В дополнение к этому, в Китае акцент делается на привлечении выдающихся студентов для содействия качественному развитию педагогического корпуса. В России, в свою очередь, определена количественная цель – увеличение доли учителей естественнонаучных дисциплин в возрасте до 35 лет на 30 процентов к 2030 году, что отражает стремление к омоложению преподавательского состава.

Заключение. Опираясь на полученные результаты, можно утверждать, что российско-китайское сотрудничество в сфере образования реализуется по следующим направлениям: во-первых, совместная разработка евразийских стандартов компетентности учителей STEM-дисциплин, что позволит укрепить позиции обеих стран на международной образовательной арене. Во-вторых, Китай мог бы перенять российскую модель углубленного предметного сопровождения, реализуемую под эгидой академий наук и образования. Данная система способствует усилению научной составляющей педагогического образования за счет непосредственного участия академических институтов в разработке образовательных стандартов. Россия, в свою очередь, могла бы изучить китайский опыт в области внедрения системы двойных дипломов и инновационных курсов при подготовке учителей STEM-дисциплин. В-третьих, сфера дошкольного образования представляет собой перспективную область для российско-китайского сотрудничества, обусловленную высоким спросом в Китае на повышение квалификации педагогов дошкольных учреждений и развитие специальности «Управление развитием и здоровьем младенцев и детей». Перспективным представляется налаживание двустороннего сотрудничества посредством реализации совместных программ бакалавриата и магистратуры по дошкольному образованию, учреждения Российско-китайского научно-исследовательского центра дошкольного образования, а также активизации взаимодействия в области профессиональной аттестации педагогических работников и оценки детского развития. Данное сотрудничество позволит не только взаимовыгодно дополнить существующие преимущества обеих стран, но и заложить основу для формирования новой парадигмы глобальной реформы педагогического образования.

Литература

1. Комплексный план мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования до 2030 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 19.11.2024 № 3333-р. // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202411230014?index=1> (дата обращения: 12.04.2025).
2. Мнения о реализации Национальной программы подготовки выдающихся учителей

начальной и средней школы // Официальный сайт Министерства образования Китайской Народной Республики. – URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202307/t20230727_1071038.html (дата обращения: 12.04.2025).

3. Лубков А.В., Морозова О.А., Чжан Ч., Юдин А.В. Основные тенденции развития системы педагогического образования в китайской народной республике на современном этапе // Наука и школа. – 2021. – № 4. – С. 43–56.
4. Россия – Китай: тенденции развития образования в XXI в.: Сравнительный анализ / Отв. ред.: В.П. Борисенков, Мэй Ханьчэн. – М.: Наука, 2019. – 662 с.
5. Швецова Г.Н., Швецова М.Н., Кондратенко Е.В. Система непрерывного педагогического образования начала XXI века // Вестник Марийского государственного университета. – 2023. – Т. 17, № 3. – С. 379–385.
6. Dai R., Gao X., Wu X. Analysis of the Policy Texts from the "National Excellent Plan" Pilot Universities // Teacher Education Research. – 2024. – № 36 (05). – С. 9–15.

Автор публикации

Тун Сяоцин, аспирант, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва. РФ, 1042245054@pfur.ru

Tong Xiaoqing, postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation, 1042245054@pfur.ru

УДК 811.111

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОНТЕКСТА В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СФЕРЕ НАУЧНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Е.А. Цывкунова

Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва, Россия

Аннотация. Рассматривается важность интеграции профессионального контекста в процесс обучения иностранным языкам, включая конкурсы презентаций, симуляции и деятельность Клуба научной дипломатии.

Ключевые слова: иноязычное профессионально-ориентированное обучение, научно-технологическое сотрудничество.

INCORPORATING PROFESSIONAL CONTEXT INTO FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE FIELD OF SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL COOPERATION

E.A. Tsyvkunova

National Research Nuclear University MEPhI, Moscow, Russia

Abstract. The article addresses the importance of incorporating professional context into foreign language teaching including Presentation Contests, simulations and Science Diplomacy Club activities.

Keywords: profession-oriented foreign language teaching, scientific and technological cooperation.

Эпоха кардинальных изменений в системе высшего образования требует оптимизации образовательных траекторий с учетом новых вызовов, уровня развития технологий и потребностей современного рынка труда. Актуальным в этом отношении является обновление

содержания обучения специалистов в сфере научно-технологического сотрудничества иноязычному общению на междисциплинарной основе исходя из коммуникативно-деятельностных потребностей профессиональной личности [1; 3].

Целью настоящей статьи является обоснование необходимости поэтапной интеграции профессионального контекста в процесс обучения иностранным языкам, включая проведение конкурсов презентаций, симуляций, а также погружение в профессионально-ориентированную деятельность в рамках организации мероприятий Клуба научной дипломатии.

Отметим, что обучение студента в высшем учебном заведении является одним из этапов обретения профессиональной субъектности. Приоритетная ранее задача обучения профессии посредством передачи обучающимся определенного объема знаний и профессиональных умений сегодня обуславливается необходимостью обретения студентом компетенций решать профессиональные задачи, готовности к будущей профессиональной деятельности и максимальной самореализации в будущей профессии [2]. Таким образом, основной задачей интеграции профессионального контекста в иноязычный процесс обучения является подготовка выпускника, способного использовать иностранный язык как действующий, рабочий инструмент для решения конкретных профессиональных задач и потребностей как в устной, так и в письменной форме.

Рассмотрим, каким образом решается задача поэтапной интеграции профессионального контекста в процесс обучения на кафедре «Специальная лингвистическая подготовка» НИЯУ МИФИ. Отметим, что кафедра входит в структуру Института международных отношений, который реализует образовательную программу по международному научно-технологическому и промышленному сотрудничеству, направленную на подготовку специалистов-международников с междисциплинарными знаниями и практическими навыками. Важно подчеркнуть, что данная образовательная программа представляет собой уникальный синтез технических и гуманитарных дисциплин, в основе которых лежит базовая естественно-научная подготовка, классическая подготовка в области международных отношений, продвинутое знание современных информационно-аналитических технологий и специальная мультязыковая подготовка. Профилирующим иностранным языком является английский, у студентов также есть возможность выбора второго иностранного языка из шести – китайского, арабского, корейского, испанского, немецкого или французского.

Рассмотрим примеры профессионального контекста, интегрированного в мультязыковую подготовку студентов ИМО. Исходя из того, что на сегодняшний день презентация является одним из самых эффективных способов ознакомления целевой аудитории с продвигаемым продуктом, а формирование уверенности в публичных выступлениях считается ключевым качеством для большинства профессий, большое внимание уделяется развитию презентационных умений и навыков студентов. Для реализации данной задачи был разработан курс на английском языке «Основы публичных выступлений», в содержание которого входит анализ структуры мультимедийной презентации, создание контента, дизайн слайдов (выбор цвета, шрифт текста, схемы, инфографика, видео) и анализ грамматического оформления слайдов.

Подчеркнем, что итоговым проектом курса «Основы публичных выступлений» является локальный конкурс групповых презентаций, темы которого обусловлены

актуальностью обсуждаемых проблем, включая существующие проблемы окружающей среды и международные инициативы по решению экологических проблем, а также преимущества и недостатки применения искусственного интеллекта в различных сферах жизни общества. На старших курсах студенты выбирают одно из направлений Национальной технологической инициативы, долгосрочной программы по созданию новых рынков и обеспечению условий для технологического лидерства России к 2035 году, и рассказывают о проектах в виде “marketing promotion” с целью привлечения заинтересованных компаний из дружественных стран. Подробное описание целей и задач конкурсов презентаций, включая критерии оценки выступлений и практические советы по подготовке слайдов, представлено в учебно-методическом пособии «Подготовка и проведение информационных мероприятий в сфере научно-технологического сотрудничества» [4].

Важно отметить, что победители локальных конкурсов презентаций номинируются в свою очередь на участие в межвузовском конкурсе с привлечением выпускников ИМО и победителей предыдущих конкурсов в качестве экспертов и членов жюри, тем самым поддерживая преемственность поколений.

Таким образом, конкурсы презентаций, поэтапно интегрированные в образовательный процесс, становятся мощным инструментом погружения студентов в профессиональный контекст, так как они объединяют лингвистическую подготовку с развитием soft skills (креативность, критическое мышление, эмоциональный интеллект) и hard skills (работа с данными, оформление материалов). Кроме этого, целями конкурса презентаций могут служить: раскрытие личностного и творческого потенциала студентов, выявление талантливых ораторов, а также развитие навыков, востребованных в профессии (тайм-менеджмент, работа в команде). Для максимальной эффективности важно сочетать языковую подготовку с междисциплинарным подходом и современными технологиями.

Другим примером профессионального контекста, интегрированного в образовательную траекторию подготовки специалиста-международника, является Модель Обзорной конференции Договора о нераспространении ядерного оружия (ОК ДНЯО), которая служит наглядным примером продолжительного симуляционного обучения в гибридном формате с привлечением внешних экспертов. Модель представляет собой реальное имитирование многосторонней конференции, которая направлена на:

- сближение академической теории с дипломатической практикой;
- расширение кругозора участников Модели в области нераспространения ядерного оружия, разоружения, мирного использования атомной энергии и запрещения ядерных испытаний;
- оттачивание мягких навыков;
- формирование готовности к межкультурной профессиональной коммуникации.

Анализируя двухлетний положительный опыт проведения Модели ОК ДНЯО, можно констатировать, что продолжительное имитационное обучение позволяет максимально вовлечь студентов в автономный процесс приобретения знаний с использованием аутентичных материалов, что в свою очередь активизирует их аналитическую деятельность, способствует развитию критического мышления, формированию коммуникативных и компенсаторных умений, а также делает учебный процесс увлекательным и разнообразным.

В связи с тем, что организация моделирования является трудоёмким занятием, для оптимизации и максимальной эффективности проведение Модели было интегрировано в

рамки деятельности Клуба научной дипломатии, молодежного подразделения, созданного под эгидой ИМО НИЯУ МИФИ. Отметим, что деятельность Клуба направлена на создание сообщества проактивных студентов, интересующихся вопросами международного научно-технологического и промышленного сотрудничества.

Клуб научной дипломатии ставит перед собой следующие задачи:

1. повышение уровня осведомленности в рамках различных сфер международных отношений среди членов подразделения;
2. развитие аналитических навыков в рамках международных отношений у членов молодежного подразделения;
3. развитие исследовательских навыков у членов подразделения путем создания исследовательских групп в рамках подразделения;
4. развитие коммуникативных профессиональных умений и навыков, необходимых для будущей карьеры в сфере международных отношений;
5. создание экспертного сообщества вокруг деятельности подразделения;
6. информирование о внешних мероприятиях по тематике деятельности Клуба;
7. проведение тематических мероприятий для развития членов подразделения, а также всех заинтересованных в тематике студентов НИЯУ МИФИ и других вузов;
8. создание положительного имиджа НИЯУ МИФИ и продвижение привлекательности российского инженерного образования в области ядерной энергетики и ядерных технологий;
9. создание обширной партнерской сети в рамках данного сообщества для проведения совместных исследований и мероприятий.

Таким образом, Клуб научной дипломатии является площадкой для популяризации науки и технологических достижений, а также местом для обсуждения современных проблем на стыке науки, технологий и дипломатии. В рамках Клуба проводятся профориентационные встречи (Career Talks) с представителями международных организаций, известными экспертами и учеными, а также выпускниками МИФИ. Клуб является организатором научных семинаров от студентов, круглых столов, мастер-классов, а также Школы научной дипломатии.

Подводя итоги вышесказанному, подчеркнем, что интеграция профессионального контекста в образовательные траектории способствует повышению мотивации студентов, а также формирует готовность обучающихся к реальным профессиональным сценариям. Однако для успешной реализации профессионально-ориентированного подхода к обучению требуется конструктивное сотрудничество между преподавателями и экспертами в профессиональных областях. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку совместных методических пособий с работодателями для подготовки студентов к участию в международных проектах в сфере научно-технологического сотрудничества.

Литература

1. Евдокимова М.Г., Давиденко Е.С., Байдикова Н.Л. Влияние требований рынка труда на содержание и организацию обучения иностранному языку в техническом вузе. // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. Выпуск 2 (835). – М.: МГЛУ, 2020. – С. 33 – 41.
2. Моцарь Л.С., Некрасов С.Д. О готовности студента вуза к профессиональной деятельности. // Человек. Сообщество. Управление. – 2011. – № 1. – С. 111 – 118.

3. Яроцкая Л.В., Алейникова Д.В., Бондарчук Г.Г. Лингвистические и лингводидактические основы обучения студентов-юристов иноязычному профессиональному общению в условиях коллизии правовых культур: монография. М.: ТРИУМФ, 2020. – 170 с.
4. Подготовка и проведение информационных мероприятий в сфере научно-технологического сотрудничества: Учебно-методическое пособие / Цывкунова Е.А., Ярыгина Т.Б., Михайлова М.Ю., Кирьянова Е.В. - М.: НИЯУ МИФИ, 2023. – 72 с.

Автор публикации

Цывкунова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, и.о. зав. кафедрой № 62 «Специальная лингвистическая подготовка», Институт международных отношений, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Москва, РФ, EATsyvkunova@mephi.ru
Tsyvkunova Elena Alexandrovna, PhD in Education, Acting Head of the Special Linguistic Training Department, Institute of International Relations, National Research Nuclear University MEPhI, Moscow, Russian Federation, EATsyvkunova@mephi.ru

УДК 373.1

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ФОРМЫ КОНТРОЛЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Р.М. Шакирзянова, Г.Ф. Гали

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Проведен анализ методики обучения и контроля лексического материала при дистанционном обучении иностранным языкам. Необходимость внедрения использования дистанционных технологий рассмотрена.

Ключевые слова: дистанционный формат, обучение, лексика, контроль.

TEACHING ENGLISH VOCABULARY AND FORMS OF CONTROL IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

R.M. Shakirzyanova, G.F. Gali

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The analysis of the methodology of teaching and monitoring lexical material in distance learning of foreign languages is carried out. The necessity of introducing the use of distance technologies is considered.

Keywords: distance learning, training, vocabulary, control.

Введение

В XXI веке многие образовательные учреждения начали переходить на удаленное обучение. Одно из основных преимуществ данного формата – это возможность усовершенствовать навыки владения современными технологиями. Онлайн-обучение целиком построено на современных технологиях. Дистанционное обучение на сегодняшний день – это обязательная часть образовательного процесса. Оно актуально при изучении большей части дисциплин. В том числе удаленный формат повсеместно применяется при изучении иностранных языков. Это относится и к общеобразовательным, и к высшим учебным заведениям.

Интернет-пространство дает пользователям невероятные возможности. Интернет позволяет разработать принципиально новые методики по изучению иностранного (в частности, английского) языка в формате онлайн. В первую очередь, современные технологии

помогают учащимся накапливать и увеличивать лексический запас. Одна из основных целей любого преподавателя по английскому языку – помочь ученику овладеть лексическим минимумом, необходимым для эффективного обучения [4, с. 89]. В 2020 году в стране произошел резкий переход с классического формата обучения на удаленный. Перед педагогами встала сложная задача: как провести занятия в режиме офлайн понятно и продуктивно.

Изучение иностранного языка требует комплексного подхода. К обучающему процессу не стоит относиться формально: педагоги, как и ученики, должны быть нацелены на успешный результат. Чтобы достичь нужной цели, необходимо рассмотреть процесс с критической точки зрения, выявить недостатки и внести нужные изменения. Все это невозможно без своевременной проверки знаний учеников.

Контроль работы учащихся – это один из инструментов педагога. Своевременная проверка навыков дает преподавателю четкое представление о степени владения учеником иностранного языка. Обнаружив ошибки или недочеты, учитель указывает на них и дает возможность усовершенствовать знания. Без регулярных проверок уровня знаний вероятность положительного результата снижается.

Онлайн-обучение предоставляет уникальную возможность изучить интересующие дисциплины удаленно. После проведения тщательного анализа данного процесса, выявления возможностей, преимуществ и недостатков, гораздо легче выявить наиболее действенные формы и методики обучения. Контроль – это неотъемлемая часть удаленного обучения. Без тщательного контроля определить эффективность образовательного процесса невозможно.

Дистанционное обучение требует особого внимания со стороны педагога. Поскольку этот формат стал популярным не так давно, необходимо некоторое время, чтобы скорректировать все недочеты и усовершенствовать его. При правильном подходе дистанционный формат, возможно, станет более выгодной и удобной альтернативой обычного обучения.

Методология

В качестве теоретической базы авторы использовали научные труды, созданные специалистами из разных стран. Исследования посвящены роли современных технологий в обучении английскому языку и наиболее действенным способам изучения. В ходе исследования проводился анализ интернет – ресурсов, которые применяются во время удаленного обучения.

Результаты исследования

Дистанционное обучение предполагает взаимодействие педагога и ученика на расстоянии. Это современная форма учебного процесса, которая основывается на ранее разработанных интернет – технологиях. Онлайн обучение стало актуально в связи с новыми общественными запросами: оно объединило в себе традиционные образовательные методики и современные коммуникационные возможности. Таким образом, мультимедийные технологии заняли важную часть в образовательном процессе.

Обучение лексическим основам стало возможным благодаря электронным пособиям и дополнительным программам и разработанному специалистами комплексу упражнений для самопроверки. Педагог, находясь на расстоянии, осуществляет контроль над выполнением заданий.

На данный момент можно выделить несколько сервисов, подходящих для дистанционного обучения. Среди них можно обозначить: iSpring Online, Moodle, TrainingWare Class, Claroline LMS, EduTerra.PRO и др.

На первых занятиях, проводимых в дистанционном формате, важно уделить внимание ознакомительному этапу. Для легкого усвоения лексики могут быть использованы презентации, графические изображения, схемы, графики, фото- и видеоматериалы [6]. Доказано, что информация в визуальном формате гораздо проще запоминается. Поэтому не следует пренебрегать иллюстрациями, фотографиями или роликами из разных видеохостингов. Когда речь идет об усвоении английской лексики, следует помнить об учебных словарях: это более традиционный способ для совершенствования знаний и навыков.

Предлагаем рассмотреть этапы обучения и освоения иностранной лексики более детально.

Этап 1. Первичное заключение

Главной задачей преподавателя иностранного языка является накопление лексического материала и создание условий, необходимых для своевременной актуализации [5]. Чтобы закрепить полученные знания, нужно включить в программу следующие упражнения:

- соотнесите иллюстрацию и слово, характеризующее ее;
- вставьте пропущенные буквы (ga_n, d_g);
- найдите слова, соответствующие актуальной теме обучения;
- перечислите слова, указанные далее, в порядке алфавита;
- составьте правильное слово из представленных букв (tcoa, iarn, olcrso);
- уберите из списка лишнее слово;
- расшифруйте слово, исходя из его описания.

После упражнений ученики должны применить полученные навыки на практике. Самостоятельная работа способствует активизации умственных процессов и формирует у ученика интерес к предмету. Применение полученных знаний на практике способствует их закреплению и, как следствие, положительным результатам обучения. В качестве дополнительной поддержки можно использовать платформу <https://www.liveworksheets.com/>.

Этап 2. Использование лексических навыков в разных формах речевой деятельности

Изучение английского языка держится на нескольких важнейших аспектах. Один из них – это построение речи. Чтобы развить английскую разговорную речь, необходимо научиться выстраивать логические словосочетания, принимая во внимание правила грамматики. Предлагаются следующие задания:

- объедините слова из разных колонок, чтобы получить логически верные словосочетания;
- сформируйте словосочетание, относящееся к конкретной теме;
- дайте описание картинке;
- составьте диалог в соответствии по образцу [4, с. 94].

Для выполнения интерактивных упражнений рекомендуется использовать рабочую тетрадь в сервисе <https://edu.skysmart.ru>. Наша собственная преподавательская деятельность включает в себя упражнения, взятые из интернета, а также придуманные самостоятельно. Один из самых действенных способов адаптации к новому языку – это регулярный просмотр английского кино на языке оригинала. Такой вид деятельности не только познакомит учеников с культурной составляющей страны, но и позволит разнообразить словарный запас. Чтобы

узнать смысл незнакомых слов, ученики обращаются к словарю либо анализируют контекст: в обоих случаях это способствует запоминанию и закреплению новой информации.

Этап 3. Развивающие игры для закрепления знаний английского языка:

- Word Search – онлайн-игра, с помощью которой легко определить уровень владения лексикой;
- Jumbled Words – особое языковое упражнение, словесная головоломка для проверки знаний орфографии;
- Matching exercise – интерактивная игра, в ходе которой нужно соотнести картинки и слова, подходящие им по смыслу [3].

Существуют и другие виды упражнений. Как вариант – заполнение анкет на различных сервисах. Чтобы дать ответы на вопросы, ученикам нужно изучить информацию в интернете. Могут быть использованы любые источники: тематические форумы, новостные сайты, газеты. Упражнения такого типа способствуют тесному социальному взаимодействию с другими учениками, развивают лингвистические способности, создают совместные работы, презентации, постеры. Самостоятельная творческая деятельность стимулирует интерес к языку, улучшает коммуникативные навыки и способствует расширению кругозора [1, с. 92–95].

Чтобы удостовериться в эффективности обучающего процесса, необходимо проверить уровень владения лексикой. Методы и формы проверки напрямую зависят от этапа обучения [5].

Цель *стартового* контроля – это оценка уровня развития лексических навыков на первом этапе обучающего процесса. *Стартовый* контроль предоставляет педагогу возможность распределить учеников по разным группам в соответствии с текущим уровнем знаний. *Текущий* контроль указывает на успехи в конкретной теме. *Промежуточный* контроль – это проверка знаний, полученных в период изучения крупных информационных блоков. Финальный контроль отражает основные итоги всего обучающего процесса.

По мере развития образовательных сервисов возможности дистанционного обучения были усовершенствованы. Несмотря на то, что преподавателя и ученика разделяет расстояние, осуществлять контроль за обучением вполне возможно. На современных сервисах представлены тесты и упражнения на знание лексики, интерактивные игры, тренажеры. Преподаватели и ученики активно взаимодействуют друг с другом в режиме онлайн с помощью видео-чатов и мессенджеров [2].

Выводы

Рассмотренная нами методика дистанционного обучения основана на комплексном подходе. Ее использование позволяет ученикам добиться оптимальных результатов на экзаменах и гарантирует грамотную подготовку к следующему этапу обучения. Такой подход на практике может быть использован в самых сложных условиях (особенно актуален в период пандемии).

Мы предлагаем рассмотреть современные методики, предполагающие применение современных информационных технологий:

- организация Speaking Clubs или Разговорного клуба для преподавателя и отдельных учеников, заинтересованных в усовершенствовании языковых навыков и коллективном взаимодействии;
- изучение источников информации и ознакомительных ресурсов;

- общение с англоговорящими собеседниками на форумах или в чатах;
- обмен и оценка заданий, выполненных друг другом;
- интерактивные игры.

Обсуждение

С теоретической и практической точки зрения обучение в формате онлайн рассматривали отечественные и иностранные специалисты. В первую очередь нужно задуматься о том, как реализовать новые технологические возможности в среднеобразовательном учреждении и правильно организовать дистанционное обучение.

Основные цели исследования – тщательный анализ современного формата обучения, выявление уникальных возможностей и недостатков такого формата в процессе изучения лексики английского языка в среднеобразовательном учреждении.

Одна из уникальных возможностей современного социума – это открытый доступ к новым разработкам и обучающим ресурсам. Обучение в режиме онлайн определяется такими преимуществами, как экономия времени и финансовых вложений. Новые источники информации, образовательные сервисы и онлайн-обучение постепенно внедряются в привычную для нас систему образования. Перед учителями, работающими дистанционно, стоит первостепенная задача – правильно организовать рабочий процесс, чтобы достигнуть оптимальных результатов.

Заключение

В заключение следует добавить, что организация онлайн-обучения связана со значительными техническими сложностями. Стоит также указать, что в процессе живого взаимодействия ученики гораздо активнее усваивают новые знания. Они слушают речь друг друга, анализируют и указывают на ошибки, и таким образом учатся правильно выстраивать предложения.

Современные методы, используемые при дистанционном обучении, открывают новые возможности для учеников и пробуждают интерес к процессу изучения языка. Для педагога принципиально новый формат связан с дополнительной нагрузкой. Для проверки знаний и навыков применяются не только стандартные, но и интерактивные методы. Они позволяют дать объективную оценку навыков владения языком.

Дистанционное обучение – принципиально новый формат получения образования. Однако стоит указать, что обучение онлайн не может стать полноценной альтернативой общепринятой обучающей формы. Дистанционное обучение можно использовать в качестве дополнительного компонента, способствующего навыкам самодисциплины.

Несмотря на все преимущества онлайн-обучения, оно никогда не сможет заменить привычный образовательный процесс, который состоит из живого общения – личного взаимодействия с педагогом и всем коллективом. Основная цель этого формата – внести коррективы и повысить эффективность традиционного обучения.

Литература

1. Вахрушева Д.А. Возможности и ограничения использования дистанционных технологий в обучении новой лексике английского языка в общеобразовательной школе // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 7. – С. 92–95.
2. Куклев В.А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании : дис. ... д-а пед. наук. Ульяновск, 2010. – 515 с.

3. Мусина И.Р., Плотникова Д.М., Сафина Н.В. Обучение лексике английского языка в условиях дистанционного обучения // Образование и наука – основа развития современного общества: материалы всероссийской заочной научно-практической конференции (г. Уфа, 21 декабря 2020 г.) // Отв. ред. А.В. Янгиров – Уфа: Аэтерна, 2020. – 79 с.
4. Hoppe G., Breitner M.H. Classification and Sustainability Analysis of E-Learning Applications // IWI Discussion Paper. – 2023. – Vol. 2. – 26 p.
5. Shakirzyanova R.M., Gali G.F., Grigorieva L.L., Khakimzyanova A.S., Zakirova R.R. Traditional and digital techniques for working with lexical material in English lessons // Revista Entrelinguas. – 2021. – Vol.7. – Art. № e021060.
6. Valeev A.A., Ibatulina L.M., Kondrateva I.G., Abrosimova G.A. The practical use of mobile devices and internet communication channels in teaching English // ACM International Conference Proceeding Series. – 2020. – P. 1–7.

Авторы публикации

Шакирзянова Розалия Маликовна, старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, rozalja_79@mail.ru

Гали Гульнара Фаритовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, gulnaragali@mail.ru

Shakirzyanova Rozaliya Malikovna, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, rozalja_79@mail.ru

Gali Gulnara Faritovna, PhD in Education, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, gulnaragali@mail.ru

УДК 372.881.1

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАЗНЫХ СТРАНАХ МИРА

А.А. Шакирова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье представлен сравнительно-сопоставительный анализ компетенций современного учителя иностранного языка в некоторых зарубежных странах.

Ключевые слова: компетенция, учитель, иностранный язык, мягкие навыки, цифровые технологии, этика.

KEY COMPETENCIES OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN DIFFERENT COUNTRIES

A.A. Shakirova

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article presents comparative analysis of a modern foreign language teacher's competences in some foreign countries.

Keywords: competence, teacher, foreign language, soft skills, IT, ethics.

Владение иностранным языком во все времена считалось престижным и открывало множество перспектив перед изучающим его. В связи с быстро меняющимися глобальными условиями меняются и подходы в преподавании иностранного языка. Перед учителями встают новые задачи, требующие быстрой адаптации и гибкости: переход на удаленный формат обучения в период пандемии, изменения государственных стандартов и программ,

необходимость развития мягких навыков, развитие цифровых технологий и искусственного интеллекта. Каким же должен быть современный учитель иностранного языка? На сегодняшний день понятие «компетенция» имеет множество трактовок в отечественной и зарубежной научной литературе. И.А. Зимняя представляет компетенцию как «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях» [2]. Джек Ричардс выделяет следующие компетенции учителя иностранного языка: учитель должен быть языковой моделью для ученика, говорить только на иностранном языке на уроке, подстраивать содержание урока под уровень учеников. Помимо лингвистической компетенции, учитель представляет и межкультурную компетенцию [4].

В 2001 году министерство образования Канады определяет компетенцию как процесс бесконечного развития и поиска и способность быстро мобилизоваться в новых профессиональных условиях [6]. Также на первый план выходят «компетенции 21 века», которые впервые были определены в 2002 году Департаментом Образования США в ответ на новые вызовы и подразделены на 3 категории: навыки обучения и инноваций, цифровые навыки и навыки, необходимые в жизни и карьере. Каждая категория имеет детальный набор навыков: креативность и инновации, критическое мышление, коммуникация, межкультурное взаимодействие, сотрудничество в группах, поиск и обработка информации, грамотность в СМИ, непрерывное образование, навыки лидерства и другие. В 2018 году Европейская Комиссия также представила набор ключевых компетенций, где учитель иностранного языка должен поддерживать и развивать лингвистический опыт учеников, а также быть своего рода медиатором между изучаемым языком и лингвистическим кодом учеников [6].

Цифровые технологии все активнее используются в учебном процессе, что не может не отражаться на наборе компетенций учителя. В Канаде в 2021 Министерство образования выпускает «Справочник профессиональных компетенций учителей» – универсальный документ, содержащий свод компетенций и их подробные расшифровки для учителей любого уровня образования и любого предмета. Этот справочник создавался на основе анализа требований к учителям в США, ОЭСР, Европейского Союза и на основе непосредственно опыта Канады с целью поддержания и популяризации учительской профессии, а также с учетом новых глобальных веяний.

В данном документе представлен следующий набор компетенций учителя:

- Компетенция 1: выступать культурным посредником во время обучения;
- Компетенция 2: совершенствовать язык обучения;
- Компетенция 3: планировать обучающие ситуации;
- Компетенция 4: реализовывать обучающие ситуации;
- Компетенция 5: оценивать результаты обучения;
- Компетенция 6: управлять учениками в классе;
- Компетенция 7: учитывать особенности студентов;
- Компетенция 8: поддерживать любовь учеников к обучению;
- Компетенция 9: быть активным участником школьного коллектива;
- Компетенция 10: сотрудничать с родителями и коллегами;
- Компетенция 11: развивать профессионально;

- Компетенция 12: использовать цифровые технологии;
- Компетенция 13: действовать в соответствии с этическими принципами профессии [6].

Будучи культурным посредником, учитель иностранного языка раскрывает различные аспекты культуры, передает опыт мирового наследия, знания и умения в той или иной области ученикам. Лингвистическая компетенция также считается основной – так как она необходима для изучения любого предмета и в целом существования процесса обучения. Высокий уровень владения устной и письменной речью является залогом успеха преподавания. Примечательно, что в рамках компетенции 12 особое внимание уделено развитию критического мышления при использовании цифровых технологий.

Многие страны находятся на пути реформирования образовательных стандартов профессии учителя. В Китае в профессиональных стандартах подчеркнуто студентоцентрированное обучение: учитель должен мотивировать ученика на получение знаний, развитие и достижение поставленных целей. Особое внимание уделено профессиональной этике учителя: ряд ученых придерживаются «клиентоцентрированного» принципа, где учитель обслуживает ученика, другие же исследователи полагают, что этические стандарты должны основываться на этических взаимоотношениях между учителями, учениками, членами семьи, коллегами и школой [7]. Такие компоненты, как забота, уважение, доверие и справедливость подчеркиваются во всех образовательных профессиональных стандартах в Китае. Учителя должны относиться к ученикам с достоинством и строить отношения на взаимном уважении, беречь здоровье учеников, им запрещено каким-либо негативным образом воздействовать на ученика.

В Китае с 2022 года используется «Международный стандарт учителей китайского языка как иностранного», где выделены следующие базовые критерии:

- профессиональная концепция (профессиональная этика и профессиональная вера, которая включает толерантность, уважение традиций и культур, кооперацию с коллегами);
- профессиональное знание (знания основ педагогики и психологии, лингвистические знания, знания о культуре);
- профессиональный навык (знания методик преподавания языка, межкультурная коммуникация, педагогические цифровые технологии);
- профессиональная практика (знания об учебных стандартах и планах преподавания);
- профессиональное развитие (педагогическая рефлексия, планирование профессионального развития) [1, с. 86].

Все больше ученых говорят о важности развития мягких навыков наряду с другими компетенциями учителя иностранного языка. Мягкие навыки помогают работникам быть более конкурентоспособными. И. Винг обозначил восемь мягких навыков учителя иностранного языка: позитивное отношение к ученику, культурная чувствительность, поддержание любви к обучению, умение слушать других, адаптация к новым условиям, сочувствие, содействие мышлению высокого порядка, установление соответствующего ожидания [5].

Группа ученых во главе с К. Аттакорн выделили семь мягких навыков учителя в более широком смысле: коммуникативные навыки, навыки непрерывного обучения и управления информацией, критическое мышление, умение работать в команде, профессиональная этика, моральные и профессиональные навыки, лидерские навыки, навыки разработки и развития

инноваций. Очевиден тот факт, что современный учитель должен обладать не только специфическими для своей области компетенциями, но и более широкими «мягкими» компетенциями [3].

Таким образом, сегодня в наборе ключевых компетенций учителя иностранного языка за рубежом на первый план выходят навыки владения цифровыми технологиями, профессиональная этика и мягкие навыки. При этом в целом сейчас перед учителем иностранного языка стоит целый ряд задач различного рода: от соответствия урока образовательным стандартам и нормам до взаимодействия с учениками и их родителями. Также работодатели требуют отличные языковые навыки от будущих работников, с каждым днем все более ужесточая конкуренцию между ними. Современный учитель иностранного языка не просто передает знания языка, но активно внедряет цифровые технологии во все аспекты своей работы и учит этому учеников. Учитель постоянно развивается, повышает свой профессиональный уровень, открыт к сотрудничеству с коллегами из любой точки мира, быстро адаптируется под новые условия, рефлексиирует и готов к критике своей работы со стороны, тем самым готов приобретать новые профессиональные компетенции в течение всей жизни.

Литература

1. Гао Ш. Профессиональные требования к преподавателю китайского языка: интерпретация «Международного стандарта учителей китайского языка как иностранного» // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – №6 (135). – С. 81–88.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. Attakorn K., Tayut T., Pisitthawat K., Kanokorn S. Soft skills of new teachers in the secondary schools of Khon Kaen Secondary Educational Service Area 25, Thailand // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2014. – 112. – Pp. 1010–1013.
4. Grabowska A. Foreign Language Teachers' Competences – Between the Mission and Professionalism. – URL: <https://www.hltmag.co.uk/apr20/foreign-language-teachers-competences> (дата обращения: 01.05.25).
5. Huiwen L., Hui P., Zhenzhen H. Chinese Language Teacher Competency: A Literature Review for a Study Series. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/301554424.pdf> (дата обращения: 01.05.25).
6. Reference framework for professional competencies for teachers. – URL: https://cdn-contentu.quebec.ca/cdn-contentu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/reference_framework_professional_competencies_teacher.pdf (дата обращения: 01.05.25).
7. Sockett H. The moral base for teacher professionalism. New York: Teachers College Press, 1993. – 208 p.

Автор публикации

Шакирова Алина Альбертовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, alina-sharafeeva@inbox.ru

Shakirova Alina Albertovna, PhD in Education, Senior Lecturer, Department of European Languages and Cultures, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, alina-sharafeeva@inbox.ru

ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТА–ЮРИСТА: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Л.В. Шаповалова

Уральский государственный юридический университет имени В.Ф. Яковлева,

г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. В статье анализируется лексический подход в обучении иностранному языку студентов – юристов: принципы, отличие от традиционных методов, стратегия М. Льюиса, условия эффективного внедрения.

Ключевые слова: лексический подход, лингвокультурные действия, компетентностный подход.

POTENTIAL OF LEXICAL APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO LAW STUDENTS: A COMPETENCE-BASED APPROACH

L.V. Shapovalova

Ural State Law University Russia named after V.F. Yakovlev, Yekaterinburg, Russia

Abstract. The article analyzes the lexical approach in teaching a foreign language to law students, its principles, differences from traditional methods, M. Lewis's strategy, and conditions for effective implementation.

Keywords: lexical approach, linguacultural actions, competence approach.

Сегодня изучение иностранных языков в юридических вузах признается неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущего юриста. Владение иностранным языком служит индикатором образованности современного специалиста. Компетентностный подход, являющийся методологической основой ФГОС ВО нового поколения, требует переосмысления всей системы языкового образования и внесения существенных изменений в ее реализацию. Современные образовательные стандарты требуют переосмысления и акцентирования внимания на более результативной деятельности студентов, а также обновления образовательного материала. В основе интенсификации обучения иностранным языкам лежит компетентностный подход, который предполагает усиление роли проблемно-исследовательской деятельности, стимулирующей активную самостоятельность обучающихся. «...Новое информационное общество XXI века оказалось перед проблемой отсутствия достаточного числа кадров, способных сразу после окончания вуза компетентно работать в новых условиях. Ситуация, когда специалист с дипломом имеет конечный объем знаний при отсутствии умений его использовать и пополнять, становится сдерживающим фактором развития производительных сил общества. Этим обусловлено обращение европейского, а вслед за ним и российского образования к компетентностному подходу» [2]. Формирование коммуникативной компетенции – главная цель современного обучения иностранным языкам. Она обеспечивает не только языковую правильность, но и функциональность, гибкость и адекватность речевого поведения в реальных ситуациях, что позволяет учащимся становиться полноценными участниками межкультурного общения. Лексический подход в обучении иностранным языкам, рассматриваемый в рамках компетентностного подхода, представляет собой мощный инструмент для развития коммуникативной компетенции. Развитие коммуникативного и практического опыта в

процессе такой деятельности служит фундаментом для изучения иностранного языка. Важным компонентом компетентностного подхода в обучении иностранному языку является персонализация образовательного процесса. Она проявляется в дифференцированном подходе в обучении студентов-юристов, создании системы заданий разной сложности и др. [6].

В условиях актуальной поликультурности и высокой ценности речевой культуры, коммуникативная компетенция юриста обретает особую актуальность. Лексический подход напрямую способствует развитию коммуникативной компетенции, так как он:

- Обеспечивает обучающихся необходимым лексическим запасом для выражения своих мыслей и понимания речи других людей.
- Учит использовать язык в аутентичных ситуациях общения.
- Развивает навыки спонтанной речи.

В 1960-х годах Н. Хомский ввел термин «компетентность», связывая его с языковыми знаниями носителя языка. Тогда под «лингвистической компетентностью» понимали именно грамматические знания, то есть умение правильно использовать грамматические времена, осуществлять необходимые морфологические изменения и применять общепринятый порядок слов. Однако в 1970-х годах Хаймс подверг это понятие критике. Хаймс ввел термин «коммуникативная компетентность», чтобы охватить взаимодействие как с точки зрения грамматических (языковых норм), так и социокультурных (правил употребления языка) аспектов [9]. По его мнению, владение коммуникативной компетенцией означает не только знание, но и умение использовать язык. Хаймс подчеркивает, что грамматичность лишь одна из составляющих коммуникативной компетенции. Он подчеркивает, что социолингвистический подход к языку акцентирует важность его правильного применения в конкретной ситуации. В своей статье «О коммуникативной компетентности» (изданной в книге «Прайд и Холмс» в 1972 году) Хаймс расширяет понятие компетентности, включая в него социальные и социокультурные факторы [9]. Он утверждает, что иногда грамматически правильные фразы могут быть неуместными, в отличие от высказываний, которые формально считаются «неграмотными», но в данной ситуации вполне приемлемыми. Он убежден в том, что социокультурные факторы и лингвистическая компетентность неразделимы.

Успешность юристов в своей профессии тесно связана с их коммуникативными способностями. Это не ограничивается лишь знанием языковых норм и ситуаций общения, но и включает в себя владение широким спектром речевых навыков, которые позволяют специалисту эффективно взаимодействовать с коллегами, клиентами и другими участниками правового процесса, точно интерпретировать и создавать юридические тексты, а также умело подбирать языковые и речевые средства в соответствии с конкретной задачей и контекстом. «Коммуникативная компетентность при обучении иностранному языку – это совокупность знаний о системе языка и его единицах, их построении и функционировании в речи, о способах формулирования мыслей на изучаемом языке и понимания суждений других, о национально-культурных особенностях носителей изучаемого языка, о специфике различных типов дискурсов; это способность изучающего язык его средствами осуществлять общение в различных видах речевой деятельности в соответствии с решаемыми коммуникативными задачами, понимать, интерпретировать и порождать связные высказывания» [5]. В дисциплине «Иностранный язык» коммуникативная компетенция стоит в центре внимания, поэтому вся образовательная программа по изучению иностранного языка неизменно направлена на совершенствование коммуникативных навыков, вне зависимости от любых

внешних факторов. Современное образование отличается разнообразием применяемых обучающих стратегий, а именно этот богатый выбор методик способствует росту эффективности поиска новых, инновационных подходов к преподаванию иностранных языков.

Более четверти века назад Майкл Льюис выпустил работу «Лексический подход», которая положила начало для переосмысления подходов к изучению языка и, соответственно, к его преподаванию.

В отличие от преобладавшей в то время структурной теории, согласно которой язык рассматривался как совокупность грамматических структур, в которую вставлены отдельные слова, Льюис выдвинул иную точку зрения. По его мнению, язык формируется из фрагментов, которые, соединяясь, образуют единый, связный текст. Льюис назвал эти фрагменты «чанками». Независимо от термина, они являются важной характеристикой как в использовании языка, так и в его усвоении, и предлагают преимущества для преподавания языка, особенно для преподавания английского языка для специальных целей.

М. Льюис ставит под сомнение традиционное разделение преподавания языка на грамматику и лексику, утверждая, что язык в первую очередь состоит из лексических единиц [10]. Он выделяет четыре основные категории таких единиц. Они рассматриваются как необходимая лексика, которую учащиеся должны запомнить. Вторая категория – коллокации. Под коллокацией понимается способ сочетания слов в естественной речи с определенной частотой. И третья категория – это фиксированные выражения, а четвертая – полуфиксированные выражения. Умение эффективно делить язык на отдельные элементы играет ключевую роль в понимании его функционирования. Владение грамотной и беглой речью формируется только при наличии в активной памяти большого потенциала слов и фраз. Это благотворно сказывается на естественности речи, способствует мышлению на английском языке и исключает необходимость перевода с русского на английский. Изучение словосочетаний, устойчивых выражений и фразеологизмов (lexical chunks) помогает постичь закономерности грамматики и ее структуры. Распознавание «шаблонов» в книгах, песнях и фильмах помогает развивать способность видоизменять и «модифицировать» эти шаблоны, внося в них оригинальные элементы.

Современные учебники выступают как фундамент, к которому мы добавляем элементы из аутентичных материалов. Учебники всё активнее применяют принципы лексического подхода, насыщают их обширным набором коллокаций на самые разные темы. Однако, в отличие от коллокаций, которые представляют собой устойчивые словосочетания, чанки, всё ещё не столь распространены в учебниках, — это более длинные связные фрагменты языка. Коллокации, безусловно, ценны, но именно чанки вмещают в себя не только лексику, но и грамматические конструкции. Вот несколько примеров таких фрагментов:

- a) “smth risks serious repercussions for”;
- b) “implications stretch far into the future”;
- c) “smth could have both business and diplomatic repercussions”.

Студентам, для которых русский язык является родным, не всегда просто самостоятельно из отдельных слов создать по-английски выразительное, емкое и грамматически правильное предложение. Однако, составлять его самостоятельно не обязательно. Можно и нужно заимствовать его из эталонных текстов BBC, The Guardian и других достоверных источников.

Студенты, достигшие уровней B2-C1, уже свободно комбинируют слова на английском языке. Но даже на уровне C2, им может быть сложно полностью избавиться от влияния русского синтаксиса, который всё ещё пробивается сквозь английские конструкции. Выход все же есть: необходимо анализировать и повторять грамотные синтаксические решения, встречающиеся в оригинальных текстах. Вот примеры: In November 2011, Greek democracy was suspended and an elected government was replaced by a cabinet of experts, tasked with stabilizing the collapsing Greek economy before new elections could be held (The Guardian). And as grueling as the pandemic has been, it's also forced us to see work-life balance in a whole new way (BBC).

Приверженцы лексического подхода уверены, что основное внимание должно быть уделено устным речевым навыкам, где модель «наблюдение – постановка гипотезы – экспериментирование» (ОНЕ) служит эффективным инструментом. В рамках ФГОС второго поколения цели обучения английскому языку определяются на трех взаимосвязанных уровнях: личностном, метапредметном и предметном [1]. В процессе обучения у студентов также формируются такие виды учебной деятельности, как личностные, регулятивные, когнитивные и коммуникативные. Новый стандарт устанавливает следующие обязательные для освоения компоненты универсальных учебных действий (УУД) в сфере иностранного языка: а) приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка; б) овладение первичными лингвистическими понятиями, пополнение лингвистического кругозора; в) формирование дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка.

Особенности лексического подхода определяют его уникальные способы усвоения новой информации. Запоминание лексических блоков, состоящих из пар или групп часто встречающихся слов, обогащает лингвистическое понимание. Еще один важный момент – языковые единицы должны изучаться в контексте. Изучать лексику в контексте предпочтительнее, поскольку это не сводится лишь к запоминанию отдельных фраз. Лексические единицы должны быть настолько встроены в языковой багаж студента, чтобы он мог использовать их спонтанно, когда потребуется. Важно понимать, что владение лексикой отличается от простого знания слов, и задача преподавателя – помочь учащимся активно применять эти элементы в речи. Логическое сопровождение представляет собой многоступенчатую процедуру: 1) проверку понимания аутентичных отрывков; 2) обеспечение дополнительной практики; 3) пересмотр и 4) закрепление. Однако существует трудность, с которой можно столкнуться, она связана с ограниченным общим словарным запасом студентов. По оценкам Коуди и Хакина [8], для достижения базового уровня понимания прочитанного требуется знание примерно 5000 лексических единиц, что позволяет охватить 90 процентов текста. Поэтому при обучении английскому языку для специальных целей важно уделять внимание наиболее часто встречающейся лексике. Их можно отнести к технике ключевых слов. Таким образом, можно утверждать, что для развития лексики и коммуникативных навыков существуют готовые упражнения, которые представлены в изобилии в любом учебнике. Упражнения можно дополнительно нацелить на лексическую проработку. А любую грамматическую тему можно представить, как коммуникативную, лексическую и индуктивную.

Освоение юридического английского языка требует всестороннего подхода, при котором акцент делается на изучении специализированной терминологии, развитии навыков

юридического письма, эффективном общении в судебной практике и формировании межкультурной компетентности. Применение современных методик и стимулирование постоянного обучения позволяют будущим юристам не только овладеть профессиональными знаниями, но и стать уверенными пользователями английского языка в правовой сфере. И лексический подход в изучении иностранного языка обладает рядом неоспоримых преимуществ. Главным из них является фокус на успешной коммуникации. Обучение языку не ограничивается лишь механическим запоминанием звуков и грамматических правил для последующего составления предложений. Лексический подход, напротив, фокусируется на анализе отдельных элементов в контексте целого, на понимании языка как сложной системы взаимосвязанных значений. В этом случае грамматика изучается как объект для глубокого понимания, а не просто пересказывается, что ведет к более осознанному и эффективному ее усвоению. Важно акцентировать внимание на работе со словарями, вместо того чтобы безоговорочно полагаться на онлайн-переводчики, чья база знаний ограничена наиболее часто встречающимися запросами. Наряду с преимуществами лексического подхода, нельзя не сказать и о некоторых его недостатках. Грамматика не игнорируется полностью, но она может не получать должного внимания. Лексический подход имеет ограниченное применение в академической среде, он требует обширного словарного запаса, а это может стать сложной задачей для тех студентов, кто с трудом запоминает новые слова. Некоторые обучающиеся предпочитают более структурированный и основанный на правилах подход к изучению языка.

Лексический подход является ценным компонентом компетентностного подхода в обучении иностранным языкам. Он позволяет развивать ключевые компетенции, необходимые для успешной коммуникации в реальной жизни. Важно интегрировать лексический подход наряду с другими подходами, чтобы обеспечить всестороннее развитие языковых навыков обучающихся. Ключевым является использование аутентичных материалов и ситуаций, максимально приближенных к реальным условиям общения.

Можно сделать выводы: профессионально ориентированная подготовка специалистов по иностранному языку, на основе компетентностного подхода, должна формировать у студентов определенный багаж знаний, умений и навыков, развивать их самостоятельность в поиске и усвоении новых знаний по предмету, применять разговорную речь для решения различных коммуникативных задач. Специалист-юрист будущего должен непрерывно совершенствоваться, осваивать новые технологии, уметь принимать независимые решения и эффективно адаптироваться к меняющимся социальным и профессиональным реалиям.

Литература

1. Приказ Минобразования России от 05.03.2004 № 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования». – URL: <https://www.edu.ru/documents/view/61154/> (дата обращения: 15.04.2025).
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
3. Ганиева Р.Р. Роль лексики для овладения иностранным языком // Молодой ученый. – URL: <https://moluch.ru/archive/114/29806/> (дата обращения: 15.04.2025)
4. Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технич. вуз, англ. яз.): автореферат. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 45 с.

5. Литвинко Ф.М. Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приёмы формирования: сборник научных статей / Белорус. гос. ун-т; под ред. автора. – Минск: Белорус. гос. ун-т, 2009. – Вып. 9. – 102 с.
6. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранный язык в школе. – 2004. – № 7. – С. 20–26.
7. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. – Cambridge, Massachusetts: The M. I.T. Press, 1965. – 251 p.
8. Coady J., Huckin T. Second Language Vocabulary Acquisition. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 299 p.
9. Hymes D. On communicative competence // In J.B. Pride, J. Holmes (Eds.) Sociolinguistics. – Middlesex: Penguin Books Ltd., 1972. – Pp.269–293.
10. Lewis M. The lexical approach: The state of ELT and the way forward. – Hove, England: Language Teaching Publications, 1993. – 200 p.

Автор публикации

Шаповалова Лариса Васильевна, старший преподаватель, кафедра русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет имени В.Ф. Яковлева, Екатеринбург, РФ, shalo@inbox.ru

Larisa Shapovalova, Senior Lecturer, Department of Russian, Foreign Languages and Culture of Speech, Ural State Law University Russia named after V.F. Yakovlev, Ekateriburg, Russian Federation, shalo@inbox.ru

УДК 372.881.111.1

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА:

ФАКТОРЫ И МОДЕЛИ

А.Д. Шарифуллина

Пермский государственный национальный исследовательский университет,

г. Пермь, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию понятия «модель поведения», широкому спектру факторов, влияющих на модель «речевого поведения» студентов на аудиторных занятиях по английскому языку. Рассматриваются основные модели речевого поведения современного ученика в учебном процессе на основе таких параметров, как характер, мотивация, стиль. Особенность поведения является важной частью эффективного учебного процесса, поскольку поведение учащихся в учебном процессе должно быть осознаваемым, структурированным и управляемым.

Ключевые слова: модель, поведение, учебный процесс, эффективность, взаимодействие, личность, факторы.

STUDENTS' SPEECH BEHAVIOR IN ENGLISH CLASSES: FACTORS AND MODELS

A.D. Sharifullina

Perm State National Research University, Perm, Russia

Abstract. The article is devoted to the study of the concept of “behavior pattern”, focusing on the wide range of factors that influence the model of “speech behavior” of students in English classes. The main models of speech behavior of modern students in the educational process are considered based on parameters such as character, motivation, style. The peculiarity of behavior is an important part of an effective educational process because the behavior of students in the educational process should be conscious, structured and manageable.

Keywords: model, behavior, educational process, efficiency, interaction, personality, factors.

В современном мире владение английским языком стало неотъемлемой частью успешной коммуникации в различных сферах деятельности. Эффективность обучения английскому языку во многом определяется уровнем речевой активности студентов, но не стоит забывать, что речевое поведение в аудиторных условиях – это вообще сложный феномен, который зависит от множества взаимосвязанных факторов [1]. Речевые стереотипы, которые выделяются в процессе общения, могут быть положительными или отрицательными и влияют на качество взаимодействия и прогнозируемое поведение участников общения. Также социальное моделирование, которое фокусируется на человеческих социальных взаимодействиях, может помочь понять последствия взаимодействий между людьми и влияние изменений в индивидуальных действиях на группу [2]. Модель поведения – это не одна конкретная модель, а скорее совокупность различных моделей, которые влияют на то, как учащиеся и студенты говорят на английском языке на занятиях. Это некая обобщенная схема, описывающая типичное поведение, которое затем сказывается на их речевой активности. В нее могут входить: модель коммуникативного поведения; модель обучающего поведения; модель социального поведения.

Как уже было сказано, модели поведения взаимосвязаны и влияют на общую «модель речевого поведения», т.е. каждый тип коммуникативного поведения (например, пассивность) может быть следствием низкой мотивации или неуверенности в своих знаниях языка (внутренняя модель поведения). Модель поведения может быть выбрана осознанно или сформироваться самопроизвольно. Как правило, она обусловлена различными факторами. Важно отметить, что это не жесткие, неизменные модели. Они динамичны и меняются под влиянием различных факторов (учебный материал, преподаватель, социальная среда и т.д.) [3].

Факторы, влияющие на речевое поведение студентов:

1. Индивидуальные факторы. Сюда относятся уровень языковой подготовки, мотивация к изучению языка, личностные характеристики (уровень тревожности, самооценка), когнитивные стили и стратегии обучения. Студенты с высоким уровнем мотивации и уверенности в себе, как правило, проявляют большую речевую активность.

2. Социальные факторы. Взаимодействие с преподавателем и другими студентами, атмосфера в группе, культурные особенности. Все это оказывает существенное влияние на речевое поведение. Поддерживающая и дружелюбная атмосфера способствует более свободному и активному общению.

3. Методические факторы. Выбор методов обучения, используемые учебные материалы, типы заданий и активностей – важные факторы, определяющие речевую практику студентов. Коммуникативно-ориентированные методики, использование аутентичных материалов и интерактивных заданий способствуют развитию речевых навыков.

4. Контекстуальные факторы: Размер группы, физическая среда обучения, тематика занятия также могут оказывать влияние на речевое поведение. Например, в небольших группах студенты имеют больше возможностей для индивидуальной практики [5].

Важно отметить, что факторы и модели речевого поведения взаимосвязаны. Низкий уровень языковой подготовки может приводить к пассивному речевому поведению, а высокая мотивация – к активной коммуникации. Понимание этой взаимосвязи дает возможность преподавателям эффективнее структурировать образовательный процесс и формировать условия для развития речевой компетенции студентов [3].

Следует также сказать, что в повседневной жизни у каждого человека имеются определенные устойчивые параметры поведения, но это не исключает «вмешательства» в них некоторых других моделей поведения, обусловленных определённой ситуацией [5]. Преподавателю необходимо понять чрезвычайную важность умения выделять и конкретизировать собственные возможности. Критерии выбора модели поведения следующие: соблюдение правил, принятых в обществе; нравственность; самокритичная оценка собственных возможностей использования модели поведения; цель; оценка конкретной ситуации; выделение и конкретизация собственных возможностей; психолого-половая характеристика.

Все вышеуказанные критерии очень важны при составлении впечатления о собеседнике и выстраивании дальнейшей траектории взаимодействия. Нельзя отрицать тот факт, что на модель поведения также оказывают влияние внешние и внутренние факторы, такие как физическое окружение, обстоятельства, поведение окружения, ситуация и личное отношение к ней, состояние здоровья, эмоциональное состояние [1].

В каждой конкретной ситуации поведение зависит от личности, с кем человеку приходится общаться. Для формирования полного представления о собеседнике, помимо визуальной оценки, следует определить его типологические характеристики и особенности характера [4].

Типы характера приведены в таблице 1.

Таблица 1.

Типы характера	
Тип характера	Стиль отношения
Личность, которая способна принять на себя ответственность (лидер).	Обладает способностью вдохновлять, мотивировать, направлять людей к достижению цели.
Аналитик и исследователь	Умеет организовать людей. Анализировать информацию. Внимательность к деталям. Способность собирать, интерпретировать и обрабатывать данные.
Отзывчивый, доброжелательный (последователь-помощник)	Проявляет сострадание, доброту, понимание к другим. Готов помогать и поддерживать, демонстрируя отзывчивость. Действует с уважением и ценит отношения, что делает его хорошим последовательным помощником.
Добросовестный организатор (планировщик-координатор)	Взаимодействует с учащимися, коллегами, поддерживает командный дух. Имеет уверенность в своих действиях и решениях. Любит четкость и ясность.

Понимание этического стиля поведения собеседника, вместе с визуальной оценкой и типом характера, является ключевым фактором для создания точного впечатления о человеке [2].

Стили этического поведения приведены в таблице 2.

Стили этического поведения

Стиль этического поведения	Основные признаки
Абсолютный моралист	Придерживается четких моральных норм и часто осуждает действия и взгляды, которые противоречат его моральным убеждениям. Полностью честен.
Моралист в зависимости от ситуации	Приспосабливает свои этические нормы к ситуации или к человеку. Если в данной ситуации другие соблюдают мораль и этику, он также их соблюдает.
Прагматичный моралист	Абсолютно аморален. Соблюдает мораль и этику, когда такой стиль поведения ему выгоден. Но в любой момент может начать вести себя нечестно и неэтично, если ему покажется это выгодным и существует моральный риск, что его раскроют.

Поступки – это отражение нашей личности. Более того, уметь анализировать собственное поведение и понимать, как оно воспринимается другими, не так-то просто и не каждый способен это делать [3].

Нужно понять, как всё взаимодействует, чтобы создать полную картину речевого поведения студентов на занятиях английского языка. Анализ факторов, влияющих на речевое поведение, и выявление характерных моделей позволяет преподавателям разрабатывать индивидуальные подходы к обучению и создавать оптимальные условия для развития коммуникативной компетенции студентов.

Литература

1. Введенская Л.А., Черкасова М.Н. Русский язык и культура речи. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. 3-е изд. – 384 с.
2. Всемирная энциклопедия: Философия / Под ред. А.А. Грицанова. – М.: АСТ, Минск: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1013 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика. 1991. – 480 с.
4. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Я. Ярошевского. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 512 с.
5. Родченко И.Г. Типы речевого поведения // Этикет и протокол. – 2006. – № 1 (28). – С. 68–70.

Автор публикации

Шарифуллина Алла Дамировна, старший преподаватель, Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, РФ, Jovialle79@inbox.ru
Sharifullina Alla Damirovna, Senior Lecturer, Perm State National Research University, Perm, Russian Federation, Jovialle79@inbox.ru

**ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА
«ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАССА» В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ
ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Н.П. Шершова

Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС»,

г. Москва, Россия

Аннотация. В статье описан процесс обучения письму с применением метода «перевернутого класса» на практических занятиях по английскому языку у студентов-бакалавров первого года обучения.

Ключевые слова: обучение письму, метод «перевернутого класса», преподавание английского языка в высшей школе, подходы к обучению письму, жанры письменных текстов.

**PRACTICAL ASPECTS OF USING THE FLIPPED CLASSROOM METHOD
IN TEACHING WRITING TO UNDERGRADUATE STUDENTS**

N.P. Shershova

The National University of Science and Technology "MISIS", Moscow, Russia

Abstract. The article describes the process of teaching writing to first-year undergraduate students with the aid of flipped classroom method in English language classes.

Keywords: teaching writing, flipped classroom method, English language teaching in higher education, approaches to teaching writing, writing genres.

Обучение письму как одному из четырех видов речевой деятельности на иностранном языке представляет собой процесс, требующий значительных затрат ресурсов и времени как со стороны преподавателя, так и со стороны студента. Можно выделить несколько причин, по которым письмо, особенно на среднем и высоком уровнях владения английским языком (B1 и выше, согласно Общеевропейским компетенциям владения иностранным языком), может превосходить другие виды речевой деятельности по сложности. В первую очередь, письмо является продуктивным видом деятельности, и направлено на создание уникальных текстов различных жанров. Также в процессе письма проверяются и используются знания лексики, грамматики, правил пунктуации изучаемого языка. Еще один навык, необходимый для успешного продуцирования письменной речи – это организация идей, аргументов и примеров для достижения максимального коммуникативного эффекта [5, с. 11]. Для того, чтобы писать тексты требуемых жанров в соответствии со своим языковым уровнем, студент должен обладать всеми вышеперечисленными знаниями и навыками, а также получить достаточно возможностей для практики письменной речи и обратной связи от преподавателя.

В данной статье речь пойдет о студентах-бакалаврах первого года обучения по специальности «Лингвистика» с примерным уровнем владения английским языком от B1 до B2+ согласно Общеевропейским компетенциям владения иностранным языком. В течение первого года обучения студенты должны научиться писать такие жанры текстов, как личное электронное письмо (personal email), эссе (essay), статья (article), ревью/отзыв (review) и доклад (report).

Соответственно, обучение студентов бакалавриата письменной речи на английском языке требует максимально эффективного использования как аудиторного времени, так и времени, отведенного на самостоятельную работу. Для достижения этой задачи является целесообразным применение модели «перевернутого класса», согласно которой ознакомление с новым теоретическим материалом происходит в асинхронном режиме во время самостоятельной работы, а время аудиторной работы отводится на обсуждение возникших вопросов, выполнение практических заданий, получение обратной связи от преподавателя. Данная модель обучения была разработана в 2007 году в США Джонатаном Бергманом и Аароном Сэмсом исходя из потребностей самих обучающихся, которые имеют разную скорость обработки информации, разные типы ее восприятия [3, с. 8, 13]. Метод «перевернутого класса» также помогает преодолеть проблему пропущенного материала при отсутствии студента на занятии [6, с. 5]. Несмотря на тот факт, что данная модель обучения была изначально создана в рамках школьного курса химии, на сегодняшний день она применяется и в преподавании других предметов; не только на уровне школьного образования, но и в высшем, а также в дополнительном образовании [2, с. 30].

Также необходимо отметить причину, по которой для обучения письменной речи студентов-бакалавров был выбран именно метод «перевернутого класса», а не классический метод презентации, практики и воспроизведения (presentation, practice, production; PPP). При применении последнего большая часть аудиторного занятия уходила бы на введение/презентацию нового теоретического материала, которая проходит в одном режиме для всех студентов, без учета индивидуальных особенностей обработки информации, и не оставляет времени или возможности для более глубокого анализа и выявления разделов, где возникают вопросы или сложности у конкретного студента. Оставшееся время уделялось бы практическим заданиям, и воспроизведение, или вывод изученного материала в речь, оставалось бы заданием для самостоятельной внеаудиторной работы, либо переносилось бы на следующее занятие. В случае написания текста заданного жанра во время самостоятельной работы нельзя исключать вероятность использования студентом различных онлайн-ресурсов, таких как системы машинного перевода или генеративного искусственного интеллекта, для выполнения данной задачи. Следовательно, практика письменной речи дает больший обучающий эффект, когда проходит во время аудиторной работы [6, с. 6]. Что касается метода «перевернутого класса», то в обучении письму он освобождает аудиторное время для разбора вопросов, вызвавших сложности, совместного выполнения практических заданий, обсуждений и продуцирования собственного текста в соответствии с поставленной коммуникативной задачей [4, с. 22].

В рамках данной статьи будут рассмотрены следующие особенности реализации модели «перевернутого класса» на занятиях по практике английского языка: содержание материалов, предоставляемых студентам для самостоятельного изучения; способы проверки самостоятельного усвоения теоретического материала; виды заданий и активностей, используемые преподавателем во время аудиторной работы.

Материалы для самостоятельного изучения можно разделить на две группы: мультимедиа ресурсы и текстовые документы. Они доступны студентам на странице курса практического английского языка в виртуальной обучающей среде Moodle. Мультимедиа ресурсы представляют собой обучающие видео с описанием каждого письменного жанра, наиболее распространенных ошибок, которые допускают обучающиеся в его написании, а

также требований к самому тексту: структура, стиль, количество слов. Каждое видео содержит примеры удачных и неудачных языковых конструкций, которые могут использоваться при написании текста, а также рекомендации по работе над ним. Текстовые документы содержат примеры вводных и связующих слов, подходящих для использования в конкретном жанре письменных текстов, поэтапные советы по написанию текста и самопроверке.

После того, как студенты самостоятельно ознакомились с теоретическим материалом по изучаемому жанру текста, у них есть возможность задать все возникшие вопросы во время аудиторного занятия. Как правило, это вопросы уточняющего характера или вопросы, связанные с терминологией, использованной в теоретическом материале. Далее студентам предлагаются короткие опросники (не более 5 вопросов с коротким или развернутым ответом), подготовленные преподавателем, в которых они должны назвать основные элементы структуры каждого текста, стиль, коммуникативную задачу. Данные опросники помогают самим студентам и преподавателю понять, достаточно ли тщательно изучен теоретический материал, есть ли в знаниях студентов пробелы или слабые места. Таким образом, при индивидуальной форме работы студенты получают возможность активизировать полученные знания. Часто в подобных опросниках используются вопросы на проверку понимания (concept checking questions, CCQ). Ниже приведен пример подобного опросника по жанру ревью/отзыв (review).

REVIEW WRITING QUIZ

1. What is the reason for writing a review? (i.e. why are they usually written?)
2. What style is used in reviews? Describe the language features of this style.
3. Does a review need a title? If yes, what are its features?
4. How many paragraphs are there in a review? What does each paragraph include?

Говоря о практических заданиях и активностях для отработки материала, можно упомянуть задания на восстановление правильного порядка абзацев текста и заданиях, направленных на практику написания одной из частей текста (вступления, одного из абзацев основной части или заключения). Преподаватель также знакомит студентов с примерами текстов, написанных другими обучающимися (примеры текстов берутся из методических материалов и ресурсов по обучению письменной речи [7], [8]). Среди этих текстов обязательно присутствуют те, которые получили высокую или максимальную оценку (для демонстрации успешного применения правил и приемов, описанных в теоретическом материале), и тексты, получившие более низкую оценку (для совместного выявления недочетов и ошибок). На этом этапе идет фронтальная работа с группой, во время которой студенты могут давать ответы на вопросы преподавателя, делиться своими ответами и идеями с группой, дополнять чужие ответы. При знакомстве с такими примерами текстов всегда поощряется дискуссия между студентами. Также анализ данных текстов может проводиться в парах с последующим групповым обсуждением.

На завершающем этапе работы с каким-либо жанром текста студентам дается задание на продуцирование собственного текста. Задание представляет собой готовую коммуникативную ситуацию, которая требует навыков написания личного письма, доклада, статьи или других текстов. Ниже приведен пример подобного задания по жанру ревью/отзыв (review).

You see this advert in an online magazine:

Reviews wanted!

Do you happen to own a really special and unique thing? We are interested in hearing about it and learning what makes it special. Write a review of this object. In your text: explain how you use it and why you enjoy using it and tell us what makes it different from other things of the same category. The best reviews will be featured in our next online edition. Use between 140 and 190 words.

Таким образом, метод «перевернутого класса» может быть применен для наиболее рационального использования времени, отведенного учебным планом для освоения навыка написания текстов различных жанров, а также для обеспечения большей персонализации обучения вместо более традиционного метода презентации, практики и воспроизведения. Приведенные в статье примеры материалов для самостоятельного изучения, способов проверки усвоения теоретического материала, заданий и активностей для аудиторной работы демонстрируют, как работа с помощью данного метода может быть организована на практике. Материалы статьи могут быть применены в преподавании практического курса английского языка для студентов бакалавриата.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Золотарева С.А. Метод «перевернутого класса»: история и опыт применения // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2 (93). – С. 29–32.
3. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. – Washington DC: International Society for Technology in Education, 2012. – 124 p.
4. Bergmann J., Sams A., Gudenrath A. Flipped Learning for English Instruction. – Washington DC: International Society for Technology in Education, 2016. – 110 p.
5. Harmer J. How to Teach Writing. – England: Pearson Education Limited, 2004. – 160 p.
6. Kerr P. Flipped learning. Part of the Cambridge Papers in ELT series. – Cambridge: Cambridge University Press, 2020. – 28 p.
7. B2 first. Handbook for teachers for exams. – Cambridge: Cambridge University Press & Assessment, 2023. – 90 p.
8. Cambridge English Exams Preparation. – URL: <https://engxam.com/handbook/reviews-examples-model-answers-b2-first-fce/> (дата обращения: 12.04.2025).

Автор публикации

Шершова Наталия Павловна, ассистент, кафедра иностранных языков и коммуникативных технологий, Университет науки и технологий МИСИС, Москва, РФ, Nataliya.eng@yandex.ru.
Shershova Nataliia Pavlovna, Assistant, Department of Foreign Languages and Communicative Technologies, The National University of Science and Technology “MISIS”, Moscow, Russian Federation, Nataliya.eng@yandex.ru

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА
НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ**

М.А. Югова

*Уральский государственный юридический университет им. В.Ф. Яковлева,
г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация. В статье уделяется внимание вопросам развития профессиональной поликультурной языковой личности в контексте формирования метакогнитивных навыков и навыков познавательной самостоятельности.

Ключевые слова: иностранный язык, самостоятельная учебно-познавательная деятельность, профессиональная поликультурная языковая личность, метакогнитивные навыки, учебник, интерактивные методы.

**SELF-REGULATED EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF A NON-
LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENT AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT
OF PROFESSIONAL POLY CULTURAL LINGUISTIC PERSONALITY**

M.A. Yugova

Ural State Law University named after V.F. Yakovlev, Ekaterinburg, Russia

Abstract. The article focuses on the development of professional polycultural linguistic personality in the context of cognitive independence and metacognitive skills formation.

Keywords: foreign language, self-regulated educational and cognitive activity, professional polycultural linguistic personality, metacognitive skills, textbook, interactive methods.

В современной педагогической науке такие категории как развитие, образование, обучение, воспитание рассматриваются через призму субъект-субъектных отношений. В этом контексте обучающийся, будь то студент вуза или школьник, становится полноценным и активным участником учебного процесса, принимая на себя ответственность за сам процесс и его результат. Практическая реализация методологического понимания обозначенных категорий в системе иноязычного образования в неязыковом вузе осуществляется через применение в реальном учебном процессе, который ориентирован на развитие профессиональной поликультурной языковой личности, методов и средств обучения, направленных на формирование метакогнитивных навыков и навыков познавательной самостоятельности, которые в свою очередь содействуют развитию соответствующих личностных качеств и иноязычной коммуникативной компетенции. Актуальность обозначенной проблематики также обусловлена современной действительностью, где динамичность, масштабность, скорость и вариативность информации и знания мотивирует включаться в процесс постоянного совершенствования когнитивного и практического опыта.

Самостоятельная учебно-познавательная деятельность (СУПД) как психолого-педагогическая категория рассматривается в качестве деятельности «субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку» [3, с.251]. В ходе освоения СУПД закладываются

метакогнитивные навыки, которые являются основой самостоятельной познавательной активности, свидетельствуют о готовности к ней и подразумевают личное знание о своей когнитивной составляющей, понимание мыслительных процессов, а также умение управлять своей познавательной деятельностью [6]. Кроме того, познавательная самостоятельность и развитые метакогнитивные навыки служат основой для формирования активной позиции студента, его ответственности за собственное образование и служат основой непрерывного образования.

Поскольку речь идет о иноязычном образовании, необходимо подчеркнуть, что его стратегической целью является развитие поликультурной языковой личности. На этапе обучения в вузе изучение иностранного языка носит профессиональную направленность, такая необходимость диктуется особенностями будущей профессиональной деятельности и влияет на цель вузовского иноязычного образования в целом, которая заключается в развитии профессиональной поликультурной языковой личности (ППЯЛ), то есть «личности, обладающей комплексом иноязычных компетенций, позволяющих в контексте будущей профессиональной деятельности создавать и воспринимать иноязычные высказывания (лингвистическая) в соответствии с «ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением» (прагматическая), компенсировать недостаточность речевого и социального опыта (стратегическая), преодолевать культурные барьеры, конфликты на основе понимания концептуальной системы представителей той или иной культуры (поликультурная)» [4, с.19].

Понимание языковой личности как «сверхсложной саморазвивающейся системы, которая представляет никогда не прекращающуюся жизнь «с языком» и «в языке» [3, с.16], несомненно, выступает фундаментальной идеей в раскрытии значимости СУПД как движущей силой развития ППЯЛ. Язык бесконечен и для его постижения необходимо овладеть инструментом, который будет этому способствовать.

Для развития СУПД в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык» стоит прибегнуть к потенциалу тех методов и средств обучения, которые направлены на формирование метакогнитивных навыков и познавательной самостоятельности студентов. В качестве средства обучения, отвечающего этим задачам, выделим учебник иностранного языка для студентов неязыковых вузов, в частности, «Английский язык для юристов» [1]. В основе методической организации этого учебника лежат принципы личностно-ориентированного обучения и интерактивности, что повлияло на то, какие типы заданий и упражнений выбрали авторы учебника для реализации своих целей. Эти упражнения и задания позволяют организовать взаимодействие между преподавателем и студентами в контексте будущей профессиональной деятельности и ориентированы на реализацию таких методов обучения иностранному языку, которые содействуют развитию различных видов иноязычной коммуникативной компетенции (лингвистической, прагматической, стратегической, поликультурной).

Примером может послужить упражнение «Project work. “Legal profession in Russia and abroad” из учебника «Английский язык для юристов» для бакалавриата и специалитета [1, с. 382-383]. Задание в этом упражнении основано на методе проектной работы, который служит не только для формирования критического мышления и способности к сотрудничеству, но и для развития других профессиональных навыков, связанных с познавательной самостоятельностью: поиск и использование разнообразных источников, которые затем обрабатываются и интерпретируются; интегрирование знаний из разных сфер и всесторонний

анализ информации, выработка собственных подходов к решению задач, Проектная деятельность способствует развитию навыков работы в группе: делиться обязанностями, слушать и учитывать мнения других участников. Разнообразие форматов, которые применяются для представления результатов (письменный отчет, видеоролик или конференция) позволяет студентам проявить креативность и выбрать наиболее подходящий способ донесения информации. Важно уделять внимание этапу редактирования, чтобы подготовленный проект был качественным и понятным. Преподаватель выполняет функцию консультанта и фасилитатора, оказывая консультативную поддержку для принятия самостоятельных решений и создавая комфортную атмосферу для обсуждений. Образовательная цель такого рода заданий считается достигнутой, когда каждый участник занимает активную позицию, выполняя отведенную ему роль, и вносит свой вклад в реализацию задач проекта, направленную на его успешное выполнение. Для оценки работы используются оценочные листы с критериями, отражающими требования к выполнению проекта [5]. Существенным этапом формирования навыков СУПД выступает этап саморефлексии. При использовании метода проектов для повышения продуктивности этого этапа рекомендуется вести записи о ходе проекта (кто что делает) в дневниках, где каждый студент описывает свой рабочий план, процесс сбора и интерпретации информации, возникающие проблемы и подготовку отчета или конечного продукта.

Еще одно задание из учебника иностранного языка для юристов, в основе которого лежат идеи личностно-ориентированного обучения и принцип интерактивности: “Imagine that you work at the legal clinic of your University. You told to make a report to schoolchildren. ...” [1, с.172]. Данное упражнение можно использовать для обучения алгоритму создания выступления, подготовка которого подразумевает достаточную познавательную самостоятельность и наличие метакогнитивных навыков, хотя бы в зачаточном состоянии. Этот алгоритм включает в себя такие самостоятельные шаги как, например, определение темы, постановка цели и задач, выделение ключевых моментов выступления, составление плана и т.д.

Отметим, что «рабочим» языком при выполнении проектных заданий и подготовки докладов, естественно, является иностранный, а это значит, что у участников проекта и докладчиков совершенствуются навыки письменной и устной иноязычной коммуникации, обогащается словарный запас, появляется навык адаптироваться к различным культурным контекстам и подходам. Возникают своего рода «симбиотические» отношения, где, формируя и совершенствуя навыки СУПД, происходит становление ППЯЛ, и наоборот.

Традиционные методы, применяемые в практике обучения иностранному языку по развитию видов речевой деятельности и формированию грамматических и лексических навыков, очевидной своей задачей имеют развитие поликультурной языковой личности, а в вузе – ППЯЛ в силу профессионально-ориентированной направленности обучения языку. И одновременно с этим тоже содействуют включенности в СУПД. В некоторых ситуациях становится сложно определить первичность: развитие навыков всех видов иноязычного чтения позволяет подготовить студентов к самостоятельному поиску и обработке нового знания или через самостоятельный поиск и обработку нового знания развиваются навыки различных видов чтения? В любом случае, при развитии и совершенствовании навыков поискового чтения полезно применять задания типа: scan the texts and match them to their headings; read the table/graphs or interpreting information from tables and graphs; read the text and do the test (multiple

choice tasks); read the text and find the passage about и т.д. Такие упражнения позволяют научиться обрабатывать большие объемы текстов, вычленять необходимую информацию, отделяя нужную информацию от ненужной, определять основную мысль текста, прогнозировать, планировать и анализировать свои действия, осуществлять самопроверку, то есть формируют метакогнитивные навыки СУПД.

Нельзя не упомянуть потенциал цифровых и онлайн инструментов, применение которых способствует развитию иноязычной компетенции студентов, развитию критического мышления и навыков работы с информацией. Получение доступа к электронным библиотекам и специализированным платформам, таким как Google Scholar, JSTOR или SSRN, предоставляет студентам возможность самостоятельно проводить исследования, изучать научные статьи и находить актуальные данные по интересующим их вопросам. Использование видеоконференций и онлайн-курсов, таких как Coursera или edX, предоставляет возможность взаимодействия с носителями языка и экспертами в области, что способствует улучшению навыков иноязычного общения и понимания культурных контекстов. Интеграция социальных сетей и форумов на иностранных языках в процесс развития СУПД может способствовать созданию языковых и профессиональных сообществ, где студенты могут обмениваться опытом, задавать вопросы и получать обратную связь от студентов, коллег и преподавателей, оттачивая навыки иноязычного общения.

Для поддержки самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в контексте развития ППЯЛ необходимо стимулировать обучающихся к самостоятельному поиску новых знаний, создавать возможности для обоснованного и корректного выбора эффективных способов их приобретения, принятия взвешенных решений, осознанного выбора и ответственности за него [6]. В заключение отметим, что СУПД как один из ключевых факторов развития ППЯЛ в неязыковом вузе обладает достаточно мощным ресурсом, способным обеспечить студентов метакогнитивными навыками и в последующем навыками самообразования для жизни «с языком» и «в языке».

Литература

1. Английский язык для юристов: Учебник / М.А. Югова, Е.В. Тросклер, Н.В. Садыкова, С.В. Павлова. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 471 с.
2. Гураль С.К. Дискурс-анализ в свете синергетического видения // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2012. – № 6. – С. 13–17.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
4. Тимкина Ю.Ю. Концепция вариативной уровневой профессионально ориентированной иноязычной подготовки в неязыковом вузе: специальность 5.8.2. «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень профессионального образования)»: автореф. дисс. и на соискание ученой степени док. пед.н. – Нижний Новгород, 2021. – 46 с.
5. Югова М.А. Концепция интерактивности в обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей // Правоохранительные органы: теория и практика. – 2017. – № 2. – С. 125–127.
6. Югова М.А., Павлова С.В. Развитие метакогнитивных навыков на основе учебника иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-4. – С. 273–276.

Автор публикации

Югова Мария Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет имени В.Ф. Яковлева, Екатеринбург, РФ, mayugova@mail.ru

Yugova Maria A., PhD in Education, Associate Professor, Department of Russian, Foreign Languages and Speech Culture, Ural State Law University named after V.F. Yakovlev, Ekaterinburg, Russian Federation, mayugova@mail.ru

УДК 378.2

РОЛЬ ТЕСТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

М.Е. Яшина, Л.Р. Закирова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена изучению возможностей тестирования как формы контроля знаний, умений и навыков обучающихся на уроках иностранного языка, выявлению достоинств и недостатков тестового контроля в образовательном процессе.

Ключевые слова: тестирование, иностранный язык, контроль, прогностический тест, диагностический тест, образовательный процесс.

THE ROLE OF TESTING IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN MODERN EDUCATION

M.E. Yashina, L.R. Zakirova

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. This article is devoted to the study of the possibilities of testing as a form of control of knowledge, skills and abilities of students at the lessons of a foreign language, identifying the advantages and disadvantages of test control in the educational process.

Keywords: testing, foreign language, control, prognostic test, diagnostic test, educational process.

Свободное владение необходимым уровнем иностранного языка рассматривается на сегодняшний день как одно из приоритетных условий, которое определяет профессиональную компетенцию будущего специалиста. В процессе обучения иностранному языку учитель должен осуществлять правильный контроль качества знаний обучающихся. В наше время это особенно актуально, т.к. роль контроля значительно возрастает исходя из постановки задач по осуществлению нового школьного стандарта и обновлению содержания обучения, а также благодаря развитию современных Интернет-технологий контроля и оценивания.

Проблема организации контроля – одна из самых обсуждаемых тем в современной отечественной и зарубежной литературе, связанных с обучением иностранному языку, получившая наибольшее развитие в исследованиях таких лингвистов как: Л.В. Банкевич, В.А. Коккота, Ф.М. Рабинович, И.А. Рапопорт, С.К. Фоломкина, И.А. Цатурова, L.F. Bachman, W.L. Taylor, A. Hughes, R. Lado и др. [3, с. 149].

Обучение иностранному языку определяется поставленной целью приобретения обучающимися необходимого объема знаний, навыков и умений для развития всех видов речевой деятельности, а именно, говорения, чтения, аудирования и письма. Правильный

контроль знаний школьников является одним из важных этапов учебно-познавательного процесса.

Полученные результаты контроля позволяют проводить самооценку достижений в овладении языком, планировать свою учебную деятельность.

На современном уроке учитель чаще всего использует устный и письменный опрос с целью прокорректировать дальнейшую работу по формированию навыков и компетенций. Оба этих метода могут не привести к объективной оценке полученных обучающимися знаний, т.к. устный опрос не предоставляет полной картины усвоенного, а письменный тест требует дополнительного времени на проверку.

Контроль имеет как положительное, так и отрицательное влияние на овладение иностранным языком с целью осуществления иноязычного говорения. Для достижения положительного влияния контроля следует провести отбор содержания, принимая во внимание существующие школьные стандарты и программы обучения. При контроле приоритет должен уделяться таким приемам и технологиям, которые включают в себя вариативные задания и упражнения, со структурой которых ознакомлены обучающиеся.

При осуществлении контрольной функции обучающиеся должны быть заранее осведомлены о дате и времени проведения тестирования, чтобы школьники могли повторить пройденный материал и показать хорошие результаты. Контроль должен быть последовательным и систематичным. Помимо этого, контроль должен иметь обратную связь и рефлексию.

Контроль всегда выполняет определённые функции. Самые важные это обучающая, диагностирующая, контролирующая, корректирующая, оценочная, воспитывающая и развивающая.

Введение ОГЭ и ЕГЭ послужило применению письменных форм контроля. Если устная форма способствует скорости реакции на вопрос и развитию памяти обучающихся, то для письменной формы контроля характерны свои преимущества. Одновременно могут быть протестированы все обучающиеся. Ошибки в письменных работах являются более простыми для выявления ошибок и анализа, т.к. обучающийся письменно зафиксировал свой ответ.

На наш взгляд, письменный контроль способствует быстрому и эффективному становлению развития мыслительной деятельности, что выражается в большей процентной точности в ответных реакциях обучающихся.

К формам проведения контроля относятся: фронтальный, индивидуальный, комбинированный, анкетирование, тестирование, контрольная работа, защита проекта.

В ходе исследования, мы пришли к выводу о том, что лучшим видом контроля является комбинированный. Важно включить в контрольные задания материалы базового и высокого уровней сложности по всем видам речевой деятельности. Анализ ошибок обучающихся поможет ликвидировать пробелы в языковых знаниях.

На занятиях по иностранному языку тестовый контроль может состоять из трёх форм текущего контроля, при котором осуществляется контроль знаний теоретического материала (теория: тестовые вопросы на понимание изученного материала), практического материала (практика: практические языковые задания по изученному модулю) и совместная деятельность (участие в обсуждении). Помимо этого, необходимо правильно организовать промежуточный контроль (интерактивные игры) и итоговое тестирование по всему модулю или курсу.

Система мобильного тестирования представляет наибольший интерес для современного учителя. В Норвегии была разработана система *PeLe*, которая позволяет учителю тестировать обучающихся при помощи мобильного телефона. Оценка результатов теста появляется сразу после его завершения. Если задания трудны для обучающихся, то учителю предоставляется возможность выбор дальнейшего послетекстового упражнения, чтобы достаточно оперативно исправить возникшие трудности.

Основная роль формирующего оценивания в диагностике пробелов в умениях и навыках очень велика. Формирующее оценивание повышает мотивацию в обучении иностранным языкам. Оно заключается в обратной связи и даёт возможность обучающимся самим становиться активными участниками процесса обучения. Дидактические функции данного вида тестирования подразумевают своевременную диагностику усвоения нового материала с умением его последующего использования в практической деятельности. Обеспечение мгновенной обратной связи и контроль прогресса школьников с последующим повышением уровня мотивации к изучению иностранного языка. И.А. Рапопорт также рассматривает тестирование как одну из форм контроля [2, с. 83-89].

Тест (от английского слова “test” – испытание, проверка, контроль, упражнение, исследование) представляет собой систему заданий, выполнение которых позволяет проверить уровень владения тем или иным предметом с помощью специально разработанной системы оценки приобретенных знаний. По мнению Е.Г. Жариновой и Е.В. Черняевой, тестовые задания должны отвечать нескольким критериям: краткость и технологичность задания, его логика и однозначность, а также правила оценки ответа и инструкции к его выполнению. Преимущества таких заданий в том, что они позволяют быстро и эффективно оценить уровень усвоенного материала и определить пробелы в знаниях школьников [1, с. 42].

Являясь неотъемлемой составляющей любого урока, разработанная методика интеграции мобильной системы тестирования *PeLe* в традиционное обучение иностранному языку способствует осуществлению проблемно-ориентированного подхода к обучению. При предметно-языковом интегрированном обучении тестирование также позволяет комплексно проводить мониторинг и оценку созданного языкового или речевого продукта, своевременно вносить коррекцию и проводить конструктивную обратную связь.

Важно подчеркнуть значимость развития умений взаимооценивания обучающихся на уроке, способность преодолеть языковой барьер, если речь идёт о контроле развития речевой деятельности обучающихся.

Существует разнообразие видов тестов в современной обучающей среде. В качестве примера мы можем привести следующие:

- прогностические тесты выявляют способности к изучению иностранного языка;
- диагностические тесты устанавливают степень усвоения нового материала обучающимися;
- тесты успешности позволяют определить степень сформированности коммуникативной компетенции тестируемого. Данные тесты представляют собой средство текущего и итогового контроля.

На ряду с вышеуказанными, в методике обучения иностранным языкам выделяют нормативно-ориентированные “norm-referenced” тесты (используются в качестве сравнения учебных достижений учащихся) и критериально-ориентированные “criterion-referenced” тесты (позволяют определить степень владения учебным материалом).

Таким образом, в данной статье мы рассмотрели наиболее часто используемые виды тестовых заданий в образовательном процессе. Исходя из вышеизложенного, мы пришли к выводу о том, что тестирование дает возможность быстро и объективно проверить уровень знаний, которым овладели учащиеся, а также своевременно ликвидировать возникающие пробелы в усвоении изученного материала. Необходимо систематически подходить к контролю уровня сформированности компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Каждый изученный раздел должен завершаться тестом (Achievement Tests) с целью систематизации и углубленного знания в области иностранного языка. Более того, тестовый контроль повышает мотивацию обучающихся к учебной дисциплине.

Литература

1. Жаринова Е.Г., Черняева Е.В. Использование тестов и тестовых заданий на контрольных занятиях по английскому языку // Научно-практическая конференция в рамках «Недели науки» ФИЯ МАИ-НИУ, посвященная 55-летию полета Ю. Гагарина. – Сборник докладов. – Выпуск № 8. – М.: Перо. – 2016. – С. 42–46.
2. Рапопорт И.А. К методологии тестового контроля // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – С. 83–89.
3. Сухорукова Н.В., Мартышева Е.М., Сенцов А.Э. Тестирование в обучении иностранным языкам // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2011. – № 4 (11). – С. 149–152.

Авторы публикации

Яшина Марианна Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и практики преподавания иностранных языков, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, ilona141199@yandex.ru

Закирова Луиза Рифатовна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, clivia29@yandex.ru.

Yashina Marianna Evgenevna, PhD in Education, Associate Professor, Department of Theory and Practice of Foreign Language Teaching, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, ilona141199@yandex.ru.

Zakirova Luiza Rifgatovna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of European Languages and Cultures, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, clivia29@yandex.ru

ГЛАВА 5. НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ШКОЛЫ

УДК 372.881.111.1

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

С.С. Боднар, Г.С. Яценко

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Использование инновационных методов обучения, таких как проектная работа, интерактивные технологии и цифровые инструменты, способствует не только улучшению произношения, но и развитию коммуникативных и когнитивных навыков у школьников, повышая их мотивацию и вовлеченность в учебный процесс.

Ключевые слова: английский язык, произносительные навыки, коммуникативные навыки, инновационные методы обучения, инновационная образовательная технология.

INNOVATIVE METHODS AND TECHNOLOGIES FOR IMPROVING FOREIGN LANGUAGE PRONUNCIATION SKILLS IN SECONDARY SCHOOL

S.S. Bodnar, G.S. Yatsenko

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The use of innovative teaching methods, such as project work, interactive technologies and digital tools, contributes not only to improving pronunciation, but also to the development of communication and cognitive skills among schoolchildren, increasing their motivation and involvement in the learning process.

Keywords: the English language, pronunciation skills, communicative skills, innovative teaching methods, innovative educational technology.

Внедрение инновационных методов и технологий совершенствования иноязычных произносительных навыков является актуальной проблемой, которая направлена на повышение качества обучения, развитие коммуникативных и когнитивных навыков и подготовку обучающихся к успешной адаптации в современном информационном мире.

Инновации в методике обучению иностранным языкам фокусируются на развитии практических коммуникативных навыков, используя аутентичные ситуации общения и активное применение языка в реальных контекстах, обеспечивая тем самым эффективное применение полученных знаний.

Инновационные методы обучения – методы, которые предлагают новые формы взаимодействия между преподавателем и обучающимися, а также в практическую деятельность при изучении учебной дисциплины, направлены на развитие и самосовершенствование личности обучающихся, раскрытие ее резервных возможностей и творческого потенциала [2, с. 3].

Инновационная образовательная технология – это взаимосвязанные составляющие процесса обучения, а именно: современное содержание обучения, которое формирует не только предметные знания, но и практические навыки и умения, востребованные в высоко технологическом обществе; современные методы обучения, которые предполагают активное взаимодействие и вовлечение обучающихся, а не пассивное усвоение информации; современная среда обучения, интегрирующая информационные технологии и коммуникационные инструменты, обеспечивает в том числе и эффективное дистанционное и он-лайн обучение [1].

К *инновационным технологиям обучения* относят: интерактивные технологии обучения, технологию проектного обучения и компьютерные технологии [2].

Инновационные методы и технологии также применяются для совершенствования иноязычных произносительных навыков, они позволяют учителю индивидуализировать обучение, повысить интерес обучающихся, улучшить качество усвоения материала и ориентации в выполнении заданий, облегчить восприятие и порождение иноязычной речи.

Поддерживать правильность произношения в течение всего курса обучения является важным, особенно в условиях неязыковой среды, где может происходить быстрая утрата навыков. Так, основная цель обучения произношению в школе – добиться звучания, максимально приближенного к речи носителя языка. Для этого обычно используются имитативный или аналитико-имитативный подходы. *Имитативный подход* фокусируется на слуховом воспроизведении и копировании образцов речи, в то время как *аналитико-имитативный подход* объединяет имитацию с сознательным анализом артикуляции.

Представим некоторые *инновационные методы и технологии для совершенствования иноязычных произносительных навыков*:

1. *Внедрение проектного метода* позволяет обучающимся погружаться в реальные языковые ситуации, практиковать произношение, что будет способствовать как автоматизации произносительных навыков, так и развитию коммуникативной компетенции и способности адаптироваться к разнообразным контекстам, например: Visual presentation. Create a photo collage that represents your life. Include pictures of your family, friends, hobbies, favorite places. You can use Google Slides [6] to create your collage. Present your collage to the class, describing each photo in detail, focusing on pronunciation, intonation, and stress. Provide feedback on your classmates' collages, helping them to improve their language skills. Подготовка коллажа выполняется в качестве домашнего задания, на уроках происходит групповое обсуждение; применение модульного подхода, а именно деление задания на несколько этапов: создание коллажа, подготовка речи и последующая устная презентация предоставляет структурированное разделение фонетических задач по уровням сложности, обеспечивает индивидуальный подход и предотвращает перегрузку учащихся, стимулируя их на достижение устойчивого прогресса на каждом уровне обучения.

2. *Использование метода «Peer Review»*, который помогает вовлечь обучающихся в учебный процесс и развивает критическое мышление, например: Create a food blog presentation demonstrating how to prepare your favorite dish. Focus on the correct pronunciation, particularly of the tricky sounds. Use cooking terminology and include phrases like “Today, I'll show you how to make...”, “You'll need...”, and “Enjoy your meal!”. Record your presentation using RuTube [8], then analyze your pronunciation using speech recognition software like Google Speech-to-Text [8]. Share your video with classmates for feedback on pronunciation, creativity, and overall presentation quality.

3. *Применение цифровых технологий записи голоса и его комментирования*. Использование «Vocaroo» [10] – онлайн-сервиса записи голоса или «VoiceThread» [11] – облачного сервиса для создания и совместного обсуждения медиаконтента с возможностью голосового комментирования, можно применять для отработки скороговорок и рифмовок на английском языке, например: Listen to the following tongue twister and practice saying it aloud: How much wood would a woodchuck chuck, if a woodchuck could chuck wood? Try to pronounce each word correctl. Record yourself using Vocaroo or VoiceThread, and listen to your pronunciation. After recording, get feedback from your group on your pronunciation.

Использование «Audacity» [3] – аудиоредактора звуковых файлов, который ориентирован на работу с несколькими звуковыми дорожками, позволяет развивать фонематический слух и отслеживать прогресс, например: Listen to the pronunciation of the minimal pairs: bit – beat, cat – cut, ship – sheep. Repeat each word, focusing on the vowel sound. Record yourself pronouncing the minimal pairs. Share your recordings with your group for feedback. Try to improve your pronunciation.

4. *Применение сервисов и приложений на основе искусственного интеллекта.* Так, приложение «ELSA Speak» [4], используют искусственный интеллект для персонализированной обратной связи в режиме реального времени, помогая пользователям улучшить произношение и разговорные навыки на английском языке. «SpeechAce» [9] – система распознавания речи на основе искусственного интеллекта, которая анализирует произносимый текст, выявляет ошибки в произношении и предоставляет рекомендации по улучшению навыков устной речи, в том числе диалогической, например: Work in pairs. One person is the shopper, the other is the cashier. The shopper uses phrases like “How much does this cost?” and “Can I have some apples, please?”, while the cashier responds with phrases such as “That will be \$5” and “Here you are.” The main focus is on the correct pronunciation, especially of food items. Record your dialogue using VoiceThread for self-assessment.

Оценка развития произносительных навыков на иностранном языке проводится с использованием трёх взаимосвязанных методических подходов:

- систематическое наблюдение за учащимися во время выполнения заданий позволяет преподавателю в режиме реального времени оценивать уровень усвоения произносительных навыков и оперативно корректировать учебный процесс, повышая эффективность обучения;
- взаимооценивание учащимися друг друга позволяет получить объективную обратную связь, выявляя как сильные стороны, так и области для улучшения произносительных навыков;
- самооценка помогает ученикам анализировать свои успехи и ошибки, развивая критическое мышление и самосознание.

Разработка и внедрение системы объективной оценки произносительных навыков, основанной на четких критериях, обеспечит не только точное отслеживание достижений каждого учащегося, но и предоставит им прозрачную и понятную картину своих сильных и слабых сторон, что будет способствовать углубленному анализу и корректировке ошибок в произношении.

Таким образом, можно предложить следующие рекомендации по интеграции инновационных методов и технологий для формирования иноязычных произносительных навыков:

- интегрировать проектно-ориентированное обучение с акцентом на развитие фонетической компетенции;
- разработать и внедрить модульную систему обучения с фокусом на дифференциацию фонетических задач;
- внедрить цифровые платформы для мониторинга произносительных ошибок и предоставления обратной связи в реальном времени;
- создать и внедрить систему индивидуальных достижений через уровневую систему прогресса;

- внедрить рефлексивные практики и коллективную обратную связь для углубленного анализа произносительных ошибок;
- применить модель «задача в задаче» для поэтапного формирования произносительных навыков;
- интегрировать онлайн-ресурсы и приложения для индивидуальной тренировки произношения;
- разработать и внедрить систему группового взаимодействия для практики устной речи и произносительных навыков;
- интегрировать элементы обратного обучения для активизации самостоятельной работы учащихся над произношением;
- сформировать систему мониторинга и оценки произносительных навыков с использованием объективных критериев.

Литература

1. Бондаренко О.В. Современные инновационные технологии в образовании // Электронный журнал «РОНО». – 2012. – № 16. – URL: https://www.erono.ru/art/?SECTION_ID=85&ELEMENT_ID=5523&ysclid=ma9kkvmwfk955526181 (дата обращения: 26.03.2025).
2. Горлова Я.В. Инновационные и креативные технологии обучения на занятиях по «Иностранному языку» // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал, 2023. – № 03 (80). – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/innovatsionnye-i-kreativnye-tekhnologii-obucheniya-na-zanyatiyakh-po-inostrannomu-yazyku.html> (дата обращения: 26.03.2025).
3. Audacity. – URL: <https://www.audacityteam.org/> (дата обращения: 26.03.2025).
4. ELSA-Speak. – URL: <https://elsaspeak.com/en/> (дата обращения: 26.03.2025).
5. GarageBand – URL: <https://www.apple.com/mac/garageband/> (дата обращения: 26.03.2025).
6. Google Slides. – URL: <https://docs.google.com/presentation/u/0/> (дата обращения: 26.03.2025).
7. Speech-to-Text. – URL: <https://cloud.google.com/speech-to-text> (дата обращения: 26.03.2025).
8. RuTube. – URL: <https://rutube.ru/?ysclid=ma96h2zpf5880959083> (дата обращения: 26.03.2025).
9. SpeechAce. – URL: <https://www.speechace.com/> (дата обращения: 26.03.2025).
10. Vocaroo. – URL: <https://vocaroo.com/> (дата обращения: 26.03.2025).
11. VoiceThread. – URL: <https://voicethread.com/> (дата обращения: 26.03.2025).

Авторы публикации

Боднар Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, РФ, ssr80@yandex.ru
Яценко Галина Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, galina-yatsenko@mail.ru
Bodnar Svetlana Sergeevna, PhD in Education, Associate Professor, Department of European Languages and Cultures, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, ssr80@yandex.ru
Yatsenko Galina Sergeevna, PhD in Education, Associate Professor, Department of European Languages and Cultures, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, galina-yatsenko@mail.ru

ЯЗЫКОВАЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

Н.А. Бородина

Институт развития образования имени Н.Ф. Бунакова, г. Воронеж, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются основные элементы языковой и социальной адаптации обучающихся-инофонов из семей мигрантов в средней общеобразовательной школе. В заключении автор характеризует три основных направления реализации данного процесса.

Ключевые слова: дети-билингвы, обучающиеся-инофоны, особые образовательные потребности, поликультурное образование, социокультурная адаптация, языковая адаптация, языковые компетенции.

LINGUISTIC AND SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF NON-NATIVE CHILDREN IN MODERN RUSSIAN SCHOOLS

N.A. Borodina

N.F. Bunakov Institute for Educational Development, Voronezh, Russia

Abstract. The article examines the main elements of linguistic and social adaptation of non-native students from migrant families in secondary schools. In conclusion, the author describes three main directions of the implementation of this process.

Key words: bilingual children, non-native learners, special educational needs, multicultural education, socio-cultural adaptation, language adaptation, language competencies.

Сегодня в школах Российской Федерации остро встала проблема обучающихся – детей мигрантов, количество которых в образовательных организациях постоянно увеличивается. Не владеющие русским языком или владеющие им в недостаточной мере, они становятся участниками конфликтных ситуаций, тормозят учебный процесс в классе, поскольку не могут качественно осваивать образовательную программу из-за культурных и языковых барьеров.

С 01 апреля 2025 г. в России вступили в силу изменения в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», которые определяли одним из главных требований к обучающимся – детям мигрантов, поступающих на обучение по образовательным программам начального общего (НОО), основного общего (ООО) и среднего общего образования (СОО), владение русским языком на уровне, достаточном для освоения указанных образовательных программ [2], а также порядок тестирования для его определения [1].

Данный факт упрощает проведение в российских школах систематической работы по адаптации данной категории обучающихся, но не умаляет её важности поскольку необходимо понимать – эти дети де-факто имеют особые образовательные потребности и для них должны создаваться особые образовательные условия, которые должны ускорить их адаптацию.

Инофоны – это люди, для которых язык, на котором они говорят или учатся, не является родным. В контексте современного образования понятие обучающиеся-инофоны или дети-инофоны употребляется в отношении к детям, которые обучаются в школе на неродном для них языке. В России это в большинстве случаев дети из семей мигрантов, где родители говорят на родном языке (таджикском, узбекском, киргизском, азербайджанском и пр.), которые обучаются в школе на русском языке.

Предметом данной статьи является языковая и социокультурная адаптация обучающихся из семей с миграционной историей.

Основные характеристики обучающихся-инофонов, которые следует учитывать педагогам в работе с ними:

1. Языковая среда.

Обучающиеся-инофоны формируются и взаимодействуют в двуязычной или многоязычной среде, где их родной язык используется в бытовом общении, а русский язык – в школе или общественных учреждениях.

2. Уровень владения языком.

Уровень владения языком может варьироваться от начального (A1-A2) до продвинутого (C1-C2). Некоторые дети могут иметь базовые навыки общения, другие – свободно изъясняться на русском языке, но и те и другие испытывают трудности в освоении образовательных программ НОО, ООО, СОО.

3. Культурные различия.

При поступлении в школу дети-инофоны, воспитывавшиеся ранее в иной социокультурной среде, ментально отличаются от своих одноклассников. Это оказывает существенное влияние на их адаптацию, что проявляется не только в освоении нового языка, но понимании традиций, обычаев и социальных норм другой страны.

Примером могут послужить споры по поводу ношения в школе хиджаба, особенностей организации питания учеников различной религиозной принадлежности и пр.

4. Особые образовательные потребности.

Для успешного освоения языка обучения и интеграции в образовательный процесс дети-инофоны часто нуждаются в дополнительном социальном и психолого-педагогическом сопровождении. Оно предполагает поддержку классного руководителя и педагогов. Примером может служить деятельность классного руководителя, который рассказывая на классных часах и во время курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном» о национальных праздниках, значимых датах и героях России, уделяет внимание обычаям и традициям той страны, откуда приехал ребенок-инофон.

Говоря о языковой адаптации детей-инофонов, стоит выделить понятия дети-билингвы и дети с миграционной историей.

Дети-билингвы, в отличие от детей-инофонов, владеют в равной степени двумя языками с раннего возраста. Как правило, один язык является для них родным, а второй – активно используемым. Билингвизм может возникать в результате различных факторов, таких как двуязычные семьи, миграция или обучение в многоязычной среде.

Основными характеристиками детей-билингвов, отличающими их от детей-инофонов, являются:

1. Два родных языка.

Дети-билингвы могут свободно говорить и понимать оба языка, что позволяет им легко переключаться между ними, причем каждый из них может быть использован в разных контекстах (например, один язык применяется в домашнем общении, а другой – в школе).

2. Развитие языковых навыков.

Билингвы часто развивают навыки обоих языков параллельно, что может способствовать более гибкому мышлению и более глубокому пониманию языковых структур. Дети-инофоны, наоборот, приходят из однородной языковой среды и начинают изучать новый язык (язык обучения) только после начала обучения в школе.

3. Национальная идентичность.

Дети-билингвы, в отличие от детей-инофонов, могут иметь более сложное восприятие своей национальной идентичности, так как являются частью двух культур одновременно.

Таким образом, основное отличие между детьми-билингвами и детьми-инофонами заключается в уровне владения языками и их опыте использования этих языков в повседневной жизни. Дети-билингвы имеют более широкий опыт общения на двух языках, тогда как дети-инофоны находятся на этапе освоения нового языка.

Детями с миграционной историей принято считать детей, которые либо сами мигрировали, либо были рождены в семьях мигрантов. Они могут иметь различные языковые и культурные особенности в зависимости от их происхождения, места проживания и языковой среды.

Выделяются следующие особенности, отличающие детей с миграционной историей от билингвов и детей-инофонов:

1. Миграционная среда.

Дети с миграционной историей могут быть как первыми поколениями мигрантов, так и вторыми или третьими. Их опыт может включать переезд в другую страну или регион, что влияет на их культурную идентичность и языковую практику.

2. Языковая среда.

Дети с миграционной историей могут говорить на языке своей семьи (родном языке) и/или на языке страны проживания (языке обучения). Уровень владения родным языком зависит от того, насколько активно он используется в семье, что отличает их от билингвов, которые в равной мере владеют двумя языками, один из которых является родным.

3. Культурная адаптация.

Дети с миграционной историей могут сталкиваться с вызовами при адаптации к новой культуре, такими как языковой барьер, различия в социокультурных нормах и традициях.

Говоря о детях с миграционной историей, стоит отметить их основные отличия от детей-инофонов и детей-билингвов:

1. Языковая идентичность.

Дети с миграционной историей могут быть как билингвами (если активно используют оба языка), так и инофонами (если язык страны проживания не является для них родным). Их языковая идентичность может быть более сложной из-за смешения культур.

2. Опыт миграции.

Опыт детей с миграционной историей включает переезд, что может повлиять на их адаптацию к новой среде. Это отличает их от билингвов, которые растут в двуязычной среде без необходимости адаптации к новой культуре, и детей-инофонов, которые, в свою очередь, могут быть частью миграционной группы, но их основной фокус – это изучение нового языка.

3. Социальные и культурные аспекты.

Дети с миграционной историей, как и дети-инофоны, могут испытывать сложности в социокультурной интеграции из-за различий в культуре и языке. Дети-билингвы легче адаптируются благодаря знанию обоих языков.

Таким образом, дети с миграционной историей представляют собой более широкую категорию, которая может включать как детей-билингвов, так и детей-инофонов. Их опыт уникален из-за влияния миграции на их языковую практику, национальную идентичность и социокультурную адаптацию.

Языковая адаптация детей-инофонов в современной школе – это процесс, направленный на успешную интеграцию в новую языковую и социокультурную и образовательную среду детей, для которых язык обучения (в нашем случае русский язык) не является родным. Этот процесс включает развитие языковых навыков, необходимых для обучения и социокультурного включения, а также создание условий, способствующих комфортному и эффективному усвоению учебного материала.

Т.В. Шерстнева в статье «Создание методических условий в образовательной организации для развития языковой компетенции учащихся-инофонов» отмечает, что во время образовательного процесса возникает ряд вызовов в понимании детьми-инофонами учебного материала, которые обусловлены тем, что на этапе внутренней речи имеется нарушение процесса дешифровки речевого высказывания. У детей затруднен переход от внешней структуры предложения к внутренней, когда ребенок воспроизводит последовательность событий, нарушается порядок слов в предложении. Практика показывает, что дети-инофоны плохо читают, имеют бедный словарный запас, испытывают трудности в создании собственного высказывания. Некоторые учащиеся, из-за боязни допустить ошибку, могут не ответить, даже если знают ответ. Таким образом, дети-инофоны в силу своих особых образовательных потребностей не могут получить качественное образование без создания специальных условий [4].

Основные аспекты языковой адаптации детей-инофонов:

1. Диагностика уровня владения языком.

В соответствии с Порядком проведения в государственной или муниципальной общеобразовательной организации тестирования на знание русского языка, достаточное для освоения образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования, иностранных граждан и лиц без гражданства устанавливается два уровня: достаточный для освоения образовательных программ и недостаточный. Тестирование состоит из устной и письменной частей, что при соответствующем подходе позволяет определить начальный уровень владения языком [1]. Диагностика может быть дополнена индивидуализированными методиками для выявления сильных и слабых сторон в языковых навыках конкретного ребёнка.

2. Индивидуализация обучения.

Разработка индивидуальных образовательных маршрутов (далее – ИОМ) с учетом диагностированного языкового уровня и использования адаптированных учебных материалов. В данном вопросе ознакомить родителей (законных представителей) обучающихся с ИОМ, разъяснить порядок его реализации и предоставить рекомендации, в соответствии с которыми они (родители – Н.Б.) будут способствовать усвоению образовательной программы и адаптации. Семья должна стать ресурсом адаптации.

3. Формирование коммуникативных навыков.

При разработке и реализации ИОМ главное значение должно отводиться формированию навыков коммуницирования с окружающими. Здесь необходимо сделать акцент на развитие устной речи и понимания на слух и организацию групповой работы и коммуникативных игр для практики языка.

В качестве видов деятельности, влияющих на формировании коммуникативных навыков, можно указать:

- игровая деятельность (в т.ч. подвижные игры);

- чтение, литературно-художественная деятельность;
- изобразительная деятельность;
- включение в работу школьного театра;
- прослушивание песен и стихов;
- разучивание и декламация стихов;
- разучивание и исполнение песен;
- проектная деятельность;
- выполнение упражнений на релаксацию, концентрацию внимания, развитие воображения.

4. Поддержка со стороны педагогов.

Следующий важный аспект адаптационной работы – качество педагогического состава – педагоги должны быть не только готовы работать с детьми-инофонами, но и понимать как работать. Для них является обязательными для прохождения курсы повышения квалификации по работе с детьми-инофонами, в особенности по использованию методик билингвального обучения или поддержки родного языка.

5. Психолого-педагогическое сопровождение.

Система психолого-педагогического сопровождения должна осуществляться социально-психологической службой школы. Она должна включать в себя индивидуальное консультирование обучающегося и его родителей (законных представителей), групповые тренинговые занятия по преодолению трудностей в адаптации, мониторинг психологического климата в классе.

Отдельным вектором будет работы с учителями и классными руководителями по созданию благоприятной эмоциональной атмосферы в классе.

6. Современные педагогические подходы и технологии.

При реализации программ адаптации особую роль играет организация образовательного процесса на различных уровнях – необходимо стимулировать использование русского языка. Это лучше всего происходит при проектной деятельности, парных и групповых формах работы.

Отдельно стоит разработка и реализация программ дополнительного образования и/или внеурочной деятельности по изучению русского языка как иностранного.

Таким образом языковая и социальная адаптация детей-инофонов должна проходить по следующим направлениям:

1. Образовательная адаптация.

Данное направление может быть реализовано в рамках преподавания учебных предметов литературы, истории и обществознания. Оно делает акцент на формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов родного края, России и народов мира; освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества, а также способствует проведению нравственной рефлексии и выработке компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, нравственных чувств и поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам.

Также образовательная адаптация может проводиться в рамках реализации программы внеурочной деятельности по русскому языку, например, курса внеурочной деятельности «Межкультурная коммуникация на русском языке».

Основной целью организации работы внеурочной деятельности по данному курсу является языковая адаптация и культурная интеграция, а также расширение сферы применения навыков и умений, приобретенных в процессе изучения русского языка. В ходе освоения курса обучающиеся-инофоны получают возможность научиться активно использовать полученные знания на практике: ознакомиться с культурой, традициями и обычаями России; усвоить правила речевого и неречевого поведения; приобрести навыки общения в устной и письменной речи.

2. Социально-психологическая адаптация.

Основная работа по реализации данного направления лежит в зоне ответственности социального педагога и педагога-психолога.

Деятельность социального педагога по данному направлению ориентирована на правовое просвещение школьников, профилактику правонарушений; предупреждение проявлений ксенофобии, национализма, антисемитизма, неонацизма в молодежной среде; формирование восприятия окружающего социума с позиций ценностей многонационального российского общества, общероссийской гражданской идентичности и культурного самосознания, принципов соблюдения прав и свобод человека.

Педагог-психолог организует проведение мониторингов, индивидуальных и групповых консультаций, тренингов, цель которых выявление и преодоление трудностей адаптации, приводящих к неуспешности в образовательной деятельности.

3. Культурная интеграция.

Данное направление реализуется через проведение внутришкольных мероприятий и участие во внешкольных мероприятиях, направленных на усвоение норм и ценностей русской культуры, формирование уважительного отношения к культуре других стран.

Возможные дефициты при реализации программ языковой и социальной адаптации:

- недостаток квалифицированных специалистов;
- ограниченность времени на углубленное изучение русского языка в рамках основной образовательной программы;
- социальная изоляция детей-инофонов из-за языкового барьера.

Таким образом, работа по языковой и социокультурной адаптации обучающихся является комплексом усилий всех участников образовательного процесса.

Литература

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 4 марта 2025 г. № 170 «Об утверждении Порядка проведения в государственной или муниципальной общеобразовательной организации тестирования на знание русского языка, достаточное для освоения образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования, иностранных граждан и лиц без гражданства». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/411563589/> (дата обращения: 01.05.2025).
2. Федеральный закон «О внесении изменений в статьи 67 и 78 Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации"» от 28.12.2024 N 544-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_494829/ (дата обращения: 01.05.2025).

3. Гранкина Л.А. Социокультурный аспект адаптации детей-билингвов и детей-инофонов в русскоязычной образовательной среде // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-4. – С. 87–89.
4. Шерстнева Т.В. Создание методических условий в образовательной организации для развития языковой компетенции учащихся-инофонов // Научно-методический журнал Поиск. – 2020. – № 5(73). – С. 27–31.
5. Шестаков И.Е. Современные исследования в области образования детей-инофонов // Педагогический научный журнал. – 2024. – Т. 7, № 5. – С. 137–142.
6. Ямалетдинова А.М., Давлетбаева О.В., Байtimiрова И.Б. Современные подходы к обучению детей-инофонов русскому языку на уровне основного общего образования // Вестник Башкирского университета. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 167–173.

Автор публикации

Бородинa Наталия Александровна, методист, Отдел методического сопровождения воспитательной деятельности и профессиональной ориентации, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Воронежской области «Институт развития образования имени Н.Ф. Бунакова», Воронеж, РФ, tatkasun@bk.ru

Borodina Natalia Alexandrovna, Methodologist, Methodological Activities and Professional Orientation, State Budgetary Institution of Additional Professional Education of the Voronezh Region "Institute for Educational Development named after N.F. Bunakov", Voronezh, Russian Federation, tatkasun@bk.ru

УДК 37.011;398.21;342.725.3

ВЛИЯНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА НА ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ НАРОДОВ КРЫМА (НА ПРИМЕРЕ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В РУССКИХ И МУСУЛЬМАНСКИХ СКАЗКАХ)

Е.С. Вохмякова, З.Ш. Таирова

*Российский государственный университет правосудия им. В.М. Лебедева,
г. Симферополь, Россия*

Аннотация. Статья посвящена анализу влияния языковых и культурных особенностей разных этносов на распределение ролей в женском обществе, а также изучаются способы использования этих сопоставлений для современного воспитания и образования.

Ключевые слова: родной язык, гендерное воспитание, народы Крыма, женские образы, русские и мусульманские сказки.

THE INFLUENCE OF THE NATIVE LANGUAGE ON GENDER EDUCATION OF THE PEOPLES OF CRIMEA (BASED ON FEMALE IMAGES IN RUSSIAN AND MUSLIM FAIRY TALES)

E.S. Vokhmyakova, Z.Sh. Tairova

Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev, Simferopol, Russia

Abstract. The article analyzes the influence of linguistic and cultural characteristics of different ethnic groups on the distribution of roles in women's society, and also examines ways to use these comparisons for modern upbringing and education.

Keywords: native language, gender education, peoples of Crimea, female images, Russian and Muslim fairy tales.

Гендерная дифференциация – универсальное явление, охватывающее все науки, изучающие человека, включая различные сферы знания и культуры. Ранее это явление не связывали с языком, не уделяя ему должного внимания, однако последние исследования заложили основы для теоретического осмысления мужского и женского поведения. В ходе исследования особое внимание мы уделяем анализу народного фольклора, а именно сравнению женских образов в русских и мусульманских сказках. Исследование направлено на понимание механизмов формирования идеалов и ценностей у подрастающего поколения, а также на выявление путей преодоления негативных стереотипов через переосмысление фольклорных традиций.

Анализ русских и мусульманских женских образов в сказках способствуют укоренению традиционного распределения ролей. Хотя многие аспекты нашего исследования указывают, что в сказках описана глубокая истина о женской силе и ее способности строить счастливую жизнь, как для себя, так и для своих близких, не следует рассматривать женщину как слабое звено. Напротив, она представляет собой мощный источник сохранения семейных ценностей и родовых традиций.

Женские образы в русской и мусульманской литературе пересекаются во многих аспектах, они, прежде всего, ориентированы на укоренение семейных традиций и правильных распределений ролей. Данный опыт воспитания и укоренения гендерных традиций должны активно развиваться и применяться в современном обществе с целью укрепления традиционной модели семейных отношений и воспитания психологически здорового подрастающего поколения в Российской Федерации.

В нынешнем обществе гендерное воспитание становится всё более значимой тематикой. Один из главных аспектов, формирующих гендерные стереотипы, – это язык. Он выступает как мощный инструмент общения. Л.Н. Евсеева отметила, что все социальные связи строятся в рамках языковой системы [4, с. 41–43]. М.А. Хайруллин также подчеркивал, что «... все что человек познает, находит отражение в языке. Владение родным языком является первым условием мироосознания, действительного знания об истории, природе» [17, с.192].

С раннего возраста дети усваивают язык и соответствующие гендерные роли, получая влияния от родителей, учителей и средств массовой информации. Например, девочкам могут говорить, что важно быть «красивыми», а мальчикам – «сильными». Это ведет к ассоциациям определенных качеств с полами. Н.Ю. Ерофеева подчеркивает, что гендерное обучение способствует формированию толерантности [5].

Таким образом, язык и гендерное воспитание взаимосвязаны, хотя влияние языка – это не единственный фактор. Важную роль играют также семья, общество, образовательные программы и медиа.

Анализируя сказки, можно заметить, что родной язык играет ключевую роль в них. Знаменитый педагог В.А. Сухомлинский отмечал следующее: «Через сказку, фантазию, игру, через неповторимое детское творчество – верная дорога к сердцу ребёнка. Сказка, фантазия – это ключик, с помощью которого можно открыть эти истоки, и они забьют животворными ключами ...» [14, с. 29].

Сказки – это не только захватывающие нарративы, но и бесценный источник знаний по вопросам детского воспитания. Знаменитый русский педагог К.Д. Ушинский утверждал, что «первый воспитатель – это народ, а народные сказки – первые и блестящие попытки создания народной педагогики» [9].

В своей статье Н.Л. Пушкарева отмечает, что одним из самых сильных методов воспитания детей в русской народной педагогике является влияние Слова. Его эффект проявляется уже в «простейших» вариантах сказок, которые называются докучными, и с которыми взрослые знакомят малыша, как только он начинает осваивать разговорный язык [12, с. 88-108].

Родной язык и гендерное воспитание в народных сказках имеют огромное значение, передавая уникальные черты народной культуры и общества, яркие описания окружающей природы и персонажей формируют уникальную атмосферу, а трансформация гендерных ролей отображает изменения в нашем обществе и его восприятии. По мнению Г.Н. Волкова «дети и сказка не разделимы, они созданы друг для друга и поэтому знакомство со сказками своего народа должно обязательно входить в курс образования и воспитания каждого народа» [2].

В исследовании о роли языковых традиций в воспитании народов Крыма Е.С. Вохмякова подчеркивает, что достижения народа часто отражаются через творчество выдающихся представителей культуры, науки и других талантливых личностей. Однако стоит отметить, что ни одно индивидуальное произведение не сможет достичь высшей степени значимости, если его автор не освоит культуру, язык и историю своего народа, не проведет сопоставление с культурой других народов и не учтет предыдущие достижения [3, с. 298-303].

В исследовании применялись теоретико-методологические основы: концептуальные основы теории познания, философии и психологии человеческой деятельности, теория личности и её развитие в ходе обучения и воспитания. Системный подход, позволяющий рассматривать этнопедагогику народов Крыма как интегрированное социокультурное и педагогическое явление; культурологический подход, акцентирующий внимание на этнокультурных ценностях образования и раскрывающий социокультурные основы развития системы воспитания; деятельностный подход, обеспечивающий комплексный анализ этнопедагогических традиций воспитания в Крыму, основываясь на активной социальной роли человека и значении языка в его жизни. А также для анализа содержания статьи применяется контент-анализ, позволяющий провести сравнительную характеристику женских образов в сказках двух разных этносов.

Ученые В. Жирмунский [6], В. Пропп [11] не раз подчеркивали значимость исторического фольклора для изучения культуры и взглядов, а также для осмысления исторического прошлого. В работах данных исследователей представлена методология использования фольклора как способа познания национального «Я».

Изучение женских образов в крымскотатарском фольклоре было предметом внимания таких авторов, как Ю. Болат [16], Р. Тынчеров [16], К.Д. Жаманаклы [16], Дж. Бекиров [1], Э.Э. Сеферова [13], З.Ш. Таирова [15], Л.С. Чимпоеш [18], У. Эдемова [19], С.Б. Капидинова [7] и многие другие.

Сказка привлекла внимание ученых из различных областей, в исследовании данного жанра применяются разнообразные методы и подходы. Русская народная сказка была предметом глубокого анализа в работах таких исследователей, как В.Я. Пропп [11], В.М. Жирмунский [6], О.М. Корженко [8], О.В. Реш [8], А.В. Крестовский [9], Т.В. Малова [10] и других.

В результате исследования выявлены уникальные аспекты гендерного воспитания народов Крыма, отраженные в народных сказках. Анализируя женские образы в русских и

мусульманских сказках, мы выделили как различия, так и общие черты в формировании взглядов подрастающего поколения через призму сказочного повествования.

В крымскотатарских народных сказках можно заметить женские персонажи, которые отражают религиозно-мистические концепции, одновременно обладая выразительностью, эмоциональностью и детализированностью, присущими их собственной реальности. В этом сложном переплетении земного и божественного, чувственного и мистического скрыта магия крымских мусульманских сказок, что делает её особенно притягательной. В традиционном исламе женский образ всегда занимает важное место и ассоциируется с покорностью, стойкостью и уважением в семье.

При изучении русских сказок следует отметить, что они имеют значительное влияние на формирование мировоззрения подрастающего поколения народов Крыма на протяжении почти двух столетий. В таких произведениях героини обычно обладают сильной интуицией, умением преодолевать трудности и при этом всегда верны своим убеждениям. В исследованиях В.Я. Проппа и других ученых подчеркивается, что сказки часто изображают образы мудрых девушек. Наиболее известными персонажами, олицетворяющими эту тему, являются Елена Премудрая и Василиса Премудрая. Эти образы ярко отражают устаревшие представления о силе и мощи женщин [10].

На протяжении многих веков народные сказки стали выдающимся источником, отражающим идеал женской красоты. Русская женщина представлена как истинная красавица с глубоким внутренним миром. В ряде сказок, таких как «Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка о царе Салтане» и «Сказка о спящей красавице и семи богатырях» А.С. Пушкина, а также в «Аленьком цветочке» С.Т. Аксакова, особенно ярко раскрывается концепция женской красоты— как во внешнем, так и во внутреннем проявлениях. Эти произведения предлагают нам уникальный взгляд на женскую природу, подчеркивая не только физические черты, но и душевные качества, которые делают героинь по-настоящему красивыми как внешне, так и внутренне.

Народ справедливо полагал, что физическая привлекательность не должна быть основным критерием оценки, так как внутренние качества играют гораздо более значимую роль. Например, в сказке А.В. Рубанова «Финист – ясный сокол» старшие дочери озабочены лишь своей внешностью: они наряжаются в новые сарафаны и платья, украшаются золотыми бусами и т. д. В то время как младшая дочь выделяется на их фоне. Она прежде всего умная и сообразительная, а только потом уже красивая, обладая такими чертами «что ни в сказке сказать, ни пером описать: брови соболиные, очи соколиные, русая коса до пояса» [8].

Мусульманские авторы создали свои каноны красоты, персонажи героинь объединяет исключительная красота, завораживающая внешность, «образы девушек создаются по канонам красоты: они грациозны, стройны и имеют белоснежную кожу, а также красивые черты лица» [18, с. 92]. В поэме «Эдиге» для описания женского портрета применяются устоявшиеся поэтические средства наряду с выразительными эпитетами, например: «Девушка была очень красива, луна не луна, солнце не солнце, словно свечка ночью, словно месяц» [19, с. 5]. Такова девушка, отличающаяся неповторимой внешностью из дестана «Наркъамыш»: «в мире такой красивой девушки никто не видывал» [13]. В крымскотатарском варианте дестана «Чорабатыр» мы читаем строки, описывающие супругу Нарика Менли Сулу: «в красоте ей во всём свете, не было равных» [1, с. 58].

В русских народных сказках связь между внутренней и внешней красотой героинь ярко выражена в образе матери. Это позволяет сделать вывод, что красота героинь не может быть отделена от материнского образа. Во всей русской традиции женская красота символизирует силу и прекрасные качества материнской любви и заботы. Материнский образ занимает центральное место при формировании характера героини, давая ей возможность раскрыть свои способности и стать поистине восхитительной. Исследования ряда ученых продемонстрировали, что в сознании девочек 6-7 лет преобладают образы матери, домохозяйки и красавицы. Образ женщины-труженицы, связанный с женой – заботливой хранительницей очага, которая шьет, вяжет и готовит к празднику, занимает важное место в русских сказках. Героини «Волк и семеро козлят», «Маша и медведь», «Царевна-лягушка» воплощают собой образ умелой и заботливой хозяйки [11].

В мусульманских нарративах образ Матери ярко освещается в произведении «Буюк-Ламбат» (Большой маяк). Пожилая женщина раскрывает свои двери для юноши-сироты, которого отвергли родные братья. Она заботится о нем, как о родном сыне. Мать-птица без страха готова защищать своих птенцов, что наглядно демонстрируется, например, в рассказе о «Аювкбулакбогълан» (Мальчик с медвежьими ушками) и др. В целом, следует отметить, что материнство представляет собой ключевой элемент ценностей всех мусульманских женщин, и этот аспект занимает центральное место во многих мусульманских нарративах.

Немало русских народных сказок, известных своим сюжетом, где принцесса оказывается в опасности, а храбрый принц приходит ей на помощь. Примером этому служит произведение А.С. Пушкина «Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях». В этой истории Королевич Елисей отправляется на поиски своей возлюбленной, однако никто не может дать ему ни малейшей подсказки о судьбе пропавшей царевны. Здесь мы можем наблюдать образ женщины, не способной самостоятельно преодолевать трудности без поддержки мужчины; такой типаж глубоко укоренился в общественном сознании. Подобные нарративы могут внушать детям идею о том, что женщина является более уязвимым полом и требует постоянной опеки. Хотя большое количество авторов русских сказок представляют женские образы, обладающие выдающимся духом и храбростью. Эти персонажи олицетворяют такие качества, как мудрость, доброта, терпение, трудолюбие, отвага и милосердие. Наиболее ярким примером может служить произведение А.С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях», в которой главная героиня предстает как умная, красивая, трудолюбивая и скромная молодая женщина.

В крымскотатарских народных сказках также можно наблюдать, что главные действующие лица формируют склонность к определенным формам поведения, где находят отражение коллективные идеи и концепции общества в разные исторические периоды и олицетворяют «дух времени» [7, с. 516–522]. На данном этапе необходимо отметить, что женские персонажи в мусульманских сказках реагируют на различные обстоятельства и проявляют себя по-разному в разных ситуациях, что позволяет классифицировать их на две группы. Образы первой группы служат яркими примерами послушания, спокойствия и ведения домашнего хозяйства. Они полностью зависят от мужчин – отцов, братьев, мужей и сыновей. Данная модель поведения укоренилась в социальном контексте, поддерживающем традиционные роли мусульманской женщины. Мы можем наблюдать подобные образы в крымских мусульманских сказках, таких как «О Чамаширджиогълане», «О трех благочестивцах», «О Портном и о жадном Мулле», а также «О блудливом кадии», в них

героиням присущи покорность, смирение и преданность семье [15, с. 35–39]. В противоположность этому можно встретить иной образ женщины, который обладает независимостью, храбростью и смекалкой. Эти героини не уклоняются от ответственности, активно проявляя инициативу и решимость. Один из таких примеров можно найти в сказании «Буюк-Ламбатмасалы» («Сказка о Буюк-Ламбат»), где ярко выражены такие черты воительницы, как отвага, игривость и находчивость: «Словно лихой джигит, вскочила девушка на коня, повернула в сторону и поскакала... Едет, скачет девушка-озорница на коне. Золотое шитьё на чалме блестит, пояс золотой талию ей стягивает, сабля в золотых ножнах на поясе висит» [16, с. 154]. Смелость героинь мусульманских сказок особенно ярко проявляется в критические моменты. Когда мужчины оказываются в безвыходной ситуации, женщины демонстрируют свою находчивость, интеллект и творчество, находя пути выхода из сложных обстоятельств [13, с. 173–176].

В своей статье З.Ш. Таирова констатирует факт, что согласно народной мудрости, в мусульманских сказках от женщин ожидаются не только традиционные качества, такие как мягкость, уступчивость и заботливость, но также смелость, решительность и умение защищать свои интересы и интересы своей семьи. В результате в крымскотатарском фольклоре можно встретить героинь, обладающих как типичными женскими, так и мужскими характеристиками. Сказки «Буюк-Ламбат» (Большой маяк), «Недотепа» и «Прodelка трех девушек» иллюстрируют, как у девочек формируются качества, которые обычно считаются мужскими. К примеру, в «Буюк-Ламбат» (Большой маяк) отважная дочь падишаха решительно отправляется на спасение любимого, не веря известию о его кончине и бросает вызов судьбе. Ее бесстрашие и отказ от традиционной роли женщины ведут к спасению любимого и счастливому финалу [15, с. 35–39].

Несмотря на различия, представленные в образах русских и мусульманских женщин, важно отметить мнение известного исследователя В.М. Жирмунского, который утверждал, что «... образ богатырской девы широко распространён в мировой литературе: его поэтические очертания можно найти в «удалых поленицах» русских сказаний, в греческих «амазонках», а также в образах воительниц из древнескандинавских и кельтских эпосов, в «Шахнаме» Фирдоуси и других произведениях [6, с. 265].

В выводах можно заключить, что родной язык и русские сказки играют значительную роль в формировании гендерных представлений у молодежи. Обращая внимание на используемые слова и черпая мудрость из сказок, мы можем способствовать развитию уважения к себе и окружающим у подрастающего поколения. Для народов Крыма русские сказки и мусульманские сказки представляют собой не только источник интереса и познания мира, но и средство сохранения и передачи культурного наследия. Они передаются из поколения в поколение, сохраняя мудрость и уроки, которые помогают людям лучше понимать себя и окружающий мир. Адаптируя сказки к своим традициям и обычаям, местные жители обогащают свою культуру и сохраняют уникальность народного творчества. Этот процесс способствует поддержанию культурного разнообразия и объединению различных этнических групп.

Родной язык в сказках также занимает важное место. Он не только передает слова и фразы, но и является носителем культуры, истории и традиций. В сказках часто встречаются мудрые высказывания, пословицы и поговорки на родном языке, что придает им уникальность

и глубины. Родной язык способствует сохранению связи с предками, уважению и ценности своей культуры и традиций.

Гендерные особенности и нормы, отраженные в сказках, на данном этапе развития современного общества представляют особую ценность и интерес. В современных сказках все чаще встречаются истории, где гендерные роли переосмысляются, женщины становятся главными героями, демонстрируют силу, способность принимать решения самостоятельно, но так или иначе, несмотря на современные тенденции и требования жизни мы не должны забывать, что основной и главной задачей женщины из поконов веков было рождение потомства и сохранение семейного очага, ведь мать – это первоисточник передачи традиционных ценностей народа.

В России сказки занимают особое место в культуре и традициях народов, проживающих на территории РФ. Они не только увлекают и развлекают, но и передают важные уроки мудрости. Родной язык и гендерные аспекты играют ключевую роль в формировании гендерных стереотипов подрастающего поколения и имеют большую значимость в воспитании подрастающего поколения. Проведенный сравнительный анализ способствует проявлению толерантности и уважения между этносами, также анализ женских образов помогает обратиться к истокам женского начала, сохранить и передать традиционные ценности, а также способствуют развитию понимания различий между людьми разных полов и их предназначение в современном обществе.

Литература

1. Бекиров Дж. Крымскотатарский фольклор. – Ташкент: Укитувчи, 1991. – 248 с.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М.: Академия, 2000. – 304 с.
3. Вохмякова Е.С. Использование языковых традиций воспитания народов Крыма // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – № 1 (58). – С. 298–303.
4. Евсеева Л.Н. Языковая картина мира; социально-философский аспект // Вестник Поморского университета. – 2008. – № 8. – С. 41–43.
5. Ерофеева Н.Ю. Гендерная педагогика. – Ижевск: Изд-во ERGO, 2010. – 312 с.
6. Жирмунский В.М. Народный героический эпос. – Москва-Ленинград: Гослитиздат, 1962. – 437 с.
7. Капидинова С.Б. Психологические особенности образа женщин в крымскотатарском фольклоре // Наука и образование: новое время. – 2019. – № 1. – С. 516–522.
8. Корженко О.М., Реш О.В. Женские образы в русских народных сказках // Colloquium-journal. – 2020. – № 27 (79). – С. 6–8.
9. Крестовский А.В. Роль народной сказки в воспитании духовно-нравственных качеств младших школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 320–329.
10. Малова Т.В. Сказка как средство формирования представлений о женственности // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 7. – С. 66–69.
11. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1986. – 370 с.
12. Пушкарева Н.Л. Читаем сказки сквозь «гендерные очки» (одна из методик гендерной педагогики) // Гендерные проблемы в общественных науках. – Москва: ИЭА РАН, 2001. – С. 88–108.
13. Сеферова Э.Э. Женские образы в эпических сказаниях тюркских народов // Материалы Международной конференции (27–28 сентября 2018 года). – Якутск: Изд-во СВФУ, 2018. – С. 173–176.

14. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Изд-во Радянська школа, 1973. – 145 с.
15. Таирова З.Ш. Гендерные идеалы в крымскотатарском фольклоре: андрогинный тип личности // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2017. – №03–2. – С. 234–236.
16. Тынчеров Р., Болат, Ю., Жаманаклы, К.Д. Татарские народные сказки. – Ташкент: Изд-во Девлет нефиснеширляты, 1959. – 262 с.
17. Хайрулдинов М.А. Этнопедагогика крымскотатарского народа. – Киев: Изд-во Науковий свит, 2002. – 335 с.
18. Чимпоеш Л.С. Образ народного героя в гагаузских дестанах // Литература. Фольклор: проблемы поэтики. – 2009. – № 33. – С. 63–69.
19. Эдемова У. Крымскотатарские легенды и былины. – Симферополь: Изд-во Таврия, 2004. – 340 с.

Авторы публикации

Вохмякова Елена Сергеевна, старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Российский государственный университет правосудия им. В.М. Лебедева, Симферополь, РФ, vselena555@mail.ru

Таирова Зера Шевкетовна, старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Российский государственный университет правосудия им. В.М. Лебедева, Симферополь, РФ, zera-v@yandex.ru

Vokhmyakova Elena Sergeevna, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Russian State University of Justice, Simferopol, Russian Federation, vselena555@mail.ru

Tairova Zera Shevketovna, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Russian State University of Justice, Simferopol, Russian Federation, zera-v@yandex.ru

УДК 37.091.3

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ ПО ТЕМЕ «ЗНАМЕНИТЫЕ ЛЮДИ» НА ОСНОВЕ УЧЕБНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Н.А. Депутатова, К.Н. Орлова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена разработанному комплексу упражнений и методическим рекомендациям по обучению лексике на этапе основного общего образования на материале УМК «Spotlight» для 5 и 9 классов по теме «Знаменитые люди» и является дополнением к пунктам учебника по причине недостаточной разработанности данной тематики.

Ключевые слова: лексика, обучение лексике, анализ, упражнение, этапы обучения лексике.

TEACHING VOCABULARY ON THE TOPIC "FAMOUS PEOPLE" BASED ON SECONDARY SCHOOL TEXTBOOKS

N.A. Deputatova, K.N. Orlova

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article is devoted to the system of exercises and methodological recommendations for teaching vocabulary in a comprehensive school based on the «Spotlight» textbooks for grades 5 and 9 on the topic of «Famous People» and is a supplement to the textbook materials due to the insufficient development of this topic.

Key words: vocabulary, vocabulary learning, analysis, exercise, stages of vocabulary learning.

В наше время современный учебно-методический комплекс для обучения иностранным языкам для школьников этапа основного общего образования должен быть разработан с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ООО) и одобрен Министерством Просвещения [1;2].

Был проведён анализ учебно-методического комплекта «Spotlight» для учащихся 5 и 9 классов, разработанного Ю.Е. Ваулиной, Д. Дули, О.Е. Подоляко и В. Эвансом.

При анализе УМК «Spotlight 5» «Spotlight 9» по теме «Знаменитые люди» было выявлено, что лексический компонент в данных комплексах недостаточно развит на вышеуказанную тему. В этой связи была создана система упражнений и методических рекомендаций, ориентированных на развитие лексических навыков по выбранной теме. Упражнения предназначены для использования с УМК «Spotlight 5» (см. табл. 1) и «Spotlight 9» (см. табл. 2) и служат для восполнения недостаточного охвата данной темы в учебниках. При разработке заданий учитывались принципы и подходы, применяемые при формировании лексических умений, что обеспечивает возможность их эффективного включения в учебный процесс.

Таблица 1.

Типы упражнений по классификации Е.И. Пассова в учебнике Spotlight 5 по теме «Знаменитые люди»

Тип упражнений	Модуль 2а	Модуль 4с
Условно-речевые	1	3
Языковые	1	2
Речевые	0	3

Таблица 2.

Количество лексических упражнений, относящихся к теме «Знаменитые люди» в учебнике «Spotlight» для 9 класса

Тип упражнений	Модуль 5d	«Culture Corner 5»
Условно-речевые	3	4
Языковые	1	1
Речевые	1	1

При составлении данной системы упражнений опорой являлась типология и классификация Е.И. Пассова:

- 1) условно-речевые упражнения;
- 2) языковые упражнения;
- 3) речевые упражнения [3].

Итак, ниже представлена составленная система упражнений, направленная на формирование и развитие лексического навыка для учащихся 5 класса на тему «Знаменитые люди».

1. Этап преддемонстрации (Presentation stage).

На данном этапе учитель должен познакомить учащихся с новой лексикой, помогает понять значение слов и употребление их в контексте. В следующих упражнения учащимся

нужно распределить слова по правильным категориям (профессия, качества, достижения) (Упражнение 1),

Цель – развитие навыка сопоставления слов с их значениями, первоначальное знакомство со словарным запасом.

Ex.1. Categorize the words (Табл.3).

Sort the words into the correct categories: appearance, personality or family.

(*famous, actor, singer, musician, success, talent, intelligent, hardworking, creative, strong, determined*)

Таблица 3.

Упражнение №1

Professions	Qualities	Achievements

Цель данного упражнения – помочь учащимся различать словарные группы, закрепляя значение слов.

Ex.2. Match the words.

1) Famous	a) Ученый
2) Singer	b) Известный
3) Scientist	c) Актер
4) Athlete	d) Спортсмен
5) Painter	e) Художник
6) Actor	f) Певец

Задание направлено на развитие критического мышления учащихся, а также способности выбирать подходящий ответ на основе прочитанных слов.

2. Алгоритмический этап. На данном этапе учащиеся заполняют пропуски в предложениях о знаменитостях (Упражнение 3).

Ex.3. Fill in the blanks in the sentences using the words.

(*tall, short, beautiful, famous, young, old, handsome, slim, kind, friendly*)

- 1) Leonardo DiCaprio is a very ____ actor.
- 2) My grandmother is ____, but she is very active.
- 3) Taylor Swift is a ____ and talented singer.
- 4) Tom Cruise is ____ and strong.
- 5) William Shakespeare was a ____ writer.
- 6) Cristiano Ronaldo is ____ and athletic.
- 7) The little boy is very _____. He is only five years old.
- 8) The girl is very _____. She has long blond hair.
- 9) My best friend is very _____. He always helps me.
- 10) My teacher is ____ and always smiles at us.

Цель – закрепление новой лексики в контексте, развитие умения осмысленно выбирать слова.

3. Творческий этап. На этом этапе обучающиеся пишут рассказ о семье их любимой знаменитости (Упражнение 3).

Ex. 3. Write a short text about the family of famous person.

Цель – развитие навыков самостоятельного письма, применение новой лексики в контексте.

Далее, представлена система лексических упражнений в виде дополнения к теме «Знаменитые люди» в 9 классе «Spotlight».

1. Ознакомительный этап. На данном этапе учащиеся сортируют слова по трем группам в таблице (глаголы, профессии, жанры фильмов) (Упражнение 1).

Ex.1. Categorize the words.

Sort the words into three categories: *act, direct, make, review, actress, director, producer, scriptwriter, western, thriller, horror, musical, animated, adventure, science fiction, set designer, costume designer.*

Таблица 5.

Verbs	People	Movie genres

Категории для группировки слов в упражнении 1

Упражнение направлено на развитие навыков организации лексики, группировки слов по их логическим категориям.

Ex.2. Find the odd word.

- 1) act – direct – produce – comedy
- 2) director – actress – review – scriptwriter
- 3) adventure – horror – thriller – make-up artist
- 4) camera operator – costume designer – action – set designer
- 5) shoot – star in – animated – make

Цель – закрепление понимания учащимися слов, определений слов, которые не соответствуют нужной категории.

2. Алгоритмический этап. Этот этап предназначен для тренировки учащимися лексики, которую они узнали в первом этапе. В упражнениях обучающиеся должны заполнить пропуски, используя слова из списка (Упражнение 3).

Ex.3. Fill in the blanks.

Use the words from the list and fill in the blanks.

(*act, star in, direct, produce, shoot, review, actress, director, producer, scriptwriter, camera operator, make-up artist, set designer, western, comedy, thriller, horror, musical, animated, adventure, epic, science fiction*)

- 1) Quentin Tarantino is a famous film ____.
- 2) An ____ is a person who plays roles in movies.
- 3) Steven Spielberg has ____ many successful films.
- 4) Christopher Nolan ____ the famous film “Inception”.
- 5) A ____ writes the story and dialogues for movies.
- 6) A ____ creates beautiful costumes for actors.
- 7) Pixar is well known for its ____ movies.
- 8) Many people enjoy watching ____ because they are funny.
- 9) In a ____ film, you can often see futuristic worlds and space travel.
- 10) A ____ creates a visual look of movie locations.

Упражнение направлено на практику правильного словоупотребления в предложениях и пополнения словарного запаса в контексте.

3. Творческий этап. Обучающиеся учатся использовать новую лексику в продуктивной деятельности (устной и письменной). В 4 упражнении учащиеся должны придумать постер к фильму и рассказать о нем.

Ex. 4. Create a movie poster.

Design a movie poster using the target vocabulary. Your poster should include:

- the movie title;
- the director's name;
- the main actors;
- the genre;
- a short description of the plot.

Таким образом, на основании рассмотренного материала можно заключить, что разработанный и представленный комплекс упражнений, направленных на формирование и развитие лексических навыков по теме «Знаменитые люди» в рамках основного общего образования, демонстрирует потенциал для эффективного развития лексической компетенции учащихся, обогащения учебной деятельности, создания языковой среды и повышения мотивации к изучению английского языка.

Литература

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» – URL: clck.ru/bnDEN (дата обращения: 04.05.2025).
2. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 04.05.2025).
3. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 2010. – 276 с.
4. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
5. Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 2011. – 252 с.

Авторы публикации

Депутатова Наталья Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, natalizachka@mail.ru

Орлова Ксения Николаевна, студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ, KNOrlova@stud.kpfu.ru

Deputatova Natalya Anatolyevna, PhD in Education, Associate Professor, Department of European Languages and Cultures, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, natalizachka@mail.ru

Orlova Ksenia Nikolaevna, student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, KNOrlova@stud.kpfu.ru

**УНИВЕРСАЛЬНЫЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД
В ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К РЕШЕНИЮ ЗАДАНИЙ
ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ**

С.А. Жабина

ГБОУ «Школа № 2025», г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты методологического подхода, направленного на подготовку обучающихся к решению заданий Всероссийской олимпиады школьников.

Ключевые слова: методологический подход, Всероссийская олимпиада школьников, одаренные школьники.

**UNIVERSAL METHODOLOGICAL APPROACH TO PREPARING STUDENTS
TO SOLVE THE TASKS OF THE ALL-RUSSIAN SCHOOL OLYMPIAD**

S.A. Zhabina

GBOU «School No. 2025», Moscow, Russia

Abstract. The article discusses aspects of a methodological approach aimed at preparing students to solve the tasks of the All-Russian Olympiad of Schoolchildren.

Keywords: methodological approach, All-Russian School Olympiad, gifted students.

Всероссийская олимпиада школьников – значимое мероприятие в системе школьного образования, направленное на выявление и поддержку одаренных обучающихся. Такое движение способствует развитию интеллектуального потенциала учащихся, формированию навыков аналитического мышления и углубленному изучению предметов.

Целью данной статьи является обоснование и описание методологического подхода в подготовке обучающихся к решению заданий Всероссийской олимпиады школьников. В работе рассматриваются теоретические аспекты, основные компоненты, а также практические приёмы реализации концепции на примере различных предметных областей.

Первым и наиболее значимым компонентом методологического подхода является выбор приёмов и технологий проблемного обучения. Немаловажную роль играет организация проектной деятельности. Также эффективно использование тренингов, включающих моделирование олимпиадных ситуаций, что позволяет школьникам адаптироваться к формату заданий [3].

Вторым важным компонентом является формирование навыков решения олимпиадных заданий, требующих не только теоретической подготовки, но и развитого практического мышления. Поэтому особое внимание уделяется развитию логики, способности к поиску нестандартных решений и умению анализировать задачи с разных сторон. Для этого целесообразно использовать задания, предполагающие многоэтапное решение, кейсовые задачи и задачи с открытым ответом. Такой подход позволяет школьникам вырабатывать алгоритмы действий при встрече с новыми и неожиданными задачами [3].

Третий компонент – индивидуализация и дифференциация образовательного процесса. В рамках методологического подхода целесообразно использовать индивидуальные образовательные маршруты, которые помогают каждому ученику развивать сильные стороны

и работать над слабыми аспектами. Особое внимание следует уделять поддержке мотивации и созданию условий для самореализации через участие в олимпиадах разного уровня.

Четвертый компонент – развитие метапредметных навыков, таких как умение аргументировать свои суждения, работать с разнородной информацией и эффективно коммуницировать. Эти навыки формируются через работу в группах, обсуждение различных стратегий решения задач и участие в командных олимпиадах. Использование технологий коллективного обучения позволяет развивать навыки сотрудничества и критического обсуждения, что особенно полезно в условиях командных туров и интеллектуальных игр [4].

Практическая реализация методологического подхода в подготовке обучающихся к Всероссийской олимпиаде школьников требует комплексного использования теоретических знаний и практических умений. Например, для подготовки к олимпиаде по литературе можно использовать работы М.Л. Гаспарова, Г.А. Гуковского, Б.О. Кормана, Д.С. Лихачёва, Ю.М. Лотмана, Е.Г. Эткинда.

Одним из ключевых аспектов является разработка образовательных программ, ориентированных на решение олимпиадных задач и включающих модули, посвященные формированию логического мышления, аналитических способностей и навыков работы с нестандартными заданиями. При этом важно учитывать предметную специфику: программы по математике будут существенно отличаться от программ по гуманитарным наукам [1].

Важным элементом практической подготовки является организация тренировочных сессий. На таких занятиях школьники выполняют задания предыдущих лет, производят структурный анализ сложных примеров и обсуждают типичные ошибки. Для этого необходимо изучить информацию, размещённую на сайте «Всероссийская олимпиада школьников», также ознакомиться с циклом лекций Образовательного центра «Сириус», направленный на подготовку к заключительному этапу. Практика показывает, что подобные занятия позволяют выявить пробелы в знаниях, скорректировать индивидуальные образовательные маршруты, снизить уровень тревожности.

Одним из эффективных методов подготовки является использование проектной и исследовательской деятельности. Например, на занятиях по естественным наукам обучающимся предлагается разработать собственный исследовательский проект на основе олимпиадной задачи, что способствует более глубокому пониманию предмета и развитию научного мышления. В гуманитарных дисциплинах можно организовать аналитические семинары, где школьники разбирают тексты, находят междисциплинарные связи и учатся аргументированно излагать свои мысли [4].

В процессе подготовки к олимпиадам большое значение имеет обратная связь. Учителя и наставники должны не только оценивать успехи обучающихся, но и разбирать их ошибки, анализируя причины затруднений. Для этого целесообразно использовать технологии рефлексии: ведение дневника достижений, анализ типичных ошибок и формирование личных стратегий решения задач. Такой подход позволяет учащимся осознанно подходить к обучению и развивать навыки самоконтроля.

Кроме того, эффективная подготовка к олимпиадам требует применения цифровых образовательных ресурсов. Онлайн-платформы с интерактивными заданиями, вебинары с экспертами и участие в виртуальных олимпиадах помогают разнообразить учебный процесс и создать условия для самостоятельной работы школьников. Использование современных технологий не только облегчает доступ к учебным материалам, но и позволяет

индивидуализировать процесс обучения, адаптируя его под уровень подготовки каждого учащегося [2].

Для определения эффективности методологического подхода в подготовке к Всероссийской олимпиаде школьников необходимо использовать системный подход к анализу результатов обучения. Эффективность можно оценивать по нескольким критериям: уровень успеваемости учащихся на олимпиадах, степень сформированности ключевых навыков (аналитическое мышление, умение решать нестандартные задачи), а также мотивация и интерес школьников к олимпиадной деятельности. Комплексная оценка позволяет выявить сильные и слабые стороны методологического подхода и своевременно скорректировать учебный процесс [3].

Одним из показателей эффективности является результативность участия в олимпиадах разного уровня – от школьного до всероссийского этапа. Высокие результаты свидетельствуют о правильном выборе методик и технологий подготовки. Для объективной оценки целесообразно анализировать динамику достижений отдельных учащихся и групп в течение нескольких лет. Кроме того, важно учитывать не только количество победителей и призеров, но и процент школьников, успешно преодолевших первые этапы олимпиады.

Помимо количественных показателей, необходимо учитывать и качественные изменения в уровне подготовки школьников. Например, важным критерием является способность обучающихся к самостоятельному решению задач повышенной сложности, умение анализировать ошибки и формировать эффективные стратегии поиска решения. Эти навыки можно оценивать через диагностические задания, кейс-тесты и индивидуальные проекты. Регулярное использование таких форм контроля позволяет отслеживать прогресс и своевременно корректировать программу подготовки [4].

Также значимым аспектом является мотивация обучающихся и их отношение к олимпиадной деятельности. Эффективный методологический подход предполагает не только достижение высоких результатов, но и создание позитивного отношения к учебе и развитию. Анкетирование школьников, интервью с участниками олимпиад и наблюдение за учебной деятельностью позволяют выявить, насколько подготовка способствует формированию устойчивого интереса к предмету и развитию творческого потенциала.

Важную роль в оценке эффективности играет и мнение педагогов, участвующих в подготовке школьников. Анализ методических отчетов, проведение педагогических советов и обсуждений позволяет обобщить опыт применения различных методик и выявить наиболее успешные стратегии. Педагоги могут предложить рекомендации по улучшению учебного процесса, что способствует повышению качества подготовки и дальнейшему совершенствованию методологического подхода [1].

Несмотря на положительные результаты использования методологического подхода в подготовке к Всероссийской олимпиаде школьников, существует необходимость его дальнейшего совершенствования. Одним из перспективных направлений является интеграция современных образовательных технологий, таких как искусственный интеллект и анализ больших данных. Использование интеллектуальных систем позволяет создавать адаптивные тренировочные платформы, которые автоматически подбирают задания в зависимости от уровня подготовки учащегося и анализируют типичные ошибки для их дальнейшей проработки [2].

Также актуальным направлением является разработка специализированных обучающих модулей, ориентированных на развитие метапредметных компетенций. Такие модули могут включать задачи на креативное мышление, умение работать с информацией и критически её оценивать. Интеграция этих элементов в процесс подготовки позволяет формировать у школьников навыки, необходимые не только для успешного участия в олимпиадах, но и для дальнейшего обучения и профессиональной деятельности.

Кроме того, значительный потенциал имеет развитие сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями. Создание межрегиональных онлайн-сообществ и платформ для обмена опытом между педагогами позволяет расширить методический арсенал и обмениваться лучшими практиками подготовки к олимпиадам. Такие сообщества могут включать вебинары, онлайн-конференции и совместные учебные проекты, которые позволяют не только обмениваться знаниями, но и мотивировать школьников через участие в совместных мероприятиях [3].

Особое внимание следует уделить вопросам психологической подготовки участников олимпиад. Учитывая высокую эмоциональную нагрузку и стрессовые ситуации, важно разрабатывать методики поддержки психологической устойчивости школьников. Тренинги по развитию стрессоустойчивости, методики релаксации и формирование навыков саморегуляции помогут учащимся сохранять концентрацию и уверенность в себе на всех этапах олимпиады.

Перспективным направлением является также активное включение родителей в процесс подготовки. Организация совместных встреч, консультаций и просветительских мероприятий позволяет создать атмосферу поддержки и взаимопонимания. Родители могут играть важную роль в создании комфортной образовательной среды и формировании положительного настроя на участие в олимпиаде. Таким образом, совершенствование методологического подхода предполагает комплексное обновление содержания, технологий и взаимодействия всех участников образовательного процесса [4].

Одним из ключевых элементов методологического подхода в подготовке школьников к Всероссийской олимпиаде является индивидуализация учебного процесса с помощью маршрутных листов. Эти листы представляют собой своеобразную «дорожную карту» ученика, в которой отражены цели, задания, ресурсы и ожидаемые результаты. Индивидуальные траектории позволяют учитывать уровень подготовки каждого обучающегося и развивать его в соответствии с личными образовательными потребностями.

Маршрутный лист может включать в себя как теоретические блоки (лекции, конспекты, справочный материал), так и практические задания олимпиадного типа. Такая организация подготовки помогает структурировать материал, избегать хаотичного изучения материалов и повышать мотивацию учащихся за счёт визуализации прогресса. В 7-8 классах творческое олимпиадное задание по литературе направлено на выявление широты читательского кругозора, предполагает выполнение различных видов заданий, например составление синквейнов.

Синквейн – это инструмент, который требует от автора умения выделять суть и лаконично её выражать. Создание этого небольшого литературного формата способствует развитию речи и расширению лексикона у детей. Выполнение такого вида работы показывает, что их составление, как сжатое изложение больших объемов информации, эффективно для развития аналитических способностей.

Автор синквейна должен хорошо разбираться в теме, иметь собственную точку зрения и уметь выражать её, соблюдая определенные правила, демонстрируя способность формулировать основную мысль. В отличие от традиционного школьного сочинения, такой вид творческой деятельности требует меньше времени, но имеет более строгие рамки по форме, а его написание задействует практически все личностные качества автора: интеллектуальные, творческие и образные.

Применение синквейна помогает уйти от стандартного восприятия темы, поскольку его суть заключается в формировании собственного знания в процессе самостоятельного поиска. Процесс создания творческого продукта позволяет объединить информационные, деятельностные и личностно-ориентированные аспекты обучения. Это задание оценивает знание и понимание материала, а также умение кратко представлять его суть.

Методологический подход предполагает регулярную диагностику знаний и умений. Промежуточные контрольные точки встроены в маршрутные листы и помогают педагогу корректировать образовательную траекторию ученика. Используются как самооценка, так и внешняя оценка наставником.

Также активно применяется рефлексия как способ фиксации прогресса. В конце каждой недели учащийся заполняет мини-отчёт: «Что я узнал? Что получилось? Что вызвало затруднение?» Такой формат помогает развивать критическое мышление и планировать дальнейшую работу.

Олимпиадная подготовка реализуется в форме модулей — тематических блоков, каждый из которых охватывает одну или несколько ключевых компетенций. Например, модуль «Работа с текстом» включает в себя задания на анализ структуры, выявление подтекста, определение выразительных средств языка.

Важным условием успешности методологического подхода является тесное взаимодействие между учащимся, наставником и родителями. Обратная связь, регулярные встречи и обсуждения продвижения создают комфортную развивающую образовательную среду.

Таким образом, методологический подход к подготовке обучающихся к Всероссийской олимпиаде школьников предполагает четкую структуру, индивидуализацию, системную работу с маршрутами и заданиями, что обеспечивает эффективное развитие необходимых компетенций.

Литература

1. Гулов А.П. Анализ уровня сложности лексико-грамматических заданий на всероссийской олимпиаде школьников в контексте культурологического подхода // Вестник СИБИТа. – 2023. – №1. – С. 31–35.
2. Гулов А.П. Методические и нормативно-правовые основы подготовки к Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку: учебно-методическое пособие. – Обнинск: Титул, 2022. – 108 с.
3. Курасовская Ю.Б., Махмурян К.С. Всероссийская олимпиада школьников как показатель качества обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 11. – С. 32–47.
4. Николаева В.В., Соколова Е.И. Роль предметных олимпиад школьников в совершенствовании МСОКО // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2018. – № 2(5). – С. 45–53.

Автор публикации

Жабина Светлана Александровна, кандидат филологических наук, учитель русского языка и литературы ГБОУ «Школа № 2025», Москва, РФ, 2zhabinasa2025@bk.ru

Zhabina Svetlana Alexandrovna, PhD in Philology, Teacher of Russian Language and Literature GBOU «School #. 2025», Moscow, Russian Federation, 2zhabinasa2025@bk.ru

УДК 372.881.1

ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЖИВОПИСИ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

И.Д. Красов, А.В. Щербакова

Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается использование произведений живописи в качестве средства формирования умений в продуктивных видах речевой деятельности на уроках французского языка. Рассматривается их дидактический потенциал, описываются результаты экспериментальной работы.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, продуктивные виды речевой деятельности, устная речь, письменная речь, произведения живописи, французский язык.

PAINTINGS AS A TOOL FOR DEVELOPING PRODUCTIVE SPEECH SKILLS IN FRENCH LESSONS

I.D. Krasov, A.V. Shcherbakova

Voronezh State University, Voronezh, Russia

Abstract. This article examines the use of paintings as a means of developing skills in productive speech activities in French language lessons. Their didactic potential is considered, and the results of experimental work are described.

Keywords: communicative competence, productive types of speech activity, oral speech, written speech, paintings, French language.

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, включающей такие компоненты, как «речевая, языковая, социокультурная, компенсаторная и метапредметная» [1]. В рамках данного исследования акцент сделан на развитии у обучающихся умений в продуктивных видах речевой деятельности (говорение и письмо) [3, с. 226], которые, наряду с рецептивными (чтение и аудирование), составляют ядро речевой компетенции в контексте коммуникативно-когнитивного подхода. Продуктивные виды речевой деятельности обеспечивают «выражение мыслей в устной или письменной формах речи, ... служат для передачи информации» [8, с.153]. Владение умениями устной и письменной речи предполагает способность и готовность человека логически полно, последовательно и коммуникативно-мотивированно пользоваться языковыми средствами иностранного языка в процессе общения в устной и письменной формах.

Проблема обучения продуктивным видам речевой деятельности активно изучается как отечественными, так и зарубежными исследователями. Однако, несмотря на теоретическую разработанность вопроса, формирование умений в продуктивных видах речевой деятельности в школьной практике все еще остается острой проблемой: обучающиеся демонстрируют

фрагментарность высказываний, слабую аргументацию, ограниченный словарный запас. Эти проблемы обусловлены не только дефицитом языковой практики, но отсутствием мотивации, эмоциональной вовлеченности и связи изучаемого материала с культурным контекстом. В этой связи актуальной задачей становится разработка инновационных педагогических стратегий, способных повысить эффективность обучения продуктивным видам речевой деятельности. Одним из перспективных направлений может стать интеграция произведений живописи в учебный процесс.

В обучении иностранным языкам произведения искусства рассматриваются как многоаспектный педагогический инструмент. По мнению А.И. Якимович, произведения живописи могут служить не только иллюстративным материалом, но и средством наглядности для семантизации лексики, а также основой для развития монологической и диалогической речи обучающихся [9, с. 127]. В контексте данного исследования особый интерес представляет потенциал произведений живописи для формирования умений в продуктивных видах речевой деятельности.

Произведения живописи, как и другие средства наглядности, обладают уникальными возможностями для визуальной стимуляции, выполняя две ключевых функции:

- 1) презентационную: произведения живописи отражают реальный мир через художественные образы;
- 2) управляющую: произведения живописи выступают основой для коммуникации [7].

Визуальное воздействие произведений живописи способствует развитию воображения и ассоциативного мышления [5], а эмоциональный отклик, возникающий при взаимодействии с искусством, мотивирует обучающихся к общению на иностранном языке.

Интеграция произведений живописи в процесс формирования умений в продуктивных видах речевой деятельности на уроках французского языка неразрывно связана с формированием у обучающихся социокультурной компетенции. Произведения живописи обеспечивают приобщение обучающихся к культуре и традициям франкоговорящих стран, дают возможность ознакомиться с культурным наследием своей страны, обеспечивают развитие умения представлять культуру своей страны в рамках межкультурного общения. По мнению Я.В. Садчиковой, культура представляет собой «выражение специфически человеческого единства с природой и обществом», является фактором развития творческих сил и способностей личности» [6, с. 601], ее понимание невозможно без знания исторических событий, освоения традиций, ценностных установок и поведенческих конвенций, запечатленных в произведениях живописи. Через интерпретацию визуальных символов обучающиеся учатся «читать» культурные коды, развивая эмпатию и способность к межкультурному диалогу. Это способствует формированию языковой личности, обладающей необходимыми духовно-нравственными качествами, демонстрирующей ценностное отношение к традициям и творчеству своего и других народов [1].

Освоение на уроках французского языка художественного наследия народов России и мира обеспечивает формирование у учащихся эстетического отношения к миру, развивает «способность воспринимать различные виды искусства, ... ощущать эмоциональное воздействие культуры» [2]. Работа с произведениями живописи характеризуется эмоциональным воздействием на обучающихся, что стимулирует развитие их творческих и аналитических способностей, необходимых для создания логичных и структурированных устных и письменных высказываний.

Таким образом, живопись становится не просто объектом изучения, а эффективным педагогическим инструментом, соединяющим язык, культуру и мышление. Применение произведений живописи на уроках французского языка не только развивает речевую деятельность обучающихся, «но и повышает мотивацию к предмету, способствует когнитивной и эмоциональной переработке информации, формированию их коммуникативной компетенции» [4, с. 21].

Для проверки эффективности интеграции произведений живописи в процесс формирования у обучающихся умений в продуктивных видах речевой деятельности на уроках французского языка было организовано опытно-экспериментальное обучение. Экспериментальная работа проводилась в течение месяца на базе МБОУ «Гимназия им. И.С. Никитина» г. Воронежа. В исследовании приняли участие 15 обучающихся 10-х классов, изучающих французский язык на углубленном уровне. Опытно-экспериментальная работа была разделена на три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе был определен текущий уровень сформированности у обучающихся умений в продуктивных видах речевой деятельности. Обучающимся были предложены творческие задания на основе картины Н. Роквелла «День Выборов» (устная речь) и написание эссе-интерпретации по произведению М. Шагала «Над городом» (письменная речь). Уровень сформированности умений в продуктивных видах речевой деятельности определялся по пятибалльной шкале с помощью следующих критериев: смысловая целостность и композиционная структура высказывания; глубина анализа; аргументация; лексико-грамматическое оформление. Были выделены высокий (5 баллов), средний (4 балла) и низкий (от 1 до 3 баллов) уровни сформированности умений в продуктивных видах речевой деятельности.

На основе анализа работ учащихся мы обнаружили, что обучающиеся демонстрируют фрагментарность изложения: как устные, так и письменные высказывания большинства обучающихся состояли из отдельных тезисов без связующих переходов; вступление и заключение либо были недостаточно точными, либо вовсе не были выделены; лишь незначительная часть обучающихся попыталась раскрыть идею картины; доминировали субъективные впечатления, которые не сопровождались конкретной аргументацией. Было зафиксировано недостаточное владение лексическими единицами по теме живопись, речь обучающихся не отличалась богатством выбора лексических и грамматических средств. Из 15 участников опытно-экспериментальной работы высокий уровень сформированности умений в устной речи продемонстрировали 2 обучающихся, средний – 5, низкий – 8, в письменной речи 2 обучающихся показали высокий уровень, 4 – средний и 9 – низкий.

На формирующем этапе разработана технология развития у обучающихся умений в продуктивных видах речевой деятельности на основе произведений живописи, подготовлены учебные материалы и проведен цикл уроков французского языка, направленных на развитие умений в продуктивных видах речевой деятельности посредством произведений живописи.

Работа с произведениями живописи носила комплексный характер и включала в себя три этапа: мотивационный, аналитический и творческий.

Целью мотивационного этапа работы с произведениями живописи было снятие трудностей языкового, речевого и социокультурного характера, актуализация фоновых знаний, мотивация обучающихся к изучаемой теме.

Приведем пример заданий, способствовавших актуализации социокультурных знаний. Обучающиеся получали фрагмент картины (например, деталь Триумфальной арки, изображенной на картине Ж. Боро «Триумфальная арка, Елисейские поля») и список вопросов: «Как вы думаете, в какой стране находится это место? Что здесь происходит? Какие предметы помогли вам определить, где находится это место?». После обсуждения в парах учитель показывал полное изображение, и обучающиеся проверяли свои догадки. Другой пример – упражнение «Словарь настроения». Обучающиеся получали список из 10-15 слов на французском языке, обозначающих различные эмоции, и отмечали те эмоции, которые, по их мнению, соответствуют настроению картины. Данные задания позволили обогатить лексический запас обучающихся, сформировать мотивационную базу для дальнейшего анализа картины.

На аналитическом этапе обучающимся предлагались задания, направленные на глобальное понимание анализируемой картины, помогающие понять основной посыл художника, а также на освоение лексических единиц, которые необходимы для анализа предлагаемой обучающимся картины.

Приведем примеры заданий для аналитического этапа работы с картиной. С целью формирования умений устной речи было предложено задание «Цветовая карта эмоций»: на примере картины К. Моне «Водяные лилии» обучающиеся определяли доминирующие цвета, соотносили их с эмоциями, объясняли, как цвет влияет на восприятие темы картины. Для развития умений письменной речи предлагалось, например, написать «эссе-расследование» в соответствии с предложенным учителем планом: описание (объекты, цвета “Je vois ...”); интерпретация (идея, эмоции “Selon moi, l’artiste veut dire ...”), исторические отсылки (“A cette époque...”). Выполняя данное задание, обучающиеся овладевали умением четко структурировать письменное высказывание.

На творческом этапе предлагалось выполнить задания, целью которых было не только развитие умений в продуктивных видах речевой деятельности, но также критического мышления, логики и воображения.

В рамках аналитического этапа предлагались задания для развития умений письменной речи: «Сравните пейзаж К. Писарро «Осеннее утро в Эранны» и картину И. Левитана «Золотая осень», напишите эссе на тему «Как вы считаете, может ли художник использовать / трансформировать уже существующую картину для создания собственного произведения? Аргументируйте свою точку зрения, приведите примеры картин»; и для развития умений устной речи: ролевая игра «Экскурсия в музей. Проведите экскурсию по виртуальной выставке французской живописи». Для развития критического мышления обучающимся предлагалось задание «Вопросы художнику»: после анализа, например, картины К. Моне «Водяные лилии» обучающиеся составляли 2-3 вопроса, которые они хотели бы задать художнику (например, *Pourquoi avez-vous choisi ces reflets dans l’eau? Quel rôle joue la lumière?*), затем они знакомились с творчеством художника и отвечали на вопросы.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы определялась динамика формирования умений в продуктивных видах речевой деятельности посредством произведений живописи.

Была зафиксирована положительная динамика развития умений в продуктивных видах речевой деятельности. Так, из 15 обучающихся высокий уровень сформированности умений в устной речи показали 5 человек, средний – 5, низкий – 6. В ходе контроля уровня

сформированности умений письменной речи были зафиксированы следующие результаты: высокий уровень продемонстрировали 7 человек, средний – 5, низкий – 3. Динамика развития умений в продуктивных видах речевой деятельности представлена в Табл. 1.

Таблица 1.

Динамика развития умений в продуктивных видах речевой деятельности

Средний балл	Констатирующий этап Средний балл (макс. 5)	Контрольный этап Средний балл (макс. 5)
Устная речь	3,6	3,73
Письменная речь	3,53	4,26

Наибольший прогресс был отмечен в аргументации, что связано с эмоциональной вовлеченностью обучающихся в анализ произведений живописи, повышением их мотивации к общению. Помимо этого, выявлено улучшение лексико-грамматического оформления как письменных, так и устных высказываний, повышение логичности высказываний. Наблюдалось развитие критического мышления, о чем свидетельствует совершенствование умений сравнивать, оценивать и интерпретировать произведения живописи, логично обосновывать свою позицию.

Несмотря на небольшое количество участников опытно-экспериментального обучения, его результаты можно рассматривать как показательные, а разработанные в ходе исследования учебные материалы могут применяться на уроках французского языка в образовательных организациях с углубленным изучением французского языка.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что работа с произведениями живописи на уроках французского языка вызывает интерес у обучающихся, стимулирует речемыслительную деятельность, способствует развитию аналитического мышления, навыков описания, аргументации в устной и письменной формах. Использование произведений живописи в образовательном процессе помогает ученикам создавать связанные, логичные и стилистически грамотные устные и письменные высказывания.

Литература

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74228). – URL: <https://docs.cntd.ru/document/1301798825> (дата обращения: 10.04.2025).
2. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрирован 07. 06. 2012 г. № 24480). – URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokument> (дата обращения: 10.04.2025).
3. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство Икар, 2009. – 448 с.
4. Лукиных Ю.В. Лингводидактический потенциал произведений искусства на уроках иностранного языка // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2024. – № 3(69). – С. 21–31.

5. Молодцова Н.Г. Особенности технологии визуального мышления на материале произведений живописи // Школьные технологии. – 2019. – № 3. – С. – 78–84.
6. Садчикова Я.В. Интеграция понятий «язык» и «культура» в процессе обучения иностранному языку // Молодой ученый. – 2015. – № 14. – С. 599–603.
7. Хайдарова Д.З. Использование визуальных средств для развития языковых навыков // Молодой ученый. – 2018. – № 18. – С. 197–199.
8. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. – М.: Издательство Икар, 2017. – 454 с.
9. Якимович А.И. Изобразительное искусство в обучении русскому языку в иноязычной аудитории: диалог культур // Русистика и современность. – СПб, 2007. – Т. 2. – С. 126–131.

Авторы публикации

Красов Илья Дмитриевич, студент, Воронежский государственный университет, Воронеж, РФ, qwik12456@gmail.com

Щербакова Алла Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра французской филологии, Воронежский государственный университет, Воронеж, РФ, allatch@yandex.ru

Krasov Ilya Dmitrievich, student, Voronezh State University, Voronezh, Russian Federation, qwik12456@gmail.com

Shcherbakova Alla Vyacheslavovna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of French Philology, Voronezh State University, Voronezh, Russian Federation, allatch@yandex.ru

УДК 372.881.111.1

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Н.Н. Матюкова

МБОУ «Сунчелевская СОШ им. академика Н.Т. Саврукова», село Сунчелево

Акубаевского муниципального района Республики Татарстан

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос изучения иностранного языка в сельской школе на примере одного из учреждений Республики Татарстан, как лингафонный кабинет способствует повышению мотивации изучения, какая методика и приемы содержатся в данной работе.

Ключевые слова: учащийся, школа, английский язык, лингафонный кабинет, повышение мотивации, методы, приемы.

PROSPECTS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN RURAL SCHOOLS

N.N. Matyukova

Suncheleevskaya Secondary School named after academician N.T.Savrukov, village of

Suncheleevo, Aksubayevsky municipal district

of the Republic of Tatarstan

Abstract. This article examines the issue of learning a foreign language in a rural school using the example of one of the institutions of the Republic of Tatarstan, how a language classroom helps to increase learning motivation, what methods and techniques are contained in this work.

Keywords: student, school, English, language laboratory, motivation enhancement, methods, techniques.

Выпускник школы, свободно владеющий навыками иностранного языка – цель общеобразовательного учреждения, которая требует особого подхода. В данной статье рассматривается решение проблемы преподавания английского языка на примере одной из сельских школ. Возможно ли в данное время сравнение сельской школы с городской? Насколько качествен выпускник?

Изучение иностранного языка в сельской школе имеет свои особенности, связанные с малой наполняемостью классов и необходимостью индивидуального подхода к учащимся. Основная проблема, которая возникает при обучении иностранному языку в сельской школе: низкая мотивация школьников, ученики не заинтересованы в изучении языка, не видят перспектив в получении соответствующих навыков.

В ряде школ существуют следующие проблемы: недостаточное оснащение кабинетов информационно-коммуникационными технологиями, не всегда доступны электронные учебники и обучающие компьютерные игры; отсутствие возможности общаться с носителями языка, школьники изучают язык в отрыве от реального общения, что снижает интерес к предмету и тормозит процесс освоения; нехватка квалифицированных педагогов, многие учителя в сельских школах преподают по методике, сложившейся ещё в советское время, и их речь не отличается быстротой и естественностью.

Для повышения мотивации на уроках иностранного языка в сельской школе можно использовать, например:

- Интерактивные технологии. Они включают такие приёмы, как мозговой штурм, дискуссия, ролевая игра, обучение в сотрудничестве, метод проектов.

- Адаптацию материалов в соответствии с уровнем учащихся и их интересами. Также важно подбирать задания с выходом на результат (составление плана прочитанного, написание письма, составление вопросов и т. д.) [4].

Качество преподавания иностранного языка в сельской школе во многом зависит от языковой компетенции учителя и его творческого потенциала при решении комплекса задач на каждом из уроков. Для достижения желаемого результата, педагогу необходимы конкретные методы и формы обучения, у каждого успешного учителя они индивидуальны. Для дальнейшего хода статьи целесообразно окунуться в историю некоторых методических подходов целенаправленного преподавания иностранного языка.

Л.В. Щерба разработал сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам. Метод предполагает осознанное овладение лексическими и языковыми формами. Основа метода – осмысление действия, а не механическая выработка навыка, осознаваемое, а не интуитивное овладение языком. Цели метода: практическая – научить читать на иностранном языке и понимать его на слух, а также говорить и писать; образовательная – с помощью сопоставления языковых явлений лучше осознавать выражаемые мысли и отличать форму от содержания; воспитательная – осуществление нравственно-эстетического воспитания. Принципы метода направлены на процесс обучения формирования речевых умений, также преобладает взаимосвязанное обучение разным видам речевой деятельности – каждый вид речевой деятельности помогает формированию другого, если они формируются одновременно [5].

И.Л. Бим и Е.И. Пассов внесли значительный вклад в развитие коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам. Коммуникативно-когнитивный подход представляет собой синтез теории коммуникации с психологическими аспектами познания.

Метод обеспечивает осознанное усвоение информации и развитие личностных качеств с учётом потребностей учащихся. Практическое применение иностранного языка как средства общения является особенностью подхода. И.Л. Бим считала, что каждая доза грамматического материала должно осваиваться последовательно: от ознакомления с формой и функцией, через тренировку в микроконтексте к применению сначала на репродуктивном, а потом и на продуктивном уровне [3].

Следующая система – система интенсивного обучения иностранным языкам Г.А. Китайгородской, основана на использовании скрытых психологических резервов личности и эффекта группового взаимодействия. Особенности методики: центральным концептом системы является термин «активизация», который направлен на достижение и поддержание активного состояния учащихся на протяжении всего процесса обучения. Основной структурной единицей системы являются микроциклы, которые воздействуют на интонационные, лексико-грамматические, синтаксические и фонетические аспекты речи поэтапно. Уже на первом занятии ученики начинают общаться при помощи готовых фраз и конструкций, что позволяет им быстро погружаться в языковую среду. Для каждого уровня изучения иностранного языка создаются специально разработанные учебники. Ученики не только учатся, но и эмоционально расслабляются, что значительно ускоряет процесс обучения. Принципы системы Г.А.Китайгородской: личностное ориентированное общение; групповое, коллективное взаимодействие; игровое или ролевое поведение; полифункциональность учебной деятельности. Методика Г.А.Китайгородской позволяет значительно сократить время, необходимое для освоения языка [1].

Сельская школа, в которой преподает ваш покорный слуга оснащена всеми необходимыми информационно-коммуникативными технологиями, в кабинете иностранного языка учитель использует лингафонное оборудование. Преимущества лингафонного кабинета: возможность индивидуализации обучения; возможность самоконтроля и обратной связи; ученики могут записывать свою речь и сравнивать её с аудиоматериалами, что позволяет им осознанно работать над произношением; работа в разных режимах: можно проводить групповые занятия, диалоги, индивидуальную работу; ученики быстрее усваивают материал, представленный в виде видеороликов и аудиофайлов; встроенная система тестирования помогает выявить и повторить плохо усвоенный материал; приватность процесса обучения: ученики могут свободно общаться с педагогом, не привлекая к себе широкое внимание; высокий уровень концентрации: во время занятий в наушниках степень концентрации ученика гораздо выше, чем во время традиционного урока [2].

Во время данной работы задействованы большинство методов: коммуникативно-когнитивный подход, сознательно-сопоставительный, а так же интенсивное обучение. Решается проблема с потерянной мотивацией. Как итог, учащиеся по своему желанию участвуют в олимпиадах, научно-практических конференциях, конкурсах, завоевывают призовые места или становятся победителями.

Формирование интереса к процессу обучения – постоянная актуальная проблема. А.К. Маркова утверждает об обеспечении гуманного отношения между учеником и учителем. Главная задача – не отбор детей, а контроль за ходом психологического развития с целью коррекции недостатков. Не нужно сравнивать ребенка с другими детьми, а с ним самим, с его прежними результатами. Учителю необходимо оптимистично формировать мотивацию. Желателен прогноз на будущее: что произойдет, если с ребенком не работать или, что

произойдет, если работать дальше. Важно формировать мотивацию у ребенка любого уровня, слабоуспевающего или одаренного, формировать мотивацию, где он находится в ситуации активного поиска, с учетом индивидуальности, стремлений самого ученика.

Участие в научно-практических конференциях, педагогических форумах, практических семинарах и т.п. необходимо и самому учителю: во-первых, учитель тем самым подает пример учащимся, во-вторых, учитель обогащает свой опыт, знакомясь с опытом коллег и делится своими наработками. Стремление учителя выйти из обычных рамок ведет его к цели саморазвития. Учителя с относительно низким уровнем целеустремленности достижения сталкиваются с профессиональными проблемами, такими как плохое поведение учащихся, эмоциональное выгорание, стресс, неудовлетворенность работой.

Из вышесказанного следует вывод, чтобы помочь ученикам сельской школы быть успешными, школьному учителю необходимо предпринять следующие шаги: постоянно само развиваться; создавать поддерживающую и мотивирующую обстановку на уроке; показывать интерес к достижениям учеников и поощрять их усилия и успехи; помогать ученикам устанавливать цели и планировать своё обучение; развивать самодисциплину; стимулировать учеников к расширению своего кругозора и интересов; поощрять сотрудничество и коммуникацию, учеников нужно учить работать в группах, совместно решать задачи и обмениваться идеями — это помогает развить навыки командной работы, улучшить общение и учиться у других; обеспечивать самореализацию для возможности реализовать себя не только в учебе, но и в других сферах.

Литература

1. Китайгородская Г.А. Библиотека преподавателя // Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1986. – 103 с.
2. Лингафонный кабинет, оборудование и применение. – URL: https://znanierussia.ru/articles/Лингафонный_кабинет?ysclid=m8x6a5jkk1679479003 (дата обращения: 25.04.2025).
3. Пассов Е.И. Терминосистема методики, или как мы говорим и пишем. – СанктПетербург: Златоуст, 2015. – 117 с.
4. Родыгина А.М. Трудности в изучении английского языка сельскими школьниками // Научный журнал «Modern Science». – URL: <https://modsc.ru/archive/trudnosti-v-izuchenii-angliyskogo-yazyka/> (дата обращения: 28.04.2025).
5. Щерба Л.В. Сознательно-сопоставительный метод. – URL: <https://studfile.net/preview/5427937/page:8/> (дата обращения: 20.04.2025).

Автор публикации

Матюкова Наталья Никоноровна, учитель английского языка высшей категории, МБОУ «Сунчелеевская СОШ им. академика Н.Т.Саврукова» село Сунчелеево, Аксубаевский муниципальный район, Республика Татарстан, РФ, madam.matuckowa@yandex.ru
Matyukova Natalia Nikanorovna, English Teacher (Highest Category), MBOU "Suncheleevskaya Secondary School named after Academician N.T.Savrukov", Suncheleev village, Aksubayevsky Municipal District, Republic of Tatarstan, Russian Federation, madam.matuckowa@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ
ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА СТУПЕНИ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**

М.А. Псарева, А.В. Щербакова

Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия

Аннотация. В данной статье описывается модель формирования познавательных универсальных учебных действий при обучении французскому языку. Анализируются результаты экспериментальной работы, направленной на проверку эффективности предложенной педагогической модели.

Ключевые слова: познавательные универсальные учебные действия, модель формирования познавательных универсальных учебных действий, критерии оценивания, французский язык.

**FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN STUDENTS AT
THE LEVEL OF BASIC GENERAL EDUCATION IN FRENCH LANGUAGE LESSONS**

M.A. Psareva, A.V. Shcherbakova

Voronezh State University, Voronezh, Russia

Abstract. This article presents a model for the formation of cognitive universal educational actions when teaching the French language. The study the results of the experimental work aimed at testing the effectiveness of the proposed pedagogical model.

Keywords: cognitive universal educational actions, model of formation of cognitive universal educational actions, assessment criteria, French language.

Современная система образования, регламентированная Федеральным образовательным стандартом, ориентирована не только на усвоение обучающимися предметных знаний, но и на формирование у них универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих развитие эмоционального интеллекта, когнитивных и социальных навыков, а также формирование «смысловых установок» и «жизненных навыков» личности [1, 2]. Однако в практике преподавания иностранных языков, в частности французского, наблюдается противоречие между требованиями стандарта и их реализацией. Как показало исследование, действующие учебно-методические комплексы недостаточно ориентированы на системное формирование УУД, что снижает эффективность развития у обучающихся метапредметных навыков. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью преодоления данного противоречия через разработку педагогических инструментов, адаптированных к специфике языкового образования.

Целью данного исследования является создание теоретико-методической модели формирования познавательных УУД у обучающихся 6-х классов на уроках французского языка, а также разработка на ее основе методического пособия, обеспечивающего эффективное развитие познавательных УУД в рамках образовательного процесса по французскому языку.

Универсальные учебные действия представляют собой «совокупность способов действий учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [4, с. 27]. В структуре УУД выделяют познавательные, коммуникативные и регулятивные учебные действия [1, с. 10; 5].

В рамках данного исследования акцент сделан на формировании познавательных УУД, которые, согласно федеральной рабочей программе по французскому языку включают:

- базовые логические действия: выявление существенных признаков объектов (явлений); классификация, сравнение, обобщение данных; самостоятельный поиск решения учебных задач;

- исследовательские действия: установление причинно-следственных связей; формулирование гипотез, выводов; проведение мини-исследований; оценка достоверности результатов;

- работу с информацией: поиск, анализ, систематизация, запоминание и интерпретация информации; оценивание ее достоверности [3].

Данные компетенции легли в основу разработанной в ходе исследования модели формирования познавательных УУД у обучающихся 6 класса на уроках французского языка (см. табл. 1). В качестве концептуально-методологической основы модели использовались современные методологические подходы и принципы обучения на ступени основного общего образования.

Таблица 1.

Модель формирования познавательных УУД на уроках французского языка

Целевой блок	
Цель: формирование познавательных УУД у обучающихся 6 класса. Задачи: повышение мотивации учащихся к изучению французского языка; углубление языковых знаний, развитие межкультурной компетенции; обучение работе с текстом, аудио- и видеоматериалами, структурированию информации для решения учебных задач.	
Концептуальный блок	
Подходы: компетентностный; системно-деятельностный; личностно-ориентированный; социокультурный; коммуникативно-когнитивный.	
Содержательный блок	
Компоненты: психологический; лингвистический; дидактико-методический; процессуальный.	
Организационно-деятельностный блок	
Предтекстовый этап	
1. Подготовка и определение задач урока	- знакомство обучающихся с темой урока; - изучение новых лексических единиц по теме
Текстовый этап	
2. Формирование базовых логических действий	- сравнение фрагментов текста/изображения; - установление причинно-следственных связей между фрагментами текста.
3. Формирование навыков работы с информацией, развитие исследовательских действий	- формулирование гипотез; - поиск информации в тексте в соответствии с поставленной коммуникативной задачей.
Послетекстовый этап	
4. Формирование навыков работы с информацией, совершенствование исследовательских действий	- критический анализ данных; - подготовка проектной / исследовательской работы по предложенной теме на основе прочитанного текста; - представление выполненной проектной / исследовательской работы.
Оценочный блок	
Рефлексия, оценка достижений обучающихся и закрепление результатов	

Разработанная модель состоит из пяти структурных компонентов: целевого (определение ключевых ориентиров формирования познавательных УУД), концептуального (отражение теоретико-методологических оснований модели), содержательного (учебный материал и когнитивные операции), организационно-деятельностного (описание методов и этапов педагогической реализации), оценочного. Рассмотрим подробнее каждый из блоков разработанной модели.

Основной целью разработанной модели является формирование познавательных УУД у обучающихся 6 класса. Ключевыми задачами разработанной модели являются: повышение мотивации учащихся к изучению французского языка; углубление языковых знаний, развитие межкультурной компетенции; обучение работе с текстом, аудио- и видеоматериалами, совершенствование умения работать с информацией для решения учебных задач.

При составлении модели были учтены современные подходы к обучению иностранным языкам, а именно: компетентностный; системно-деятельностный; личностно-ориентированный; социокультурный; коммуникативно-когнитивный [1, с. 40-45].

Помимо этого, при разработке модели принимались во внимание основные структурные элементы содержания иноязычного образования: психологический, лингвистический, дидактико-методический, процессуальный.

Организационно-деятельностный блок включает алгоритм работы с учебным материалом. Согласно разработанной модели, работа на уроке осуществляется на базе текстов, аудио-видеоматериалов в соответствии с тремя этапами: предтекстовый, текстовый, послетекстовый. На предтекстовом этапе происходит подготовка и определение задач урока. Текстовый этап посвящен формированию у обучающихся базовых логических и исследовательских действий, навыков работы с информацией. На послетекстовом этапе происходит формирование навыков работы с информацией, совершенствуются исследовательские умения.

Оценочный блок включает закрепление результатов и определение достижений обучающихся.

Экспериментальное исследование по апробации разработанной модели проводилось на базе МБОУ «Гимназия им. И.С. Никитина» г. Воронежа и включало три последовательных этапа: констатирующий (диагностика исходного уровня сформированности познавательных УУД у обучающихся), формирующий (апробация разработанной модели с применением экспериментального учебного пособия) и контрольный (оценка эффективности предложенной модели посредством повторной диагностики уровня сформированности познавательных УУД). Продолжительность эксперимента – 2 месяца, что позволило отследить краткосрочную динамику формирования познавательных УУД. Для экспериментальной работы были отобраны 2 группы: контрольная группа (10 обучающихся) и экспериментальная группа (10 обучающихся).

На констатирующем этапе исследования был определен уровень сформированности у обучающихся познавательных УУД. Обучающимся было предложено 5 заданий, направленных на работу с текстом. Уровень сформированности познавательных УУД определялся в соответствии со следующими критериями: умение работать с информацией (способность находить запрашиваемые данные; умение сравнивать, классифицировать и систематизировать информацию; навыки критического мышления), логическое мышление (способность понимания взаимосвязей между явлениями и событиями; способность

применения логики с целью решения учебных и практических задач; умение строить логически обоснованные рассуждения и делать выводы), самостоятельность в обучении (умение ставить цели, определять этапы работы; распределять время; способность анализировать свои действия, находить ошибки и корректировать их; внутренняя готовность к обучению), применение знаний на практике (умение использовать полученные знания в новых учебных ситуациях; междисциплинарная интеграция знаний), коммуникативная компетентность и сотрудничество (способность участвовать в коллективном обсуждении, делиться собственными идеями и учитывать иные мнения; умение связно излагать мысли).

В соответствии с выделенными критериями был выявлен уровень сформированности познавательных УУД у обучающихся 6 классов.

Проанализировав результаты диагностического тестирования, удалось выявить следующие закономерности:

1. Доминирование низкого уровня сформированности познавательных УУД в обеих группах (контрольная группа – 55% обучающихся, экспериментальная группа – 60% обучающихся).

2. Средний уровень продемонстрировали 45% обучающихся в контрольной группе, 40% обучающихся в экспериментальной группе.

3. Было зафиксировано отсутствие высокого уровня сформированности познавательных УУД в обеих группах.

Наибольшие трудности вызвали задания, проверяющие способности критического мышления и самостоятельности в обучении.

На формирующем этапе нашего исследования мы разработали и апробировали методическое пособие, в которое были включены упражнения, направленные на развитие умений работы с информацией, логического мышления, способностей к самостоятельности в обучении, умения применять полученные ранее знания на практике, а также на совершенствование коммуникативных умений и умения работать в коллективе.

Приведем примеры заданий из разработанного нами методического пособия по теме “Le sport”, способствующих развитию познавательных УУД, а именно общеучебных действий, логических операций, исследовательских умений.

Развитие общеучебных действий происходит посредством выполнения упражнений на заполнение таблицы данными, полученными после просмотра видео о Тур де Франс:

Regardez la vidéo avec le son et complétez le tableau (см. табл. 2).

Таблица 2.

Пример упражнения на развитие общеучебных действий на основе видео о Тур де Франс

<i>Le nombre de spectateurs</i>	
<i>Le nombre de participants</i>	
<i>Les étapes les plus dures</i>	
<i>La ville d'arrivée</i>	

Развитие логических операций происходит посредством выполнения вопросно-ответных упражнений с опорой на изобразительный материал:

Observez la couverture du magazine “Image DOC”. Qu’en pensez-vous, quel est le thème de ce numéro du magazine “Image DOC”? Quel sport la fille pratique-t-elle? Pourquoi pratique-t-elle ce sport? Où pratique-t-elle ce sport?

Развитие у обучающихся исследовательских умений происходит посредством выполнения, например, проектных/исследовательских работ:

Formez des groupes de deux ou trois. Chaque groupe choisit un type de sport. Chaque personne du groupe cherche des informations sur l'histoire, les règles, l'équipement, les bienfaits pour la santé, les faits intéressants (les personnes célèbres, les records). Recherchez ensemble une photo du sport choisi. Préparez un PowerPoint et mettez-vous d'accord sur l'organisation de la présentation. Présentez-les résultats de vos recherches à vos camarades de classe.

Контрольный этап экспериментальной работы выявил статистически значимую положительную динамику в экспериментальной группе: доля обучающихся с высоким уровнем развития познавательных УУД увеличилась с 0% до 20% обучающихся, с низким уровнем – снизилась с 60 % до 10%. В контрольной группе изменения не были зафиксированы, что подтверждает эффективность разработанной модели формирования познавательных УУД и созданного на ее основе методического пособия.

Результаты исследования демонстрируют, что разработанная модель формирования познавательных УУД, основанная на интеграции компетентностного и коммуникативно-когнитивного подходов позволяет преодолеть дисбаланс между требованиями ФГОС и практикой преподавания французского языка на уровне основного общего образования.

Литература

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (зарегистрирован 12.07.2023 № 74223). – URL: https://static.edsoo.ru/projects/upload/FOP_OOO.pdf (дата обращения: 14.04.2025).
2. Приказ Минобрнауки России от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (зарегистрирован 05.06.2021 г. № 64101). – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№-287-от-31.05.2021-ФГОС_OOO.pdf (дата обращения: 15.04.2025).
3. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Иностранный (французский) язык. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/03/frp_ooo_francuzskij_yazyk_29032024_itog.pdf (дата обращения: 15.04.2025).
4. Асмолов А.Г., Бурменская А.Г., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действий к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
5. Джигоева А.Р., Джигоева Г.Х. Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках русского языка // Мир науки, культуры, образования. – № 3 (70). – 2018. – С. 89–90.

Авторы публикации

Псарева Марина Александровна, студент, Воронежский государственный университет, Воронеж, РФ, allatch@yandex.ru

Щербакowa Алла Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра французской филологии, Воронежский государственный университет, Воронеж, РФ, allatch@yandex.ru

Psareva Marina Alexandrovna, student, Voronezh State University, Voronezh, Russian Federation, marinapsareva2003@gmail.com

Shcherbakova Alla Vyacheslavovna, PhD in Philology, Associate Professor, Department of French Philology, Voronezh State University, Voronezh, Russian Federation, allatch@yandex.ru

Сведения об авторах

Абакумова О.Б., доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

Абдуллина Л.Р., кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Авдеева Ю.А., кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий, Университет науки и технологий МИСИС, г. Москва, Россия

Агеева А.В., доктор филологических наук, профессор кафедры европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Адиятуллина С.Р., магистрант, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия

Акбаба Т., кандидат педагогических наук, и.о. доцента, Университет имени Бурдура Мехмета Акифа Эрсоя, г. Бурдур, Турция

Акимова О.В., кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Алешинская Е.В., кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Институт общей профессиональной подготовки, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва, Россия

Андреева Е.Ю., кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, Россия

Анциферова В.А., студент, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия

Арыджан Д., аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Асылгараева А.И., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Баскакова Н.А., аспирант, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия

Бахэти А., аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Боброва Е.А., кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Байкальский государственный университет, г. Иркутск, Россия

Богданова Н.В., кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы международных отношений, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия

Боднар С.С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Бондаренко Е.В., старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации, Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи, г. Мариуполь, Россия

Бородина М.А., кандидат филологических наук, доцент, Финансовый университет при Правительстве РФ; доцент Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия

Бородина Н.А., методист отдела методического сопровождения воспитательной деятельности и профессиональной ориентации, Государственное бюджетное учреждение

дополнительного профессионального образования Воронежской области «Институт развития образования имени Н.Ф. Бунакова», г. Воронеж, Россия

Бочкарев А.А., кандидат философских наук, иностранный преподаватель Института русского языка, Даляньский университет иностранных языков, г. Далянь, Китайская народная республика

Бралиева Д.А., студент, Инженерно-технологическая академия Южного федерального университета, г. Таганрог, Россия

Брауде К.М., преподаватель английского языка, Российский государственный университет нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, г. Москва, Россия

Буракова Д.А., старший преподаватель кафедры иностранных языков, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия

Валле Чилина И.Д., ассистент, Университет науки и технологий МИСИС, г. Москва, Россия

Васильев Г.А., кандидат филологических наук, доцент кафедры восточных языков, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, Россия

Васильева М.Ю., старший преподаватель, факультет лингвистики и межкультурной коммуникации, Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова, г. Казань, Россия

Владимирова П.В., студент, Балтийский федеральный университет имени И. Канта, г. Калининград, Россия

Войцеховская Н.Ю., старший преподаватель кафедры иностранных языков, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, г. Томск, Россия

Волощенко М.В., кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики, Государственный университет «Дубна», г. Дубна, Россия

Ворсунова А.С., преподаватель кафедры И-14 ИИЯ, Московский авиационный институт, г. Москва, Россия

Вохмякова Е.С., старший преподаватель кафедры иностранных языков, Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева, Крымский филиал, г. Симферополь, Россия

Габдрахманова А.В., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Гайнутдинова А.З., старший преподаватель кафедры европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Гайнутдинова Д.З., кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Гали Г.Ф., кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Гао В., магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Гаранина О.В., кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры лингвистического образования для иностранных студентов, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Гизятова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Гилялова Ф.Р., преподаватель кафедры лингвистического образования для иностранных студентов, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Главнов К.С., магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Глебова А.Г., доктор экономических наук, профессор кафедры мировой экономики и мировых финансов, факультет МЭО, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, Россия

Го В., аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия

Головкин Э.В., студент, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, г. Казань, Россия

Гребенникова Е.Р., магистрант, Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники», г. Москва, Россия

Гриднев Ю.В., кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Воронежский государственный лесотехнический университет имени Г.Ф. Морозова, г. Воронеж, Россия

Гриднева Л.Г., кандидат медицинских наук, ассистент кафедры организации сестринского дела, Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко, г. Воронеж, Россия

Грובה Н.А., старший преподаватель кафедры русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет имени В.Ф. Яковлева, г. Екатеринбург, Россия

Губарева С.А., кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы международных отношений, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия

Губатенко Е.И., старший преподаватель, Филиал военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева МО РФ, г. Вольск, Россия

Губина А.И., аспирант, ассистент Высшей школы лингвистики и педагогики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия

Гусаренко М.Д., студент, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, Россия

Даниелян Н.В., доктор философских наук, профессор, Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники», г. Москва, Россия

Денисова Е.А., кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина; доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Санкт-Петербургский университет ФСИН России, г. Санкт-Петербург, Россия

Депутатова Н.А., кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Детинко Ю.И., кандидат филологических наук, доцент кафедры теории германских и романских языков и прикладной лингвистики, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия

Дзюба Е.В., доктор филологических наук, профессор Высшей школы международных отношений, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия

Ди С., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Дин С., аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Дмитриева Д.Д., студент, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова, г. Казань, Россия

Добренкова А.А., преподаватель кафедры И-14 «Иностранный язык для инженерных специальностей», Московский авиационный институт (НИУ), г. Москва, Россия

Дружинина М.В., доктор педагогических наук, профессор кафедры перевода и прикладной лингвистики, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия

Ду Ш., магистрант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, Россия

Дуань С., аспирант, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия

Дэн В., магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Емцова Н.В., магистрант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Еремеева М.П., магистрант, Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники», г. Москва, Россия

Жабина С.А., кандидат филологических наук, учитель русского языка и литературы, ГБОУ «Школа № 2025», г. Москва, Россия

Закирова Л.Р., кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Залялетдинов И.Ф., аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Зарипова А.Н., кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Захидова Л.С., кандидат филологических наук, доцент, Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, Россия

Зиатдинова И.И., студент, Альметьевский государственный технологический университет «Высшая школа нефти», г. Альметьевск, Россия

Злобина И.С., доцент кафедры иностранных языков неязыковых направлений, Вятский государственный университет, г. Киров, Россия

Зуева Е.Ю., студент, Государственный университет «Дубна», г. Дубна, Россия

Зырянова И.Н., кандидат филологических наук, заведующий кафедрой теоретической и прикладной лингвистики, Байкальский государственный университет, г. Иркутск, Россия

Иванова Е.А., кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы лингвистики и педагогики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия

Игнатьева Р.М., старший преподаватель кафедры иностранных языков, Альметьевский государственный технологический университет «Высшая школа нефти», г. Альметьевск, Россия

Измайлова Н.И., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Инюшева М.С., преподаватель английского языка кафедры иностранных языков, Московский авиационный институт (НИУ), г. Москва, Россия

Каган Е.Б., кандидат филологических наук, доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет имени В.Ф. Яковлева, г. Екатеринбург, Россия

Каменских А.С., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Капитонов В.Е., студент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия

Капитонова М.А., старший преподаватель кафедры английской филологии и перевода, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Карапетова И.Н., доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, Россия

Каталкина Н.А., кандидат филологических наук, доцент Высшей школы международных отношений, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия

Клочков А.В., кандидат филологических наук, заведующий кафедрой немецкого языка, Институт иностранных языков, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

Ковалева М.А., преподаватель кафедры иностранных языков, Московский авиационный институт (НИУ), г. Москва, Россия

Козиева И.К., преподаватель кафедры русского языка и литературы, Бухарский государственный университет, г. Бухара, Узбекистан

Колян А.В., студент, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Кониева Д.И., учитель английского языка, средняя общеобразовательная школа № 104, г. Краснодар, Россия

Коновалова Ж.Г., кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистического образования для иностранных студентов, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Коренецкая И.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для нелингвистических направлений, Псковский государственный университет, г. Псков, Россия

Котлова М.Д., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Крайнова А.А., студент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Красов И.Д., студент, Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия

Куралева Т.В., кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии и перевода, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Кутешова В.М., магистрант, Национальный исследовательский Мордовский университет имени Н.П. Огарева, г. Саранск, Россия

Ларина Н.М., старший преподаватель кафедры русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет имени В.Ф. Яковлева, г. Екатеринбург, Россия

Лебедева А.А., старший лаборант кафедры международных экономических отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Лесняк Д.С., магистрант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Ли Л., магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Ли Ч., магистрант, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Литвиненко Е.В., старший преподаватель кафедры контрастивной лингвистики, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Литовченко А.С., преподаватель кафедры иностранных языков, Сургутский государственный университет, г. Сургут, Россия

Лоханкина И.Н., студент, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия

Лу Ю., аспирант, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия

Лузина Е.В., старший преподаватель иностранного языка, аспирант, образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия», г. Москва, Россия

Лукина М.С., кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Лукоянова С.В., ассистент кафедры прикладной и экспериментальной лингвистики, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Лутфуллина Г.Ф., доктор филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков, Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Россия

Лю И., магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Ляшук А.Р., кандидат сельскохозяйственных наук, ассистент кафедры английского языка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

Мазукабзова М.Х., аспирант, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Россия

Макарова К.Д., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Макеева Л.Ф., старший преподаватель, аспирант, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, Россия

Малинина Д.А., старший преподаватель кафедры иностранных языков, Липецкий государственный технический университет, г. Липецк, Россия

Мамышева Д.К., студент, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия

Маругина Н.И., кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Матюкова Н.Н., учитель английского языка высшей категории, Сунчелевская средняя общеобразовательная школа имени академика Н.Т. Саврукова, село Сунчелево, Аксубаевский муниципальный район, Россия

Матюхина В.Е., студент, Байкальский государственный университет, г. Иркутск, Россия

Мелихова А.А., ассистент кафедры теоретической лингвистики и практики межкультурного общения, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия

Мендельсон В.А., кандидат филологических наук, доцент кафедры сервисных технологий, Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань, Россия

Меркулова М.А., студент, Московский авиационный институт (НИУ), г. Москва, Россия

Милостивая А.И., доктор филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и культуры, Российский государственный социальный университет, г. Москва, Россия

Мингазова Ч.Э., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Миннегулова Л.М., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Мирзаева С.Р., ассистент кафедры теоретической лингвистики и практики межкультурного общения, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия

Молчанов С.О., ассистент кафедры восточных языков, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Никанорова Ю.К., магистрант, Университет науки и технологий МИСИС, г. Москва, Россия

Новикова Д.Э., магистрант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Носуля А.А., магистрант, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия

Нурутдинова А.Р., кандидат педагогических наук, доцент кафедры контрастивной лингвистики, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Оганесян А.Г., студент, Университет науки и технологий МИСИС, г. Москва, Россия

Орлова К.Н., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Островая Ю.С., доцент кафедры иностранных языков, Новосибирское высшее военное командное ордена Жукова училище, г. Новосибирск, Россия

Пань Л., аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия

Пань Ц., аспирант, Вятский государственный университет, г. Киров, Россия

Панова О.Б., кандидат филологических наук, доцент кафедры методики обучения иностранным языкам и междисциплинарных исследований образования, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Петрова Е.Б., кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, г. Томск, Россия

Пигалева М.В., старший преподаватель кафедры теоретического и прикладного языкознания, Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, Россия

Повалко П.Ю., кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия

Погосян В.А., студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

Погребняк Н.Н., доктор педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков, Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева, Крымский филиал, г. Симферополь, Россия

Потехин В.О., аспирант, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия

Прокопьева Н.Н., кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, Россия

Прокудина И.С., кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ», г. Новосибирск, Россия

Псарева М.А., студент, Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия

Распутняк Е.А., студент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия

Ратникова А.Г., кандидат педагогических наук, специалист лаборатории типологической и теоретической лингвистики, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, Россия

Резникова В.М., магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Романова И.С., старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков, Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина, г. Иваново, Россия

Рубцова А.В., доктор педагогических наук, директор Высшей школы лингвистики и педагогики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия

Савкина А.Р., аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия

Савко М.В., кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретического и славянского языкознания, Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь

Савченко А.Ю., учитель английского и немецкого языков, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия

Саидкадирова Д.С., доктор филологических наук, доцент кафедры медиалингвистики и коммуникации, Узбекский государственный университет мировых языков, г. Ташкент, Узбекистан

Самойлова А.В., кандидат филологических наук, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия

Сачиви А.Р.Ж.-Б., аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

Свиридова Е.С., преподаватель, Донбасский государственный технический университет, г. Алчаевск, Россия

Сергиенко Н.А., доктор филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков, Сургутский государственный университет, г. Сургут, Россия

Сигачева Н.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Снигирев А.В., кандидат филологических наук, доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет имени В.Ф. Яковлева, г. Екатеринбург, Россия

Советникова А.И., ассистент кафедры русского языка как иностранного, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Соколова М.А., аспирант, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, г. Самара, Россия

Солуянова О.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, исполняющий обязанности заведующего кафедрой «Русский язык как иностранный», Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, г. Москва, Россия

Сомов А.С., студент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия

Соснина Е.П., кандидат технических наук, заведующий кафедрой «Прикладная лингвистика», Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск, Россия

Софронова Л.В., кандидат филологических наук, доцент кафедры восточных языков, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия

Стративная А.М., студент, Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, Россия

Суркова Е.В., кандидат филологических наук, доцент, Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Россия

Сухарев П.А., магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Таирова З.Ш., старший преподаватель кафедры иностранных языков, Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева, Крымский филиал, г. Симферополь, Россия

Тананина А.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры стажировки зарубежных специалистов, и.о. заведующего кафедрой интенсивного обучения РКИ, Институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, Россия

Тасуева С.И., кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова; доцент кафедры иностранных языков, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, Россия

Торгашова А.С., студент, Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Россия

Туана Е.Н., кандидат филологических наук, доцент Высшей школы международных отношений, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия

Тун С., аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия

Уткина Н.В., доцент кафедры Л-3, Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, г. Москва, Россия

Фёдоров Н.А., ассистент научно-образовательного центра «Перспективные решения в образовании», Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

Фигура Е.В., ассистент кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Байкальский государственный университет, г. Калининград, Россия

Филиппова П.Н., студент, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия

Ципинова В.Н., преподаватель кафедры экспериментальной лингвистики и межкультурной компетенции, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия

Цыркунова Е.А., кандидат педагогических наук, и.о. заведующего кафедрой № 62 «Специальная лингвистическая подготовка», Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва, Россия

Чанцев С.И., магистрант, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, Россия

Черкунова М.В., доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, г. Самара, Россия

Чернавский А.С., старший преподаватель кафедры политологии, Институт истории и политики, Московский государственный педагогический университет, г. Москва, Россия

Чеснокова А.В., студент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия

Чжан М., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Чжан С., аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Чжан Ц., магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Чжан Ю., аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия

Чжэн Ю., аспирант, Казанский (Приволжский) Федеральный университет, г. Казань, Россия

Шакирзянова Р.М., старший преподаватель кафедры иностранных языков, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Шакирова А.А., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Шаламова О.О., кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы востоковедения, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, Россия

Шамова Н.В., кандидат филологических наук, Московский институт электронной техники (НИУ), г. Москва, Россия

Шангараева Л.Ф., кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Шаповалова Л.В., старший преподаватель кафедры русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет имени В.Ф. Яковлева, г. Екатеринбург, Россия

Шарипова Ю.Ю., кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Институт международных связей, г. Екатеринбург, Россия

Шарифуллина А.Д., старший преподаватель кафедры английского языка профессиональной коммуникации, Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, Россия

Шарунова С.В., старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков, Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина, г. Иваново, Россия

Шевелева М.Н., студент, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

Шевченко А.В., студент, Балтийский федеральный университет имени И. Канта, г. Калининград, Россия

Шершова Н.П., ассистент кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий, Университет науки и технологий МИСИС, г. Москва, Россия

Шкилев Р.Е., кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский институт (филиал), г. Елабуга, Россия

Щедеркина М.Р., студент, Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева, г. Санкт-Петербург, Россия

Щербакова А.В., кандидат филологических наук, доцент кафедры французской филологии, Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия

Эмирильясова С.С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева, Крымский филиал, г. Симферополь, Россия

Югова М.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет имени В.Ф. Яковлева, г. Екатеринбург, Россия

Юрина Н.Г., доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного, Национальный исследовательский Мордовский университет имени Н.П. Огарева, г. Саранск, Россия

Юрлина М.М., преподаватель, НИУ Московский институт электронной техники, г. Москва, Россия

Юрченко В.П., студент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия

Яценко Г.С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Яшина М.Е., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики преподавания иностранных языков, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

*Электронное научное издание
сетевого распространения*

Языки мира в транснациональном измерении и пространстве

Сборник материалов

II КАЗАНСКОГО МЕЖДУНАРОДНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ФОРУМА

Научный редактор:

доктор педагогических наук, профессор, декан Высшей школы иностранных языков
и перевода ИМОИиВ К(П)ФУ

Д.Р. Сабирова

Подписано к использованию 15.08.2025.

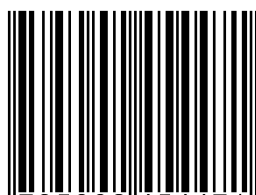
Гарнитура «Таймс». Заказ № 177.

420111, Казань, Дзержинского, 9/1. Тел. 8 917–264–8483.

Редакционно-издательский центр «Школа».

E-mail: ric-school@yandex.ru

ISBN 978-5-00245-447-1



9 785002 454471 >

