МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА: ВЕХИ, ТРАДИЦИИ, ИННОВАЦИИ

Сборник статей
XXXV Международной научной конференции
(01–03 октября 2025 г.)

Ответственный редактор
доктор педагогических наук, профессор С.К. Гураль

Томск
Издательство Томского государственного университета
2025

УДК 410/378.147
ББК 81.1
Я41

Редакционная коллегия:
канд. филол. наук, проф. *Л.Т. Леушина* (зам. главного редактора); канд. филол. наук, доцент *Л.Б. Прокопьева* (отв. секретарь); доктор филол. наук *О.В. Нагель*, доктор филол. наук, проф. *Л.Г. Панин*, доктор психол. наук, проф. *О.М. Краснорядцева*,
доктор пед. наук, проф. *Т.А. Костюкова*

Я41 **Язык и культура: вехи, традиции, инновации** : сборник статей XXXV Международной научной конференция (01–03 октября 2025 г.) / отв. ред. С.К. Гураль. – Томск : Издательство Томского государственного университета, 2025. – 354 с.

ISBN 978-5-908040-23-5

Настоящий сборник составлен на основе докладов участников XXXV Международной научной конференции «Язык и культура: вехи, традиции, инновации». Представленные в издании материалы посвящены актуальным вопросам теоретического и прикладного языкознания и литературоведения, психолого-педагогическим и социокультурным аспектам преподавания иностранных языков, важным проблемам перевода и межкультурной коммуникации.

Для преподавателей высших учебных заведений, студентов, учителей школ, лицеев, гимназий и колледжей.

УДК 410/378.147
ББК 81.1

ISBN 978-5-908040-23-5 © Томский государственный университет, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРИКЛАДНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Богданов А.А., Савкина Е.А. Социолингвистическое кредо: статус термина …… 7

Гаврилин П.О. Интеграция интернациональных авиационных терминов в русскую терминологию беспилотных технологий в строительстве (на материале англизицмов) …… 11

Журавлева И.Н. Термин «Шахматная игра» во французском языке …… 16

Иванова Е.А., Нагель О.В. Исследование практик потребления информации в цифровой среде …… 20

Кильмухаметова Е.Ю. Теоретические аспекты изучения невербальных средств коммуникации (на материале французского языка) …… 25

Кильмухаметова Е.Ю., Шилова Ю.В. Способы образования неологизмов во французском языке (на материале романа Р. Кено «Голубые цветочки») …… 31

Колмаков И.Е., Нагель О.В. Лексико-семантические средства адаптации научного контента на материале подкаста «Качай нейрон» …….. 36

Леоненко А.О., Кильмухаметова Е.Ю. Устаревание лексики во французском языке (на материале записок путешественника Шаппа Жана Д'Отроша «Voyage en Sibérie, fait par ordre du roi en 1761» …… 39

Леушина Л.Т., Прокопьева Л.Б. Греческие истоки латинских пословиц и изречений …… 44

Лутова М.А., Васильева А.В. Специфика восприятия эмоциональных прилагательных под влиянием праймирования …… 50

Лысенко Е.О. Лингвостилистические особенности любительской кинорецензии (на материале жанра «комедия» кинокартины «Cruella») …… 55

Лягошина Т.В. Трансформация языковых практик в эпоху больших языковых моделей: социолингвистический анализ влияния искусственного интеллекта на человеческую речь ……. 59

Наумов Ф.В. Теория знака Ю.В. Кнорозова …… 62

Нечипуренко Н.Г., Грищенко Е.В. Термин «явка с повинной» в контексте культуры и права ….. 69

Олизько Н.С., Юдина К.В. Медиадискурс цифровых платформ университета: сопоставительный анализ (на материале групп ЧелГУ в Telegram и ВКонтакте) …… 72

Песоцкая С.А. Развитие когнитивных навыков на занятиях по речевой коммуникации на русском языке …… 76

Рабенко Т.Г. Сайт организации как жанровая форма корпоративной культуры …… 82

Разумовская В.А. Многоголосие джойсовского текста: лингвистический эксперимент, остранение, перевод …… 89

Руссу М.П., Кильмухаметова Е.Ю. Особенности французского анекдота (на материале анекдотов про животных) …… 95

Рыбалова М.И. Представления итальянцев о Сибири и сибиряках (на материале психолингвистического эксперимента) …… 99

Сбойчикова М.В. Постпостмодернизм как язык описания цифрового общества …… 104

Смирнова Н.Н., Щитова О.Г. Терминология компьютерного зрения (VISION AI) сферы «Искусственный интеллект в космической отрасли» в русском языке …… 107

Сушков Л.А., Шиляев К.С. Когнитивное моделирование императивных речевых жанров в гипержанре «Видеоигровой чат» …… 112

Терентьева А.И., Иидзима Ю. Трансформация языковых образов взросления и детства в песенной лирике: сравнительное исследование России и Японии (период холодной войны и современность) …… 117

Тимохина Л.Р. Сравнительный анализ речевого поведения адресантов праздничных поздравительных текстов в религиозном дискурсе (на материале христианских обращений и мусульманских проповедей) …… 121

Уриханян В.Х., Демина О.В. Количественный анализ прагматического потенциала галлицизмов в англоязычных СМИ Канады …… 126

Фрейберг А.Д., Нагорная Т.А. Испанская разговорная речь: разноуровневые языковые особенности (на материале устного выступления футболиста) …… 131

Шевчик А.В. Структура опосредованной коммуникации в современном медиадискурсе: прагмалингвистический аспект (на материале выпуска видеоблога Н.С. Михалкова «Бесогон ТВ») …… 136

Щитова О.Г., Щитов А.Г. Когнитивный потенциал русских терминов латинского происхождения в профессиональной сфере «Искусственный интеллект» …… 140

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Арканова Т.А., Зуева Е.А., Никонова М.В., Трофимова Ю.В. Формирование универсальных компетенций обучающихся на основе современных образовательных технологий при интеграции иностранного языка в предметы инженерно-технологической направленности …… 147

Артамонова Л.В., Шилова Т.В. Оптимизация обучения студентов высшей ИТ школы профессиональному дискурсу (на материале аутентичных текстов) …… 154

Баженов Н.Ю. От традиционных когнитивных методов к инновационным практикам обучения РКИ: опыт применения искусственного интеллекта в работе с текстами профессиональной направленности …… 157

Беднарская Г.Г., Захарова-Саровская М.В. Развитие компетентностного и аксиологического потенциала на занятиях ИЯ в техническом вузе как условие академического и психологического благополучия студента …… 162

Белогурова М.Ю. Тенденции и перспективы дополнительного лингвистического образования в вузе …… 166

Ван Д., Курьянович А.В. Модель лингвокультурологического анализа метафоры: возможности реализации дидактического ресурса …… 169

Виноградова Е.Е. Иноязычная терминологическая компетенция будущего специалиста нефтегазовой отрасли в условиях цифровизации экономики и модернизации системы высшего образования …… 175

Гладчук Е.А. Влияние цифровых платформ на учебную мотивацию студентов-химиков при изучении профессионального английского языка …… 181

Горбанёва В.В. Цифровые инструменты корпусной лингвистики в обучении магистрантов лингводидактических специальностей иноязычному академическому чтению: опыт работы с Voyant Tools …… 186

Дмитренко Т.А. Инновационные тренды в системе высшего иноязычного образования в эпоху цифровизации 192
Ечина Е.Г., Шилина Е.Н. Тенденции и перспективы развития мобильного обучения в изучении английского языка 198
Жакупова А.И., Черненко Ю.В. Влияние внутренних и внешних условий на обеспечение преемственности в языковом образовании Республики Казахстан 202
Илаева Р.А., Литвиненко Е.В. Современные цифровые образовательные тренды в подготовке будущих учителей иностранного языка 208
Каймакова К.Ю. Когнитивные особенности изучающей иностранный язык взрослой категории и влияние на них корпоративной среды 211
Карачлы А.А., Надеждина Е.Ю. Дидактический потенциал технологий искусственного интеллекта (CHATGPT и TWEE) в обучении студентов грамматике английского языка 216
Ким А.А. Кросскультурная адаптация российских образовательных ресурсов для обучения РКИ в Кении посредством параллельных фольклорных элементов 223
Кубрицкая С.А., Шульгина Е.М. Восприятие инструментов искусственного интеллекта студентами нелингвистического профиля в контексте изучения иноязычной лексики 229
Кудинова Ю.В. Теоретико-методологические основы создания многоуровневой межрегиональной сетевой модели психолого-педагогических классов 232
Логвиненко А.Ю. Облигаторность развития творческого стиля деятельности педагога с позиции межкультурной коммуникации 240
Мазурин А.С., Дмитренко Т.А. Методический потенциал цифровой образовательной среды для обучения студентов немецкому языку в контексте социокультурного подхода 244
Милованова О.И., Гураль С.К. Роль кейс-стади метода в формировании профессиональной иноязычной компетенции студентов юридических специальностей 248
Миронова В.Е. Специфика формирования эффективной образовательной среды для обучения английскому языку студентов младших курсов технических специальностей 253
Мошняга Е.В. Современные вызовы межкультурной коммуникации с непохожим Другим в мультикультурном классе 258
Обдалова О.А., Жарова Ю.В., Пахомова М.В. Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам в контексте стратегических приоритетов развития образования 265
Петрова Е.Б., Войцеховская Н.Ю., Ханкишиева Н.Р. Вербальные табу для преподавателей (на материале уставных документов и кодексов этики высших учебных заведений города Томска) 269
Петрова Н.В., Фоминых О.В. Нестандартные практики как ключ к успешному обучению английскому языку 275
Прокопенко Л.А. Психолого-педагогические факторы, определяющие отношение студентов к постановке своих вопросов как учебной практике 279
Сабирова Э.И., Кулькова М.А. Интерактивный ресурс PlayPhrase.me как средство совершенствования английского произношения у школьников 5–8 классов 286
Саввина Н.Л., Фирсова Е.А. Нарратив: навыки развития письменной речи студентов 1-го курса бакалавриата неязыкового вуза 291
Тихонова Н.В. Формирование научно-исследовательских компетенций студентов-лингвистов в эпоху искусственного интеллекта 294
Фархади Е.А., Хакимова А.А. Использование видеоматериалов в обучении ESP 299

Фетисов А.С. Педагогическое образование в контексте интеграции новых субъектов в образовательное пространство РФ 302

Филиппова А.Г. Использование цифровых лингвокультурных симуляторов для формирования социопрагматической компетенции 308

Хэ Шуай, Безукладников В.К., Габидинова В.Р. Исследование степени удовлетворенности российских студентов трёхуровневой международной программой совместного обучения китайскому языку 313

Цигулева О.В., Абакумова Н.Н. Лингвистический фактор образовательной мобильности в контексте постнеклассической научной парадигмы 318

Чередько В.А., Медведева Л.Г. Использование модели смешанного обучения «ротация станций» в преподавании английского языка: преимущества и вызовы 323

Штерн О.В., Ивченко М.А. Принципы реализации технологии сотрудничества в обучении говорению на занятиях РКИ 327

ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Березнева А.С. Особенности перевода аббревиатур в иноязычном дискурсе СМИ (на примере английского языка) 331

Кряжева А.Л. Юридический термин *‘cohabitation agreement’* в поисках эквивалента: функциональная адаптация в условиях межкультурной и межправовой несовместимости 337

Лекомцева И.А., Куликова М.Н. Русское слово «авось» в языке и в переводе 344

Матвеенко И.А., Ажель Ю.П. Русские переводы повести У.М. Теккерея «*Yellowplush Papers*» в журнале «Библиотека для чтения» (1850–1860-е гг.): к вопросу о переводной множественности 347

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРИКЛАДНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

А.А. Богданов[1], Е.А. Савкина[2]

[1, 2] Московский городской педагогический университет, Институт иностранных языков, Москва, Россия

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ КРЕДО: СТАТУС ТЕРМИНА
SOCIOLINGUISTIC CREDO: THE STATUS OF THE TERM

Аннотация. Статья анализирует актуальность социолингвистического подхода в современной лингводидактике. Выделяется термин «социолингвистическое кредо» и обосновывается необходимость его учета при ведении межкультурной коммуникации. Представляются параметры социолингвистического кредо коммуникантов в устной и письменной речи коммуникантов.

Abstract. The article analyzes the relevance of the sociolinguistic approach in modern teaching foreign languages. It introduces the term "sociolinguistic credo" and justifies the necessity of considering the sociolinguistic credo in intercultural communication. The parameters of the interlocutors' sociolinguistic credo in both spoken and written speech are presented.

Современная лингводидактика характеризуется ярко выраженной антропоцентричностью, т.е. в фокусе исследований находится человек как носитель собственной внутренней культуры, которая находит свое отражение в устной и письменной речи. Как утверждает Е.Г. Тарева, в связи с широкой цифровизацией субъект эпохи цифровой экономики должен быть готов к постоянному развитию [8]. В цифровом пространстве речевое взаимодействие строится отлично от очного взаимодействия, что необходимо принимать во внимание. Появляется необходимость внедрять социолингвистические элементы в процесс подготовки обучающихся к межкультурному взаимодействию с представителями иного лингвосоциума.

Активное внедрение социолингвистического подхода в иноязычную подготовку обладает большим потенциалом. Несмотря на некоторую инновационность социолингвистического подхода в обучении иностранному языку, хронология его развития позволяет выделить несколько этапов его становления в отечественной лингводидактике (рис. 1).

Столь повышенное внимание к социолингвистическим аспектам письменной и устной речи неслучайно: сегодня иноязычное образование в вузе предполагает наличие в содержании обучения элементов социолингвистической вариативности – в обратном случае возможности продуктивного межкультурного взаимодействия кажутся весьма ограниченными с точки зрения предотвращения коммуникативных неудач между представителями разных

лингвосоциумов и/или социальных групп. Сказанное подводит к необходимости анализа социолингвистического образа коммуниканта, выраженного лингвистическими и экстралингвистическими средствами, и формированию собственного сообразного коммуникативной ситуации и собственному социолингвистическому образу речевого ответа – именно учет индивидуальных параметров, как видится, и будет способствовать реализации межкультурного диалога.

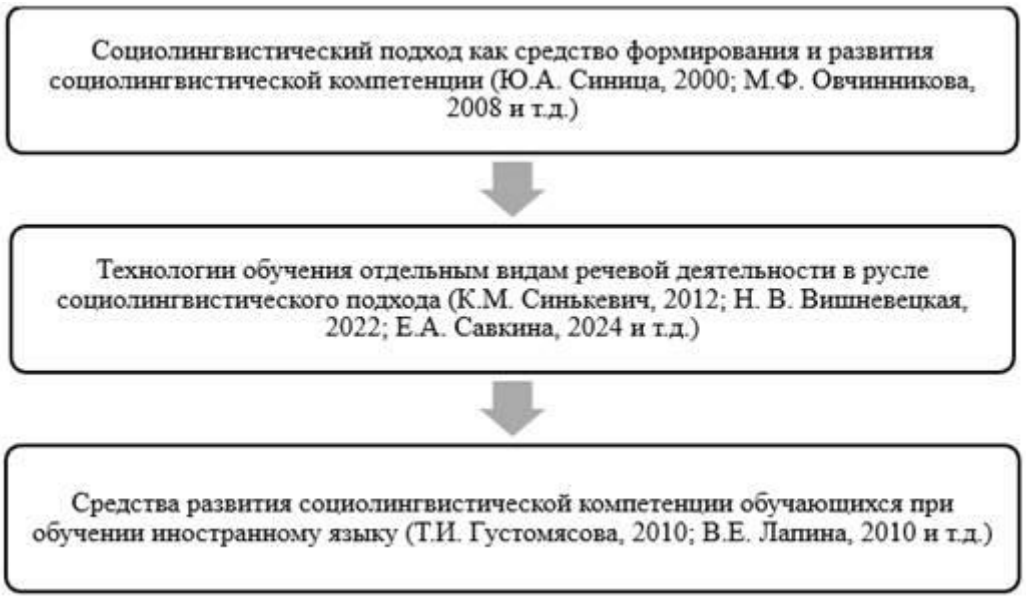

Рис. 1. Диссертационные исследования в области социолингвистической компетенции

Адаптация коммуниканта к обусловленным языком личностным и ситуативным факторам межкультурного взаимодействия является одной из стратегических задач социолингвистического подхода. Его успешная имплементация в лингвообразовательный процесс позволяет создать основу для расширения спектра речеповеденческих стратегий обучающихся, необходимых для формирования адекватного речевого ответа после анализа «социолингвистического кредо» – иными словами, «отражения социального статуса и ролей субъекта, которые он выполняет в социуме, что предопределяет специфическую, отличающую его от других манеру общения, поведения, менталитета, ценностных ориентаций и пр.» [6. С. 111].

В настоящее время в науке предпринято несколько попыток уточнить понятие «социолингвистическое кредо» в сопоставлении с другими понятиями: социолингвистический портрет, социолингвистический образ. Некоторые исследователи [5] считают, что социолингвистическое кредо следует рассматривать исключительно как индивидуальные характеристики субъекта взаимодействия с характерной для него специфической манерой общений. Вместе с тем социолингвистический портрет определяется как обобщенный для конкретной референтной группы набор средств языкового самовыражения, т.е. как более общий термин по отношению к понятию «социолингвистическое кредо» [5]. Безусловно, поддерживая представленную исследователями дихотомию «общее-частное» в вопросе разграничения понятий, заметим, что в дидактическом смысле целесообразным видится работа именно с социолингвистическим кредо, что обусловлено несколькими факторами:

а) опора исключительно на социолингвистическое кредо представителя конкретной референтной группы может привести к тому, что генерализация субъектов взаимодействия,

унификация социолингвистического образа коммуниканта приводит к отсутствию внимания к индивидуальным характеристикам партнера;

б) несмотря на уникальный набор параметров социолингвистического кредо коммуниканта, каждому из них соответствует конкретный спектр речеповеденческих стратегий (например, особый интонационный рисунок при общении с маленьким ребенком или более четкая паузация при выступлении на заседании ученого совета института), что и находится в фокусе методистов.

В условиях аудиторной работы над навыками и умениями студентов, изучающих иностранный язык, имеет смысл рассматривать социолингвистическое кредо в двух формах общения: устной и письменной речи. При письменном взаимодействии необходимо научить студентов изучать социолингвистическое кредо потенциального коммуниканта посредством работы с текстом. В этом случае работают не только продуктивные умения, но и продуктивные умения, которые позволяют работать с письменным высказыванием автора и выбирать наиболее подходящие речевые стратегии.

Письменная речи является более перманентной и осознанной предполагает, что коммуниканты принимают более взвешенные решения по выбору языковых средств. Проявляется социолингвистическое кредо автора в выборе регистра. В зависимости от типа отношений субъектов общение будет необходимого уровня формальности (использование полных конструкций, стандартные формальные клише, отсутствие или наличие разговорной лексики и эмоджи). Другим важным фактором является учет «фактора адресата», который предполагает, что автор действует как стратег и заранее моделирует в сознании возможные интерпретации и эмоциональные реакции собственного текста адресатом [12]. Более того, использование средств, содействующих диалогу с читателем, позволяют избегать возможных конфликтов [7]. Также существует необходимость принимать во внимание платформу, через которую строится коммуникация. Социальные сети предполагают специфичное деление текстов на абзацы, использование стикеров и эмоджи, в то время как в рамках профессиональных форумах взаимодействие выстраивается более строго и менее эмоционально.

В аспекте произносительной культуры очевидно, что речевое поведение коммуникантов, обладающих различным социолингвистическим кредо, не только отлично, но и более ярко выражено ввиду подбора индивидом как лексических и грамматических, так и фонетических средств в зависимости от занимаемых социальных статуса и роли. Например, от педагога ожидается демонстрация четкой ритмической организации устного высказывания, что достигается посредством равномерного членения речевого потока на синтагмы с преобладанием коротких и средних межпаузальных интервалов, а также за счет использования умеренного темпа, обеспечивающего оптимальное восприятие информации адресатом [10]. Важным элементом является просодический контраст, реализуемый посредством варьирования интенсивности звучания, замедления или ускорения темпа, а также изменения тонального регистра в зависимости от коммуникативной задачи и характера представляемого материала [3]. Одним из часто применяемых педагогами просодических средств выступает маркированное расположение ядерного тона, позволяющее акцентировать наиболее информативно значимые элементы диктемы [4]. В то же время речевые высказывания политиков, как правило, представлены в форме четко структурированного и ритмически организованного дискурса, что достигается благодаря акцентированию ключевых сегментов сообщения посредством варьирования длительности пауз и использования умеренного, но экспрессивного темпа речи [1].

Тем не менее заметим, что несмотря на общую типологическую сходность параметров произносительной культуры, в конкретной реализации наблюдается вариативность в выборе языковых средств выражения идентичных коммуникативных интенций. Данная вариативность, с одной стороны, определяется социально-классовой позицией индивида, что проявляется в расхождениях (частичном несоответствии) используемых фонетических, лексических и грамматических средств при неизменности их семантического содержания [2]; с другой – обусловлена спецификой функционирования языковых единиц в синхронном срезе [11]. Сказанное подтверждает значимость учета социолингвистического кредо в межкультурном взаимодействии.

Таким образом, активное внедрение социолингвистического подхода в лингвообразовательный процесс стимулировало переосмысление традиционных взглядов на обучение устной и письменной речи на иностранном языке. Сегодня становится значимой работа не столько с портретом «идеального носителя» того или иного языка, сколько с его (носителя) индивидуальными характеристиками, составляющими социолингвистическое кредо – такой вектор, как видится, будет способствовать укреплению диалога культур и достижению взаимопонимания в различных лингвокультурных контекстах. Перспективой исследования является переосмысление содержательных основ подготовки языковых специалистов (педагогов, лингвистов, переводчиков) с точки зрения назревшей потребности совершенствования социолингвистической компетентности выпускников.

Список источников

1. Арутюнова Е.М. Риторические стратегии в публичной речи современных политиков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. 2019. Т. 10, № 3. С. 561–572. doi: 10.22363/2313-2299-2019-10-3-561-572

2. Беликов В.И., Крысин Л.П. Социолингвистика. М. : РГГУ, 2001. 317 с.

3. Блох М.Я., Фрейдина Е.Л. Публичная речь и ее просодический строй. М. : Просвещение, 2011. 235 с.

4. Зильберман А.Я. Просодическое оформление речи учителя на уроках английского языка // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения : материалы XI научно-практической конференции, Москва, 20–24 апреля 2020 года / под общ. ред. А.А. Богатырева. М. : Московский педагогический государственный университет, 2020. С. 145–157.

5. Макар Л.В., Матвеева Н.В. Социолингвистический подход к обучению иностранным языкам в неязыковом вузе: реальность и перспективы, или Приглашение к дискуссии // Концепт. 2024. № 1. С. 96–118. doi: 10.24412/2304–120X–2024–11007

6. Савкина Е.А. Параметры социолингвистической компетенции участника межкультурной коммуникации // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11, № 3. С. 108–120.

7. Сулейманова О.А. К вопросу о нормативности письменного академического дискурса // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2017. № 2 (26). С. 52–61.

8. Тарева Е.Г. Цифровая эпоха и педагогические профессии // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. 2018. № 3 (27). С. 85–90.

9. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка : в 4 т. М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1935–1940.

10. Фрейдина Е.Л. Публичная речь и ее просодия. М. : Прометей, 2005.

11. Языкознание : большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М. : Большая Российская энциклопедия, 2000. 688 с.

12. Tareva E.G., Kazantseva A.A., Tarev B.V. The Impact of Addressee Factor for Scientific Text Writing // Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives:

Proceedings of the Conference "Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives", St. Petersburg, 25–27 марта 2020 года. St. Petersburg: Springer Nature, 2020. P. 751–759.

***П.О. Гаврилин*[1, 2]**

[1] Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия
[2] Томский государственный архитектурно-строительный университет, Томск, Россия

ИНТЕГРАЦИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫХ АВИАЦИОННЫХ ТЕРМИНОВ В РУССКУЮ ТЕРМИНОЛОГИЮ БЕСПИЛОТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СТРОИТЕЛЬСТВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЦИЗМОВ)
INTEGRATION OF INTERNATIONAL AVIATION TERMS INTO THE TERMINOLOGY OF UNMANNED TECHNOLOGIES IN CONSTRUCTION (BASED ON ANGLICISMS)

Аннотация. Статья посвящена выявлению и описанию особенностей интеграции авиационных терминов английского происхождения, функционирующих в русской терминологии сферы «Беспилотные технологии в строительстве». Выявлена типология терминологических интернационализмов данной области: лексические заимствования, калькированные единицы, а также гибридные образования, сочетающие английские и русские элементы.

Abstract. The article focuses on identifying and describing the features of integrating aviation-related English terms functioning in the Russian terminology of "Unmanned Technologies in Construction". A typology of terminological internationalisms in this field is revealed, including lexical borrowings, calqued units, and hybrid formations combining English and Russian elements.

В последние десятилетия строительная отрасль переживает интенсивную трансформацию под влиянием цифровизации, автоматизации и внедрения инновационных технологий. Одним из наиболее перспективных направлений является использование беспилотных летательных аппаратов и комплексов (далее – БПЛА), а также автоматизированных машин, которые применяются для топографической съемки, мониторинга строительных объектов, контроля качества и обеспечения безопасности работ и пр. Развитие беспилотных технологий в строительстве сопровождается активным формированием новой специализированной терминологии, в которой значительное место занимают англицизмы.

Интернационализация научно-технической коммуникации обусловливает проникновение английского языка в различные профессиональные сферы, при этом авиационная терминология становится одним из ключевых источников пополнения лексики беспилотных технологий. Такие единицы, как *drone, quadrocopter, payload, autopilot*, прочно вошли в профессиональный обиход и подверглись адаптации в русском языке. Особый интерес представляет процесс интеграции авиационных терминов в сферу строительства, где инженерный и строительный дискурс находятся в тесном взаимодействии.

Актуальность исследования определяется необходимостью системного анализа англицизмов в терминологии беспилотных технологий в строительстве, выявления особенностей их адаптации и функционирования в профессиональной коммуникации.

Научная новизна работы состоит в рассмотрении англицизмов не только как лексических заимствований, но и как элементов когнитивной модели, формирующей современное профессиональное мышление в области беспилотных технологий.

Цель статьи заключается в выявлении и описании особенностей интеграции интернациональных авиационных терминов в терминологию беспилотных технологий в строительстве.

Объектом исследования выступает терминология беспилотных технологий в строительстве, а предметом – авиационные термины английского происхождения, интегрированные в данную сферу. Методологическая база исследования включает положения лексикографии, терминоведения, когнитивной лингвистики и социолингвистики. В работе использованы методы сплошной выборки, дефиниционного, компонентного, а также сопоставительного анализа.

Согласно В.М. Лейчику интернациональным считается слово, в семантической структуре которого имеется хотя бы одна интерлекса при сравнении с лексическими параллелями других языков. Следовательно, и полные, и неполные лексические параллели мы относим к интернациональной лексике [1].

Под интернациональными терминами (терминами-интернационализмами) понимаются терминоединицы, совпадающие или близкие по форме и тождественные по семантике, функционирующие не менее чем в трех неродственных языках [2].

Другое определение дается в лингвистическом энциклопедическом словаре, согласно которому интернационализмы – это слова, совпадающие по своей внешней форме (с учётом закономерных соответствий звуков и графических единиц в конкретных языках), с полно или частично совпадающим смыслом, выражающие понятия международного характера из области науки и техники, политики, культуры, искусства и функционирующие в разных, прежде всего неродственных (не менее чем в трёх) языках [3].

Интернационализмы представляют собой межъязыковое явление и не могут быть выделены в пределах только одного языка, поскольку их сущность проявляется лишь в сопоставлении двух и более языков. Как справедливо отмечает В.В. Акуленко, «с точки зрения одного отдельно взятого языка интернационализмы не могут быть выделены, так как в одном языке эта категория просто не существует» [4]. Тем не менее обращение к ним в рамках исследования оправдано: во-первых, именно интернационализмы фиксируют наиболее устойчивые контакты между языками и свидетельствуют о глобальных процессах интеграции науки и техники; во-вторых, их функционирование в языке-реципиенте отражает специфику адаптации заимствованной лексики и её включения в национальную терминологическую систему. В контексте беспилотных технологий в строительстве изучение интернационализмов позволяет проследить, каким образом авиационные англицизмы, распространившиеся в разных языках, приобретают новое содержание и выполняют важные функции в профессиональной коммуникации.

В качестве методологической базы для анализа авиационных терминов английского происхождения в терминологии беспилотных технологий в строительстве мы опираемся на классификацию интернационализмов, предложенную М.Н. Володиной. Данная типология позволяет разграничить различные источники и механизмы формирования интернациональных терминов [5].

К первой группе, по классификации М.Н. Володиной, относятся термины, возникшие в конкретном языке и ставшие интернационализмами благодаря массовому заимствованию. Для сферы беспилотных технологий в строительстве ключевым источником таких единиц выступает английский язык как lingua franca современной науки и техники. Именно англо-

язычные номинации обозначили базовые понятия данной отрасли и были восприняты множеством национальных языков практически без изменения формы и содержания. Так, слово *drone* закрепилось в русском (*дрон*), немецком (*Drohne*), французском (*drone*) и ряде других языков. Подобные единицы отражают процессы прямого заимствования и являются основой формирования интернациональной терминологии беспилотных технологий в строительстве, демонстрируя тот факт, что инновационные понятия прежде всего закрепляются в языке-источнике, а затем переходят в другие языки вместе с технологиями.

Ко второй группе относятся термины, образованные из греческих и латинских элементов, которые традиционно служат продуктивной основой для создания научно-технической лексики. Так, термин *autopilot*, впервые введенный в 1917 г. для обозначения автоматизированной системы управления в авиации, сформирован с использованием интернациональных морфем (греч. *autos* ‘сам’ и анг. *pilot* ‘пилот’, через фр. pillote и ит. piloto от гр. πηδώτης ‘штурман, рулевой’ [6]), а англ. *quadrocopter* образовано путем аферезы (начального усечения) слова *helicopter* ‘вертолет’ (от франц. *hélicoptère*, восходящего к др.-греч. ἕλιξ ‘спираль’ + πτερόν ‘крыло’) и добавления приставки *quadro* ‘четыре’, обозначает четырехвинтовую систему [7]. Эти единицы демонстрируют преемственность античной научной традиции и её интеграцию в современный технологический дискурс, что делает их легко распознаваемыми и усваиваемыми в разных языках. Включение таких терминов в русскую терминологическую систему строительства отражает тенденцию универсализации профессиональной лексики и сближения инженерного и строительного дискурсов. Приведем примеры функционирования данных единиц в текстах научных статей исследуемого дискурса:

Управление БПЛА во время аэрофотосъемки выполнялось в автоматическом режиме с помощью ***автопилота*** *Map Pilot for DJI* [8].

Была проведена сравнительная оценка ***квадрокоптеров****, их характеристик и принципов работы на примере дорог Республики Саха (Якутия) и улиц Якутска* [9].

К третьей группе относятся семантические интернационализмы, или кальки, когда структура и значение термина заимствуются из одного языка и воспроизводятся в другом с использованием собственных языковых средств. В терминологии беспилотных технологий в строительстве подобные примеры встречаются довольно часто. Так, разные пути адаптации калькированных интернационализмов хорошо иллюстрируют термины *first-person view* и *machine vision*. Первый из них в русском языке встречается в форме *вид от первого лица*, где исходная семантическая структура сохраняется не полностью: в английском языке ключевым компонентом является определение *first-person*, тогда как в русском отсутствует однословное прилагательное, выражающее тот же смысл, в связи с чем тип словосочетания вынужденно меняется с согласования на предложное управление. Такая полукалька естественным образом вписывается в русскоязычную терминологию, поскольку её составные элементы обладают чёткими и однозначными значениями. Иная ситуация наблюдается с термином *machine vision*. Его буквальный перевод (полная калька) – *машинное зрение* – демонстрирует особенности семантической адаптации: в русском языке слово *машина* традиционно соотносится с транспортным средством (или бытовой техникой), реже – с техническим устройством в широком смысле, тогда как английское *machine* в научно-техническом контексте преимущественно обозначает механизм, аппарат, систему [10]. Подобные семантические сдвиги показывают, что без учета различий в языковых картинах мира калькирование способно не облегчить, а осложнить профессиональную коммуникацию.

*В беспилотных аппаратах начали широко применяться FPV – системы (First Person View – «**вид от первого лица**») и видеосъемки с квадрокоптеров <…> использование FPV – дронов на стройплощадке дало возможность обеспечивать полный контроль территории и выявлять потенциальные дефекты конструкций до их критического развития [11].*

***Машинное зрение** позволяет устройству захватывать высококачественные изображения испытанных поверхностей щебня с битумом после адгезионных испытаний* [12].

К четвёртой группе интернационализмов относятся национальные термины, формирующиеся в разных языках независимо, но по сходным семантическим и морфологическим моделям. Их интернациональность проявляется не через прямое заимствование, а через универсальность когнитивных структур. В сфере беспилотных технологий в строительстве яркими примерами такой «внутренней интернациональности» выступают: *наземная станция* (англ. *ground station* ‘пункт управления БПЛА’), *полетное задание* (англ. *flight mission* ‘программа действий дрона’). Эти термины возникли в национальных языках естественным образом, но совпали по форме и содержанию. Например, термин *наземная станция* встречается в русском языке в значении ‘станция метрополитена’, в связи с чем не может считаться иностранным заимствованием.

*Модель проектируемого объекта создается в программной среде и загружается в **наземную станцию** управления до начала выполнения **полетного задания*** [13].

Особым видом заимствований в специализированной лексике являются гибридотермины, образованные путем сочетания интернациональных основ с национальными элементами. В сфере беспилотных технологий в строительстве такие номинации позволяют сохранить международную узнаваемость термина, одновременно адаптируя его к морфологическим и словообразовательным особенностям русского языка. Примерами могут служить терминоединицы *док-станция*, *дрон-технологии*, *FPV-дрон*, *BIM-модель*. Термин *BIM-модель* совмещает международную аббревиатуру *BIM* (*Building Information Modelling*) и русское существительное *модель*. Таким образом, сохраняется узнаваемость сокращения, широко применяемого в мировой инженерной практике, и обеспечивается понятность для русскоязычного специалиста через привычный элемент *модель*. Подобные гибридные конструкции демонстрируют продуктивность соединения англицизмов с элементами русского языка, что особенно характерно для профессиональной лексики в области беспилотных технологий в строительстве. Рассмотрим контексты употребления подобных терминоединиц:

*Применяемая технология аналогична знаменитому I-Robot для рынка напольных покрытий, которая объединяет несколько роботов для укладки полов и **док-станцию**, с автономной подзарядкой, разгрузкой и загрузкой материалов* [14. С. 140].

*Если сейчас работа геодезиста заключается в непростой работе с нивелирами и теодолитами, использованием штативов и 3-х метровых реек, то в ближайшем будущем с данными и многими другими задачами будут успешно справляться БПЛА и **дрон-технологии*** [15].

Анализ терминологических заимствований в сфере «Беспилотные технологии в строительстве» позволил распределить их по пяти группам:

1) термины, возникшие в конкретном языке и получившие интернациональный статус – 22 термина (12 %);

2) термины, образованные из древнегреческих и латинских элементов – 144 термина (76 %);

3) семантические интернационализмы, или кальки – 8 терминов (4 %);

4) национальные термины с общей морфологической и семантической мотивировкой («внутренняя интернациональность») – 8 терминов (4 %);

5) гибридотермины, образованные путем сочетания интернациональных основ и национальных элементов – 8 терминов (4 %).

Несмотря на то, что непосредственным донором терминологии в подавляющем большинстве случаев является английский язык, наблюдается значительная роль античных элементов в составе заимствований. Очевидно, наличие латинских и древнегреческих морфем облегчает ассимиляцию заимствованных слов в русском языке, способствуя их более естественному включению в профессиональную лексику. Таким образом, совмещение международных основ с античными компонентами и национальными элементами позволяет терминологии сохранять международную узнаваемость, одновременно оставаясь понятной специалистам в национальном контексте.

Проведённый анализ показал, что терминология беспилотных технологий в строительстве формируется как междисциплинарное образование, где значительную роль играют авиационные термины английского происхождения. Их проникновение в строительный дискурс обусловлено глобальной ролью английского языка в науке и технике, а также стремительной интеграцией инновационных технологий в строительную практику.

Список источников

1. Лейчик В.М. Терминоведение. Предмет, методы, структура. 4-е изд. М. : ЛКИ, 2009. 256 с.

2. Банщиков Д.С., Щитова О.Г. Иноязычная градостроительная терминология в русском профессиональном дискурсе XXI в. // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2024.
№ 89. С. 5–28.

3. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М. : Советская энциклопедия, 1990. 682 с.

4. Акуленко В.В. Вопросы интернационализации словарного состава языка. Харьков : Изд-во Харьк. у-та, 1972. 215 с.

5. Володина М.Н. Соотношение национальных и интернациональных элементов в процессе терминологических номинаций : дис. ... канд. филол. наук. М., 1984. 218 с.

6. Онлайн этимологический словарь. URL: https://www.etymonline.com/word/autopilot (дата обращения: 11.09.2025).

7. Гаврилин П.О. Межкультурные аспекты заимствования и ассимиляции терминологии беспилотных технологий в строительстве // Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения : сборник материалов XI (XXV) Международной научно-практической конференции молодых ученых (18–20 апреля 2024 г.). С. 293–299.

8. Соколов Н.В., Филатова Н.В. Применение БПЛА для решения геодезических задач при строительстве автомобильных дорог // Актуальные вопросы образования и науки: Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, Тамбов, 31 января 2018 года. Ч. 4. Тамбов : Консалтинговая компания Юком, 2018. С. 151–152.

9. Сметанин И.И., Копылова С.В. БПЛА. Применение в дорожной отрасли Автомобильные дороги в I дорожно-климатической зоне : сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, Якутск, 27 марта 2025 года. Якутск : Издательский дом СВФУ, 2025. С. 47–52.

10. Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/ (дата обращения: 11.09.2025).

11. Калугина Ю.Е., Майер М.В. Оценка скорости выполнения измерений объектов строительства на примере использования беспилотных аппаратов // Актуальные вопросы современной науки :

сборник статей XXIII Международной научно-практической конференции : в 2 ч. Пенза, 20 июля 2025 года. Пенза : Наука и просвещение, 2025. С. 183–189.

12. Александровский А.С., Кузьмичев А.А., Васильянов Г.С., Камянский Д.В. Создание цифрового сканирующего прибора для оценки результатов адгезионных испытаний // Современные подходы в системном инжиниринге и цифровом моделировании сложных производственных систем : сборник трудов I Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 27–28 февраля 2025 года. СПб. : Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025. С. 273–279.

13. Сыроватский А.А., Сапожников А.И. Оптимизация беспилотных летательных аппаратов для осуществления выноса в натуру проектов строительных объектов на местности // Актуальные проблемы и перспективы развития гражданской авиации : материалы XIII Международной научно-практической конференции, Иркутск, 10–11 октября 2024 года. Иркутск : Московский государственный технический университет гражданской авиации, 2024. С. 45–51.

14. Плотников В.В., Сергеева Н.Д. Использование робототехники и 3-D принтеров в строительстве : учебное пособие для студентов высшего образования, обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры по направлениям 08.03.01 и 08.04.01 Строительство и инженерно-технических работников строительных организаций. Брянск : ФГБОУ ВО «Брянский государственный инженерно-технологический университет», 2025. 143 с.

15. Носков И.В., Носков К.И., Тиненская С.В., Ананьев С.А. Дрон-технологии в строительстве – современные решения и возможности // Вестник Евразийской науки. 2020. № 5. URL: https://esj.today/PDF/37SAVN520.pdf (дата обращения: 11.09.2025).

И.Н. Журавлева

Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия

ТЕРМИН «ШАХМАТНАЯ ИГРА» ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ
THE TERM «CHESS GAME» IN FRENCH

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению специальной лексики, которая используется во французской шахматной терминологии. Рассмотрен по́левый принцип, шахматные термины распределяются на ядро, ближнюю, дальнюю и крайнюю периферии. Шахматные термины представлены в виде кольцевой диаграммы.

Abstract. This research is devoted to the study of special vocabulary, which is used in French chess terminology. Having considered the field principle, chess terms are divided into the core, near, far and extreme peripheries. Chess terms are presented in the form of a ring diagram.

В рамках данного исследования необходимо пояснить наше понимание термина «Шахматная игра»**.** Le Palamède, являясь одним из французских журналов XIX века, посвященных игре, дает следующее определение шахматам: *“Le jeu des échecs est de tous les jeux où l'esprit seul a part, le plus combiné, le plus savant, et celui dans lequel l'étendue et la force de ce même esprit peut se faire plus aisément remarquer”* [1. P. 138]. (Шахматная игра одна из тех игр, где разум – это ее основная составная часть, являясь самой комбинированной, самой научной игрой, в которой сила ума может быть легко замечена (перевод мой. – *И.Ж.*)).

Одно из определений шахматным фигурам принадлежит перу Джорджа Фредерика Пардона [2. P. 8], где шахматные фигуры состоят из восьми фигур и восьми пешек с каждой

стороны. Фигуры состоят из короля, ферзя, двух ладей (или замков), двух слонов, двух коней. К каждому из них принадлежит пешка, которая в начале игры стоит перед своим хозяином.

Традиционно в современной спортивной терминологии под шахматной игрой понимается настольная логическая игра с шахматными фигурами на 64-клеточной доске, сочетающая в себе элементы искусства, науки и спорта [3. С. 4].

Обосновывая учение о языке как о системе знаков, Фердинанд де Соссюр сравнивал языковую систему с игрой в шахматы [4. С. 27]. Ученый повествовал о зарождении шахматной игры в Персии, что является внешним признаком, а все, что касается системы правил, ходов, – это внутренний признак. Если заменить деревянные фигуры фигурами из слоновой кости, то такая замена безразлична для системы. Но если увеличить или уменьшить количество фигур, то подобная перемена глубоко затронет «грамматику» игры.

Шахматы – это уникальная игра, которая имеет свои особенности и специфическую терминологию. Термины и выражения из области шахмат не только служат средством общения между шахматистами, но и отражают глубинные стратегические и тактические аспекты игры. Например, термины: *Shah* ‘шах’, *Mat* ‘мат’, *Roque* ‘рокировка’, *gambit* ‘гамбит’, *Pat* ‘пат’, *tirage au sort* ‘жеребьевка’, *flanc Royal* ‘королевский фланг’ имеют специальные значения, которые используются для описания определенных ходов и ситуаций на поле. Более того, шахматы имеют свою собственную культуру и историю, что нашло отражение в шахматной лексике.

Шахматные термины включены в сферу спортивной терминологии. По словам исследовательницы Г.М. Любичич: *Спортивная терминология – это огромная категория, в которой слова, идиомы и словосочетания образуются по-разному и в которой, как и в любом аспекте языка, каждый день возникает потребность в постоянных новых вводах* [5. P. 261].

В нашем исследовании мы берем за основу теорию И.А. Стернина и М.Я. Розенфельд о создании терминологического поля [6. С. 166–167]. Терминологи, описывая терминологическое поле, подразделяют его на ядро, ближнюю, дальнюю и крайнюю периферии. Следуя этой по́левой концепции, мы выстроили модель шахматного лексико-семантического поля во французском языке.

В терминологическом поле шахматной игры в сфере французского языка можно выделить следующие категории: ядро, периферию ближнюю, дальнюю и крайнюю. Ядро лексико-семантического поля включают в себя следующие французские шахматные термины: основные, доминирующие и терминологические сочетания. К ближней периферии отнесем следующие термины, которые представлены в виде номенклатурных наименований – номенов и профессионализмов. К дальней периферии отнесем единицы из других терминосистем и заимствований. К крайней периферии отнесем единицы из общей лексики, употребляемые в особой экспрессивно-стилистической функции – жаргонизмы и прозвища.

Таким образом, во французском терминологическом поле шахматной игры можно выделить следующие категории: **ядро, периферию ближнюю, дальнюю и крайнюю.**

Ядро лексико-семантического поля включает в себя следующее шахматные термины:

1. Терминологические единицы, используемые в шахматах как основные шахматные термины [7, 8]: *joueur d'échecs* ‘шахматист’, *milieu de partie* ‘миттельшпиль’*, échec et mat* ‘шах мат’, *roque* ‘рокировка’, *pointage* ‘чередование тактических угроз’, в том числе терминологические сочетания:

а) с основными шахматными терминами в качестве основного слова: *échecs classiques / actifs* ‘классические / быстрые шахматы’, *pas cher/ from d'un rang/ from d'un fichier /from*

d'une courte distance/ above d'en haut/ ... de loin/ double vérification ‘примитивный/ горизонтальный /… по вертикали/… короткий/… сверху/… издалека / двойной шах’, *roque long / court* ‘длинная / короткая рокировка’, etc.;

б) с производными от основных шахматных терминов в составе комплексной единицы: *Dragon classique / Ligne (Variation) / centre du pion / style* ‘классический Вариант дракона / вариант (в названиях вариантов различных дебютов) / центр / стиль игры (оккупация центра пешками и фигурами)’, *échecs en ligne* ‘шахматы онлайн’, etc.

Ядерное поле также включает в себя основные доминирующие термины, обозначающие названия шести шахматных фигур [9]: *Roi* ‘Король’, *Reine* ‘Королева/Ферзь’, *Tour /Château* ‘Ладья’, *Fou* ‘Слон’, *Chevalier* ‘Конь’ *и Pion* ‘Пешка’.

Ближняя периферия состоит из следующих специальных единиц:

1. Номенклатурные наименования: *Variante d'Alapine et de Svechnikov* ‘вариант Алапина-Свешникова’, *Défense Anglo-Scandinave* ‘Английская система Скандинавской защиты’, *attaque contre le point classique f7 (f2)* ‘атака на слабый пункт f7 (f2)’, *attaquez le fichier h* ‘атака по линии «h»»’, *interdire les tirages de moins de 30 coups* ‘запрещать ничьи до 30-го хода’, etc.

2. Профессионализмы и профессиональные названия, которые подразделяются на однокомпонентные и многокомпонентные шахматные термины:

а) однокомпонентные: *handicap* ‘фора’, *tirage* ‘разжеребьёвка’, *dragonnier* ‘поклонник варианта Дракона’, *un échiquier* ‘шахматная доска’.

б) многокомпонентный: *saut du chevalier* ‘ход коня’, *pour corriger un jeu* ‘сговориться с соперником о результате партии’, *pièce à longue portée* ‘дальнобойная фигура’, *pion sacrifié* ‘пожертвованная пешка’.

Дальняя периферия включает в себя:

1. Единицы из других терминологических систем: *attaque* (воен.) ‘атака, наступление’, *tactiques* (воен.) ‘тактика’, *échange* (бизн.) ‘размен’, *Rayons X* (физич., мед.) ‘рентген’, *gagnant* (спорт.) ‘победитель в партии’.

К дальней периферии относятся также заимствования из других языков единицы, первоначальное значение которых не имеет отношения к игре в шахматы. Отметим, что заимствование – это процесс, в результате которого в языке появляется и закрепляется определенный иноязычный элемент (в первую очередь, слово или полноценная морфема). Являясь одним из основных источников пополнения словарного запаса, заимствование является неотъемлемой составляющей процесса функционирования и исторического изменения языка [10], например: *Folk* (англ.) ‘вилка’, *Spielbrecher* (нем.) ‘нарушитель игры’, *Fingerfehler* (нем.) ‘дотрагивание до пешки/фигуры по ошибке, случайное касание’, *Blitz* (нем.) ‘молния’, etc.

Крайняя периферия включает в себя:

1. Единицы из общей лексики, используемые в особой экспрессивной и стилистической функции (жаргонизмы): *baiser de la mort* ‘поцелуй смерти’ (ход), *pour irriter l'adversaire* ‘раздражать соперника, давить на психику’ [запрещённый приём].

2. Прозвища или имена, данные шахматистам и обычно указывающие на какую-либо заметную особенность их стратегии и тактики игры, например: *joueur vérifié* ‘шахматист под шахом’, *Roi d'un jour* ‘Калиф на час’ (нынешний чемпион ФИДЕ), *Reine des Échecs* ‘Королева шахмат’ [неофициальный титул].

Термины шахматной игры во французском языке распределены по принципу поля на ядерную, ближнюю, дальнюю и крайнюю периферии. Представленные поля оформлены в виде кольцевой схемы. Систематизированные данные шахматных терминов лексико-семантического поля «Шахматная игра» можно представить в виде кольцевой диаграммы (рис. 1).

Рис. 1. Шахматные термины в лексико-семантическом поле «Шахматная игра»

Выводы, к которым мы пришли в ходе нашего исследования:

1. Французские шахматные термины представлены согласно теории пóлевого принципа и отражаются в кольцевой диаграмме.

2. В состав Ядра входят терминологические единицы доминирующих и производных терминов. Ближнюю периферию составляют номенклатурные названия; профессионализмы и названия с профессиональными названиями: однокомпонентные единицы, многокомпонентные единицы. К Дальней периферии отнесли лексические единицы из других терминосистем и языков (в области спортивных игр, включая фразы, связанные с конкретными понятиями). И Крайняя периферия, включающая в себя единицы из общелитературной лексики для специальных целей – жаргонизмы, прозвища и клички, что объясняется широким функционалом и стилистическими различиями шахматной лексики, а также их включенностью в категорию специальной лексики.

3. Типология единиц, используемых в шахматной коммуникации, варьируется от узкоспециализированных терминов, профессионализмов до профессионального жаргона и прозвищ, что свидетельствует о широкой функциональной и стилистической дифференциации шахматной лексики и отнесении их к категории специальных единиц.

Список источников

1. Le Palamède: revue mensuelle des échecs / par M.M.de la Bourdonnais et Méry. Paris, 1836. T. 1. 457 p.

2. Pardon G.F. Handbook of Chess. London : Published by Routledge Warne and Routledge, 1860. 89 p.

3. Журавлева И.Н. Спорт. Учебный словарь с методическим приложением : учебное пособие. Новосибирск: Изд- во НГТУ, 2024. 80 с.

4. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики / пер. с фр. А.М. Сухотина. М. : Логос, 1998. 296 с.

5. Ljubičić G. Some Facts about Sports Terminology. Faculty of Education in Užice, 2019. P. 253–262.

6. Sternin I.A., Rosenfeld M.Ya. Word and image. Voronezh : Origins, 2008. 250 p.

7. Dictionnaire Hachette encyclopédique. Hachette Livre, 2001. 2066 p.

8. Pauliat P. Dictionnaire français-russe, [russe-français] / par P. Pauliat, prof. Москва ; [Paris] : Радуга, Larousse, 2002. XXXI, 477, 473 с.; 17. (Apollo).

9. Гак В.Г., Ганшина К.А. Новый французско-русский словарь. М. : Русский язык – Медиа, 2004. 1196 с.

10. Журавлева И.Н. Структурная модель шахматных терминов в русском языке = Structural Model of Chess Terms in the Russian Language. doi: 10.30853/phil210488 // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14, № 10. С. 3170–3179.

Е.А. Иванова[1], О.В. Нагель[2]

[1, 2] Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРАКТИК ПОТРЕБЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ
RESEARCH OF INFORMATION CONSUMPTION PRACTICES IN A DIGITAL ENVIRONMENT

Аннотация. В условиях цифровой трансформации общества проблема навязчивого потребления негативных новостей (думскроллинга) становится значимым фактором, влияющим на психологическое благополучие молодежи. В статье представлены результаты исследования лингвистических аспектов думскроллинга среди студенческой молодежи. На материале анкетирования 93 респондентов выявлена распространенность компульсивного потребления негативного контента и проанализированы лингвистические критерии оценки новостей.

Abstract. In the context of the digital transformation of society, the problem of obsessive consumption of negative news (doomscrolling) is becoming a significant factor affecting the psychological well-being of young people. The article presents the results of a study of linguistic aspects of doomscrolling among students. Based on a survey of 93 respondents, the prevalence of compulsive consumption of negative content was revealed and linguistic criteria for evaluating news were analyzed.

Введение. Классификация медиапотребления на умеренное и избыточное осуществляется на основе анализа временных затрат и степени влияния медиаактивности на повседневную жизнь человека. Под умеренным потреблением понимается использование медиа в пределах социально приемлемых норм, не приводящее к вытеснению иных значимых видов деятельности. В свою очередь, избыточное потребление характеризуется паттерном компульсивного использования, при котором временные затраты существенно превышают рациональные пределы, нанося ущерб прочим сферам жизнедеятельности [1. P. 86]. В целом избыточное потребление новостного контента часто описывается через термины аддикции, «новостной наркомании» или феномена думскроллинга. В данном исследовании мы рассматриваем явление думскроллинга. Избыточное внимание к новостям обычно анализируется с опорой на количественные показатели. В частности, таким образом классифицируется просмотр новостей свыше четырёх–шести часов в сутки. Особое фокус уделяется последствиям такого интенсивного медиапотребления для физического и ментального здоровья [2. С. 229].

В период пандемии COVID-19 на фоне инфодемии – информационной «пандемии», характеризующейся распространением слухов, фейков и информационных провокаций, получили развитие новые поведенческие паттерны в информационно-коммуникационном пространстве. К числу таких паттернов относится думскроллинг [3. С. 130].

Термин «думскроллинг» обозначает компульсивную привычку к поиску и потреблению негативных новостей [4. P. 1], что зачастую приводит к нарушениям эмоционального состояния, включая стресс, дискомфорт и тревогу как во время, так и в результате этого процесса [5. P. 2]. Впервые термин «думскроллинг» был введен журналисткой К. Хо в 2018 г. [3. С. 130] в Университете Миннесоты [6. С. 131].

Статистические данные свидетельствуют о высоком потреблении россиян новостного контента: около 10 % респондентов следят за новостями практически непрерывно, а еще 13 % обновляют новостные ленты несколько раз в день. При этом две трети россиян не считают необходимым ограничивать потребление информации и не предпринимают таких попыток [7]. Аналогичные тенденции наблюдаются и в международном контексте. Исследование американских специалистов выявило, что у 16,5 % из примерно 1 100 участников опроса имелись признаки «серьезно проблемного» потребления новостей, ассоциировавшегося с повышенными уровнями стресса, тревожности и ухудшением общего состояния здоровья [8].

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью фокусировки на лингвистических механизмах думскроллинга. Такой подход позволяет не только выявить причинно-следственные связи данного состояния и поведения, но и разработать практические рекомендации для снижения его негативных последствий. Большинство существующих работ изучают думскроллинг в рамках психологии (связь с тревожностью, депрессией) и не акцентируют внимание на лингвистических триггерах.

Методология. Для изучения практик потребления информационного контента и выявления признаков думскроллинга нами был разработан опросник. Методика направлена на решение следующих задач: анализ общего потребления информационного контента; практика потребления новостей; выявление признаков думскроллинга; определение лингвистических и структурных признаков, влияющих на доверие респондентов к цифровым новостям; оценка информированности респондентов о феномене думскроллинга.

Опросник состоит из 22 вопросов, включающих вопросы открытого типа и с выбором вариантов ответа. В качестве диагностических признаков думскроллинга рассматривались: преобладание негативных новостей в информационной ленте; целенаправленная фиксация на новостях с негативным содержанием; преобладание негативных эмоций после длительного чтения новостной ленты; регулярность обновления новостной ленты и возникновение тревоги при отсутствии такой возможности; влияние чтения новостей на распорядок дня [2,4,5].

Методической основой послужила «Шкала думскроллинга» Sharma et al. (2022). Шкала состоит из 15 пунктов, в ответах использовалась 7-бальная шкала Ликерта [9]. Шкала адаптирована на Российской выборке А.А. Максименко, О.С. Дайнека, И.А. Мортикова (выборка: 804 человека) [3]. Вопросы были обобщены и адаптированы с учетом особенностей студенческой выборки.

Выборку исследования составили 93 человека, из них 74,2% респондентов женского пола и 25,8% респондентов мужского пола. Возраст респондентов варьировался от 17 до 39 лет (m= 19,74, sd = 3,72). География участников включала два города: Томск (93,5%) и

Красноярск (6,5%). Все участники исследования являются студентами следующих вузов: ТГУ, ТПУ, ТГПУ, ТУСУР, СФУ, КрасГАУ.

Результаты опроса были обработаны с помощью частотного анализа.

Результаты и обсуждение

Общие практики информационного потребления. Анализ временных затрат на пребывание в интернете показал, что половина участников (50,50 %) проводит в сети от 3 до 6 часов в день. Примерно 30% респондентов используют интернет от 6 до 10 часов ежедневно. Около 14% участников проводят в интернете до 3 часов в день, а 6,45 % – более 10 часов.

При анализе предпочтений в типах контента (с возможностью выбора нескольких вариантов ответа) были получены следующие результаты: развлекательный контент предпочитают 80,6% респондентов, образовательный/научпоп – 74,2 %, контент по интересам/хобби – 74,2 %. Новостной и информационный контент отметили 40,9 % опрошенных.

67,7 % респондентов осознают избыточность потребления информации в социальных сетях и предпринимали попытки сократить время, проводимое в интернете.

Практики потребления новостей. На вопрос о частоте целенаправленного чтения новостей распределение ответов оказалось следующим: 52,6 % респондентов обращаются к новостям раз в день и чаще (7,5 % – на протяжении всего дня, 17,2 % – несколько раз в день, 27,9 % – примерно раз в день). 18,28 % читают новости несколько раз в неделю, 20,4% читают новости реже одного раза в неделю и 8,6 % практически никогда не обращаются к новостям.

Анализ тематических предпочтений (с возможностью выбора нескольких вариантов) выявил преобладание следующих тематик: политика и общество – 64,5 %, культура и искусство – 51,6 %, происшествия – 39,8 %, наука и технологии – 37,6 %. Следует отметить, что тематики «политика и общество» и «происшествия» являются наиболее релевантными для выявления признаков думскроллинга.

90,3 % опрошенных предпочитают читать новости в Telegram-каналах. Социальные сети (VK, Одноклассники) используют 39,8 % респондентов. Новостные сайты/приложения и агрегаторы (Яндекс. Новости, Дзен) предпочитают примерно 15 % участников опроса.

На вопрос о количестве подписок на новостные каналы почти 90 % респондентов указали диапазон от 0 до 10 каналов. 7,50 % указали от 11 до 20 каналов, 3,20 % больше 20 каналов.

Анализ подвыборки тех, кто читает новости регулярно. Далее была проанализирована подвыборка из тех, кто читает новости регулярно, как один из признаков потенциального думскроллера – 40,86 % человек из общей выборки. Согласно результатам в данной подвыборке 52,6 % проводят от 3 до 6 часов в интернете. 28,9 % от 6 до 10 часов в интернете. 13,2 % проводят в интернете от 0 до 3 часов. 5,26 % более 10 часов.

60,5 % участников, регулярно читающих новости, пытались ограничивать время, проводимое в интернете. 39,47 % не считают проблемой количество проводимого времени в интернете.

На вопрос «Как часто Вы целенаправленно читаете новости (в любых источниках)?» 13,2 % читают новости на протяжении всего дня. 31,6 % читают новости несколько раз в день. 31,6 % читают новости раз в день. 15,7 % читают новости несколько раз в неделю.

5,3% читают новости реже одного раза в неделю. 2,6 % практически никогда не читают новости.

Среди тех, кто регулярно читает новости, преобладающей тематикой стали (вопрос с несколькими вариантами ответов): политика и общество – 73,6 %, наука и технологии – 57,9 %, культура и искусство – 57,9 % и происшествия – 55,3 %.

Анализ признаков думскроллинга. При анализе эмоциональной окраски потребляемого новостного контента распределение ответов оказалось следующим: 49,46 % респондентов отмечают равное потребление позитивных и негативных новостей; 16,3 % предпочитают негативные новости; 13,9 % – позитивные; 18,27 % – нейтральные; 2,15 % не читают новости.

На вопрос о частоте целенаправленного чтения новостей с негативным содержанием, даже если они портят настроение, ответы распределились следующим образом: 41,93 % респондентов демонстрируют поведение, характерное для думскроллинга (2,15 % – постоянно, 10,75 % – довольно часто, 29,03 % – иногда). Тридцать три процента (33,34 %) ответили «редко», 24,73 % – «никогда».

Анализ эмоциональных реакций после длительного (более 20–30 минут) чтения новостной ленты показал: 47,33 % респондентов испытывают негативные эмоции (раздражение, злость – 3,2 %; тревога и беспокойство – 24,73 %; усталость, опустошенность – 19,4 %). Таким образом, почти половина респондентов демонстрирует эмоциональную вовлеченность в новости с негативными последствиями для ментального здоровья. 40,86 % отмечают отсутствие изменений в состоянии, 8,6 % чувствуют информированность и уверенность.

При оценке реакции на отсутствие доступа к новостям в течение нескольких часов примерно 7 % респондентов демонстрируют реакции, характерные для думскроллинга (1,08 % – сильная тревога, 6,45% – легкое беспокойство). 89,24 % отмечают полное спокойствие, 3,2 % – испытывают облегчение.

Для 26,8 % респондентов актуально влияние новостной повестки на распорядок дня (регулярно – 3,2 %, иногда – 23,6 %). Для 73,1 % респондентов такое влияние не характерно.

На вопрос о характерности постоянного обновления новостной ленты с целью получения новой информации 22,6 % респондентов ответили положительно и 77,41 % – отрицательно.

Выраженность думскроллинга в выборке. На основании анализа ответов на вопросы, касающиеся думскроллинга, была оценена выраженность данного феномена среди респондентов (максимально 6 признаков). Результаты показали: у 2,2 % респондентов наблюдается выраженность 5–6 признаков; у 5,38 % – 4 признаков; у 12,9 % – трех признаков. Таким образом, для примерно 20 % выборки характерен думскроллинг.

Анализ подвыборки «думскроллеров». Детальный анализ подвыборки респондентов с признаками думскроллинга (19 человек – примерно 20 % от выборки) показал следующую структуру: 78,9 % человек женского пола и 21,05 % – мужского пола.

Распределение по времени пребывания в интернете: 0–3 часа – 10,52 % участников; 3–6 часов – 42,1 % участников; 6–10 часов – 31,6 % участников; более 10 часов – 15,8 % участников.

Частота обращения к новостям: на протяжении всего дня – 15,8 % человек; несколько раз в день – 15,8 % человек; примерно 1 раз в день – 21,05 % человек; несколько раз в неделю – 21,05 % человек; реже одного раза в неделю – 21,05 % человек; практически никогда – 5,3 % человек.

Около 64 % респондентов данной подвыборки отмечают интерес к тематике политики и общества. Примерно 70 % предпринимали попытки сократить время пребывания в интернете. Около 46 % проявляют повышенный интерес к новостной повестке.

Информированность о термине «думскроллинг». 45,2 % респондентов знакомы с термином «думскроллинг». Анализ определений показал, что примерно половина из них понимает думскроллинг как бессмысленное листание ленты. Вторая половина определяет думскроллинг как поведение, характеризующееся целенаправленным поиском и потреблением контента, вызывающего негативные чувства. 26,9 % респондентов, знакомых с термином, отмечают наличие у себя признаков думскроллинга.

Критерии доверия к новостным источникам. Анализ факторов, определяющих выбор новостных каналов (с возможностью выбора нескольких вариантов), показал: 65,6 % респондентов ориентируются на репутацию и известность источника; 39,8 % – на наличие ссылок на первоисточники и фактов; примерно по 25 % распределились между наличием ссылок на первоисточники, подачей информации (яркие заголовки, оформление) и скоростью подачи новостей.

Способы проверки достоверности новостей (вопрос с возможностью выбора нескольких вариантов) распределились следующим образом: примерно 50 % респондентов используют различные методы верификации (поиск той же новости в других источниках, анализ комментариев, проверка фактов в официальных источниках). 11,8 % респондентов никогда не проверяют достоверность новостей.

54,8 % респондентов обращают внимание на заголовки при чтении новостей. Анализ ответов на открытый вопрос о конкретных характеристиках заголовков выявил следующие значимые параметры: эмоциональность, ключевые слова, наличие манипуляций, провокационность.

Анализ ответов на открытый вопрос о внимании к структуре новостных материалов (наличие картинки, заголовка, разделение по абзацам, наличие реакций, комментариев) показал значимость следующих элементов: комментарии, грамотность изложения, реакции читателей, тематическое структурирование, наличие релевантных изображений, краткость повествования. Независимо от наличия или отсутствия признаков думскроллинга, респонденты демонстрируют сходство в выделении значимых лингвистических и структурных признаков новостных текстов.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

Актуальность проблемы думскроллинга подтверждается выявленной распространенностью данного феномена среди 20% респондентов студенческой выборки. Это свидетельствует о необходимости дальнейшего комплексного изучения как психологических, так и лингвистических аспектов компульсивного потребления негативного контента.

Единообразие восприятия лингвистических маркеров. Обнаружено, что респонденты с признаками думскроллинга и без таковых демонстрируют сходные критерии оценки новостных текстов, обращая внимание на одинаковые лингвистические и структурные характеристики. Этот факт указывает на универсальность определенных текстовых паттернов в цифровой среде. Полученные данные служат основанием для дальнейшего углубленного исследования с применением экспериментальных методов, включая айтрекинг.

Определены направления экспериментального исследования. Выявлены особенности потребления новостного контента: доминирование Telegram-каналов как основного источника информации и интерес к тематикам «политика и общество», «культура и искусство», «происшествия». Эти данные позволят проектировать дальнейшее экспериментальное исследование думскроллинга в наиболее релевантных для данной аудитории информационных каналах и тематических сегментах.

Список источников

1. Aboujaoude E. Problematic Internet use: an overview // World Psychiatry. 2010. Vol. 9 (2). P. 85–90.

2. Казун А.Д. Потребление новостей в повседневной рутине думскроллеров // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2024. № 2. С. 226–244.

3. Максименко А.А., Дайнека О.С., Мортикова И.А. Инфодемический думскроллинг и психологическое благополучие россиян // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 12. С. 129–136.

4. Climate change news and doomscrolling: An examination of influencing factors and psychological effects / A. Dominguez-Rodriguez, F. Apprich, M. A. Friehs [et al.] // Acta Psychologica. 2025

5. Türk-Kurtça T. Beyond the Scroll: Exploring How Intolerance of Uncertainty and Psychological Resilience Explain the Association Between Trait Anxiety and Doomscrolling / T. Türk-Kurtça, M. Kocatürk // Personality and Individual Differences. 2025.

6. Гитихмаева Л.М., Гайворонская И.Б. Номофобия, фаббинг, думскроллинг: новые объекты психологических исследований // XXVI Царскосельские чтения : материалы междунар. научной конф. Санкт-Петербург, 19–20 апреля 2022 года. СПб., 2022. С. 131–134.

7. Известия : почти четверть россиян подвержены думскроллингу. 2022. URL: https://iz.ru/1422514/2022-11-09/pochti-chetvert-rossiian-podverzheny-dumskrollingu (дата обращения: 18.06.2025).

8. The Guardian: doomscrolling linked to poor physical and mental health, study finds. 2022. URL: https://www.theguardian.com/society/2022/sep/06/doomscrolling-linked-to-poor-physical-and-mental-health-study-finds (дата обращения: 18.09.2025).

9. Sharma B., Lee S.S., Johnson B.K. The dark at the end of the tunnel: Doomscrolling on social media newsfeeds // Technology, Mind, and Behavior. 2022. Vol. 3.

Е.Ю. Кильмухаметова

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)
THEORETICAL ASPECTS OF STUDYING NON-VERBAL MEANS OF COMMUNICATION (BASED ON THE FRENCH LANGUAGE)

Аннотация. Рассматриваются невербальные компоненты коммуникации на материале французского языка. Показывается, с каких теоретических позиций жесты и мимика могут быть исследованы в лингвистике. Определяется, каким образом теоретические разработки одной теории дополняют и углубляют данные других теорий в области невербальных средств коммуникации.

Abstract. The article explores the non-verbal components of communication on the basis of the French language. It shows from which theoretical positions gestures and facial expressions can be studied in linguistics. The research determines in what way the theoretical developments of one theory complement and deepen the data of other theories in the field of non-verbal means of communication.

Язык является основным и самодостаточным средством для обмена информацией, для достижения коммуникативной цели участниками речевого акта. Однако картина реального общения будет искажена, если обойти вопросы, связанные с использованием невербальных средств общения. В условиях конкретного речевого акта партнеры используют все средства коммуникации, чтобы сделать свое высказывание наиболее однозначным и доходчивым и тем самым добиться желаемого коммуникативного эффекта. При этом даже едва уловимая улыбка, которой обмениваются партнеры, может быть эквивалентна акту общения. Поэтому в последние десятилетия наблюдается усиление интереса к изучению невербальных явлений.

Невербальные средства – жесты, мимика, фонационные параметры речи – являются объектом изучения таких наук как физиогномика, психология, социолингвистика и др. Так, физиогномика исследует связь между внешностью человека и его характером [1]. В рамках социолингвистики изучается использование невербальных средств в ситуации социального и ситуативного равенства и неравенства партнеров по коммуникации (например, [2; 3]).

Вместе с тем, изучение жестов и мимики – невербальных средств – принадлежит и сфере лингвистики. Цель нашей работы – показать, с каких теоретических позиций невербальные компоненты коммуникации могут быть изучены в лингвистике.

В лингвистике интерес вызывает, прежде всего, роль жестов и мимики в коммуникативном акте, они рассматриваются в том виде, в каком они выполняются участниками коммуникации [4; 5]. В качестве материала могут выступать художественные фильмы и телепередачи, где представлена их видеофиксация [6; 7]. Кроме того, они изучаются в художественных произведениях, где представлено вербальное описание жеста (например, [8]). Проводя свое исследование, в качестве материала мы использовали, во-первых, художественные фильмы и телепередачи, где жесты и мимика представлены в форме видеофиксации, и, во-вторых, художественные произведения, где невербалистика отображается вербальными средствами. Однако в данной статье в качестве иллюстрации мы будем приводить примеры из художественных текстов.

Обратимся сначала к первой теории – **теории речевых актов** (далее – ТРА), позволившей нам получить некоторые результаты. Как известно, в рамках данной теории определяется иллокутивная сила речевого акта. Разработки ТРА были применены нами к целостному коммуникативному, включающему в себя как вербальную реплику, так и невербальные действия. Мы определили роль невербальных действий в создании иллокуции, передаваемой целостным коммуникативным актом (см.: [7]).

В коммуникации невербальные средства могут, во-первых, сопровождать вербальное высказывание, и, во-вторых, использоваться без вербальной реплики. В первом случае – без вербальной реплики – жесты и мимика способны заменить вербальное высказывание и передают ту или иную иллокуцию:

(1) Elle se tut.

– Pourquoi ne voulez-vous pas que Bob soit vengé ?

Elle se mordit la lèvre et détourna la tête. [9. P. 132]

(Она замолчала.

– Почему вы не желаете, чтобы Боб был отомщен?

Она стала кусать себе губы и отвернулась) (здесь и далее перевод наш. – *Е.К.*).

В примере (1) жестикулирующий осуществляет акт, иллокутивные функции которого можно сформулировать как «выражение недовольства» и «отказ от контакта с собеседником». Согласно словарю жестов, невербальное действие «кусать себе губы» (se mordre la lèvre) имеет значение «выражение раздражения, нервозности, недовольства, неодобрения, возмущения, отчаяния», а действие «отворачивать голову / отвернуться» (détourner la tête) означает: «жестикулирующий не хочет разговаривать с партнером» [10]. Невербальные движения персонажа являются аналогом речевого высказывания «Ваши вопросы меня раздражают. И вообще, я не желаю с Вами разговаривать».

Что касается случая, когда невербальные действия используются в сопровождении вербальной реплики, то здесь встречаются две комбинации: они дополняют вербальную часть, или они ее дублируют. Наконец, что более интересно, жесты и мимика могут противоречить речевому высказыванию, например:

(2) – Cette fois, pas d'hésitation: je t'offre le voyage de Rome.

Marie esquissa un sourire, pour le remercier de l'intention, mais ce sourire valait une moue.

– La saison est bien avancée [11. P. 214].

(– В этот раз никаких сомнений: я дарю тебе путешествие в Рим.

Мари едва заметно улыбнулась, чтобы поблагодарить его за то намерение, но ее улыбка больше походила на гримасу недовольства (une moue – надуть губы).

– Уже поздно для путешествий / «Уже позднее время года для путешествий»)

Персонаж Мари, пусть едва заметно, но делает улыбку. С помощью мимического движения «улыбнуться» (esquisser un sourire) она желает поблагодарить мужа за его инициативу, то есть женщина пытается осуществить акт благодарности, что подтверждается далее *pour le remercier de l'intention* («чтобы поблагодарить его за намерение»). Однако ответ Мари в виде вербальной реплики *La saison est bien avancée* («Уже позднее время года для путешествий») – это по сути отказ от предложения совершить путешествие в Италию. То есть вербальная часть косвенным образом выражает иллокуцию отказа. Жест и вербальная часть, таким образом, противоречат друг другу. Следовательно, Мари не выражает ни отказ, ни благодарность.

Каким образом в данной ситуации определить иллокуцию? Кому поверить: персонажу или тому, кто описывает действие со стороны (*ce sourire valait une moue* – «ее улыбка больше походила на гримасу недовольства»)? На эти вопросы нам помогут ответить разработки другой теории – **нарратологии**, то есть теории повествования.

Теория повествования посвящена изучению повествовательных текстов, к которым относят как художественные тексты, так и художественные фильмы, объединенные общими признаками повествовательного текста: история, вымысел, наличие персонажей и рассказчика и т.д. Нарратология проявляет интерес к коммуникативной структуре повествования, которая представляется достаточно сложной конструкцией и предполагает три и более уровней, причем каждый со своими участниками (см.: [12; 13])**.** Вместе с тем, с практической точки зрения признается нецелесообразным выделение нескольких уровней (или «пространств») в структуре повествовательной коммуникации, что позволяет редуцировать ее до двух уровней. Структура повествовательной коммуникации включает, таким образом, только два уровня: во-первых, *внутритекстовый* уровень (уровень лингвистически реальных, но в действительности не существующих, фиктивных, рассказчика и его адресата), и,

во-вторых, *внетекстовый* уровень (уровень реальных, но лингвистически виртуальных автора и читателя) (см.: [12. С. 39; 14. P. 171]). Роль автора-создателя, отмечает Е.В. Падучева, замещает его представитель – рассказчик, предполагающий отбор языковых средств [15]. При этом рассказчик может, во-первых, присутствовать в истории и повествовать о самом себе как об одном из ее персонажей (такой рассказчик называется диегетическим) и, во-вторых, повествовать не о самом себе как о действующем лице, а о других (такой рассказчик – экзегетический) [15. С. 203; 12. С. 81]. Схематично вышесказанное может быть представлено на схеме:

Внутритекстовый уровень Персонаж (персонаж-рассказчик) — Персонаж

Внетекстовый уровень Рассказчик — Читатель

Структура повествовательной коммуникации

Каким образом положения теории повествования могут помочь в изучении невербальных средств коммуникации, а именно ответить на поставленный выше вопрос: как определить иллокуцию в описываемом в примере (2) коммуникативном акте?

Если снова обратиться к примеру (2), то теперь мы понимаем, что все детали поведения персонажа видит именно рассказчик, он же и сообщает о них читателю. Благодаря его уточнению очевидно, что Мари осуществляет акт выражения обиды и недовольства, поскольку невербальное действие «надуть губы» (faire la moue) имеет значение «быть недовольным; испытывать обиду» [10]. Другим словами, для определения иллокутивной цели невербального акта мы обращаемся к мнению всезнающего рассказчика, поскольку именно он является заместителем автора в тексте. Автор же, по словам М.М. Бахтина, «не только видит и знает все то, что видит и знает каждый герой в отдельности и все герои вместе, но и больше их, причем он видит и знает нечто такое, что им принципиально недоступно, и в этом всегда определенном и устойчивом избытие видения и знания автора по отношению к каждому герою и находятся все моменты завершения «совместного события их жизни» [16. С. 16].

Таким образом, теоретические положения нарррatологии, или теории повествования, помогли нам определить иллокуцию, передаваемую невербальным средством во внетекстом пространстве. Кроме того, изучение невербальных средств с позиции нарратологии позволяет выявить реальное участие персонажа в создании своего образа, то есть установить: что́ в характеристике персонажа от «самого персонажа», а что – от рассказчика. Выделение его «доли» в создании образа дает возможность наиболее точно определить замысел автора текста.

Возвращаясь к примеру (2), добавим, что рассказчик мог бы не заметить или заметить, но не сообщить адресату нюансы поведения жестикулирующего персонажа. Однако он делится с читателем всеми подробностями, изобличая при этом персонажа в неискренности. Очевидно, что его задача состоит в передаче читателю информации от своего лица. Иначе говоря, рассказчик реализует некоторое намерение. Как определить это намерение? Ни теория речевых актов, ни нарратология не дают возможности идентифицировать намерение, выражаемое рассказчиком от своего имени собственному адресату во внешнем пространстве, так как в них рассматриваются речевые высказывания. Поскольку опора на разработки в области двух предыдущих теорий не позволяют нам ответить на поставленный чуть выше

вопрос, обратимся к теоретическим положениям еще одной – **теории релевантности** Д. Спербер и Д. Уилсон [17].

Опишем вкратце ее суть (см.: [18]). Авторы теории основываются на выделении двух намерений: коммуникативного (показать, что у тебя есть информативное намерение) и информативного (состоит в том, чтобы информировать адресата о чем-либо). Одним из основных понятий этой теории является так называемый *демонстративный стимул* (un stimulus ostensif). Согласно авторам, наше поведение носит демонстративный характер, а акт нашего демонстративного поведения является своего рода просьбой внимания. Адресат же обратит свое внимание на стимул только в том случае, если посчитает его существенным. Поэтому адресант стимула должен хотеть, чтобы адресат посчитал стимул существенным для себя. Вообще, по мысли основоположников теории, акт демонстративной коммуникации автоматически передает гарантию релевантности: «Любой акт демонстративной коммуникации содержит гарантию своей собственной оптимальной релевантности» [17. P. 235–237]. Другими словами, уже изначально предполагается, что стимул релевантен как для адресанта, так и для адресата. Демонстративный стимул – это по сути попытка показать, что у нас есть информативное намерение. Так, зная, что говорящий имеет коммуникативное намерение, адресату удается идентифицировать и его информативное намерение, то есть то содержание, которое говорящий собирался передать адресату. Переход от коммуникативного к информативному намерению представляет собой процесс умозаключений, принимающий в качестве исходных данных, или посылок: во-первых, лингвистическое значение высказывания, во-вторых, разного рода сопутствующие данные, в том числе и паралингвистического характера. Более того, в случае использования вербального стимула в сопровождении паралингвистического именно паралингвистические характеристики коммуникативного акта способствуют адекватной интерпретации стимула [17]. Такая совокупность посылок и представляет собой контекст. В теории Д. Спербер и Д. Уилсон контекст не является данностью. Напротив, он строится высказывание за высказыванием и включает в себя различную информацию: во-первых, знания о мире, или энциклопедические данные, во-вторых, перцептивные данные и, в-третьих, информацию, накопленную в результате интерпретаций предыдущих высказываний.

Если применить положения теория релевантности Д. Спербер и Д. Уилсон к нашим наработкам, то нам необходимо анализировать два намерения: первое связано с исполнением невербального действия (внутритекстовый уровень), а второе передается при его изображении (внетекстовый уровень). На внутритекстовом уровне адресант демонстративного стимула – невербального действия – это жестикулирующий (персонаж), а адресат – его партнер по коммуникации (тоже персонаж). На внетекстовом уровне адресант демонстративного стимула – дискурса, фильма – это тот, кто находится «за кадром» и передает исполнение жеста (рассказчик, оператор), а адресат – это тот, кто получает изображение соответствующего невербального действия (читатель, зритель). Следует декодировать, таким образом, четыре намерения – коммуникативное и информативное намерения внутреннего уровня и точно такие же на внешнем уровне.

Если описывать процесс декодирования всех намерений согласно Д. Спербер и Д. Уилсон, то это окажется довольно длинной и сложной процедурой вывода целого комплекса умозаключений. Потому возвращаясь к примеру (2) с персонажем Мари и к поставленному вопросу «Какое намерение реализует рассказчик, передавая детали мимики персонажа читателю?», то сконцентрируемся, прежде всего, на анализе внешнего уровня.

Если в диалогах представлена речевая активность персонажей, то словесная ткань повествования характеризует рассказчика [12. С. 76]. Использование определенных языковых средств при описании невербального поведения персонажей свидетельствует о том, что рассказчик также имеет коммуникативное и информативное намерения, преследует собственные цели и добивается определенной реакции от читателя. Чтобы идентифицировать передаваемое рассказчиком на внешнем уровне информативное намерение (то есть передаваемую им информацию), необходимо построить совокупность гипотез, среди которых можно сделать следующие:

а) рассказчику и читателю взаимно очевидно, что высказывание рассказчика является актом демонстративной коммуникации;

б) гарантия релевантности гласит: «Высказывание рассказчика как представителя автора является оптимально релевантным для самого рассказчика и для читателя»;

в) отсюда читатель способен вывести гипотезу: «Употребление рассказчиком тех или иных вербальных средств, в частности, уточнения *ce sourire valait une moue* («ее улыбка больше походила на гримасу недовольства») является взаимно существенным для рассказчика и читателя»;

г) опираясь на данную гипотезу, читатель способен заключить о намерении рассказчика передать ему следующую информацию: «Делясь с читателем нюансами поведения персонажа, я желаю передать некоторую информацию. Персонаж Мари хочет показать мужу, что она рада и довольна. На самом деле она испытывает совсем другие чувства – обиду, недовольство, которые даже не может скрыть. И я хочу, чтобы читатель также об этом узнал. Делясь такими деталями, я вкладываю и свое личное отношение к персонажу. На мой взгляд, это может характеризовать ее как неблагодарную, неискреннюю, обидчивую женщину. Я хочу, чтобы мой читатель узнал об этом».

Таким образом, в намерение рассказчика входит, во-первых, дать действительный смысл действия (то есть иллокутивную силу, передаваемую в рамках коммуникативного акта), а, во-вторых, охарактеризовать жестикулирующего персонажа и создать у читателя определенный образ о нем.

Итак, невербальные средства коммуникации в лингвистике могут быть исследованы с опорой на разные теоретические платформы. При этом если одна теория не позволяет нам ответить на поставленные в ходе анализа вопросы, мы привлекаем положения и разработки второй, третьей теории. Усложняя анализ, мы дополняем по крупице одни данные другими, что позволяет нам осуществить комплексное описание явления.

Список источников

1. Сикорский И.А. Физиогномика // Читать человека – как книгу. Мимика. Жест. Поза. Почерк. Минск : ПП «МЕТ» ; Москва : АОЗТ «ЭКСМО», 1995. С. 9–219.

2. Мороз Н.Ю. Зависимость просодических характеристик немецкой спонтанной диалогической речи от социостатусных факторов// Вестник МГЛУ. 2012. Вып. 18 (651). С. 79–91.

3. Кильмухаметова Е.Ю. Паралингвистическая индикация социального статуса (на примере французской художественной литературы) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2014. № 6 (36), ч. 1. С. 86–89.

4. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. М. : Наука, 1990. 104 с.

5. Колшанский Г.В. Паралингвистика. М. : Наука, 1974. 80 с.

6. Цибуля Н.Б. Пространственные характеристики жестов и просодия (на материале британского и американского вариантов английского языка)// Вестник МГЛУ. 2008. № 544. С. 208–218.

7. Кильмухаметова Е.Ю. Невербальные средства с оценочной функцией (на материале современной французской художественной литературы, фильмов и телепередач) : дис. ... канд. филол. наук. М., 2004. 147 с.

8. Борисова Е.А. Вербализация жестов касания в современном английском языке // Вестник МГЛУ ЕАЛИ. 2015. Вып. 3 (714). С. 40–52.

9. Simenon G. La première enquête de Maigret // Simenon G. Romans. M. : Progrès, 1968. P. 20–159.

10. Григорьева С.А., Григорьев Н.В., Крейдлин Г.Е. Словарь языка русских жестов. Москва ; Вена : Языки русской культуры; Венский славистический альманах, 2001. 256 с.

11. Bazin H. Il n'arrive jamais rien // Conteurs français du XXe siècle. M. : Progrès, 1981. P. 205–217.

12. Шмидт В. Нарратология. М. : Языки славянской культуры, 2003. 312 с.

13. Сапожникова О.С. Разговорная речь в коммуникативной структуре художественного текста (на материале французского языка) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2002. 33 с.

14. Kerbrat-Orecchioni C. L'énonciation de la subjectivité dans le langage. Paris : A. Colin, 1980. 298 p.

15. Падучева Е.В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). М. : Языки русской культуры, 1996. 464 с.

16. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1986. 445 с.

17. Sperber D., Wilson D. La pertinence. Communication et cognition. Paris : Ed. du Minuit, 1989. 240 p.

18. Кильмухаметова Е.Ю. Основные понятия теории релевантности // Вестник Томского государственного университета. 2006. № 291. С. 170–172.

Е.Ю. Кильмухаметова[1], Ю.В. Шилова[2]

[1, 2] Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Р. КЕНО «ГОЛУБЫЕ ЦВЕТОЧКИ»)

WAYS OF FORMING NEOLOGISMS IN THE FRENCH LANGUAGE (BASED ON THE MATERIAL OF THE NOVEL "THE BLUE FLOWERS" BY R. QUENEAU)

Аннотация. Изучаются способы образования индивидуально-авторских неологизмов во французском языке. Материалом послужил текст романа Р. Кено «Голубые цветочки». Определяется способ образования неологизмов в романе Р. Кено. Делается попытка объяснить полученные результаты.

Abstract. The article explores the ways of forming authorial neologisms in the French language. R. Queneau's novel "The blues flowers" has been taken as the material. Then the ways of forming neologisms in the novel by R. Queneau are determined. An attempt is made to explain the results obtained.

Статья посвящена образованию неологизмов во французском языке, в частности, изучается образование индивидуально-авторских неологизмов в романе Р. Кено «Голубые цветочки» [1].

Словарный состав языка является наиболее подвижной его частью. Одними из средств, обогащающих лексику любого языка, являются неологизмы. Под неологизмами понимаются, во-первых, слова и выражения, вновь возникшие в языке, и, во-вторых, уже существующие слова, употребленные в новом значении [2].

Среди всех типов неологизмов особое внимание уделяется индивидуально-авторским неологизмам. Индивидуально-авторские неологизмы (или окказионализмы) – это слова или словосочетания, созданные писателем, поэтом или публицистом для обозначения новых или выдуманных явлений действительности. Окказиональное слово, в отличие от узуального, не воспроизводится, а творится, заново создается всякий раз для каждого конкретного случая его употребления [3]. Чаще всего такие неологизмы не входят в узуальный фонд языка и призваны выражать индивидуальные особенности творчества автора и свойства функционального стиля произведения. Именно поэтому существует множество способов образования таких неологизмов, и каждый писатель вносит в этот процесс свой уникальный вклад.

Проблемой литературного творчества во второй половине XX века во Франции занималось объединение писателей и математиков УЛИПО (фр. OuLiPo – **Ou**vroir de **Li**tterature **Po**tentielle, «Мастерская потенциальной литературы»). Члены УЛИПО ставили под вопрос идею литературных ограничений, под которыми они понимали любые ограничения лексические или грамматические, формы или версификации [4]. Напротив, члены объединения поставили перед собой задачу изучить потенциальные возможности языка путем исследования известных и создания новых искусственных литературных ограничений.

Писатель Раймон Кено был не только одним из основателей Мастерской, но и внес большой вклад в его развитие. Главной своей целью писатель считал сближение устной и письменной речи, к которым относились не только звуковая форма, но и грамматика. Он выступал одновременно как теоретик и как реформатор языка. Свой проект по преобразованию французского языка он называл «*неофранцузский язык*». Р. Кено выступал за реформу французской орфографии, считая, что устное в языке преобладает над письменным [5]. Противопоставляя разговорный язык нормативному и выступая за демократизацию языка, писатель выступил против консервативной Французской академии, пытающейся сохранить высокий стиль классического французского языка. Французский язык, по мнению Р. Кено, не позволяет полноценно представлять современные автору реалии [6].

Индивидуально-авторские неологизмы Р. Кено уже становились объектом исследования в отечественной романистике. Так, к его творчеству обращались Н.М. Клейменова и А.Б. Брагина, проводившие анализ неологизмов на материале романа «Зази в метро» [7]. Н.Ю. Фанян рассматривала актуальность креативной лингвистики на материале произведения Р. Кено «Упражнения в стиле» [8]. А вот роман писателя «Голубые цветочки» рассматривался в основном с точки зрения философии или литературоведения. В одном из редких исследований, посвященных данному роману, неологизмы изучались в основном как средство создания комического [9]. Однако нами не было обнаружено работ, посвященных способам создания индивидуально-авторских неологизмов в «Голубых цветочках», что обусловливает актуальность настоящего исследования.

Роман Р. Кено «Голубые цветочки», опубликованный в 1965 г., повествует о средневековом герцоге д’Ож, способном путешествовать во времени, и Сидролене, живущем на барже «Ковчег» в 1964 г. Героям снятся сны друг о друге, и их истории переплетаются. Этот уникальный роман не только богат художественно-выразительными средствами, но и наполнен множеством аллюзий на библейские сюжеты, греческую мифологию, историю

Средневековой Франции, известных писателей и их героев, а главной темой становится человеческая история, которая кажется непоследовательной, но все-таки циклична и подчиняется одним и тем же законам. Данный роман является одним из последних романов автора и не только позволяет исследовать эволюцию его творчества и взглядов на реформу французского языка, но и представляет собой уникальный объект исследования способов создания индивидуально-авторских неологизмов во французском языке. Создание новых слов у Р. Кено – это не просто образование новых оригинальных слов, это экспериментаторство, игра со словами.

Методом сплошной выборки из романа Р. Кено объемом в 273 страницы был отобран корпус примеров в количестве 36 единиц, где единицей анализа представлен индивидуально-авторский неологизм.

Обратимся теперь к предварительным результатам анализа корпуса примеров. В ходе проведенного исследования мы пришли к следующим выводам.

Наиболее распространенным способом создания авторских неологизмов в романе является графическое оформление – 12 случаев, или 33% от общего количества неологизмов (где 100% – 36 единиц). Данный метод заключается в адаптации общепринятой орфографии к фонетическим особенностям слова, например:

(1) *un ouesterne* [1. P. 179].

Вместо написания на английский манер – *un western* – Р. Кено образует это слово через подражание фонетической транскрипции первого слога – *ouesterne* [wɛstɛrn]. Здесь мы наблюдаем тенденцию к «офранцузиванию» заимствований с английского языка.

(2) *nioutonienne* [1. P. 201].

Прилагательное *nioutonienne* происходит от имени собственного Newton (Ньютон) и образуется через подражание фонетической транскрипции слова *newtonien* [njutɔnjɛ̃].

(3) *sculteur* [1. P. 129].

Слово «*sculteur*» образовано с помощью пропуска буквы «р» в слове *sculpteur* (скульптор). Оно здесь пишется так, как произносится в речи.

Второе место по частотности употребления занимают «слова-чемоданы» (фр. mots-valises) – 8 случаев, или 22% от общего числа исследуемых единиц. Играя с языком, Р. Кено образует неологизмы путем соединения двух уже существующих в языке слов, например:

(4) *mérancolieux* [1. P. 10].

В примере (4) слово *mérancolieux* – это авторский неологизм, данного слова нет в словаре французского языка. Оно образуется путем сложения существующих во французском языке слов *mélancolie* (меланхолия) и *rancœur* (горечь, злоба), а также присоединения к такому сочетанию суффикса *-eux* для образования прилагательных мужского рода. Кстати, здесь наряду со словосложением («слова-чемоданы) Р. Кено использует также аффиксацию.

(5) *bouddhoir* [1. P. 11].

Слово *bouddhoir* является индивидуально-авторским неологизмом, так как его нельзя найти в словарях французского языка. Оно образовано путем сочетания имени *Bouddha* (Будда) и слова *boudoir* (будуар). Данный пример представляет собой каламбур, так как он основан на созвучии первого слога в обоих словах.

На третьем месте по частотности использования стоит один из самых распространенных словообразовательных приемов – аффиксация (7 случаев, или 19% от общего количества примеров), например:

(6) antéprandiale [1. P. 25].

(7) démoralisable [1. P. 223].

В примере (6) неологизм *antéprandiale* образуется благодаря присоединению префикса *anté-* (лат. перед, до) к прилагательному *prandial*, которое является медицинским термином и обозначает отношение к приему пищи. А в примере (7) слово создано с помощью префикса с отрицательным значением *dé-*, глагола *moraliser* (морализировать, рассуждать о нравственности) и суффикса *-able,* означающего «возможность чего-либо».

Как показал анализ, достаточно редко встречаются такие способы образования неологизмов как каламбур (5 случаев, или 14 % от общего числа примеров), контрпетри (фр. contrepêterie), то есть акрофоническая перестановка букв или слогов (2 случая, или 6 %), а также лексическая трансформация фразеологизмов (2 случая, или 6 %). Приведем примеры:

(8) Sarrasins de Corinthe [1. P. 9].

В примере (8) словосочетание представляет собой название народа и образовано благодаря схожести звучания слов *sarrasins* (сарацины – кочевое племя бедуинов, жившее вдоль границ Сирии) и *raisins de Corinthe* (изюм). Здесь применен каламбур.

(9) ***grimoisse d'angace*** [1. P. 115].

В примере (9) словосочетание *grimoisse d'angace* образовано с помощью акрофонической перестановки последних слогов в словах *grim-ace* (гримаса) и *ang-oisse* (страдание). Здесь использован прием контрпетри.

(10) ***à grand troton*** [1. P. 86].

Выражение *à grand troton* в примере (10) можно отнести к авторским неологизмам. Оно образовано путем замены одного компонента из устойчивого словосочетания *au grand gallop* (второпях, в спешке) словом *troton*. Последнего слова не существует в словаре французского языка, оно тоже является авторским неологизмом. Р. Кено заимствует слово *trotón* (рысак, боевой конь) из испанского языка, графически оформляя его по правилам французской орфографии. Здесь мы имеем дело с лексической трансформацией фразеологизма.

Полученные в ходе анализа примеров результаты можно интерпретировать следующим образом.

Преобладание графического оформления как способа образования авторских неологизмов связано, на наш взгляд, с убеждением Р. Кено, что язык должен приблизиться к народной среде. Для достижения данной цели автор призывает провести реформу словаря, синтаксиса и орфографии. Поскольку его проект «неофранцузского языка» был направлен, в первую очередь, на реформу французской орфографии, то значительную часть произведения занимает именно прием графического оформления.

Прием словосложения «слова-чемоданы» остается также распространенным, что объясняется, как мы полагаем, его удобством и экономичностью. Дело в том, что количество уникальных комбинаций слов – почти неограниченно, причем при их образовании учитываются оттенки смысла каждого слова (например, *la bûcheronnette (дочь мясника) = bûcheron (мясник) + fillette (девочка, дочь)*). При такой высокой информативности, «слова-чемоданы» отвечают принципу экономии языковых усилий и отличаются благозвучием, что также подчеркивает идею Р. Кено о приближении языка к народу.

Достаточно широкое использование аффиксации как способа создания индивидуально-авторских неологизмов в романе связано, на наш взгляд, с разработанным механизмом действий при их создании: определенный набор аффиксов позволяет выразить различные оттенки значения слов. Вместе с тем, по сравнению с графическим оформлением и «словами-чемоданами» аффиксация используется в романе реже, что связано, как мы полагаем,

с имеющимися у нее определенными ограничениями: аффикс всегда взаимодействует со словом-основой, словообразовательный и семантический потенциал которого может быть очень ограничен. Так, в слове *antéprandiale* («дотрапезный», то есть до трапезы, до еды) префикс *anté-* перед словом *prandial* (относящийся к приему пищи) не привел к созданию совершенно нового понятия.

Что касается наименее встречающихся в романе способов образования неологизмов – каламбура и контрпетри, – то их чрезмерное использование может, на наш взгляд, понизить уникальность произведения и наскучить читателю, который со временем научится понимать схему создания таких слов. Креативный потенциал каламбуров и контрпетри увеличится, если их комбинировать с другими способами (например, применяя аффиксацию, как в примере (4)). Невысокая популярность лексической трансформации фразеологизмов объясняется тем, что она не совсем отвечает тем задачам, которые ставил перед собой Р. Кено как реформатор французского языка: через свою лингвистическую креативность деконструировать привычные связи в языке и создавать новые языковые условности и правила.

Перспективным нам видится рассмотреть индивидуально-авторские неологизмы Р. Кено на примере романа «Голубые цветочки» в переводческом аспекте. Выявление особенностей перевода индивидуально-авторских неологизмов, созданных по принципам литературных ограничений УЛИПО, позволит, как мы полагаем, дополнить имеющиеся сведения о переводческих стратегиях при переводе таких неологизмов.

Список источников

1. Queneau R. Les fleurs bleues. Paris : Gallimard, 1965. 284 p.

2. Лопатникова Н.Н., Мовшович Н.А. Лексикология современного французского языка. М. : Высшая школа, 2001. 247 с.

3. Яненко Д.А. Окказиональная актуализация фразеологических единиц как способ создания комического эффекта (на материале французского языка) // Вестник РУДН. Серия Лингвистика. 2012.
№ 1. С. 78–82.

4. Lionnais F. La LiPo. Le premier Manifeste // Oulipo. La littérature potentielle. Paris : Gallimard, 1973. P. 19–23.

5. Кузнецов В.Г., Семина И.А. Языковая креативность в художественном творчестве Рэмона Кено // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2023. Вып. 13 (881). С. 43–50.

6. Савко М.В., Чиж Е.А. Способы образования индивидуально-авторских неологизмов и их перевод с французского языка на русский (на материале романа Р. Кено «Голубые цветочки») // Идеи. Поиски. Решения : сборник статей и тезисов XII Международной научно-практической конференции 26 октября 2018 г. в БГУ. Минск : БГУ, 2018. Т. 5. С. 37–41.

7. Клейменова Н.М., Брагина А.Б. Неологизмы в произведении Р. Кено «Зази в метро» // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2018. № 4 (36). С. 190–198.

8. Фанян Н.Ю. «Упражнения в стиле» Раймона Кено как объект креативной лингвистики // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2020. № 4 (40). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/uprazhneniya-v-stile-raymona-keno-kak-obekt-kreativnoy-lingvistiki (дата обращения: 14.06.2025).

9. Маланова С.М. Средства создания комического в современной русской и французской прозе // Вестник КГУ. 2007. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-sozdaniya-komicheskogo-v-sovremennoy-russkoy-i-frantsuzskoy-proze (дата обращения: 14.06.2025).

И.Е. Колмаков[1], О.В. Нагель[2]

[1, 2] Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА АДАПТАЦИИ НАУЧНОГО КОНТЕНТА НА МАТЕРИАЛЕ ПОДКАСТА «КАЧАЙ НЕЙРОН»
LEXICO-SEMANTIC MEANS OF ADAPTING SCIENTIFIC CONTENT BASED ON THE PODCAST «PUMP NEURON»

Аннотация. В статье проводится комплексный анализ ключевых дискурсивных стратегий, обеспечивающих эффективную трансформацию специального научного знания в доступный для массовой аудитории формат. Исследование выполнено на материале русскоязычного научно-популярного подкаста «Качай нейрон», выпускаемого НИ ТГУ. Актуальность работы обусловлена стремительным ростом популярности подкастов как одного из ключевых каналов научной коммуникации в цифровую эпоху, при одновременной недостаточной изученности их лингвистического аспекта в рамках наук о русской культуре, языке, литературе и теории дискурса. Цель исследования заключается в выявлении, описании и систематизации конкретных языковых механизмов и приемов, обеспечивающих упрощение и адаптацию сложного научного контента без потери смысловой точности. Методология исследования основана на комплексном подходе, интегрирующем количественный анализ удобочитаемости транскриптов выпусков с применением адаптированной для русского языка формулы Дэйла-Чалла и углубленный качественный дискурсивный анализ. Результаты исследования демонстрируют, что эффективная адаптация достигается не за счет простой минимизации терминов, а путем их систематического и развернутого пояснения через бытовые аналогии, яркие метафоры и контекстуальные примеры, создающие «семантический мост» для слушателя. Важным результатом является установление количественного порога восприятия, составляющего approximately 10% сложных слов (четыре и более слога) в тексте; превышение этого порога ведет к резкому росту когнитивной нагрузки и затрудняет понимание. Теоретическая значимость работы состоит в развитии и конкретизации теории «простого языка» применительно к устным научно-популярным медиа, а практическая – в формулировке конкретных практических рекомендаций (сведенных в «правило 3К»: Конкретика, Краткость, Контекст) для создателей научно-популярного контента, редакторов и тренеров в области научной коммуникации.

Abstract. Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the key discursive strategies that ensure the effective transformation of specialized scientific knowledge into a format accessible to a mass audience. The study is based on the material of the Russian-language popular science podcast «Pump Neuron» («Качай нейрон»), produced by Tomsk State University. The relevance of the work is determined by the rapid growth in the popularity of podcasts as one of the key channels of scientific communication in the digital age, coupled with the insufficient study of their linguistic aspect within Russian linguistics and discourse theory. The aim of the study is to identify, describe, and systematize the specific language mechanisms and techniques that facilitate the simplification and adaptation of complex scientific content without loss of semantic accuracy. The research methodology is based on an integrated approach, combining a quantitative readability analysis of episode transcripts using an adapted Dale-Chall formula for the Russian language and an in-depth qualitative discourse analysis. The results show that effective adaptation is achieved not through the mere minimization of terms, but through their systematic and detailed explanation using everyday analogies, vivid metaphors, and contextual examples that create a "semantic bridge" for the listener. A significant result is the establishment of a quantitative perception threshold of approximately 10% of complex words (four or more syllables) in the text; exceeding this threshold leads to a sharp increase in cognitive load and hinders comprehension. The theoretical significance of the work lies in the development and specification of the "plain language" theory concerning oral popular science media, while its practical significance is in the formulation of

specific practical recommendations (summarized as the "3C Rule": Concreteness, Conciseness, Context) for creators of popular science content, editors, and trainers in the field of science communication.

Введение

Современный этап развития цифровых коммуникаций характеризуется повышением спроса на качественный научно-популярный контент, который выступает ключевым инструментом диалога между наукой и обществом [1, 2]. В этом контексте научно-популярные подкасты, благодаря своей аудиальной природе и гибкости формата, приобретают особую значимость [3, 4]. Их основная задача – трансформация сложных научных знаний в доступный формат, что требует от авторов владения специфическими лингвистическими и коммуникативными стратегиями [5, 6].

Несмотря на активное развитие подкастинга, лингвистические аспекты адаптации научного контента в русскоязычном пространстве изучены недостаточно [7, 8]. Существующие исследования часто фокусируются на социологическом воздействии или жанровых особенностях, оставляя в тени собственно языковые механизмы обеспечения доступности. Данное исследование призвано восполнить этот пробел, сосредоточившись на дискурсивных стратегиях, используемых в популярном русскоязычном подкасте «Качай нейрон».

Материал, методология и результаты анализа

Эмпирическую базу исследования составил корпус из 10 выпусков научно-популярного подкаста «Качай нейрон» (НИ ТГУ), отобранных по критериям тематического разнообразия (физика, химия, психология и др.), ориентации на массового слушателя и участия научных экспертов. Объём звучания более двух часов.

Методология исследования основана на комплексном подходе, интегрирующем количественные и качественные методы.

1. **Количественный анализ** был направлен на оценку объективной сложности текстов. Для этого использовалась адаптированная для русского языка формула Дэйла-Чалла [9, 10], которая учитывает долю слов, состоящих из четырех и более слогов, и среднюю длину предложения.

2. **Качественный анализ** был нацелен на выявление и классификацию дискурсивных стратегий упрощения. Для этого проводилась разметка транскриптов с последующей категоризацией стратегий по следующим уровням: лексико-семантическому (пояснение терминов, использование метафор и аналогий), синтаксическому (длина и структура предложений) и прагматическому (диалогичность, сторителлинг, обращение к личному опыту).

Результаты количественного анализа выявили четкую корреляцию между долей сложных слов (≥4 слогов) и субъективной сложностью восприятия. Критическим порогом, отделяющим доступные для массовой аудитории выпуски от трудных, является ≈10 % сложной лексики. Все выпуски, не превышавшие этот порог, были оценены как «легко» или «достаточно легко читаемые» (например, «Ветрогенераторы» – 6,19 %, индекс 7,19; «Квантовая криптография» – 9,02 %, индекс 8,52). Напротив, выпуски с долей сложных слов выше 10 % («Теплообмен: завариваем идеальный чай» – 12,4 %, «Литературная терапия» – 14,6 %) демонстрировали высокие индексы сложности (9,82 и 11,44 соответственно). При этом установлено, что абсолютное количество длинных слов не является абсолютным барьером, если компенсируется объясняющими стратегиями.

Результаты качественного анализа позволили идентифицировать и систематизировать ключевые дискурсивные стратегии, обеспечивающие эффективную адаптацию:

1. **Лексико-семантические стратегии:** Доминирующую роль играют метафоры и аналогии, которые создают «семантический мост» между неизвестным понятием и личным опытом аудитории («Квантовая криптография – это как курьер с железным чемоданчиком, но без чемодана»). Важным приемом является обязательное пояснение терминов через бытовые примеры («аддитивные технологии» объясняются через историю о печати потерянной крышечки на МКС).

2. **Прагматические стратегии:** К ним относится диалогичность (вопросы ведущего, уточнения), сторителлинг (изложение материала через повествование) и апелляция к сенсорике и эмоциям («Межзвёздное облако пахнет малиной – как будто гигантский космический десерт»).

3. **Синтаксические особенности:** Использование коротких предложений и прямой структуры высказываний способствует легкости восприятия на слух.

Анализ показал, что ключевым фактором доступности является не тематика выпуска (точные vs. гуманитарные науки), а выбранная коммуникативная стратегия.

Функциональный потенциал стратегий «простого языка» и практические рекомендации

Проведённый анализ демонстрирует высокий функциональный потенциал стратегий «простого языка» в научно-популярном подкасте. Ядро эффективной адаптации составляют лексико-семантические и прагматические стратегии (метафоризация, аналогии, диалогичность), которые позволяют компенсировать даже высокую терминологическую насыщенность контента.

На основе результатов исследования были сформулированы практические рекомендации для создателей контента, обобщенные в **«правиле 3К»**:

- **Конкретика** – избегание абстракций, использование наглядных примеров.
- **Краткость** – устранение лишних деталей, лаконичность формулировок.
- **Контекст** – связывание научной темы с повседневной жизнью и личным опытом слушателя.

Вывод

Проведённое исследование позволило выявить системные закономерности лингвистической адаптации научного знания в формате подкаста. Количественно подтверждено существование порога восприятия (~10 % сложных слов), превышение которого затрудняет понимание контента массовой аудиторией. Установлено, что эффективная адаптация достигается за счет комплекса дискурсивных стратегий, соотносимых с принципами «простого языка».

Теоретическая значимость работы заключается в развитии теории «простого языка» применительно к устным научно-популярным медиа и в восполнении пробела в изучении лингвистики русскоязычного подкастинга. Практическая ценность состоит в разработке конкретных рекомендаций («правило 3К») для создателей научно-популярного контента, редакторов и тренеров в области научной коммуникации.

Список источников

1. Выровцева Е.В. Дискурсивная практика адаптации научного знания в современной медиакоммуникации // Медиа как фактор адаптации человека к социальным, экономическим и политическим изменениям. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2023. С. 231–235.

2. Самборук Л.А. Лексико-семантические средства языковой экономии в современном англоязычном масс-медийном дискурсе // Baltic Humanitarian Journal. 2021. Т. 10, № 3 (36). С. 205–208.

3. Иванова В.К. Способы популяризации науки // Молодой ученый. 2021. № 22 (364). С. 509–511.

4. Кирилин К.А. Формы и методы популяризации науки в российских СМИ // Мир науки, культуры и образования. 2018. № 4. С. 439–441.

5. Нечаева Н.В., Хельмле К.-С., Каирова Э.М. Перевод на ясный и простой языки: зарубежный опыт и перспективы в России // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2020. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/perevod-na-yasnyy-i-prostoy-yazyki-zarubezhnyy-opyt-i-perspektivy-v-rossii (дата обращения: 19.10.2025).

6. Maacc K. Easy Language – Plain Language – Easy Language Plus. Berlin : Frank & Timme, 2020. 210 p.

7. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М. : Едиториал УРСС, 2004. 256 с.

8. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М. : ЛКИ, 2008. 288 с.

9. Подкаст «Качай нейрон» // Томский государственный университет. URL: https://neuron.mave.digital/ (дата обращения: 19.10.2025).

10. Plain Russian: Инструменты. Тестирование сообществом. 2018. URL: https://www.plainrussian.ru/ (дата обращения: 19.10.2025).

А.О. Леоненко[1], Е.Ю. Кильмухаметова[2]

[1, 2] Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

УСТАРЕВАНИЕ ЛЕКСИКИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАПИСОК ПУТЕШЕСТВЕННИКА ШАППА ЖАНА Д'ОТРОША «VOYAGE EN SIBERIE, FAIT PAR ORDRE DU ROI EN 1761») LEXICAL ARCHAIZATION IN FRENCH (BASED ON A TRAVELOGUE "JOURNEY INTO SIBERIA" BY JEAN CHAPPE D'AUTEROCHE)

Аннотация. В статье рассматривается процесс устаревания лексики во французском языке. Материалом исследования послужили записки путешественника Шаппа Жана Д'Отроша «Voyage en Sibérie, fait par ordre du roi en 1761». Выявленные методом сплошной выборки единицы анализируются с разных точек зрения: вид устаревшей лексики, причина устаревания, принадлежность к той или иной тематической группе.

Abstract. The article examines the process of lexical archaization in French. The material of the research is the travelogue «Journey into Siberia» by Chappe Jean d'Auteroche. The units selected by the continuous sampling method are analyzed from different perspectives: the type of archaic vocabulary, the reason for archaization, and belonging to a particular thematic group.

Статья посвящена особенностям процесса устаревания слов во французском языке.

Лексический уровень – это, как известно, самый быстро изменяющийся уровень в языке как системе. С развитием общества какие-то слова изменяются, устаревают, какие-то вовсе исчезают из употребления, и их заменяют новые слова. Иначе говоря, лексика постоянно меняется, и к группе устаревших слов регулярно начинают относить всё новые и новые единицы. Устаревшая лексика исследовалась разными лингвистами: Н.М. Шанским [1], О.Е. Вороничевым [2], Д.Н. Шмелёвым [3], В.В. Виноградовым [4] и многими другими. Однако данный пласт лексики рассматривается преимущественно на материале художественной литературы, но практически не изучается применительно к жанру записок путешественника.

Материалом исследования послужил текст записок путешественника Жана Шаппа д'Отроша «Voyage en Sibérie, fait par ordre du roi en 1761» («Путешествие в Сибирь, осуществленное по приказу короля в 1761 году»), а именно: главы «Description de la ville Tobolsk, de ses habitants, des moeurs des Russes, de leurs usages, coutumes, etc » («Описание Тобольска, его жителей, нравов и обычаев русских») и «Des animaux domestiques et sauvages; des oiseaux, des poisons et insectes» («Домашние и дикие животные, птицы, рыбы и насекомые») общим объёмом 55 страниц [5]. Методом сплошной выборки из текста записок извлекались устаревшие слова и словосочетания. Итоговый список составил 24 исследуемые единицы.

Устаревание лексики – процесс, противоположный появлению новых слов. Несмотря на то, что подобной лексики намного меньше, чем, например, неологизмов или заимствований, она представляет немалый интерес для исследователей, так как свидетельствует об изменениях в языке и в социуме.

Под устаревшей лексикой понимают слова, вышедшие из активного употребления, но сохранившиеся в пассивном словаре и в большинстве своём понятные носителям языка. В совокупности устаревшие слова образуют в языке систему устаревшей лексики, структура которой определяется различной степенью её устарелости, различными причинами архаизации и характером использования [6. С. 685].

Выделяют два вида устаревшей лексики: архаизмы и историзмы [6; 7]. Под первым типом – архаизмами – понимают слова, называющие существующие реалии, но вытесненные по каким-либо причинам из активного употребления синонимичными лексическими единицами [6. С. 685]. Приведем примеры архаизмов в русском языке: *перст (уст.) – палец (совр.), выя (уст.) – шея (совр.)*. Во французском языке это такие слова как: *goupil (уст. лисица) – renard (совр.), couard (уст. трус) – poltron (совр.)* [8].

Второй тип устаревших слов – историзмы – определяется как слова, вышедшие из употребления в связи с исчезновением обозначавшихся ими понятий [6. С. 685]. Например, в русском языке к историзмам относят: *боярин – знатный человек в Древней Руси, кафтан – старинная верхняя одежда*; во французском языке: *druide, druidesse – жрец, жрица у галлов, sénéchal – феодальный судебный чиновник* [8].

В зависимости от происходящего процесса архаизмы разделяют на несколько групп [9]:

1. Семантические архаизмы.

К ним относят слова, которые так или иначе подверглись изменениям своего смысла. Архаизация может происходить в результате семантического сдвига (расширение или суже-

ние смысла), переосмысления значения. Однако при семантических изменениях слово устаревает лишь в одном из своих значений. Остальные же значения, как правило, остаются актуальными до сих пор.

2. Лексические архаизмы.

Среди архаизмов этой группы выделяют собственно-лексические архаизмы, то есть слова, которые полностью вышли из употребления и были заменены своими синонимами (например: «выя» (уст.) было заменено более современным словом «шея»). Сюда входят также лексико-фонетические архаизмы (например, произношение «град» устарело и приобрело форму «город», так как изменились нормы произношения). К подгруппе акцентологических архаизмов относятся слова, где меняется место ударения (например, музЫка (уст.) – мУзыка (совр.)).

3. Грамматические архаизмы.

Сюда входят, к примеру, слова с устаревшими падежными окончаниями (например, на бале (уст.) – на балу (совр.), исполнити (уст.) – исполнить (совр.)).

4. Фразеологические архаизмы.

Они включают в себя устойчивые выражения, имеющие и архаичный смысл, и архаичные формы слов (например, «бить челом», «беречь как зеницу ока»).

Анализ единиц собранного корпуса осуществлялся по следующему плану:

1) определение вида устаревшей лексики (историзм, архаизм);

2) установление принадлежности к той или иной группе архаизмов, в зависимости от происходящего процесса;

3) определение экстралингвистические причины устаревания;

4) установление принадлежности к реалиям русской жизни XVII века.

Рассмотрим несколько примеров.

(1) «…ordinairement très propre, et sans rideaux, les **images** que le parrain et la marraine ont données aux jeunes mariés…» [5].

(«…как правило, с чистейшим бельём и без полога, **иконы**, подаренные новобрачным кумовьями…» (перевод – [10]).

В примере (1) используется слово *une image*. Согласно толковому словарю французского языка *Larousse*, в одном из своих значений оно является синонимом слова *une icône* («икона») [11]. Однако сейчас это значение считается устаревшим. Данное слово является архаизмом, и в переводе было заменено на свой более современный синоним *une icône*. В данном случае мы имеем дело, следовательно, с собственно-лексическим архаизмом. Причиной архаизации являются, на наш взгляд, изменения, произошедшие в религиозной сфере. С течением времени предпочтение стало отдаваться синониму *une icône*, а *une image* осталось в употреблении в других своих значениях.

(2) «…il ne dépend ni du Gouverneur ni de **la Chancellerie**…» [5].

- «…не зависит ни от губернатора, ни от **канцелярии**…» (перевод – [10]).

В примере (2) используется слово *la chancellerie*. Согласно словарю *Larousse*, в одном из своих значений слово является устаревшим: *Lieu où l'on scelle certains actes avec le sceau du souverain, de l'État* («место, где скрепляются определенные акты печатью суверена, государства») [11]. Данное слово в одном из значений является архаизмом, так как обозначает государственный орган, существовавший несколько веков назад. Однако в современном французском языке это слово может относиться к любым офисам, административным службам и штабам. Следовательно, мы наблюдаем здесь расширение смысла слова, а архаизм

относится к группе семантических архаизмов. К внеязыковым причинам архаизации слова мы относим изменение административной структуры государства. Слово относится к административной терминологии и не является реалией.

(3) «…lui laissant seulement un petit jupon et **une camisole**» [5].

(«… оставляя на ней лишь нижнюю юбку и **сорочку**» (перевод – [10]).

В примере (3) используется слово *une camisole*. Изначально слово означало женскую ночную рубашку, но в XVI-XVII вв. слово постепенно стали использовать для называния мужских жилеток и плащей. Данное слово относится к историзмам, так как этот предмет одежды женщин в том виде, в котором он носился женщинами раньше, не существует более (сегодня ночные рубашки женщин выглядят иначе). Но поскольку слово сохранилось в языке в другом значении, можно говорить о его переосмыслении. Представленная лексема относится к сфере одежды и быта и является русской реалией.

(4) «…présente de nouveau **le cabaret** à la jeune mariée…» [5].

– «… подаёт новобрачной **поднос** со стаканами…» (перевод – [10]).

В примере (4) использовано слово *le cabaret*. Согласно словарю Multitran, в одном из значений это слово означает поднос для напитков [12]. Однако сейчас это значение устарело, так как в современном французском языке оно используется для обозначения баров и кафе, где можно заказать напитки [11]. Поскольку слово не употребляется сейчас в своём первоначальном значении, то оно относится к архаизмам. Здесь мы имеем дело с расширением смысла, так как слово, ранее означавшее предмет, стало называть место, где этот предмет используется. Лексема относится к сфере быта и не является реалией.

(5) «…**négligé** souvent plus séduisant que la plus belle parure…» [5].

(«…**неглиже**, зачастую более обольстительное, нежели самый расчудесный наряд» (перевод – [10]).

В данном примере употребляется слово *un négligé*. Согласно словарю Multitran, в одном из своих значений («утреннее платье») оно считается устаревшим [12]. Данное слово является архаизмом, так как в современном языке не употребляется и заменяется более современными синонимами. К причинам архаизации можно отнести изменения в укладе жизни и традициях в одежде. Мы имеем дело с собственно-лексическим архаизмом. Единица относится к сфере одежды и быта и не является реалией.

Итак, анализ примеров в количестве 24 единицы (в качестве единицы анализа выступали устаревшие слова, словосочетания и выражения) показал следующее.

Во-первых, архаизмы заметно доминируют над историзмами – 18 единиц из 24, – при этом большинство архаизмов подверглось устареванию лишь в одном из своих значений. Это обусловлено тем, что человеческому сознанию намного проще запомнить одно слово и несколько его значений, проводить ассоциации и находить сходства между словами, чем запоминать полностью новые слова.

Во-вторых, чаще всего причиной архаизации слов – 13 случаев из 24 – являются разного рода семантические изменения, то есть чаще всего встречаются семантические архаизмы. Среди изменений в семантике слова доминирует переосмысление – 7 случаев из 13. Реже значение слова претерпевает расширение – 3 из 13 случаев (примеры (1) и (4) с *images* и *cabaret*); перенос смысла – 3 случая из 13. Семантических изменений в сторону сужения смысла обнаружено не было. Преобладание семантических архаизмов объясняется, на наш взгляд, тем, что в естественных условиях слова редко используются исключительно в одном узком значении, и со временем они начинают приобретать новые оттенки, нюансы или полностью менять свой смысл.

Анализ показал также, что лексические архаизмы встречаются очень редко – всего 2 единицы из 24. Оба случая можно отнести к подгруппе собственно-лексических архаизмов, то есть данные единицы были вытеснены появившимися в языке современными аналогами (например: вместо уст. *un chambellan* «камергер» можно встретить сегодня *un maître d'hôtel, un valet, un domestique, un groom* и др. «дворецкий, слуга, метрдотель»). Малое количество лексических архаизмов объясняется, на наш взгляд, тем, что образование новых слов – это долгий процесс, требующий внутренних ресурсов языка. Прежде чем стать полноценной лексической единицей, слово сначала должно войти в постоянное употребление в разговорной речи. Наконец, нам встретился всего 1 случай грамматического изменения (замена одного предлога на другой в словосочетании: вместо уст. *poêle en bois* «дровяная печь» сегодня чаще встретишь *poêle à bois*). Вообще, грамматика – это самая устойчивая и консервативная часть языка, для изменения в которой требуется очень много времени.

В-третьих, проанализированные слова и выражения были разделены на 7 тематических групп: одежда и предметы быта, социальный статус, религиозные и обрядовые термины, медицинские и физиологические термины, еда и напитки, административные термины, взаимоотношения. Больше всего архаизмов и историзмов было представлено в теме «Одежда и быт», что вполне логично: Шапп д'Отрош в исследуемой нами части своих записей описывал то, что видел во время пребывания в Тобольске, то есть повседневную жизнь русских людей.

В-четвёртых, во время исследования также было отмечено, что большая часть слов – 52% (где 100% – это 24 единицы) – является реалиями, так как отражают исключительно русскую действительность. Самыми частотными группами, отражающими русские реалии, являются: «Одежда и быт», «Еда и напитки» и «Социальные термины». И это понятно: в своих записках автор делает акцент, прежде всего, на особенностях русской жизни.

Проведённое исследование позволило, таким образом, определить основные причины процесса архаизации лексики, а также проследить взаимосвязь языковых процессов с культурно-историческим контекстом эпохи. Перспективным нам видится изучение устаревших слов в жанре записок путешественника с точки зрения их передачи на русский язык в рамках так называемой стратегии исторической стилизации.

Список источников

1. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. М. : Просвещение, 1972.

2. Вороничев О.Е. О лингвостилистической типологии устаревших слов // Русский язык в школе. 2000. № 3. С. 75–79.

3. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. М. : Просвещение, 1977. 335 с.

4. Виноградов В.В. История слов. М., 1999. 1138 с.

5. Chappe d'Auteroche J. Voyage en Siberie, fait par ordre du roi en 1761, contenant les moeurs, les usages des Russes, et l'état actuel de cette puissance ; la description géographique et le nivellement de la route de Paris à Tobolsk. T. 1–2. Paris, 1768.

6. Языкознание. БЭС (Большой энциклопедический словарь). 2-е изд. М. : Большая Российская Энциклопедия, 1998. 685 с.

7. Потоцкая Н.П. Стилистика современного французского языка : учебник для студентов интов и фак. иностр. яз. М. : Высшая школа, 1974. 247 с.

8. Лопатникова Н.Н., Мовшович Н.А. Лексикология современного французского языка. М. : Высш. шк., 2001. 247 с.

9. Архаизмы: определение, виды и роль в современном русском языке. URL: https://znanierussia.ru/articles/%D0%90%D1%80%D1%85%D0%B0%D0%B8%D0%B7%D0%BC (дата обращения: 24.06.25).

10. Каррер д'Анкосс Э. Императрица и аббат: Неизданная литературная дуэль Екатерины II и аббата Шаппа д'Отероша / пер. с франц. О.А. Павловской. М. : Олма-Пресс, 2005. 463 с.

11. Larousse Reference Electronique. URL: www.larousse.fr

12. Мультитран . URL: https://www.multitran.com/

Л.Т. Леушина[1], Л.Б. Прокопьева[2]

[1] Томская духовная семинария, Томск, Россия

[2] Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

ГРЕЧЕСКИЕ ИСТОКИ ЛАТИНСКИХ ПОСЛОВИЦ И ИЗРЕЧЕНИЙ
GREEK ORIGINS OF LATIN PROVERBS AND SAYINGS

Аннотация. В статье представлены широко употребляемые без перевода в новых языках латинские пословицы с их греческими аналогами. Анализ их показывает глубинные связи между древнейшей греческой культурой и культурой древних римлян.

Abstract. This article presents Latin proverbs widely used without translation in modern languages, along with their Greek equivalents. Their analysis reveals profound connections between ancient Greek and Roman culture.

Пословицы латинского происхождения занимают значительное место во всех европейских языках, в том числе в русском языке. Объясняется это обстоятельство большой ролью, которую сыграл латинский язык в становлении и развитии европейских языков и литератур. В результате успешных римских завоеваний под властью Рима оказались огромные территории в Европе, Азии и Африке, язык римских легионеров, торговцев, ремесленников, народная латынь, стал основой для развития романских языков. Литературный латинский язык в течение многих столетий в Европе оставался языком администрации, международных отношений, науки, школы церкви. Отсюда не только огромное количество латинских слов в новых языках и традиция использовать латинские корни для создания новых терминов, но и большое количество латинских афоризмов, применяемых в новых языках без перевода: поговорки, пословицы, изречения, ставшие крылатыми. Обширный материал на эту тему с многочисленными примерами на употребление латинских крылатых слов в литературе Нового времени представлен в фундаментальном труде Н.Т. Бабичева и Я.М. Боровского [1]. Преподавателями многих вузов нашей страны составлены методические разработки со списками латинских пословиц, но далеко не всегда представлена их история, в частности греческая составляющая в корпусе латинских пословиц.

В латинском лексиконе много слов греческого происхождения, на латинскую фразеологию греческий язык с его длительной письменной традицией также, безусловно, повлиял. Культура древнейшей европейской цивилизации оказала влияние на становление римской культуры в самом широком смысле этого слова, даже такой фольклорный жанр, как греческие мифы, были заимствованы римлянами. Наиболее активно греческая образованность стала проникать в Рим после завоевания Греции. «Греция пленницей став, победителей диких пленила, в Лациум сельский искусства внесла» (Гораций, Послания II, 1 К Августу). Мы

проверили по латинским и греческим текстам происхождение части популярных латинских афоризмов, которые встречаются в учебниках по латинскому языку [2] и в методических разработках часто повторяются. В данной статье приводим списки латино-греческих пословиц и изречений, которые, на наш взгляд, позволяют уверенно говорить об их греческом происхождении.

Начнем с пословиц и поговорок, авторство которых связывают обычно с одним из «семи мудрецов»: к числу этих знаменитых философов и политиков 7–6 вв. до н. э. обычно относят Фалеса, Питтака, Бианта, Солона, Клеобула, Периандра, Хилона.

Μηδὲν ἄγαν (Питтак, Солон) и лат. Nec plus ultra «Ничего сверх меры» возводят к греческому мифу о Геракле, который воздвиг колонны (скалы на берегах Гибралтара) на краю мира в память о походе за быками великана Гериона.

τὸν τεθνηκότα μὴ κακολογεῖν (Хилон, VI в. до н.э.) «об умерших не злословить». Изречение одного из 7 мудрецов приводит Диоген Лаэртий в сочинении «Жизнь, мнения и учение знаменитых философов» (I, 3, 2, 70). De mortuis aut bene, aut nihil О мёртвых или хорошо, или ничего.

Γνῶθι σεαυτόν (Фалес) Познай самого себя (Диоген Лаэртий. Жизнь, мнения и учения знаменитых философов, I, 13, 40). Изречение было начертано на фронтоне храма Аполлона в Дельфах. Nosce te ipsum.

Omnia mea mecum porto (Биант) Всё моё ношу с собой. Биант из Приены, один из легендарных семи мудрецов, когда родной город был захвачен врагами и жители убегали, стараясь унести как можно больше вещей, и ему советовали поступить так же, мудрец ответил: «Я так и делаю, ведь я всё моё ношу с собой», – имея в виду, что истинным достоянием является духовное богатство (Цицерон, Парадоксы, I, 1, 8).

Многие употребительные латинские афоризмы впервые встречаются в текстах греческих поэтов, философов, историков, учёных: Гомер, Гесиод, Эзоп, Симонид, Пиндар, Алкей, Платон, Аристотель, Геродот, Гиппократ, Диоген Синопский и др.

Ценные сведения о греческом источнике латинских пословиц имеются в сочинениях Цицерона, Плутарха, Светония, Плиния Младшего, Диогена Лаэртия, Авла Геллия и т.д.

Vox populi – vox dei. Глас народа – глас бога. Уже у Гомера встречается представление о божественном происхождении народной молвы, она названа Διὸς ἄγγελος «вестницей Зевса» (Илиада, II, 94). «Никакая молва, звучащая из уст многих людей, не пропадает: она сама есть некое божество» (Гесиод, Труды и дни, 763).

Ἡ χεὶρ τὴν χεῖρα νίζει (Эпихарм). Рука руку моет. В диалоге Платона «Аксиох» Сократ указывает на «изречение Эпихарма: «Но рука ведь руку моет, коль даёшь – бери взамен». Лат. Manus manum lavat. Рука руку моет.

Οἶνος καὶ ἀλήθεια (Алкей). Вино и истина. In vino veritas «Истина в вине». Что у трезвого на уме, у пьяного на языке.

Ἰδοὺ Ῥοδος, ἰδοὺ καὶ πήδημα (Эзоп, fab. 33 (III) Хвастливый пятиборец). Hic Rhodus, hic salta Здесь Родос, здесь прыгай. Один пятиборец, которого земляки упрекали за трусость, уехал на время из страны, а возвратившись, стал рассказывать о своих спортивных достижениях, в частности, что на Родосе сделал такой прыжок, какого не делал ни один олимпиец, подтвердить могут все, кто там был. На это один из присутствующих сказал:

«Дорогой мой, если ты правду говоришь, зачем тебе подтверждение? Вот тебе Родос, тут ты и прыгай».

Vestigia terrent Следы пугают. Цитата Горация (Послания, I, 1, 69–75) из басни Эзопа «Лев и лиса»: ἀλλ᾽ ἔγωγε εἰσῆλθον ἄν, εἰ μὴ ἑῶρων πολλῶν εἰσιόντων ἴχνη, ἐξιόντος δὲ οὐδενός

«я бы вошла, если бы не увидела много следов, идущих к тебе, и ни одного, идущего от тебя» (Эзоп, fab.147). Состарившийся лев не мог добывать еду силой и делал это хитростью, он притворился больным и зверей, приходивших проведать его, пожирал, но лиса догадалась о его хитрости.

Natura sanat, medicus curat morbos. Природа исцеляет, врач лечит болезни. Гиппократ Афоризмы.

Βραχὺς μὲν ὁ βίος, ἡ δὲ τέχνη μακρά (Гиппократ, Афоризмы, 1) букв. Жизнь коротка, искусство длинное (долговечное). Полностью текст: Жизнь коротка, искусство длинное, случай шаток, опыт обманчив, суждение затруднительно. Лат. Vita brevis, ars longa.

Ubi bene, ibi patria Где хорошо, там отечество. Первоисточник – стих Софокла в пародии Аристофана (Богатство, 1151): «Везде отечество, где жить нам хорошо». Πατρῖς γάρ ἐστι πασ᾽ ἵν᾽ ἂν πράττῃ τις εὖ – слова Гермеса.

Ἀνέχου καὶ ἀπέχου (Эпиктет) Выдерживай и воздерживайся. Девиз стоиков, в латинском переводе Sustine et abstine (Авл Геллий, Аттические ночи, XVII, 19,6). Смысл изречения – терпи спокойно неприятности и воздерживайся от удовольствий для сохранения внутренней свободы.

Relata refero. Рассказываю рассказанное. Латинская передача принципа исторического повествования, сформулированного «отцом истории» Геродотом: ἐγὼ δὲ ὀφείλω λέγειν τὰ λεγόμενα, πείθεσθαί γε μὲν οὐ παντάπασι ὀφείλω, καί μοι τοῦτο τὸ ἔπος ἐχέτω ἐς πάνταν λό «я обязан рассказать рассказанное, но верить всегда этому я не обязан; пусть это слово моё имеется в виду во всём, что я рассказываю» (Геродот, История, VII, 152).

Ἡ ἀρχὴ ἥμισυ παντός (Платон. Законы, VI, 753E). Начало – половина всего дела. Dimidium facti, qui coepit, habet (Гораций, Послания, I, 2, 40–41). Тот сделал полдела, кто уже начал.

Πασῶν τῶν τεχνῶν ἀρχὴ χαλεπή букв. Начало всех искусств трудное. Πάσης τέχνης ἀρχὴ χαλεπή. Всякого искусства начало трудное. Omne initium difficile est Всякое начало трудное.

Errare humanum est. Человеку свойственно ошибаться (Сенека Старший, Контроверсии, 4, 3). Разные варианты этой мысли встречаются у греческих авторов, начиная с Феогнида (327) «ошибки следуют за смертными», Софокл (Антигона,1024–1025) «Не в позор ошибка – нет, это общий всех людей удел». τοῖς πᾶσιν κοινόν ἐστι τοὐξαμαρτανειν.

Δός που στῶ, καὶ κινῶ τὴν γῆν (Архимед) «Дай мне место, где стать, и я сдвину землю». Locus standi «Место, где можно стать».

Ἐξ ὀνύχων λέοντα (γιγνώσκομεν). (Лукиан «Гермотим», 54): «Рассказывают же, что один ваятель, Фидий, кажется, увидав только коготь льва, рассчитал по нему, каков должен быть весь лев». Впервые встречается у Алкея (Плутарх) [1. С. 262]. «По когтям льва мы узнаём». Лат. Ex ungue leonem. По когтю льва.

Perfice te Совершенствуй себя. Источник – ода Пиндара (Пифийская ода, II,72). «Поняв, каков ты, стань таким».

Οἶδα μ᾽ οὐδὲν εἰδότα. Рассуждение Сократа, которое истолковал Платон (Апология Сократа, VI, 21d). Я знаю, что ничего не знаю. Лат. Scio me nihil scīre.

Ὅσοι ἄνθρωποι, τοσαῦτοι γνῶμαι . Сколько людей, столько мнений. Quot homines, tot sententiae (Теренций¸ Формион, II, 4 т, 14).

Σπεῦδε βραδέως «Спеши медленно» – Светоний приводит на греческом языке как обычную поговорку императора Августа (Божественный Август, 25): «Ничего не считал он

в большей мере неподобающим для полководца, чем поспешность и опрометчивость. Поэтому его любимой пословицей было: «спеши медленно». Лат. Festīna lente «спеши медленно».

Οὐ πολλά, ἀλλὰ πολύ букв. Не многое, но много (в немногих словах сказать многое). Non multa, sed multum (Плиний Младший, «Письма»,VII, 9(15): «..Не забывай тщательно выбирать авторов в каждом жанре. Ведь надо, как говорится, читать много, но не многое». Μὴ ἐν πολλοῖς ὀλίγα λέγε, ἀλλ᾽ ἐν ὀλί γοις πολλά·οὐ πολλά, ἀλλὰ πολύ.

Ἄλλος ἐγώ (Пифагор). Другой я. Порфирий в «Жизнеописании Пифагора» (гл.33) сообщает: «Друзей он очень любил и первый сказал, что у друзей всё общее и что друг это другой он сам». Лат. alter ego.

Δὶς δίδως, ἐὰν ταχέως διδῷς. Дважды даёшь, если быстро даёшь. Bis dat, qui cito dat. Публилий Сир, 245: Inopi beneficium bis dat, qui dat celeriter. «Вдвойне оказывает бедному благодеяние тот, кто оказывает его быстро».

Φίλος μὲν Σωκράτης, φιλτέρα δ᾽ἀλήθεια (Платон «Федон», 91) букв. Сократ друг, но истина дороже. Amīcus Plato, sed magis amīca verĭtas (Аристотель «Никомахова этика») Платон друг, но истина дороже.

Ἄνθρωπον ζητῶ (Диоген Синопский). Ищу человека. Диоген Лаэртский

в сочинении «Жизнь, мнения и учение знаменитых философов» (VI, 2, 41) пишет о философе Диогене Синопском, философе-кинике: λύχνον μεθ ᾽

ἡμέραν ἅψας περιήει λέγων ˙ἄνθρωπον ζητῶ «зажегши светильник днём, он говорил «Я ищу человека». Лат. hominem quaero «ищу человека».

Ἤ πῖθι ἤ ἄπιθι поговорка «или пей, или уходи». Лат. Aut bibat, aut abeat «или пусть пьёт, или пусть уходит». «Мне кажется, что в жизни надо соблюдать тот же закон, который применяется у греков на пирах: или пей, или уходи» (Цицерон «Тускуланские беседы», 41, 118), Цицерон вслед за Эпикуром имеет в виду добровольный уход из жизни.

Barba non facit philosophum «борода не делает философа». Barbam video, sed philosophum non video «бороду я вижу, а философа не вижу» – так, по рассказу Авла Геллия (Аттические ночи, IX, 2, 4), богатый афинский гражданин Ирод Аттик сказал некоему философу – кинику, который явился к нему с требованием пособия на пропитание.

Θεὸς ἐκ μηχανῆς. Deus ex machina. Бог из машины. Приём в античной трагедии – появление бога в конце, который способствовал развязке сложной ситуации.

Esse oportet, ut vivas, non vivere, ut edas «надо есть, чтобы жить, а не жить, чтобы есть». Edāmus, ut vivāmus, ne vivāmus, ut edāmus. У Диогена Лаэртия («Жизнь, мнения и учение знаменитых философов», II, 5, 34) приведены слова Сократа, сказанные Ксантиппе: «Я ем, чтобы жить», а другие люди живут, чтобы есть».

Καὶ σύ, τέκνον; И ты, дитя! Светоний («Божественный Юлий», 82). Эти слова произнёс Цезарь, когда среди окруживших его заговорщиков увидел Марка Брута, к которому питал глубокую привязанность, некоторые считали, что Брут был сыном Цезаря от связи с Сервилией. Лат. Et tu, Brute! И ты, Брут!

Fortes fortuna adiuvat «Смелым судьба помогает». Впервые эта мысль встретилась в стихах греческого поэта Симонида Кеосского, как указывает Клавдий Клавдиан (Epistula ad Probinum, III(XLII): «Смелому в помощь судьба – кеосский поэт возвещает».

Noli tangere circulos meos Не прикасайся к моим кругам. «Архимед, которому Маркелл после взятия Сиракуз даровал жизнь, среди общего смятения был поглощён рассмотрением

чертежа, служившего научному исследованию. В дом вошли воины, намереваясь его разграбить, и один из них спросил Архимеда, кто он такой. Архимед вместо ответа закрыл чертёж руками со словами: «Не испорти этого»; и тут же за неповиновение победителю был убит» (Валерий Максим. Достопамятные дела и слова, VIII, 7, 7).

Греческая поговорка: οὐ παντὸς ἀνδρός εἰς Κόρινθον ἔσθ᾽ ὁ πλοῦς «поплыть в Коринф не каждому доводится». Коринфская гетера Лаида, красивая и привлекательная, была доступной только для богатых (Авл Геллий. Аттические ночи,1, 4). Non cuivis homini contingit adire Corinthum.

Nulla dies sine linea Ни дня без строчки. Плиний Старший (Естественная история, XXX, 36, 10) пишет, что известный древнегреческий художник Апеллес «имел обыкновение, как бы он ни был занят, ни одного дня не пропускать, не упражняясь в своём искусстве, проводя хоть одну черту; это послужило основанием для поговорки».

Πλεῖν ἀνάγκη, ζῆν οὐκ ἀνάγκη Плыть необходимо¸ жить нет необходимости.

(Плутарх. Сравнительные жизнеописания, Помпей, гл. 50). Navigare necesse est, vivere non est necesse est.

Ut pictura poesis Поэзия как живопись. Мысль впервые встречается у греческого поэта Симонида (Плутарх, О славе афинян, 3, 346 F): «Симонид называет живопись молчащей поэзией, а поэзию говорящей живописью».

Ἁπλᾶ ἐστι τῆς ἀληθείας ἔπη. Слова истины просты. Veritatis oratio simplex est. «Речь истины проста».

Ἀυτὸς ἔφη (Ученики Пифагора). Сам сказал. Ipse dixit (Цицерон, О природе богов, I, 5, 10). «Я не одобряю того, что известно о пифагорейцах, которые, когда что-то утверждают при обсуждении и у них спросишь: «Почему так?» – обычно отвечают: «Сам сказал!». «Сам» – это значит – Пифагор. Столь великой оказалась сила предвзятого мнения, что авторитет стал действовать даже без доказательств». Уже в древности стало крылатым выражением (Диоген Лаэртий, VIII, 46).

Honores mutant mores Почести меняют характеры. Считается, что источником изречения является сочинение Плутарха (Жизнь Суллы, 30), который рассказывает, что Сулла в молодости весёлый и добродушный с возрастом, получив неограниченную власть, стал мрачным и жестоким.

Ducunt volentem fata, nolentem trahunt «желающего судьба ведёт, не желающего тащит». Изречение греческого философа-стоика Клеанфа (3 в. до н.э.) в переводе Сенеки (Письма, CVII).

Ἤ ταύτην ἤ ἐπὶ ταύτης. С ним или на нём. Aut cum scuto aut in scuto. Или со щитом или на щите.

Для изречений, встречающихся в текстах многих греческих и латинских авторов, зачастую, на наш взгляд, можно предполагать греческое происхождение, исходя из соображений о приоритете греческой культуры.

Parturiunt montes, nascetur ridiculus mus Рожают горы, а родится смешная мышь (Гораций [Наука поэзии, 136–139] и ряд греческих и римских писателей). Рус. Гора родила мышь.

Ἡ γλῶττα πολλῶν ἐστιν αἰτία κακῶν Язык причина многих зол. Lingua est omnium malorum causa. Lingua est hostis hominum amicusque diabolic et feminarum. Язык враг людей и друг дьявола и женщин (Чехов).

Ἐλέφαντα ἔκ μυίας ποιεῖς. Слона из мухи делаешь. Elephantum e musca facis.

Ὃ ἔξεστι Διί, οὐκ ἔξεστι βοΐ. Что позволено Зевсу, не позволено быку. Quod licet Iovi, non licet bovi. Латинская поговорка. Что позволено Юпитеру, не позволено быку.

Ἐλέφας μῦς οὐκ ἁλίσκει. Слон мышей не ловит. Aquila non captat muscas. Орёл не ловит мух. Латинская пословица.

Quos deus perdere vult, dementat prius. Кого бог хочет погубить, он прежде всего лишает разума. Мысль неоднократно встречается у греческих и латинских авторов. Публилий Сир: Stultum facit Fortuna quem vult perdere.

Судьба делает глупцом, кого хочет погубить. Ἡ μωρία δίδωσιν ἀνθρώποις κακά. Глупость доставляет людям зло.

Satur venter non studet libenter. Сытое брюхо учится неохотно. Мысль неоднократно встречается у античных писателей. Pulchre dicitur apud Graecos: Pinguis venter non gignit sensum tenuem. «Хорошо говорится у греков: Толстое брюхо не рождает тонкого ума» (блаженный Иероним, Письма, 52, 11).

Γλαῦκ ᾽ εἰς Ἀθήνας (φέρειν). Ululam Athēnas ferre. Везти сову в Афины. Перевод на латинский язык греческой поговорки. Сова была священной птицей богини Афины, покровительницы города. Её изображение было на серебряных монетах. Ср. рус. Ехать в Тулу со своим самоваром.

Κοῦφά σοι χθὼν ἐπάνοθε πέσοι. Пусть будет лёгкой тебе земля (эпитафия). Sit tibi terra levis.

Ἐκ τοῦ μηδὲ ὄντος μηδὲ ὑφεστῶτος γεννᾶσθαι (основное положение эпикурейской философии). Ex nihilo nihil. Из ничего ничто не происходит.

Ἰατρέ, θεράπευσον σεαυτόν (Лк.4:23). Врач, исцели самого себя. Medice, cura te ipsum!

Ἐν ὕδατι γράφειν. In aqua scriber. Писать на воде.

Μία χελιδὼν οὐ ἔαρ ποιεῖ. Una hirundo non facit ver. Одна ласточка весну не делает.

Συμποσίαρχος «распорядитель пиршества» Magister bibendi «учитель питья».

Αἱ τῶν ἄλλων συμφοραὶ τῶν ἰδίων δυστυχημάτων παραμυθίαι γίνονται «… бедствующие находят утешение в том, что другим приходится ещё хуже».

Solamen miseris socios habuisse malorum «Утешение для несчастных – иметь товарищей по несчастью».

Ἃ γέγραπται, γέγραπται «То, что написано, остаётся написанным». Scripta manent «Написанное остаётся». Написанное пером не вырубишь топором.

Οὐχ ὁ τόπος τὸν ἄνδρα, ἀλλ᾽ ὁ ἀνὴρ τὸν τόπον καθίστησι τίμιον. Не место человека, а человек место почётным делает. Homo locum ornat, non hominem locus. Человек украшает место, а не место человека.

Ὑγιὴς ψυχὴς ἐν σώματι ὑγιεῖ. Mens sana in corpore sano. Здоровый дух в здоровом теле.

Ἅπαντα τὰ ζητούμενα εὑρίσκεται. Qui quaerit, reperit. Кто ищет, находит.

В Средние века в Западной Европе древнегреческий язык был забыт, и бытовала поговорка Graecum est, non legitur «Это по-гречески, не читается». «…к греческому относятся с таким пренебрежением, что даже самых учёных людей, пропускающих при чтении греческое слово, не считают невеждами и говорят: graecum est, non legitur [1. С. 297]. Приблизительно такое же положение сложилось в нашем образовании, за исключением духовного, и сегодня филологи не изучают греческий язык, хотя он им не менее необходим, чем латынь, а может быть, и более, да и латинский язык постепенно вытесняется из программ. В 1950-е гг., когда закрывались классические отделения и кафедры, латынь преподавали 2 года, а в конце курса изучали основы греческого. К этому опыту, на мой взгляд, можно вернуться и

в программу латинского языка включать изучение греко-латинских лексем и афоризмов с грамматическими и семантическими комментариями, что позволит студентам ознакомиться с основами древнегреческого языка.

Список источников

1. Бабичев Н.Т., Боровский Я.М. Словарь латинских крылатых слов: 2500 единиц / под ред. Я.М. Боровского. М. : TERRA, 1997. 960 с.

2. Леушина Л.Т., Шатров Г.М., Чупина Г.А., Коптелов П.М. Латинский язык. Томск : Издательский дом Томского государственного университета, 2018. 256 с.

3. Славятинская М.Н. Учебник древнегреческого языка. М. : ФЛИНТА, 2022. 732с.

4. Леушина Л.Т. Древнегреческий язык. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2011. 314с.

5. Liddell and Scott′s. Greek-English lexicon. Oxford, 2002.

М.А. Лутова[1], А.В. Васильева[2]

[1, 2] Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ПОД ВЛИЯНИЕМ ПРАЙМИРОВАНИЯ THE SPECIFICS OF EMOTIONAL ADJECTIVE PERCEPTION UNDER THE INFLUENCE OF PRIMING

Аннотация. В настоящей статье представлены результаты окулографического исследования влияния прайминга с разным типом эмоциональной валентности на восприятие прилагательных русского языка. Анализ окуломоторной активности участников эксперимента выявил статистически значимые различия в обработке конгруэнтных и неконгруэнтных пар «прайм-таргет», что подтверждает наличие прайминг-эффекта.

Abstract. This article presents the results of the oculographic study on the influence of priming with different types of emotional valence on the perception of Russian adjectives. The analysis of participants' oculomotor activity revealed statistically significant differences in the processing of congruent and incongruent prime-target pairs, confirming the presence of a priming effect.

Изучение когнитивных механизмов обработки эмоциональной лексики является одним из активно разрабатываемых вопросов психолингвистики. Для его исследования используется широкий спектр методов: от фиксации скорости реакции до нейровизуализации (фМРТ) и регистрации электрической активности мозга (ЭЭГ). Прайминг, как феномен, связанный с имплицитной памятью, может выступать в роли одного из инструментов в рамках разработки указанной проблемы. Он позволяет анализировать то, как ранее полученная информация способна влиять на процессы запоминания и воспроизведения информации, в том числе и эмоциональной.

К настоящему моменту существует значительное количество исследований, посвященных изучению восприятия эмоциональной лексики под воздействием прайминга. Многочисленные экспериментальные данные демонстрируют следующую закономерность: респонденты правильнее и быстрее реагируют на конгруэнтные пары прайма и таргета (т.е.

совпадающие по валентности[1]), чем на неконгруэнтные (различные по валентности). Так, в работах [1–3] были получены результаты, свидетельствующие о том, что предъявление положительного прайма облегчает когнитивную обработку последующего положительного таргета, в то время как предъявление отрицательного прайма облегчает распознавание отрицательного таргета.

Несмотря на накопленные данные, подавляющее большинство исследований, посвященных указанной теме, основано на данных, полученных на материале английского языка. Важно учитывать, что национально-культурная специфика выражения эмоций может оказывать существенное влияние на обработку соответствующих стимулов носителями разных языков. Кроме того, существующие работы на материале русского языка фокусируются преимущественно на особенностях восприятия эмоциональных существительных и глаголов, оставляя без внимания прилагательные [4–6]. В связи с этим возникает необходимость в проведении аналогичных исследований, которые изучали бы воздействие прайминга на обработку эмоциональных прилагательных русского языка.

В рамках наших предыдущих исследований, посвященных изучению влияния прайминга на восприятие эмоциональных прилагательных, применялся метод измерения скорости реакции [7; 8]. Результаты экспериментов свидетельствуют о том, что конгруэнтные связки праймов и таргетов обрабатываются быстрее, чем неконгруэнтные. Кроме того, положительный стимульный материал обрабатывается быстрее, чем отрицательный или нейтральный. При сравнении влияния прайминга разных модальностей на восприятие эмоциональных слов, мы выявили, что визуальные праймы доминируют над аудиальными.

Несмотря на широкую применяемость метода измерения скорости реакции в психолингвистике, он не отражает динамику лежащих в её основе когнитивных процессов. Для более детального изучения механизмов восприятия на данном этапе был использован метод айтрекинга.

Исходя из всего вышесказанного **целью** данной работы является исследование влияния праймов на восприятие эмоциональных слов.

Анализ литературы и результаты проведенных нами ранее исследований позволили выдвинуть следующую **гипотезу**: восприятие эмоциональных и неэмоциональных прилагательных русского языка с положительной, отрицательной и нейтральной валентностью под воздействием конгруэнтных и неконгруэнтных им праймов будет отличаться, что проявится в различиях в окуломоторной активности респондентов.

Так как айтрекер позволяет анализировать процесс чтения полноценного текста, в качестве **материала** были сконструированы парные предложения: первое содержало прайм, а второе – таргет. В роли праймов и таргетов были использованы слова, которые мы отобрали в процессе проведения прошлых экспериментов. В список этих слов входило 90 прилагательных русского языка, взятых из словаря-тезауруса прилагательных русского языка (Л.Г. Бабенко) [9]. Для последующего формирования сбалансированных групп стимулов эти прилагательные были оценены респондентами с помощью онлайн анкетирования по трем ключевым параметрам: степени эмоциональности, субъективной частотности и типу эмоциональной валентности. На основе полученных данных слова были разделены на три равные

[1] В психолингвистике термин «валентность» используется для обозначения эмоциональной оценки слова – положительной или отрицательной, либо ее отсутствия (нейтральная валентность).

группы (по 30 единиц в каждой): неэмоциональные слова (*полевой, мясной*), слова с положительным типом эмоциональной валентности (*нежный, чуткий*) и слова с отрицательным типом эмоциональной валентности (*гадкий, скупой*).

Всего было сформировано девять комбинаций праймов и таргетов с разной эмоциональной валентностью: 1) отрицательный прайм и отрицательный таргет; 2) положительный прайм и положительный таргет; 3) нейтральный прайм и нейтральный таргет; 4) отрицательный прайм и нейтральный таргет; 5) отрицательный прайм и положительный таргет; 6) нейтральный прайм и отрицательный таргет; 7) нейтральный прайм и положительный таргет; 8) положительный прайм и отрицательный таргет; 9) положительный прайм и нейтральный таргет. В общей сложности было составлено 135 пар предложений (по 15 пар на каждый критерий).

Все предложения имели единую синтаксическую структуру: **Adv SV Adj O Adv.** Такой порядок слов был выбран специально, чтобы разместить исследуемые прилагательные в середине предложения. Это минимизировало потенциальное влияние побочных факторов, таких как пунктуация или позиция прайма/таргета, на итоговые данные эксперимента.

Для исключения побочного влияния контекстуального окружения на окуломоторную активность был разработан единый шаблон предложений, в рамках которого каждый прайм сочетался с тремя таргетами разной эмоциональной валентности (отрицательной, нейтральной, положительной). Предварительный пилотный эксперимент (N=5) позволил отобрать наиболее подходящие лингвистические конструкции. Данный дизайн обеспечил контроль над переменными и позволил интерпретировать различия в откликах участников исключительно как следствие влияния прайминга и эмоциональной валентности стимулов, а не их языкового окружения.

Например, комбинация одного нейтрального прайма и положительного/отрицательного/нейтрального таргета могла выглядеть так:

1) Нейтральный прайм и положительный таргет: *Внезапно он поставил **бумажный** стаканчик на стол. Аккуратно он налил **сладкий** напиток туда.*

2) Нейтральный прайм и отрицательный таргет: *Внезапно он поставил **бумажный** стаканчик на стол. Аккуратно он налил **мерзкий** напиток туда.*

3) Нейтральный прайм и нейтральный таргет: *Внезапно он поставил **бумажный** стаканчик на стол. Аккуратно он налил **густой** напиток туда.*

Дизайн эксперимента был обусловлен выдвинутой гипотезой. Он состоял из одной независимой переменной (тип комбинации прайма и таргета) и шести зависимых. В зависимые переменные вошли: 1) продолжительность фиксаций на праймах/таргетах; 2) продолжительность фиксаций на праймах/таргетах в процентах (относительно фиксаций на остальных словах); 3) общее время всех фиксаций на праймах/таргетах; 4) общее время всех фиксаций на праймах/таргетах в процентах (относительно других слов в предложении); 5) количество регрессий; 6) суммарное время фиксаций в пределах одного стимула (пары предложений).

Участниками эксперимента стали 48 студентов ТГУ. Возраст и пол респондентов уточнялся, но не учитывался. Средний возраст составил 21 год (от 18 до 25 лет), все участники были носителями русского языка.

В ходе эксперимента перед участниками исследования была поставлены задача оценивать эмоциональную валентность предложений, которые появлялись на экране перед ними. Во время прохождения эксперимента от респондентов требовалось с помощью кнопок на

клавиатуре дать свою оценку прочитанным стимулам. Если они посчитали, что предъявленные предложения были положительными, то им нужно было нажать «1», если отрицательными – «2», нейтральными – «3». Время на прочтение стимулов не ограничивалось, перед каждым набором предложений на экране появлялась фиксационная точка, расположение которой соответствовало расположению первой буквы первого слова предстоящего текста. После прочтения предложений участникам нужно было нажать любую клавишу на клавиатуре. Затем предложения исчезали, а на экране появлялась инструкция с просьбой оценить только что прочитанное. Как только участник давал оценку, автоматически появлялась следующая пара стимулов.

Перед началом основной и тренировочной части каждый испытуемый проходил процедуру калибровки, необходимую для точной привязки движений глаз к координатам на мониторе. Тренировочная часть включала в себя предъявление девяти пробных предложений (по одному на каждую возможную комбинацию прайма и таргета), представленных в рандомизированном порядке. Данные, полученные на тренировочном этапе, в последующий анализ не включались.

Стимулы были разделены на три листа, по 45 предложений на каждый тип валентности; каждый участник проходил только один лист, повторное прохождение не допускалось.

Результаты эксперимента были проанализированы с помощью программного обеспечения Microsoft Excel и JASP. Всего было получено 41 492 реакции, из которых 37 533 были удалены в результате предобработки, которая включала в себя удаление пустых ответов, приведение данных к одному виду, удалению выбросов, а также удаление реакций на слова, которые не являлись праймами или таргетами (то есть на слова, которые их окружали в предложениях). Таким образом, была проанализирована 3 959 реакция. Полученные данные группировались по праймам/таргетам и по типу критерия.

Полученные реакции были проверены на нормальность распределения с помощью критерия Шапиро-Уилка. В основном все данные оказались не подчиняющимися нормальному распределению, поэтому нами было принято решение воспользоваться непараметрическим статистическим критерием Краскела-Уоллиса, который позволяет определить наличие существенных различий между группами по какой-либо переменной. Для попарного сравнения типов комбинаций использовался тест Данна (post-hoc тест).

Анализ результатов окулографического эксперимента с помощью критерия Краскела-Уоллиса показал наличие статистически значимой зависимости общего количества фиксаций и общей продолжительности всех фиксаций (в пределах одного стимула) от типа комбинаций прайма и таргета. В остальных случаях статистически значимых различий не было выявлено.

Попарное сравнение с помощью теста Данна показало наличие следующих значимых закономерностей:

1) Анализ зависимости общего времени всех фиксаций на праймах/таргетах в процентах (относительно других слов в предложении) от типа комбинации праймов и таргетов в стимульных предложениях показал, что группы с отрицательным праймом статистически значимо отличаются от групп с нейтральным праймом. Результаты указывают на то, что отрицательный прайм облегчает обработку таргета, особенно если он сам имеет отрицательный или нейтральный тип валентности. Отсутствие схожего эффекта для положительных праймов позволяет предположить, что отрицательные стимулы обрабатываются мозгом более эффективно и оказывают более сильное влияние на восприятие респондентов.

2) Анализ зависимости общего времени всех фиксаций от типа комбинации праймов и таргетов показал, что отрицательные праймы (особенно в конгруэнтной связке) вызывали более выраженный эффект, чем положительные или нейтральные.

3) Анализ зависимости суммарного времени фиксаций в пределах одного стимула от типа комбинации праймов и таргетов показал, что подавляющее большинство значимых различий включали тип комбинации, в котором положительный прайм стоял перед отрицательным таргетом. Это позволяет заключить, что неконгруэнтные комбинации с разной валентностью требуют более длительной обработки. Кроме того, сравнение конгруэнтных и неконгруэнтных пар с нейтральным праймом выявило, что эмоциональная окраска таргета влияет на восприятие самого прайма: время обработки увеличивалось для неконгруэнтных связок. Таким образом, нейтральный прайм в такой паре, вероятно, уже не воспринимается как абсолютно нейтральный.

4) Анализ зависимости среднего количества фиксаций на праймах/таргетах от типа комбинации праймов и таргетов, позволяет сделать вывод, что отрицательные стимулы требуют меньше когнитивной нагрузки для их обработки.

5) Анализ зависимости продолжительности фиксаций на праймах и таргетах в процентах (относительно фиксаций на других словах в предложениях) от типа комбинации праймов и таргетов показал, что отрицательный прайм влияет на восприятие любых последующих таргетов. Кроме того, отрицательный прайм влияет на восприятие положительного таргета, делая его обработку отличной от нейтрального прайма.

6) Анализ зависимости общего количества фиксаций в рамках одного стимула от типа комбинации праймов и таргетов показал, что наибольшее внимание респондентов привлекали неконгруэнтные эмоциональные стимулы, так как они получили больше фиксаций. Отрицательные праймы наоборот получали меньше фиксаций.

7) Анализ зависимости среднего количества регрессий от типа комбинации праймов и таргетов показал, что конгруэнтные негативные стимулы вызывали больше возвращений, чем конгруэнтные нейтральные.

Принимая во внимание все вышесказанное, мы можем сделать вывод о том, что в среднем отрицательные стимулы вызывают фасилитацию и требуют меньше когнитивных затрат. Связки неконгруэнтных эмоциональных праймов и таргетов вынуждали участников тратить больше ресурсов на обработку предложений.

Полученные результаты, на наш взгляд, могут быть связаны с теорией негативной предвзятости, согласно которой существует тенденция придавать отрицательным (негативным) стимулам больше веса, чем положительным или нейтральным даже при равной интенсивности [10]. С эволюционной точки зрения данная предвзятость объясняется необходимостью быстрой реакции на угрозу: именно поэтому негативная информация обрабатывается приоритетно, что и проявляется в наших результатах в виде облегченной обработки стимульных предложений.

Результаты окулографического эксперимента противоречат результатам, полученным нами в предыдущих исследованиях, которые показывали, что положительный стимульный материал обрабатывается быстрее. Причинами можно назвать: 1) индивидуальные различия участников (личный опыт и ассоциации, когнитивные способности, культурные особенности и др.); 2) методологические характеристики (использованы разные методики, разный контроль переменных, особенности стимульного материала и др.); 3) контекстуальные характеристики (разная экологичность экспериментов, влияние предыдущей активности участников и др.).

Более затратная обработка неконгруэнтных связок согласуется с существующими исследованиями на эту тему, в том числе и с теми, что были описаны выше.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась – восприятие эмоциональных и неэмоциональных прилагательных русского языка с положительной, отрицательной и нейтральной валентностью под воздействием конгруэнтных и неконгруэнтных им праймов отличалось, что проявилось в различиях в окуломоторной активности респондентов.

Список источников

1. Kanske P., Kotz S.A. Concreteness in emotional words: ERP evidence from a hemifield study // Brain Research. 2007. № 1148 (1). P. 138–148.

2. Knickerbocker H., Johnson R.L., Altarriba J. Emotion effects during reading: Influence of an emotion target word on eye movements and processing // Cognition and Emotion. 2015. № 29 (5). P. 784–806.

3. Differential amygdala activation during emotional decision and recognition memory tasks using unpleasant words: an fMRI study / M.H. Tabert, J.C. Borod, C.Y. Tang, G. Lange, T.C. Wei, R. Johnson, A.O. Nusbaum, M.S. Buchsbaum // Neuropsychologia. 2001. № 39 (6). P. 556–573.

4. Иванкова К.С. Гендерные различия в восприятии вербальных и невербальных аффективных стимулов // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 506. С. 25–32.

5. Васильева А.В. Эмоциональность диминутива в ментальном лексиконе носителя русского языка как родного и тюркско-русского билингва // Вестник Томского государственного университета. 2020. №. 454. С. 12–20.

6. Горбунова А.А., Дубынин В.А., Галкина Н.В. Замаскированный прайминг с эмоционально окрашенными существительными русского языка // Российский журнал когнитивной науки. 2019. Т. 6, № 2. С. 33–43.

7. Лутова М.А. Роль прайминга при восприятии эмоциональных слов русского языка: выпускная бакалаврская работа по направлению подготовки. Томск : [б.и.], 2023.

8. Лутова М.А. Влияние праймирования на когнитивную обработку эмоциональных слов : магистерская диссертация по направлению подготовки: 45.04.03 – Фундаментальная и прикладная лингвистика. Томск : [б.и.], 2025.

9. Бабенко Л.Г. Словарь-тезаурус прилагательных русского языка / под общ. ред. проф. Л.Г. Бабенко. 2012. 836 с.

10. Öhman A., Flykt A., Esteves F. Emotion drives attention: Detecting the snake in the grass // Journal of Experimental Psychology: General. 2001. № 130 (3). P. 466–478.

Е.О. Лысенко

Школа иностранных языков ILS, Москва, Россия

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮБИТЕЛЬСКОЙ КИНОРЕЦЕНЗИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЖАНРА «КОМЕДИЯ» КИНОКАРТИНЫ «CRUELLA»)
LINGUISTIC AND STYLISTIC FEATURES OF AMATEUR MOVIE REVIEWS (BASED ON THE COMEDY GENRE OF THE FILM "CRUELLA")

Аннотация. Статья посвящена исследованию лингвостилистических особенностей любительских рецензий на фильм «Cruella» в жанре комедия. Проанализированы субъективные и эмоционально окрашенные средства оценки, такие как эпитеты, гиперболы, метафоры и конструкции с

превосходной степенью, позволяющие выразить отношение авторов к произведению. Преобладание положительных оценок свидетельствует о высоком уровне восприятия зрителями художественных и эстетических компонентов фильма.
Abstract. The article examines the linguistic and stylistic features of amateur reviews of the comedy film "Cruella". The study analyzes subjective and emotionally charged evaluation tools such as epithets, hyperboles, metaphors, and superlative constructions, which allow authors to express their attitude toward the film. The prevalence of positive evaluations highlights the high level of audience appreciation for the artistic and aesthetic components of the film.

Коммуникативное пространство интернет-среды является плодородной почвой для исследований в аспекте жанроведения ввиду появления и развития форматов, характерных для интернет-пространства, а именно дигитальных, или интернет-жанров. Е.И. Горошко выделяет основные жанрообразующие признаки интернет-коммуникации, включая тематическую направленность, коммуникативную цель, характер модели автора и адресата, языковую реализацию, сферу общения, временной режим (синхронность/асинхронность), форму объективации (устный или письменный формат), а также диалогичность/полилогичность и композиционные особенности жанра [3. С. 336].

Актуальность исследования обусловлена ростом интереса к изучению лингвостилистических особенностей текстов, что предопределено развитием цифровых медиа, включая платформы для обмена пользовательскими рецензиями (на примере «Letterboxd»). Любительские рецензии стали значимой частью кинодискурса, отражая восприятие произведений массовой культуры широкой аудиторией. В настоящем исследовании внимание уделено изучению именно комедийного жанра, который согласно исследованиям является уникальной формой критической репрезентации общественных норм и ценностей, способствующей их переосмыслению.

Именно поэтому исследование лингвостилистических средств в любительских рецензиях на фильмы (в настоящем исследовании «Cruella») позволяет выявить основные механизмы субъективно-эмоциональной оценки зрителей, а также их влияние на восприятие художественных произведений. Выявленное в работе значение анализа языковых особенностей подобных текстов в контексте современной коммуникации дает возможность выявлять тенденции в восприятии и интерпретации культурных феноменов, в этой связи все большее значение приобретает изучение инструментов выражения эмоций/оценки в любительских рецензиях, так как это способствует развитию новых подходов к исследованию массовой культуры и кинодискурса.

Цель исследования заключается в выявлении и анализе лингвостилистических особенностей любительских рецензий на фильм «Cruella» в жанре комедия. Новизна исследования состоит в анализе любительских рецензий как отдельного феномена кинодискурса, который ранее недостаточно изучался в рамках лингвостилистики; впервые рассмотрены особенности использования эпитетов, гипербол, метафор, конструкций с превосходной степенью и других средств, характерных для субъективно-эмоциональной оценки в жанре комедия, на материале рецензий к фильму «Cruella». Выявленные тенденции расширяют представления о влиянии языковых средств на восприятие зрителями художественных и эстетических компонентов произведения.

Интернет-рецензия, включая сетевую кинорецензию, представляет собой, в трактовке О.Р. Галиуллиной, трансформированный жанр традиционной рецензии, адаптированный к особенностям виртуальной среды, такими как интерактивность, гипертекстуальность, воз-

можность креолизованных текстов и асинхронность коммуникации [2. С. 154]. Сетевая кинорецензия, активно развиваясь благодаря техническому прогрессу медиапространства, характеризуется высокой субъективностью, эмоциональностью и оценочностью, что делает её удобным форматом для самовыражения без необходимости профессиональных навыков и строгой объективности. В настоящем исследовании возьмем за основу определение, сформулированное А.А. Тертычным, который охарактеризовал формат «мини-рецензий» краткостью, преобладанием субъективных впечатлений автора, что подтверждает ключевую роль оценочного компонента как жанрообразующего признака [5. С. 383].

Определяя рецензию как жанр кинодискурса, стоит отметить, что ее целью выступает выражение отношения автора к исследуемому предмету. Как правило, рецензент/критик располагает обязательством в проведении объективного анализа кинокартины, исходя из реализации творческого замысла режиссёра и его команды, а главной задачей выступает анализ художественных решений, интерпретация символов и учет жанровых особенностей произведения [4. С. 305]. Вышеизложенное реализуется посредством жанра рецензии.

Воплощая черты несерьёзности и абсурда, по мнению В.Н. Берденко, комедия создаёт пространство для критического осмысления общественных ценностей и норм [1. С. 8]. Высмеивая такие явления, как чрезмерное стремление к материальному успеху, популярности и престижу, комедийный жанр позволяет зрителям переосмыслить доминирующие «псевдоценности», тем самым противопоставляя критическое восприятие общественным стереотипам и создавая возможности для осмысления социальных идеалов.

Проведенный анализ любительских рецензий на фильм “Cruella” (в количестве 5 единиц) выявил использование широкого спектра лингвостилистических средств, направленных на формирование эмоционально окрашенного восприятия произведения. Оценочные существительные используются для выражения восхищения или, наоборот, критики. Положительная коннотация создается посредством слов и выражений: «my most anticipated film of this year!», «one of my favourite movie characters of all time!», «an amazing experience!», «the story … is just a blast!», «one of their best films in general!», «this movie is, in fact, a masterpiece», «a modern masterpiece»... Отрицательная коннотация представлена лишь в одной рецензии из 5 анализируемых «it’ll be a travesty» (в контексте возможной несправедливости при отсутствии награды за костюмы).

Оценочные предикаты широко применимы для выражения субъективного восприятия произведения, как в случае: «It is without a doubt Disney’s best live action film», «Emma Stone is absolute perfection!», «She’s incredible in every single scene», «The film is worth watching for her performance alone!», «Emma Thompson as The Baroness is one of the most entertaining villains I have ever witnessed!», «It’s wildly entertaining», «The costumes are groundbreaking!», «The punk rock 1970’s atmosphere was perfect!», «The soundtrack … amplifies the scenes to a whole other level», «The production design is impeccable!», «Cruella is … one of the best Disney films of all time!»…

Оценочные эпитеты придают тексту эмоционально-эстетическую окраску «phenomenal», «absolute perfection», «brilliant», «mesmerising», «fabulously evil», «fabulously extravagant and unforgettable» (о костюмах), «funky and atmospheric and so cool», «inviting and immersive» (о кинематографии), «exquisite» (о костюмах), «divine» (о кинематографии), «dazzling world», «breathtaking», «terrific and funny» (о сценарии), «top class» (о саундтреке), «hugely enjoyable, massively entertaining», «snappy, sharp and completely fresh», «stunning» (об актерской игре), «chef’s kiss» (о костюмах, метафорическая высокоэмоциональная оценка).

Конструкции с превосходной степенью прилагательных подчеркивают уникальность фильма: «Disney’s best live action film», «one of the most entertaining villains I have ever witnessed!», «one of the best movies from this year». Комбинации оценочных прилагательных с существительными, такие как «amazing experience» или «modern masterpiece», создают многогранное впечатление о фильме; «terrific and funny standard» (о сценарии) – подчеркивает как качество, так и эмоциональную составляющую сценария. «snappy, sharp and completely fresh» (о фильме) – выделяет новизну и оригинальность фильма. Аффиксальные интенсификаторы «unforgettable», «unforgettably spectacular» подчеркивают уникальность впечатлений; наречия-интенсификаторы «absolutely love it», «massively entertaining», «truly amazed» воплощают в рецензии искренность эмоций автора.

Эпитеты, такие как «phenomenal», «brilliant», «mesmerising», придают рецензиям эмоциональную насыщенность; метафора «the cherry on top of an amazing experience» передает удовлетворение пользователя от финальной сцены; гиперболы «If the film doesn’t win Best Costume Design … I’ll never pay attention to awards again» отражают восторг пользователей от просмотра фильма.

В ходе исследования были проанализированы лингвостилистические особенности любительских рецензий на фильм «Cruella» в жанре комедия, что позволило выявить роль оценочного компонента как ключевого жанрообразующего признака. Установлено, что субъективно-эмоциональная оценка в рецензиях реализуется через богатый арсенал языковых средств, включая эпитеты, метафоры, гиперболы, конструкции с превосходной степенью, а также интенсификаторы и личностные высказывания. Исследование подтвердило, что использование этих средств способствует созданию эмоционально окрашенного восприятия произведения, акцентируя внимание на художественных и эстетических достоинствах фильма, таких как игра актеров, костюмы и саундтрек.

Преобладание положительных характеристик подчеркивает высокую степень одобрения фильма зрительской аудиторией; выявленные в ходе работы особенности сетевых рецензий расширяют представления о лингвостилистических аспектах современного кинодискурса и демонстрируют значимость комедийного жанра как формы критического осмысления культурных и социальных ценностей. Результаты исследования могут быть использованы для дальнейшего изучения механизмов воздействия массовой культуры на аудиторию и анализа субъективной оценки в цифровом медиапространстве.

Список источников

1. Беденко В. Н. Кинокомедия как современное воплощение смеховой культуры //Философия и культура. 2020. № 8. С. 1–10.

2. Галиуллина О.Р. Прагмалингвистические и стилистические особенности англоязычной сетевой кинорецензии // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 151–161.

3. Горошко Е.И. Политический блоггинг в глобальной и локальной перспективах // Вісн. Одес. нац. ун-ту. Сер. Соціологія і політичні науки. 2009. Т. 14, вып. 13. С. 335–345.

4. Дробышева М.Н., Полушко В.Н. Жанр рецензии как явление театрального и кинодискурса // Прошлое – настоящее – будущее Санкт-Петербургского государственного университета кино и телевидения : материалы всероссийской научно-практической конференции., Санкт-Петербург, 29–30 октября 2013 года. СПб. : Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, 2013. С. 305–310.

5. Тертычный А.А. Язык в электронных средствах коммуникации // Культура русской речи. М. : Флинта: Наука, 2008. С. 383.

Т.В. Лягошина

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЯЗЫКОВЫХ ПРАКТИК В ЭПОХУ БОЛЬШИХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ЧЕЛОВЕЧЕСКУЮ РЕЧЬ
TRANSFORMATION OF LINGUISTIC PRACTICES IN THE ERA OF LARGE LANGUAGE MODELS: SOCIOLINGUISTIC ANALYSIS OF AI INFLUENCE ON HUMAN SPEECH

Аннотация. Статья рассматривает влияние больших языковых моделей (LLM) на трансформацию языковых практик в современном обществе. На основе анализа эмпирических исследований и теоретических подходов философии языка и социолингвистики выявляются механизмы воздействия систем искусственного интеллекта на структуру и содержание человеческой речи. Исследование демонстрирует формирование нового феномена «алгоритмической языковой игры», где правила смыслообразования определяются взаимодействием социальных конвенций и процессов машинного обучения. Анализируются социолингвистические последствия возникновения «LLM-идиолекта» и его влияние на лингвистическое разнообразие. Делается вывод о формировании гибридных форм языка на пересечении человеческого и машинного интеллекта.

Abstract. The article examines the influence of large language models (LLM) on the transformation of linguistic practices in modern society. Based on the analysis of empirical research and theoretical approaches of language philosophy and sociolinguistics, the mechanisms of artificial intelligence systems' impact on the structure and content of human speech are identified. The study demonstrates the formation of a new phenomenon of "algorithmic language games," where meaning-making rules are determined by the interaction of social conventions and machine learning processes. The sociolinguistic consequences of the emergence of "LLM-idiolect" and its impact on linguistic diversity are analyzed. A conclusion is made about the formation of hybrid forms of language at the intersection of human and machine intelligence.

Стремительное развитие и массовое внедрение больших языковых моделей (Large Language Models, LLM) в повседневную коммуникацию представляет собой качественно новый этап в эволюции языковых практик. Если традиционные технологические инновации (письменность, книгопечатание, радио, телевидение) влияли преимущественно на каналы распространения языка, то современные системы искусственного интеллекта активно участвуют в процессах генерации и структурирования речи, становясь полноправными участниками языкового взаимодействия.

Актуальность исследования обусловлена беспрецедентным масштабом и скоростью проникновения LLM в сферу человеческой коммуникации. Так, ChatGPT достиг 100 миллионов пользователей всего за два месяца после запуска, став самым быстрорастущим потребительским приложением в истории [1]. Данный факт ставит перед лингвистическим сообществом задачу осмысления качественно новых форм человеко-машинного языкового взаимодействия.

Цель настоящего исследования заключается в анализе механизмов влияния LLM на языковые практики с позиций философии языка и социолингвистики, а также в выявлении социальных последствий формирования гибридных форм человеко-машинной коммуникации.

Классическая философия языка, представленная работами Л. Витгенштейна [2. С. 75–319], рассматривала язык через призму «языковых игр», где значение слов определяется их использованием в конкретных контекстах социального взаимодействия. В эпоху LLM данная концепция требует существенного переосмысления, поскольку возникают принципиально новые формы «алгоритмических языковых игр», в которых правила смыслообразования определяются не только социальными конвенциями, но и паттернами машинного обучения.

Также и концепция речевых актов Дж. Остина [3. С. 13–135] и Дж. Серля [4. С. 151–169], подчеркивающая роль интенциональности в формировании значения высказываний, нуждается в пересмотре с учетом феномена «алгоритмической интенциональности»: системы ИИ генерируют смыслы без обладания сознанием в традиционном понимании.

Социолингвистика традиционно рассматривает языковые изменения как результат социальных процессов, протекающих в определенных географических и культурных границах. Однако влияние LLM на язык создает новую парадигму языковых изменений, включающую новый важный фактор – глобальное и глобализирующее влияние пишущего и говорящего ИИ.

Теория языковых контактов и заимствований приобретает новое измерение в условиях взаимодействия человеческого языка с алгоритмически генерируемыми текстами. Возникает феномен «цифровой диглоссии» – носители языка переключаются между «человеческим» и «алгоритмическим» регистрами в зависимости от коммуникативного контекста.

Наиболее значительным эмпирическим исследованием в данной области является работа группы ученых под руководством Х. Якуры (2024) [5], проанализировавших около 280 000 часов человеческой речи из академических выступлений на YouTube. Исследование выявило статистически значимое увеличение частотности слов, характерных для ChatGPT, таких как delve (углубляться), comprehend (понимать), meticulous (тщательный), swift (быстрый) после его выпуска в конце 2022 года.

Методология исследования включала сравнительный анализ частотности «GPT-слов» с контрольными группами синонимов, не характерных для генерации ChatGPT. Результаты демонстрируют не случайную флуктуацию, а системное изменение лексических предпочтений в устной речи.

Стилометрический анализ текстов, генерируемых LLM, выявляет специфические лингвистические паттерны, которые постепенно проникают в человеческую речь. К основным маркерам относятся:

1. **Лексические особенности**: преобладание формальной лексики (*furthermore, additionally, strategically)* над разговорной;

2. **Синтаксические структуры**: увеличение частотности сложноподчиненных предложений с обособленными обстоятельствами;

3. **Прагматические характеристики**: тенденция к эксплицитности и избыточности в выражении мысли.

Анализ механизмов влияния LLM на человеческую речь позволяет выделить несколько основных каналов:

1. **Прямое заимствование**: сознательное или бессознательное воспроизведение формулировок из ответов LLM;

2. **«Мимикрия» под престижную речь**: подражание языку, воспринимаемому как язык более образованного человека или профессионала;

3. **Алгоритмическое подкрепление**: обучение LLM на основе человеческих предпочтений создает петлю положительной обратной связи.

Влияние LLM на язык приводит к формированию специфической языковой разновидности, которую можно охарактеризовать как «LLM-идиолект». Данная разновидность характеризуется:

– ограниченным лексическим разнообразием при высокой формальности;

– преобладанием объективизирующих языковых средств;

– тенденцией к избыточной эксплицитности.

В отличие от традиционных диалектов, постепенно формирующихся в географически или социально ограниченных сообществах, «LLM-идиолект» распространяется быстро и глобально через цифровые каналы коммуникации.

Исследователи выражают обоснованную обеспокоенность относительно потенциального негативного влияния LLM на лингвистическое разнообразие. Как отмечают Якура и соавторы (2024) [5], «если AI-системы непропорционально благоприятствуют определенным культурным чертам, они могут ускорить эрозию культурного разнообразия».

Особую угрозу представляет формирование самоподдерживающегося цикла, при котором будущие языковые модели обучаются на данных, все больше содержащих AI-генерированный контент. Такая ситуация может привести к дальнейшей гомогенизации языка.

Проникновение алгоритмических паттернов в человеческую речь трансформирует социальные функции языка. Традиционная роль языка как маркера социальной идентичности дополняется новой функцией индикатора «цифровой грамотности» и адаптированности к алгоритмической среде.

Влияние LLM на язык требует пересмотра традиционных представлений о темпах и механизмах языковой эволюции. Если ранее языковые изменения происходили в течение поколений, то алгоритмическое влияние способно вызывать заметные трансформации в течение нескольких лет и даже нескольких месяцев.

Возникает необходимость в разработке новых теоретических моделей, учитывающих роль нечеловеческих агентов в языковых изменениях. Как пример, концепция «алгоритмических ритуалов» представляется продуктивной основой для понимания новых форм социально-языкового взаимодействия [6. С. 148].

Изучение влияния LLM на язык ставит перед языкознанием новые методологические задачи. Традиционные методы корпусной лингвистики и социолингвистического интервьюирования должны быть дополнены инструментами анализа человеко-машинного взаимодействия.

Особую важность приобретает разработка методов различения «естественных» и «алгоритмически обусловленных» языковых изменений, что требует междисциплинарного сотрудничества философов языка, лингвистов и специалистов по искусственному интеллекту.

Исследование влияния больших языковых моделей на языковые практики выявляет формирование принципиально новых форм человеко-машинного языкового взаимодействия. Эмпирические данные свидетельствуют о системном характере воздействия LLM на лексические, синтаксические и прагматические аспекты человеческой речи.

Основные выводы исследования

1. LLM оказывают измеримое влияние на частотность употребления определенных лексических единиц в устной речи, что подтверждается количественными исследованиями.

2. Формируется новая языковая разновидность («LLM-идиолект»), характеризующаяся специфическими лингвистическими особенностями и глобальным характером распространения.

3. Алгоритмическое влияние на язык создает риски для лингвистического разнообразия и требует разработки стратегий его сохранения.

4. Необходимо развитие новых теоретических подходов и методологических инструментов для адекватного изучения гибридных форм человеко-машинной коммуникации.

Перспективы дальнейших исследований включают углубленный анализ долгосрочных эффектов алгоритмического влияния на язык, изучение специфики данного процесса в различных языковых сообществах, а также разработку педагогических стратегий формирования критического отношения к алгоритмически опосредованной коммуникации.

Список источников

1. UBS Research Note: ChatGPT sets record for fastest-growing user base. February 2023.

2. Витгенштейн Л. Философские исследования // Философские работы. Ч. I. М. : Гнозис, 1994. С. 75–319.

3. Остин Дж. Как производить действия при помощи слов // Избранное. М. : Идея-Пресс, 1999. С. 13–135.

4. Серль Дж.Р. Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. М. : Прогресс, 1986. С. 151–169.

5. Yakura H., Lopez-Lopez A., Brinkmann L. et al. Empirical evidence of Large Language Model's influence on human spoken communication // arXiv preprint arXiv:2409.01754. 2024.

6. Лягошина Т.В. Влияние больших языковых моделей на публичный дискурс: социально-философский анализ : дис. ... канд. филос. наук. Томск, 2024. 148 с.

Ф.В. Наумов

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

ТЕОРИЯ ЗНАКА Ю.В. КНОРОЗОВА
YU. V. KNOROZOV'S THEORY OF SIGN

Аннотация. В статье рассматривается концепция знака и его место в теории сигнализации Ю.В. Кнорозова. Проблемой исследования выступает определение в семиотической теории Ю.В. Кнорозова понятия «знак». Дается описание основных понятий теории сигнализации Ю.В. Кнорозова, где наибольшее внимание уделяется понятиям «ассоциация», «действие» и «ситуация». Выявляются основные подходы к определению понятия «знак» в теории сигнализации. Проводится сравнительный анализ понятий «знак» у Ф. де Соссюра, Ч.С. Пирса и Ю.В. Кнорозова. На основе анализа моделей знака Ф. де Соссюра и Ч.С. Пирса предпринимается попытка конструирования модели знака Ю.В. Кнорозова. Делается вывод о том, что Ю.В. Кнорозов в своей теории сигнализации имплицитно определял знак в значении, аналогичном взглядам Ч.С. Пирса.

Abstract. The article develops the concept of a sign and its place in the theory of signaling of Yu.V. Knorozov. The problem of the research determines the definition of the concept of «sign» in the

semiotic theory of Yu.V. Knorozov. A description of the main concepts of the theory of signaling of Yu.V. Knorozov is given, where particular attention is paid to the concepts of «association», «action» and «situation». The main approaches to measuring the concept of «sign» in the theory of signaling are identified. A comparative analysis of the concepts of «sign» in F. de Saussure, C.S. Peirce and Yu.V. Knorozov is carried out. Based on the analysis of the models of sign of F. de Saussure and C.S. Peirce, an attempt is made to construct a model of sign of Yu.V. Knorozov. It is concluded that in his theory of signaling Yu.V. Knorozov implicitly determined the «sign» in a meaning close to that of C.S. Peirce.

Введение

Замечательный отечественный ученый, внесший решающий вклад в расшифровку письменности майя, Ю.В. Кнорозов в своих работах регулярно пользовался понятием «знак», особенно в тех, что были посвящены дешифровке забытых письменностей. Более того, как известно, в феврале 1980 г. Ю.В. Кнорозов возглавил в ленинградской части Института этнографии АН СССР группу по этнической семиотике. Назначение было обусловлено интересом к особой исследовательской сфере, к которой тяготел ученый и его единомышленники: знаковые системы, которые общество вырабатывает для передачи, сохранения и интерпретации информации.

Однако, занимаясь всю свою жизнь по существу проблемами знаковых систем, т.е. семиотикой, в своих работах Ю.В. Кнорозов явно не сформулировал центральное для этого исследовательского направления понятия – понятие «знака». Более того, на протяжении своего творчества Ю.В. Кнорозов неоднократно, но скорее интуитивно использовал это понятие применительно к разным явлениям, что вносит путаницу в понимание его самобытной теории.

Таким образом, с учетом вклада Ю.В. Кнорозова в мировую науку, а также перспектив применения его теории в будущих исследованиях, возникает необходимость экспликации понятия «знак». Представляется, что понятие «знак» может быть эксплицировано для теории сигнализации Ю.В. Кнорозова, если сформулировать общие положения теории сигнализации Ю.В. Кнорозова, перечислить основные определения «знака» в его теории сигнализации, а также сопоставить представления о «знаке» Ю.В. Кнорозова с имеющимися в философии моделями «знака».

Основная часть

Теория сигнализации Ю.В. Кнорозова

Теория сигнализации Ю.В. Кнорозова представляет собой самобытную попытку описать появления и функционирования у животных и человеческих коллективов способов организации совместной деятельности и изобилует большим количеством оригинальных терминов. Исходя из биографии и интересов ученого, можно предположить, что на него повлияли не только теории социальных наук, но также кибернетика и эволюционная биология, отчего она выглядит еще более оригинальной. Разнообразие терминов и их отношений создает известные трудности в определении наиболее важных из них, тем более что сам Ю.В. Кнорозов по ходу изложения не располагает их в иерархическом порядке и не оценивает как более или менее важные. Тем не менее, представляется, что три понятия являются наиболее важными для теории сигнализации, подробное рассмотрение которых позволит

описать теорию сигнализации в общем виде и не упустить принципиальных моментов. К таковым относятся понятия «ассоциация», «действие» и «ситуация».

Одним из первых важных понятий теории сигнализации является «ассоциация». Ассоциация представляет из себя систему (коллектив), состоящую также из отдельных систем (особи), и существует в рамках универсальной системы (Вселенная). Особи животных объединяются в простые ассоциации для добычи еды, размножения и координированного выполнения прочих совместных действий. Люди в ходе своей эволюции сумели перейти на качественно новый уровень ассоциации, которое позволило создать общество (ассоциацию ассоциаций). Относительно участия в сигнализации все члены ассоциации подразделяются Ю.В. Кнорозовым на индукторов (подающих сигнал), адресатов (получающих сигнал), свидетелей (невольных адресатов) и перехватчиков (незапланированных адресатов) [1. С. 30].

Члены человеческих ассоциации, координирующие свои поведение посредством разного рода действий (в т.ч. сигнальных), так же, как и животные, регулярно сообщают друг другу о том, что у Ю.В. Кнорозова называется «ситуация» [1. С. 33]. Принципиальным отличием ситуации для животного состоит в том, что она всегда конкретна и имеет место в настоящем времени (например, появление врага или обнаружение пищи), в то время как у людей ситуация расчленена на объект, действие и субъект. Возможность говорить о более разнообразных ситуациях появилась лишь в ассоциации людей и потребовала усложненной сигнализации.

Ассоциация в теории Ю.В. Кнорозова не может функционировать без активности его членов, которая выражается в «действиях» [1. С. 30]. Действие есть серия движений произвольной мускулатуры, имеющих определенную цель. Серия действий, в свою очередь, объединенных общей конечной целью, представляет собой операцию. Порождает функциональные связи между членами ассоциации, если действия одного члена порождают действия другого. Действия разделяются на сигнальные (сигнализация) и утилитарные. Разница между ними в том, что сигнальные действия принципиально зависимы от утилитарных и существуют, чтобы повышать эффективность последних. Сигнальные действия состоят из информации, т.е. содержания сигнала и раздражителя, т.е. фасцинирующего свойства, позволяющего отвлекать и концентрировать внимание члена ассоциации на сигнале. Исходя из того, что, по мнению Ю.В. Кнорозова, в человеческой ассоциации существует два главных канала коммуникации (визуальный и аудиальный), информация и фасцинация могут принимать разные формы в зависимости от степени выраженности того или иного компонента сигнализации. Как уже отмечалось выше, необходимость говорить о более сложных ситуациях потребовала усложнить и сигнализацию. Если в животных ассоциациях сигнализация о ситуации происходит обычно посредством односложных сигналов, то в человеческой ассоциации трехчастная структура ситуации требует сложного сигнального ряда. Ю.В. Кнорозов отмечает, что, скорее всего, первым способом усложнения сигнального ряда было сдваивание уже имеющихся в репертуаре сигналов так, что новообразованная пара получала новое значение. Другим новшеством человеческой сигнализации стал отрыв усложненного сигнального ряда от конкретной ситуации так, что сигнальный ряд теперь мог сообщить о ситуации, имевшей место в прошлом или способной произойти в будущем, а также такой, которой вообще не может быть. Таким образом, расчленение ситуации на субъект, объект и действие, усложнение социальных связей членов человеческой ассоциации, а также усложнение сигнального ряда привело к тому, что основной функцией новой сигнализации (языка) стала моделирующая (помимо прежней коммуникативной). Это, в свою очередь, по

мнению Ю.В. Кнорозова, привело к развитию мышления как моделирующего внутреннего воспроизведения сигнального ряда [1. С. 34].

В результате теория сигнализации Ю.В. Кнорозова в общем виде описывает специфические свойства особой сигнальной формы действий людей внутри ассоциации, которая позволяет моделировать различные формы ситуаций посредством принципиального усложнения сигнального ряда. Результатом возникновения новой формы сигнализации стало появление развитого языка, письменности и культуры в целом.

Употребление понятия «знак» в теории сигнализации Ю.В. Кнорозова

При том, что само слово «сигнализация» является производным от «сигнал», а последнее – производным от лат. «signum» (знак), это не делает процесс интерпретации теории Ю.В. Кнорозова в рамках семиотики легче.

Во-первых, понятие «знак» в научном дискурсе в основном никогда не употребляется в том же смысле, что и понятие «сигнал». Так, в семиотике «знак» представляет собой сложное отношение элементов (чаще всего два или три), в то время как «сигнал» употребляется преимущественно в технической литературе и определяется как материальный носитель информации [2. С. 15]. Оба понятия, несмотря на явную близость, в рамках изучения коммуникации тем не менее не могут быть взаимозаменяемыми.

Во-вторых, сам Ю.В. Кнорозов наряду с «сигнализацией» и «сигналом» тем не менее употребляет понятие «знак», однако делает это спорадически и в отношении различных явлений. Наиболее часто он употребляет понятие «знак» применительно к отдельным элементам естественного языка – в первую очередь, к пиктограммам и графемам. Так, он пишет: *«Прежде всего текст должен быть транскрибирован стандартными знаками. В качестве последних могут быть использованы стандартизированные знаки изучаемого письма, а также (для удобства обработки и публикации) общепринятые знаки (цифры, буквы)»* [1. С. 42]. В своей знаменитой диссертации ««Сообщение о делах в Юкатане» как историко-этнографический источник» Ю.В. Кнорозов постоянно обращается к понятию «знак» именно в этом значении: *«… Иш – непонятное слово; в одном из диалектов (кекчи) значит «ягуар». День обозначается фонетическим знаком (изображающим, вероятно, жидкость, иш)»* [1. С. 145]. И наконец: *«Под дешифровкой в узком смысле следует понимать установление чтения забытых знаков»* [1. С. 41].

Также Ю.В. Кнорозов иногда отождествляет «знак» с «сигналом». Видимо, понимая, что «сигнал» и «знак» этимологически связаны, в ряде случаев, когда он говорит о сигнализации, он подразумевает знаковые отношения. Однако иногда он тем не менее уточняет тождество сигнала и знака явно: *«Сигнал (знак) осмысляется только в связи с окружающей обстановкой»* [1. С. 52].

Наконец, Ю.В. Кнорозов также называет «знаком» действия членов ассоциации людей и животных: *«Появлению активной графической сигнализации предшествовало широкое освоение объективной зрительной мнемоники распознавания естественных знаков, оставленных животными и людьми при различных утилитарных (несигнальных) действиях»* [1. С. 50]. В данном случае не совсем ясно, связаны ли так называемые «естественные знаки» с утилитарными действиями и как могут утилитарные действия «оставлять» сигналы, учитывая, что сигнализация в принципе всегда подчинена утилитарным действиям и все происходит ровно наоборот – сигнальные действия порождают утилитарные, так как: *«Совместные*

действия вызывают появление связей (коррелятивной зависимости) между членами объединения, а связи вызывают появление особой разновидности действий – сигналов (действий, вызывающих действия)» [1. С. 31].

Таким образом, в работах Ю.В. Кнорозова не содержится однозначного ответа, что считать «знаком», а также присутствует явное противоречие между разными определениями «знака». Можно лишь предположить, что раз графемы и пиктограммы являются частью сигнала, то их можно свести к последнему, устранив минимум одно смущающее определение знака.

Теория сигнализации в контексте семиотики

В философии сложилось две магистральных традиции семиотики: одна, восходящая к швейцарскому лингвисту Ф. де Соссюру, и вторая, восходящая к американскому полимату и философу Ч.С. Пирсу. Обе традиции представляют собой оригинальные и плодотворные попытки разрешить проблемы, вставшие перед философией и наукой на рубеже 20 в., однако возникшие из разных предпосылок. Центральным вопросом в связи с заявленной темой, очевидно, является то, к какой традиции ближе всего относится теория сигнализации Ю.В. Кнорозова. При ответе на этот вопрос представляется возможным эксплицировать адекватную модель знака для теории сигнализации. Однако с самого начала необходимо оговорить, что Ю.В. Кнорозов нигде в своих теоретических работах не ссылался ни на одну из традиций и их основателей, а значит и его эксплицированная понятие знака может лишь в большей или меньшей степени напоминать их и, видимо, окончательно к ним не сводима. Тем не менее, даже общее сходство позволит определить место теории сигнализации в семиотике.

С точки зрения близости взглядов Ю.В. Кнорозова и Ф. де Соссюра можно отметить, что обоих ученых интересовал естественный язык и попытки осмыслить языковые проблемы в систематическом ключе. Так, Ф. де Соссюр общепризнанно является предтечей структурной лингвистики, а В.Ю. Кнорозов верил в структурные возможности дешифровки древних текстов.

Ключевым отличием взглядов Ф. де Соссюра и В.Ю. Кнорозова является отношение к онтологическому статусу описываемых в системе языка фактов реальности. Для Ф. де Соссюра реальность не имеет принципиального значения для построения теории и в общей структуре знака и системе языка не учитывается. Для него слова, к примеру, обозначают не факт реальности, но смыслы, принадлежащие сознанию. С другой стороны, для Ю.В. Кнорозова учет реальности необходим для выстраивания эволюции сигнализации через понятие «ситуация», как было показано выше. То, что язык в итоге за счет своей моделирующей функции позволил отвязать сигнальный ряд от наличной ситуации, не означает, что ситуация не сыграла и не продолжает играть ключевую роль в жизнедеятельности ассоциаций людей и особенно других организмов.

Далее, явная близость подходов Ю.В. Кнорозова и Ч.С. Пирса выражается в том, что для обоих в рассуждениях о познании и коммуникации ключевое значение играет эволюция живых организмов и Вселенной в целом. На основе взглядов Ж. Ламарка и Ч. Дарвина Ч.С. Пирс строил свою эволюционную космологию [5], а Ю.В. Кнорозов, в свою очередь, для объяснения эволюции языка и письменности активно ссылался на биологию, например, на закон Геккеля (онтогенез повторяет филогенез) [1. С. 48]. Кроме того, оба исследователя

в своем творчестве тяготели к универсализму, т.е. попытке описать в рамках своих теорий максимально широкий спектр явлений, выходящий за рамки анализа только естественного языка.

Позиции исследователей отличаются тем, что Ч.С. Пирс был не только практикующим ученым, но также и чрезвычайно плодовитым философом, для которого теория знаков была фундаментом позитивного исследования всей природы: *«[…] it has never been in my power to study anything, – mathematics, ethics, metaphysics, gravitation, thermodynamics, optics, chemistry, comparative anatomy, astronomy, psychology, phonetics, economics, the history of science, whist, men and women, wine, metrology, except as a study of semiotic»* [4]. Для Ю.В. Кнорозова сигнализация хоть и носила очень широкий характер и была присуща всем живым организмам, все же не рассматривалась в эпистемологическом ракурсе и не выходила за рамки вопросов социальной психологии.

Отметив общие схожести и различия в позициях трех ученых, обратимся к центральной конструкции всех теорий – модели знака. Учитывая, что Ю.В. Кнорозов явно не сформулировал понятие «знак», им также не была представлена модель знака. Поэтому наиболее продуктивным представляется попытка отыскать приметы моделей Ч.С. Пирса и Ф. де Соссюра в теоретических построениях Ю.В. Кнорозова и попробовать впервые сконструировать ее.

Если согласиться с определением «знака» как «сигнала», то кажется, что модель знака Ю.В. Кнорозова подобна модели Ф. де Соссюра. Действительно, она тоже диадична (состоит из информационного и фасцинирующего компонентов). Однако, если сопоставить эти компоненты с означающим и означаемым Ф. де Соссюра, становится ясно, что имеют место принципиальные функциональные различия. В представлении Ф. де Соссюра означаемое и означающее всегда присутствуют и всегда выполняют одну и ту же функцию в структуре знака и языка в целом, благодаря чему она вообще возможна. У Ю.В. Кнорозова информационный и фасцинирующий элементы сигнала могут быть задействованы в разной степени (нейтральный, частично действующий и действующий), откуда следует, что сигнал может быть в теории подан и с нулевой фасцинацией или информацией. В частности, ученый допускал, что сигнал может полностью утрачивать информационный характер [1. С. 37]. Кроме того, сигнализация, по Ю.В. Кнорозову, есть разновидность действия, тогда как для Ф. де Соссюра знаком выступает феномен психики. Уже только эти обстоятельства не дают оснований продуктивно сопоставить модели знака Ю.В. Кнорозова и Ф. де Соссюра.

Учитывая диадическую природу сигнала, структурно мы не можем уподобить ее пирсовской модели. Однако, если взять за основу триадическую модель знака Ч.С. Пирса и подставить на место «интерпретанта» члена «ассоциации», на место «объекта» «ситуацию», а на место «знакового средства» «сигнал», то мы получим на удивление схожую с оригинальной модель.

Так, «интерпретант» будет явно походить на «ассоциацию», а точнее на индивидуальное сознание члена ассоциации. Согласно общим структурным взглядам Ю.В. Кнорозова, человеческий индивид является точно такой же системой, хоть и отличной по сложности, как общество, коллектив животных или целая Вселенная [1. С. 29]. При этом сознание индивида принимается им во внимание как важное, хотя и второстепенное понятие, например, когда он пишет о фасцинации и формах ее воздействия [1. С. 34–35]. То же самое можно предположить и по поводу интерпретации информации, поступившей с сигналом, а также

можно далее допустить необходимость ее интерпретации, как это происходит в теории Ч.С. Пирса [4].

Аналогом «объекта» в модели Ч.С. Пирса является кнорозовская «ситуация» как референт сигнализации. Как уже отмечалось выше, оба исследователя уделяли существенное внимание необходимости референции к фактам реальности в своих теориях, и потому «объект» может служить общим термином для ситуации без внесения путаницы в определения. Кроме того, у обоих исследователей этот элемент триады может быть как реальным, так и потенциальным или вымышленным.

Наконец, «сигнал» Ю.В. Кнорозова подобен «репрезентамену» Ч.С. Пирса, и тут аналогия прослеживается еще отчетливее: выше было сказано, что сигнал активно используется как термин в инженерных науках, где подчеркивают его материальную функцию транспортировки информации. Позиция Ю.В. Кнорозова явно указывает на эту функцию сигнала, когда он членит его на информационную и фасцинирующую части. При этом Ч.С. Пирс в зрелом периоде своего творчества также обозначал репрезентамен как «sign-vehicle», т.е. буквально «знакоперевозчик», что по смыслу смежно с транспортной функцией сигнала у Ю.В. Кнорозова и в технических науках, отчего данное сравнение элементов также выглядит удачным [4]. Кроме того, важно отметить и то, что на место пирсовского «репрезентамена» также подойдет и кнорозовское понятие «действие», ведь для философии Ч.С. Пирса знаки имеют фундаментальное значение и не ограничиваются коммуникацией: «*…all this universe is perfused with signs, if it is not composed exclusively of signs*» [6. С. 302].

Заключение

В результате проведенного исследования можно предположить, что «знак» в теории сигнализации Ю.В. Кнорозова нужно определять не как структурную единицу речи или письменности, не как сигнал или действие, но как триадическое отношение между тремя элементами: «ситуацией», «сигналом» и членом «ассоциации». Модель знака Ю.В. Кнорозова изоморфна модели знака Ч.С. Пирса. Можно заключить, что экспликация понятия «знак» проведена успешно, так как понятие знака Ю.В. Кнорозова состоит из минимального необходимого числа элементов, может эффективно дополнять и дополняться в рамках пирсовской семиотической традиции, опирается на вполне определенные в теории сигнализации понятия, а также сходно с интуитивным содержанием понятия «знак», использованном в работах самого Ю.В. Кнорозова. Также одним из важным результатом проведенного анализа является установление того факта, что отечественный исследователь Ю.В. Кнорозов, опираясь на свой успешный практический опыт и блестящий ум, независимо от других семиотиков и философов имплицитно дал модель «знака», изоморфную модели Ч.С. Пирса и его последователей, чем косвенно подтвердил их интуиции и теоретические выводы.

Список источников

1. Кнорозов Ю. В. Избранные труды. СПб. : МАЭ Ран, 2018. 594 с.

2. Оппенгейм А., Шафер Р. Цифровая обработка сигналов / пер. с англ. М. : Техносфера, 2006. 856 с.

3. Пирс Ч.С. Что такое знак? / пер. А.А. Аргамаковой; под ред. Е.В. Борисова // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2009. № 3. С. 88–95.

4. Atkin A. «Peirce’s Theory of Signs» // The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2023 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.). URL: https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/peirce-semiotics/ (дата обращения: 03.10.2025).
5. Paavola S. Peircean Abduction: Instinct or Inference? // Semiotica. 2005. P. 131–154.
6. Peirce C.S. Collected Papers. V. 5, paragraph 448. The Basis of Pragmaticism, 1906. O. 455.

Н.Г. Нечипуренко[1,2], Е.В.Грищенко[2]

[1] Автономная некоммерческая образовательная организация высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Сибирский университет потребительской кооперации», Новосибирск, Россия
[2] Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный технический университет», Новосибирск, Россия

ТЕРМИН «ЯВКА С ПОВИННОЙ» В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ И ПРАВА
THE TERM "VOLUNTARY CONFESSION" IN THE CONTEXT OF CULTURE AND LAW

Аннотация. В статье рассматриваются понятия и термины, входящие в корпус современного юридического языка, проводится лингво-юридический анализ термина «явка с повинной» в английском, русском и французском языках, уточняется контекст сложных в семантическом отношении категорий права.
Abstract. The article examines the concepts and terms that make up the corpus of contemporary legal language. It provides a linguistic and legal analysis of the term "voluntary confession" in English, Russian, and French, and clarifies the context of semantically complex legal categories.

Корпус юридического языка формируется под влиянием многочисленных факторов, среди которых социальные, культурные и лингвистические процессы, происходящие в разные периоды развития языка. Современные научные образовательные подходы реализуются в стратегиях взаимодействия традиционной классической системы российского и советского образования со стратегиями инновационного периода. Эти направления взаимодействия включают формирование мультилингвального контекста в правовом пространстве средствами различных источников языка права. В XXI в. юрист является интерпретатором особой формы знания, которая требует владения специальным профессиональным языком и широкого разностороннего образования. На правовые традиции, формирующиеся в стране, влияют и состояние общественного сознания граждан, и определенные политические тенденции. Чем выше общий уровень правового воздействия, тем выше качество форм и способов изложений разных категорий права. Фундаментом юридического языка является классическая юридическая терминология и классические термины права, общее значение которых заключается в определенной совокупности правовых понятий.

Язык современного права имеет сложную многовековую историю. Первым языком права был латинский язык. Юридическая мысль Рима «черпала из греческих источников» [1. С. 672], но в гораздо меньшей степени, чем это характерно для других сфер римской духовной жизни. Несмотря на то, что даже при составлении Законов XII таблиц были отправлены послы в Афины, уже на начальном этапе в Риме мы видим правовую систему,

ориентированную на личность, в то время как в Греции основное внимание уделяется полисному праву. Для развития и повсеместного распространения римского права важно то, что оно под косвенным влиянием греческой мысли, но с удивительной самостоятельностью впервые научно перерабатывает материал, выделяя общеобязательные категории *bona fide* ʽдобросовестностьʼ и *aequius melius* ‘справедливее – лучше’. Наличие *iuris periti* ‘знатоков права’ с их *scientia* ‘знанием’ констатируют достаточно рано, что свидетельствует о развитии римских правовых принципов начиная с классического периода и даже ранее под влиянием римской риторической теории и воспитательной практики. Уже во II в. до н.э. входят в систему понятия *genera furti* ‘разновидности кражи’, *genera tutelarum* ‘разновидности опеки’. Классический период права, не считая утраченного сочинения Цицерона «De iure civili in artem redigendo», составляют «Digesta» Ювенция Цельса и Сальвия Юлиана и «Institutiones» Гая во II в. н.э., риторические категории оказывают влияние на *quaestio facti* ‘расследование деяния’, риторические «Topica» воздействуют на образование понятий и правил. [1. С. 673]. Юридические формулы римлян стали аксиомами права: «*Ius est ars boni et aequi*» ‘Право есть искусство добра и справедливости’, «*Nemo debet bis puniri pro uno delicto*» ‘Никто не должен дважды наказываться за одно преступление’, «*Nulla potentia supra legem debet esse*» ‘Не должно быть никакой силы над законами’, «*Audiatur et altera pars*» ‘Пусть будет выслушана и другая сторона’ и многие другие. Термины *юрисдикция – iurisdictio* ʽсудопроизводство, судебная власть, судебная компетенцияʼ, *юстиция – iustitia* ‘справедливость; правосудие’, *презумпция – praesumptio* ‘предположение; правовое предположение, согласно которому с учетом обычного соотношения фактов можно (по уполномочию права) судить на основании определенного факта о существовании другого факта, недоказанного (*praesumptio facti*)’ и другие стали неотъемлемой частью языка современного права.

С XVI в. языком международного права, а соответственно и мирового, становится французский язык, который удерживает свои позиции на протяжении трех столетий. Французские слова *абандон – abandon* ‘отказ от права, от имущества’, *атташе – attaché* ‘дипломатический ранг’, *коммюнике – communiqué* ‘официальное сообщение’ и др. вошли в корпус отечественного права. XXI век – это век английского языка практически во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в области права. Английские слова *барристер – barrister* ‘адвокат; адвокат, имеющий право выступать в высших судах Англии’, *билль – bill* ‘законопроект, вносимый на рассмотрение законодательных органов’, *спикер – Speaker* ‘председатель одной из палат парламента’ и др. расширили сферу отечественной юридической терминологии [2. С. 24]. Русские термины дипломатии *поверенный* ‘лицо, официально уполномоченное действовать от чьего-либо имени’ (ср. *присяжный поверенный* ‘адвокат в России до 1917 года’), *посол* ‘дипломатический представитель высшего ранга’ и др. стали частью общего терминологического фонда. Этапы введения правовых понятий и их обозначений из сферы латинского, французского и английского языков в современное терминологическое правовое поле могут сопровождаться кругом проблем, связанных с особенностями интеграционных процессов.

С понятием вины соотносится термин современного отечественного права «явка с повинной». В уголовном деле явка с повинной является одной из форм признания вины и раскаяния в содеянном. Согласно ст. 140, 142 УПК РФ заявление о явке с повинной – это добровольное сообщение лица о совершенном им преступлении, являющееся поводом для возбуждения уголовного дела. Понятие «явка с повинной» не тождественно понятиям

«признание вины» и «раскаяние в содеянном». И это не то же самое, что «чистосердечное признание». Явкой с повинной считается заявление гражданина, которое касается преступления неизвестного правоохранительным органам или же преступления известного, но не раскрытого, когда лицо, его совершившее, не установлено. Обязательное условие явки с повинной – ее добровольность, что означает «совершенное по собственному желанию, не по принуждению». Явка с повинной предполагает чистосердечное (деятельное) раскаяние в содеянном [3]. Поэтому содержание понятия «явка с повинной» в европейских языках права, например, в английском *an admissio of guilt* ‘признание виновности’, *surrender* ‘сдача, капитуляция’ или *voluntary confession* ‘добровольная исповедь’ или, например, во французском *cession volontaire* ‘добровольная сдача’ или *autodénonciation* ‘самодонос’, не может считаться тождественным.

Термин «явка с повинной» особым образом соотносится с понятием «вина» в классическую эпоху. Латинское *culpa* ‘вина’ трактуется как «небрежность, неосторожная вина, неумышленная провинность, нанесшая ущерб», в отличие от *dolus* ‘тайный, злой умысел; воля, намерение совершить противоправное деяние’. Начало развитию этого понятия было положено, по предположению М. Бартошека, законом Аквилия – *lex Aquilia*, который был принят в III веке до н. э. и устанавливал ответственность за вред, причиненный чужому имуществу, в частности, за убийство раба или скота, а также за уничтожение или повреждение других вещей. Закон получил название в честь римского трибуна Аквилия, предложившего его принятие, и являлся плебисцитом, т.е. решением народного собрания, утверждённым плебсом. Сам по себе закон Аквилия устанавливал ответственность только за злой умысел, но впоследствии стал преследовать и небрежное действие [4. С. 94].

В юридической терминологии зачастую исследователи рассматривают не все существующие виды интерпретаций. Чаще всего речь идет о доктринальном и официальном толковании или, другими словами, о нормативном и научном [5. С. 95]. По этой причине деятельность по разработке правовых и лингво-юридических способов поиска смысла специальных терминов, входящих в состав языка права, утрачивает теоретическую актуальность и приобретает практическое значение. При этом такой признак термина, как смысловая однозначность, не всегда выражен в достаточной степени. Подобная ситуация вызывает необходимость установления семантических особенностей, казалось бы, общеизвестных терминов. В этом контексте скрупулезная терминологическая работа не теряет своей актуальности. Использование терминологических словарей является необходимой составляющей образовательного процесса, это расширяет терминологическую базу будущего правоведа и его научный и профессиональный кругозор.

Список источников

1. Альбрехт М. фон. История римской литературы / пер. А.И. Любжина. М : «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина, 2002. Т. 1. 704 с.

2. Словарь юридических терминов и иноязычных выражений студента-юриста / авт.-сост. Н.Г. Нечипуренко, Л.П. Чумакова, А.В. Чумаков, Е.В. Грищенко. 4-е изд., испр. и доп. Новосибирск : Манускрипт, 2024. 103 с.

3. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18.12.2001 № 174-ФЗ (ред. от 31.07.2025) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2025) URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34481/ (дата обращения: 07.09.2025).

4. Бартошек М. Римское право: (понятия, термины, определения). М. : Юридическая литература, 1989. 448 с.

5. Салтыков К.Г. Особенности толкования юридической терминологии // Вестник Краснодарского ун-та МВД России. 2026. № 2. С. 93–98.

Н.С. Олизько[1], К.В. Юдина[2]

[1, 2] Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

МЕДИАДИСКУРС ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ УНИВЕРСИТЕТА: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ (НА МАТЕРИАЛЕ ГРУПП ЧЕЛГУ В TELEGRAM И ВКОНТАКТЕ)

MEDIA DISCOURSE OF UNIVERSITY DIGITAL PLATFORMS: COMPARATIVE ANALYSIS (BASED ON MATERIAL FROM CSU CHATS ON TELEGRAM AND VKONTAKTE)

Аннотация. В настоящей статье предоставлено изучение нарративного стиля реализации стратегии воздействия на самоорганизацию обучающихся университета на разных цифровых платформах в рамках университетского дискурса. Выявлен ряд существенных различий в структуре и нарративном стиле публикаций на платформах Telegram и ВКонтакте Челябинского государственного университета. Данные особенности связаны с уникальным интерфейсом каждой платформы. Результаты анализа помогут оценить успешность реализации стратегии мотивации к самоорганизации обучающихся вузов.

Abstract. The article provides a study of the narrative style used to implement a strategy to influence the self-organisation of university students on various digital platforms within the framework of university discourse. A number of significant differences are identified in the structure and narrative style of publications on the Telegram and VKontakte platforms of Chelyabinsk State University. These features are related to the unique interface of each platform. The results of the analysis will help to assess the success of the strategy of motivating university students to self-organise.

Источник финансирования: Исследование выполнено при поддержке Фонда перспективных научных исследований ФГБОУ ВО «ЧелГУ» 2025 г.

Одним из важнейших аспектов самопрезентации университета в современном медиадискурсе является активное развитие популярных среди целевой аудитории социальных сетей. В данной работе мы исследуем лингвистические особенности университетского контента на двух основных цифровых платформах, наиболее популярных среди нынешних студентов.

По данным ВЦИОМ, в топ-5 социальных сетей среди молодёжи входят: Telegram, WhatsApp, YouTube, ВКонтакте и TikTok. В нашем исследовании мы проводим сравнительный анализ контента на двух платформах из данного списка, в которых превалирует стиль текстовых постов с элементами мультимедиа: Telegram и Вконтакте [1].

За последние годы вышло множество работ отечественных исследователей, посвящённых анализу данных платформ с точки зрения журналистики, социологии и лингвистики. В том числе существуют работы, посвящённые сравнению структуры публикаций во ВКонтакте и Telegram в контексте социальной и политической повестки. Актуальность нашего

исследования заключается в анализе особенностей реализации стратегии воздействия на самоорганизацию обучающихся университета на разных платформах в рамках университетского дискурса. Цель исследования – провести сравнительный анализ университетского контента на таких цифровых платформах, как Telegram и ВКонтакте, выявить основные отличия и оценить успешность реализации механизмов воздействия на пользователей той или иной платформы.

Материалом исследования послужили 200 постов, выявленных методом сплошной выборки в телеграм-канале и группе ВКонтакте Челябинского государственного университета за период с мая 2025 г. по август 2025 г. [2; 3].

Для удержания внимания пользователей авторам контента необходимо редактировать посты под каждую платформу ввиду их технических особенностей. При этом важно учитывать постоянно меняющийся в эпоху цифровизации интерфейс и стиль представления контента в каждой социальной сети. Это значительно меняет стиль нарратива в постах любых жанров и категорий, включая тематику самоорганизации обучающихся вузов.

Исходя из анализа постов, мы можем выделить ряд технических особенностей платформ и проследить, как редактируется контент для публикации. Важно отметить, что контент по одной и той же тематике или новости часто выходит в разное время. Рассмотрим пример поста с новостью о встрече выпускников магистратуры факультета Евразии и Востока с министром международного и межрегионального сотрудничества и ректором университета. Сначала эта новость вышла на платформе Telegram, пост оформлен неформально, эмоционально и с большим мультимодальным разнообразием: автор поста использует эмодзи для привлечения внимания читателя, добавляет «живые» фотографии, где выпускники увлечены беседой за круглым столом. Также за новостью следует видеозапись в формате «кружочка» – ещё одного неформального аспекта интерфейса платформы – где в формате онлайн-репортажа, снятого на мобильный телефон, ещё раз показан процесс встречи. Новость в телеграм-канале оформлена в нескольких публикациях:

Пост № 1: *[Фотография встречи]*

«Прямо сейчас в коворкинге ЧелГУ проходит первый в регионе выпуск магистров по программе «Лингвистика (переводчик в сфере международной коммуникации со странами Востока (персидский язык)». Программа получила поддержку губернатора Алексея Текслера.

Уникальные магистры обучались по гранту Правительства Челябинской области под запросы предприятий, ведущих внешнеэкономическую деятельность с иранскими партнёрами».

Пост № 2: *«Декан факультета Евразии и Востока Вера Будыкина».*

[Видеокружок с речью Вера Будыкиной].

Пост № 3: *Ректор ЧелГУ Сергей Таскаев.*

[Видеокружок с речью Сергея Таскаева].

Пост № 4: *«Министр международного и межрегионального сотрудничества Челябинской области Дмитрий Глухарев».*

[Видеокружок с речью Дмитрия Глухарева].

На платформе ВКонтакте подобные «раздробленные» публикации недопустимы, там действует структура группы «одна новость – одна публикация». В посте мы видим более официальную фотографию всех участников, сделанную в конце встречи. Структура публикации:

[Фотография всех участников встречи]

На Южном Урале появились первые специалисты со знанием персидского языка. Ранее для организации визитов в Челябинскую область партнёров из Исламской Республики Иран приглашали профессиональных переводчиков из Москвы.

Знаковое для региона вручение дипломов прошло в ЧелГУ – документы получили девять магистров направления «Лингвистика (переводчик в сфере международной коммуникации со странами Востока (персидский язык)». Кадры для региона удалось подготовить благодаря инициативе и поддержке губернатора Алексея Текслера – студенты ЧелГУ обучались по гранту Правительства Челябинской области под запросы предприятий, ведущих внешнеэкономическую деятельность с иранскими партнёрами.

Поздравить новоиспечённых иранистов пришли министр международного и межрегионального сотрудничества Челябинской области Дмитрий Глухарев и ректор ЧелГУ Сергей Таскаев.

#ЧелГУ #ЕиВЧелГУ #востоковедение #иранистика #фарси

Таким образом, совокупность вербальных и невербальных особенностей публикаций на данных платформах показывает, что во ВКонтакте представлен формат «отчёта» – информация (текстовая и визуальная) «собрана» в один пост, повествование в прошедшем времени, из визуально различимых элементов помимо текста и фотографии присутствуют только хэштэги университета. Контент на платформе Telegram представлен в менее официальном стиле, однако при этом сохраняется вся важная информация. В телеграм-канале ЧелГУ хэштеги не так частотны, но ярким визуальным элементом являются эмодзи. Публикации написаны в настоящем времени, если используется формат «прямого репортажа», для поздравления с прошедшими достижениями используется прошедшее время. Также нацеленность на определённую аудиторию прослеживается на лексическом уровне: в то время, как публикация во ВКонтакте является отчётной для широкого круга пользователей и представителей других высших учебных заведений или госструктур: *«На Южном Урале появились первые специалисты», «Знаковое для региона вручение дипломов прошло в ЧелГУ»*, пост в телеграм-канале выглядит больше как информация «для своих» за счёт конкретизации места встречи в масштабах корпуса университета (что-то, что знают сотрудники и студенты вуза), а не региона: *«Прямо сейчас в коворкинге ЧелГУ проходит первый в регионе выпуск магистров».* В посте на платформе ВКонтакте чётко выстроена дистанция между автором и читателем, а в том же посте в телеграм-канале через местоимения «мы», «наш», наоборот, у пользователей укрепляется чувство принадлежности: *«Команда факультета экологии ЧелГУ – в числе участников международного научно-практического экологического форума «Земляне»!»* (ВКонтакте), *«Команда нашего университета – в числе участников международного научно-практического экологического форума «Земляне»!»* (Telegram).

Использование прошедшего и настоящего времени в публикациях на данных платформах определяется не только стилем речи на канале или в сообществе, но и особенностями интерфейса платформ, что, в свою очередь, влияет на восприятие контента пользователями. В социальной сети ВКонтакте есть чёткие границы между разделами ленты новостей, списка сообществ и, собственно, мессенджера. Telegram на данный момент имеет официальный статус мессенджера, любые каналы – официальные и неофициальные, новостные и университетские – находятся в одном пространстве с частными переписками пользователей. Во избежание когнитивного диссонанса из-за резкой смены стиля подачи информации, авторам необходимо

приспосабливать текст к более комфортному в контексте данной платформы оформлению контента, а именно – формату «сообщений в чате» от представителя вуза.

Другие примеры постов во «ВКонтакте» демонстрируют сдержанность и лаконичность публикаций, авторы часто добавляют ссылку на более подробную информацию на сайте университета, что сохраняет чёткую структуру контента. Посты в телеграм-канале реализуют не только задачу «проинформировать», но и «создать ролевую модель» для других обучающихся через такие инструменты, как активное использование эмодзи, а также дополнительное форматирование текста: выделение важных аспектов курсивом или жирным шрифтом, возможность создать внутри публикации дополнительное «окошко» с цитатой другого обучающегося – такой формат обычно используют при рассказах о перспективных исследованиях обучающихся ЧелГУ. Все эти дополнительные инструменты помогают создать эмоциональную связь с аудиторией и мотивировать их к следованию примеру сверстников.

Таким образом, мы можем выделить ряд существенных различий в подходах к реализации стратегии мотивации обучающихся к самоорганизации. Контент на платформе ВКонтакте более строгий на прагматическом и мультимодальном уровнях, в постах доминирует апелляция к авторитету и формальные, констатирующие структуры новостей. Канал университета в Telegram, в том числе в силу особенностей интерфейса платформы, делает упор на эмоциональное вовлечение целевой аудитории – обучающихся данного заведения. Для этого авторы контента используют множество разных интерактивных элементов, привлекающих внимание: видеокружки, эмодзи, выделяющееся из общего блока информации форматирование текста. Ещё одно наблюдение связано со временем публикации одной новости на разных платформах: как показывает анализ, если ту или иную новость сначала публикуют в телеграм-канале, а потом в сообществе ВКонтакте (с разницей от получаса до нескольких дней), то пост в Telegram оформлен в ярко выраженном неформальном стиле, со всеми вышеуказанными интерактивными элементами. Однако если новость сначала публикуется на платформе ВКонтакте, то уже в Telegram сильно заметна «переработка» поста формального стиля – даже с добавлением эмодзи, язык и тон более сдержанные, структура текста менее динамичная: чётко оформлены абзацы и основные тезисы. Так, наличие «основы» текста поста, изначально оформленного для мессенджера Telegram, не создаёт для автора контента для платформы ВКонтакте трудностей для формализации стиля, что помогает сохранить уникальный стиль каждой социальной сети, однако в обратном порядке полной адаптации не происходит. Так или иначе, для успешной популяризации самоорганизации обучающихся вузов университетский дискурс должен оставаться разнообразным и мультиплатформенным, чтобы иметь как можно больше способов привлечь и мотивировать целевую аудиторию.

Список источников

1. Смак Т. Живущие в сети, или Медиапотребление современной молодежи // ВЦИОМ. НОВОСТИ. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/zhivushchie-v-seti-ili-mediapotreblenie-sovremennoi-molodezhi (дата обращения: 08.08.2025).

2. ЧелГУ | Челябинский университет // Telegram. URL: https://t.me/csu76 (дата обращения: 08.08.2025).

3. ЧелГУ. Челябинский государственный университет // ВКонтакте. URL: https://vk.com/csu76 (дата обращения: 08.08.2025).

С.А. Песоцкая

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ DEVELOPING COGNITIVE SKILLS IN RUSSIAN SPEECH COMMUNICATION CLASSES

Аннотация. В центре внимания автора статьи – нелинейные отношения двух систем – логических ошибок и образных средств языка. Их анализ позволяет провести профилактику ошибок языка и мышления и увидеть выразительные возможности языка. Высказывания из рубрик «Анекдоты», «Афоризмы», «Армейские “перлы”» рассматриваются как обладающие уникальным потенциалом для формирования целого ряда компетенций при обучении речевой коммуникации на русском языке.

Abstract. This article focuses on the non-linear relationship between two systems: logical fallacies and expressive means of language. Analyzing this relationship facilitates the prevention of linguistic and cognitive errors while revealing the expressive potential of language. Utterances sourced from «Jokes», «Aphorisms», «Military “pearls”» are examined as possessing unique potential for developing a range of competencies in teaching speech communication in Russian.

Для преподавателя русского и иностранного языков, а также переводчика важно гармоничное сочетание логического и образного мышления. Первое позволяет сформировать четкое представление о структуре языка и точно, ясно, логично объяснить любое языковое явление. Второе дает возможность воспринять языковое богатство не только на логическом, но и на чувственном уровне, проникнуть в тайны языкового сознания, глубоко почувствовать выразительную силу и красоту языка, его потенциал, адекватно воспринять национальную специфику юмора.

Между тем, в настоящий момент из ООП многих современных российских вузов исключается целый ряд дисциплин, которые закладывают основы логического и образного мышления. Так, например, из учебного процесса исключают предмет «Логика», который в советское время преподавался на всех гуманитарных факультетах университетов. Дисциплину «Риторика», которая формирует навыки убеждения и красноречия, исключили из учебных программ языковые факультеты многих вузов (зачастую она сохранилась лишь в учебном процессе Духовных семинарий). Сегменты этой дисциплины присутствуют в виде отдельных блоков в курсах по речевой коммуникации.

В связи с этой ситуацией в современном языковом образовании резко возросла роль учебных материалов, подходов и приемов, которые помогают компенсировать возникшие пробелы в знаниях, умениях и навыках обучаемых.

Функцию такой компенсации успешно выполняет процедура соотнесения логических ошибок со стилистическими средствами и приемами – тем более что это соотнесение не представлено ни в одном из учебников по риторике, что обусловило новизну исследования, проведенного автором настоящей статьи [1–7].

Материалы настоящей статьи способствуют формированию гармоничного сочетания логического и образного мышления у будущих специалистов – преподавателей русского

языка как иностранного и лингвистов-переводчиков, а также позволяют проводить профилактику языковых и когнитивных ошибок в текстах на русском языке. Анализ использованных в данной статье примеров и описанные мыслительные процедуры соответствуют осуществлению государственной языковой политики, поскольку реализуют требование обеспечивать доступ к информации о фразеологизмах, специфике употреблении слова в разговорной речи, о толковании значения слова и его связи с другими словами (модули 2 и 5 Постановления Правительства РФ от 25.12.2024 № 1892 «О национальном словарном фонде») [8].

Материалы исследования могут быть применены как для обучения русскоязычных студентов 1–3-го курсов, так и для обучения инофонов русскому языку как иностранному на продвинутом этапе – старшие курсы, магистратура, аспирантура. В зависимости от подготовленности учащихся варьируются формы подачи учебного материала и уровень его сложности.

Последовательность предъявления учебного материала можно разделить на 4 этапа. Первый этап: знакомство обучаемых с законами формальной логики и классификацией логических ошибок. В качестве опоры можно использовать учебник риторики Е.В. Клюева [1]. Особую трудность этот материал представляет для учащихся из стран Юго-восточной Азии (Китай, Корея и прочих), поскольку образовательная традиция стран этого региона и мышление его людей, по сравнению с европейскими, менее ориентированы на абстрагирование и рационализацию, с помощью которых объекты внешнего мира, органически связанные между собой, искусственно разделяются, что требует определенного мыслительного навыка. Сам язык жителей данного региона воспитывает в людях привычку к синтезированному, комплексному восприятию действительности.

Второй этап: закрепление материала с помощью заданий на определение видов логических ошибок и поиск примеров для их иллюстрации. На данном этапе с участием обучаемых пополняется банк примеров преподавателя. Последнее особенно важно ввиду того обстоятельства, что учебники логики и риторики, созданные в советский и постсоветский период, содержат по одному – реже – два примера на каждый вид логической ошибки, что очень затрудняет усвоение учебного материала. Учащиеся не могут определить вид логической ошибки, чему способствует тот факт, что одна и та же ошибка может реализоваться в составе совершенно разных по структуре языковых конструкций, то есть может быть поразному грамматически и пунктуационно оформлена. Вот три примера разного оформления ошибки ***сравнение вместо определения***:

1) *Дюйм – это как у нас спичечный коробок.*

2) *«Любить – это с простынь,/ бессонницей рваных,/ срываться,/ ревнуя к Копернику,/ его,/ а не мужа Марьи Иванны, /считая/ своим/ соперником»* (В.В. Маяковский).

3) *Разница в возрасте: один с увлечением рассказывает, как они с друзьями смотрели в детстве диапозитивы, а второй спрашивает, что это такое* (современный анекдот).

Здесь грамматические структуры предложений в примере 1) подлежащее и сказуемое – существительные в составе простого предложения; 2) подлежащее и сказуемое – инфинитив глагола и инфинитив глагола с группой зависимых слов в составе простого предложения; 3) 5 грамматических основ в составе сложного предложения с сочинительной и подчинительной связью.

Общее во всех трех примерах – попытка определить понятие не классическим способом, как в толковых словарях (родовая характеристика + видовые характеристики), а с помощью аналогии с другими понятиями или явлениями. Различны и соответствующие одной

логической ошибке выразительные и образные средства: 1 – сравнение, 2 – метафора, 3 – антитеза, созданная пи помощи контекстуальных антонимов (рассказывает – спрашивает).

Поэтому актуальная задача преподавателя – составление банка разнообразных примеров и постоянное его пополнение.

III-ий этап: знакомство обучаемых с системой образных и выразительных средств, которая описывается преподавателем с опорой на труды В.В. Виноградова, И.Р. Гальперина, В.П. Москвина и др. [9–11].

На этом этапе преподаватель должен своевременно сделать ряд акцентов. Во-первых, важно объяснить обучаемым разницу между средствами и приемами. Приемы – продукты самостоятельной творческой деятельности автора, они несут на себе отпечаток неповторимого авторского стиля, делают его узнаваемым: *«Его лицо острей, чем шпага»* (М.И. Цветаева) – сравнение как прием. Средства извлекаются автором из лексического фонда языка в готовом виде; их источниками служат тексты фольклора, произведения других авторов, живая разговорная речь: *«Женился как удавился»* – сравнение как средство.

Во-вторых, необходимо провести четкий водораздел между выразительными и образными средствами.

Средства образности.

1) Существуют только на одном уровне языка – ***лексическом*** (лексической семантики).

2) Построены на основе ***переносных значений*** и представляют собой ***иносказания***.

3) К средствам образности относят ***тропы***.

Средства выразительности.

1) Существуют на всех других уровнях языка, кроме лексического: ***интонационно-синтаксическом***, ***фонетическом*** (виды звуковой инструментовки – аллитерация, ассонанс), ***грамматическом*** *(«Лизавета – <…> убогое существо тоньше вилки»* – замена категории рода как средство выражения иронии: вместо женского – средний; из рассказа Т. Толстой «Поэт и муза»).

2) «Работают» со ***структурой высказывания***, большая их часть представляет собой ***разные виды перестановок***.

3) К средствам выразительности относят ***фигуры.***

Для удобства визуального восприятия материалы сравнения средств и приемов выразительности и образности, а также их сопоставление с логическими ошибками оформляются в формате таблиц.

В-третьих, на 3-м этапе важно показать нелинейный характер отношений внутри средств и приемов: они взаимосвязаны, «перетекают» друг в друга, и поэтому зачастую их нельзя определить однозначно. Так, олицетворение в ряде случаев уместно назвать олицетворенной метафорой: *«По небу ползли косматые облака».* Синекдоха может быть в то же время олицетворением: *«Город спал».* Эпитет может обладать метафоричностью и являться одновременно оксюмороном: *кровавая Мэри, стальные нервы, золотые руки, храброе сердце* и подобные. Многие перифразы по своей сути являются метафорами: Киса Воробьянинов, по определению О. Бендера, – *«отец русской демократии»*; *«Будь мне каменною твердынею, домом прибежища»* (из псалмов царя Давида).

В-четвертых, выразительные и образные приемы и средства часто используются не изолированно друг от друга, а комплексно, решая общую художественную задачу и усиливая воздействие друг друга. Так, в примере *«Христы редко являются, как кометы, но Иуды*

не переводятся, как комары» (В.О. Ключевский. Афоризмы) антономазия используется в комплексе со сравнениями и синтаксическим повтором. Таким образом, приемы/средства образности могут быть сложными по составу и иметь структуру «матрешки».

Творчество поэта В.В. Маяковского в данном отношении совершенно уникально: оно позволяет не только легко найти пример абсолютно любого образного и выразительного средства, но и успешно использовать его дидактический потенциал, поскольку он не спрятан поэтом в тексте, а намеренно актуализирован.

Четвертый этап: выполнение серии заданий на определение видов образных и выразительных средств, поиск примеров для их иллюстрации в текстах фольклора, публицистики и художественной литературы; самостоятельное конструирование тропов и фигур; возможно проведение конкурса словесного творчества обучаемых.

Пятый этап: знакомство учащихся с идеей соотнесения двух систем – логических ошибок, с одной стороны, и выразительных и образных средств и приемов, с другой. Иллюстрация идеи на примерах.

Зачастую ошибка и прием называются одним термином (тавтология как ошибка и как троп, то же самое –по отношению к плеоназму) [1. С. 208–209], что создает у обучаемых путаницу в понимании учебного материала. Поэтому в самом начале необходимо поставить акцент, который может показаться очевидным. Следует разграничить ошибку и прием/средство по двум признакам: 1) ошибка совершается на бессознательном уровне и поэтому не выполняет эстетическую функцию – не решает специальную задачу автора; 2) ошибка отражает непродвинутый уровень владения языком говорящего/пишущего, тогда как использование приема свидетельствует о продвинутом уровне опытного пользователя языком – мастера художественного слова. Чтобы избежать путаницы, В. П. Москвин сопровождает термин алогизм разными эпитетами: случайный алогизм – ошибка, нарочитый алогизм – прием [11. С. 75].

Приведем примеры.

1) *«Я оплакиваю* ***умершую*** *и приветствую* ***бессмертную****»* (из речи Виктора Гюго при прощании с Жорж Санд). Вид логической ошибки – противоречие в определении; стилистический прием – антитеза.

2) *«Не в моих правилах* ***без дела сидеть****! Пойду* ***прилягу****…»* (современный русский анекдот). Вид логической ошибки – противоречие в определении или случайный алогизм; стилистический прием – нарочитый алогизм.

На данном этапе важно донести до обучаемых, что, во-первых, логические ошибки тоже могут иметь многосоставную структуру «матрешки»: *«****Здесь*** *вам не* ***тут****: здесь* ***вас*** *быстро* ***отвыкнут водку пьянствовать*** *и* ***безобразия нарушать****»* (из рубрики «Армейские “перлы”»). Комплексная ошибка представляет собой комбинацию из 4 ошибок: отрицание вместо определения (*здесь –* ***не*** *тут*), плеоназмы (*здесь, тут*; *водку пьянствовать*); разновидность эналлаги (*вас отвыкнут*– грамматическая категория не на своем месте) и несовместимые понятия (*безобразия нарушать*; по лингвистической классификации ошибок – это нарушение лексической сочетаемости).

Во-вторых, соотнесение двух систем – логических ошибок и образных и выразительных средств – также имеет нелинейный характер. Так, например, любое образное средство (троп) с позиций формальной логики есть ошибка. Но далеко не всякая логическая ошибка содержит троп или выразительное средство. Приведем примеры.

1) «***Коп***ать о***коп от меня*** и ***до обеда***» (из рубрики «Армейские “перлы”»). Вид логической ошибки – тавтология, несовместимые понятия, случайная зевгма. Стилистические приемы отсутствуют. Если бы говорящий намеренно создавал комический эффект, то приемом выразительности являлась бы нарочитая зевгма – конструкция с неоднородными связями подчинённых элементов с общим подчиняющим словом, создающая комический эффект.

2) *С годами люди* ***умнеют****, а я все так же* ***привлекательна.*** Вид логической ошибки – несовместимые понятия, случайный алогизм. Стилистический прием отсутствует. Если бы говорящий создавал комический эффект намеренно, мы могли бы назвать этот прием «ложной антитезой» или, по В.П. Москвину, нарочитым алогизмом [11. С. 75]).

Несовместимым понятиям как логической ошибке чаще всего соответствует такое выразительное средство, как оксюморон. Поскольку все образные средства построены на переносном значении слов, им чаще всего соответствует такая логическая ошибка, как полисемия/двусмысленность. Однако бывают случаи, когда метафоре соответствует другая логическая ошибка, например, противоречие в определении: *Огненный взгляд леденил душу.* Доказательство: приведенное высказывание, взятое в целом, метафорично; отдельные же концепты внутри него – огонь и лед – являются противопоставляемыми понятиями, выраженными антонимами.

Нелинейный характер соотношения двух систем проявляется и в том, что одной разновидности приема/средства могут соответствовать разные виды ошибок и, наоборот. Так, полисемии как логической ошибке могут соответствовать такие образные средства, как метафора, сравнение, олицетворение, эпитет, метонимия. С другой стороны, с позиции формальной логики метафора может быть полисемией, противоречием в определении, несовместимыми понятиями, сравнением вместо определения.

Незаменимым материалом для работы с обучаемыми на последнем этапе являются тексты анекдотов, шуток, афоризмов, нарушений в детской речи. Для поиска языковых единиц можно использовать материалы рубрик «Так говорят дети» и ей подобных, нонсенсы армейской речи, взятые из рубрики «Армейские “перлы”».

Для успешного усвоения материала важно предлагать обучаемым разные виды заданий. В нашем случае это могут быть:

1) задания на определение видов логических ошибок, образных и выразительных средств;

2) подбор примеров того и другого из художественной литературы, публицистики, фольклора, живой разговорной речи (в последнем случае используется метод наблюдения);

3) установление соответствия логической ошибки и образного или выразительного средства, если таковое есть;

4) изображение с помощью кругов Эйлера многосоставной структуры логической ошибки и соответствующей ей структуры образного средства. Этот прием обучения формирует умение схематизировать полученные знания, выстраивать иерархию понятий, соотносить их по объему.

Приведем пример выполнения 4-го вида заданий, пополнившего банк данных преподавателя (исполнитель: Елена Аманова, гр. 229 ФИЯ ТГПУ).

Высказывание: «Любовь – не тепличный цветок, а свободное растение, рожденное сырой ночью» (Джон Голсуорси, «Сага о Форсайтах»).

Структура логической ошибки: в большом круге – отрицание вместо определения, малый круг внутри него – несовместимое понятие. В системе 2 компонента.

Структура (комбинация) видов образных и выразительных средств: в большом круге – овеществленная метафора, 3 малых круга внутри него – эпитет, эпитет-оксюморон, эпитет. В системе 4 компонента.

Процедура соотнесения логических ошибок со стилистическими средствами и приемами обязывает нас выполнять мыслительные операции, которые формируют значимые когнитивные навыки. Так, операция семантизации слов, идиом, фразеологизмов учит различать коннотации в значениях лексических единиц, без чего невозможно достижение эквивалентности в переводе с родного языка на иностранный и наоборот. Упражнение на определение видов стилистических средств и приемов формирует навык идентификации – распознавания языковых явлений. Составление лингвокультурологического комментария к высказыванию формирует навык интерпретации текстов. Сравнительный анализ логических ошибок со стилистическими средствами и приемами и обобщение учебного материала развивают навыки системного мышления.

Перечисленные операции в комплексе формируют общекультурную эрудицию обучаемых, развивают их языковую догадку, чувствительность к языку и вносят свою лепту в формирование целого ряда компетенций:

– лингвистической (в процедуре семантизации лексических единиц),

– социокультурной (при составлении культурологического комментария, который особенно необходим в преподавании русского языка как иностранного при использовании текстов таких жанров, как афоризм, шутка, анекдот),

– метапредметной (процедуры соотнесения логических ошибок и стилистических приемов, обобщения и систематизации учебного материала).

Эти компетенции соотносятся с требованиями к IV уровню овладения РКИ, утвержденными Приказом Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2005 г. № 255 [12]. В частности, формирование социокультурной компетенции соотносится с требованием уметь максимально полно понимать и интерпретировать неадаптированные тексты любой тематики, «воспринимая социально культурные и эмоциональные особенности речи говорящих, интерпретируя фразеологизмы, известные высказывания и скрытые смыслы» [12].

Таким образом, анализируемый в статье учебный материал трудно переоценить в силу многогранности его дидактического потенциала.

Список источников

1. Клюев Е.В. Риторика (Инвенция, диспозиция. Элокуция) : учебное пособие для высших учебных заведений. М. : Приор, 2001. 272 с.

2. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. 4-е изд. М. : Дело, 2002. 480 с.

3. Логика: учебное пособие / сост.: М.Д. Купарашвили, А.В. Нехаев, В.И. Разумов, Н.А. Черняк. Омск : Изд-во ОмГУ, 2004. 124 с.

4. Черняк Н.А. Логика : учебное пособие. Омск : Омск.гос. ун-т, 2004. 84 с.

5. Гуляихин В.Н., Васильев О.Н. Учебно-методический комплекс «Логика» : учебно-методическое пособие для студентов гуманитарных факультетов / науч. ред. А.А. Хачатрян. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2003. 124 с.

6. Петров О.В. Риторика : учебник. М. : Проспект, 2008. 423 с.

7. Львов М.Р. Риторика. Культура речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. 2-е изд., испр. М. : Издательский центр «Академия», 2004. 272 с.

8. Федеральный закон от 01.06.2005 № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» с изменениями и дополнениями. URL: www.consultant.ru

9. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1963. 255 с.

10. Гальперин И.Р. Избранные труды. М. : Высшая школа, 2005. 255 с.

11. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи: Тропы и фигуры: Общая и частные классификации: терминологический словарь. 2-е изд., существ. перераб. и доп. М. : URSS: Ленанд, 2006. 373 с.

12. Уровни владения русским языком как иностранным и требования к ним. Редакция от 01.04.2014 (заглавие с экрана). URL: normative.kontur.ru (дата проверки: 29.09.2025).

Т.Г. Рабенко

Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия

САЙТ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ЖАНРОВАЯ ФОРМА КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ
THE ORGANIZATION'S WEBSITE AS A GENRE FORM OF CORPORATE CULTURE

Аннотация. В статье рассматривается сайт организации как жанровая презентация корпоративной культуры. На материале корпоративных сайтов адвокатских организаций Кемеровской области выявляются разделы сайта, на уровне которых осуществляется воплощение принципа корпоративности адвокатуры, описываются лексические и синтаксические маркеры данного принципа.
Abstract. The article examines the organization's website as a genre presentation of corporate culture. Based on the material of corporate websites of law firms in the Kemerovo Region, the article identifies the sections of the website where the principle of corporate culture is implemented, and describes the lexical and syntactic markers of this principle.

Источник финансирования: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-28-20206, https://rscf.ru/project/25-28-20206/ и Кемеровской области – Кузбасса (соглашение № 09/2025).

Первые десятилетия XXI в. ознаменовались возрастанием научного интереса к феномену корпоративной культуры. Корпоративная культура рассматривается как «система материальных и духовных ценностей, проявлений, взаимодействующих между собой, присущих данной корпорации, отражающих ее индивидуальность и восприятие себя и других в социальной и вещественной среде, проявляющуюся в поведении, взаимодействии, восприятии себя и окружающей среды» [1. С. 27].

Поскольку язык является средством сохранения культуры, материального ее воплощения, культуру можно рассматривать как лингвистический концепт, то есть некую совокупность знаний, возникших в процессе социальной деятельности и получивших (в определенной своей части) материальную реализацию в неких языковых формах. Включаясь в научный контекст исследования корпоративной культуры, собственно лингвистические исследования данного феномена направлены на изучение корпоративного и в целом организационного дискурса компаний (Я.Л. Березовская), корпоративной культуры различных

социально-профессиональных групп – работников госслужбы, военных, спортсменов (Е.В. Чернец, А.А. Елистратов, К.В. Битюцких), корпоративной культуры вуза (А.А. Селютин), выявление и описание жанровых форм корпоративного дискурса (И.П. Потеряхина, Н.Д. Имеретинская, Т.И. Сидорова), анализ стратегии самопрезентации и моделирования положительного образа организации (П.М. Дайнеко, О.Н. Кондратьева, Ю.С. Игнатова). Обзор работ, посвященных изучению корпоративного дискурса см. [2].

Появление исследований подобного рода свидетельствует о возникновении нового направления в науке о языке – организационной лингвистики, предметом изучения которой является «дискурс организации, отражающий ее культуру, процесс взаимодействия и взаимовлияния сотрудников, результатом которого является совместный труд и его осмысление, а также изменение самих участников процесса» [3. С. 92].

В рамках исследований, связанных с лингвистическим изучением корпоративной культуры, выделяется жанрово-дискурсивное направление, нацеленное на постижение природы корпоративного дискурса в его различных жанровых реализациях. В ряду последних особо выделяется корпоративный сайт, рассматриваемый в виде жанровой формы корпоративного дискурса. Под корпоративным дискурсом вслед за А.А. Колобовой нами понимается «речь как целенаправленная социальная деятельность, обеспечивающая самоидентификацию группы (компании) в сознании адресата, характеризующаяся определенными философскими, ценностными […] нравственными установками и определенным репертуаром речевых стратегий» [4. С. 5].

Цель настоящего исследования – рассмотреть корпоративный сайт адвокатской компании как жанровое проявление принципа корпоративности, лежащего в основе организации и деятельности адвокатуры Российской Федерации.

Фактологическую базу исследования составили корпоративные сайты ряда адвокатских организаций Кемеровской области (всего 12 сайтов):

Адвокатская палата КО (г. Кемерово, https://advpalatakem.ru/about/index.php);

адвокатское бюро «Шаройко и партнеры» (представительство в г. Кемерово https://sharoyko.ru/);

адвокатский кабинет «Будников Павел Анатольевич» (г. Кемерово, https://lawyer-budnikov.ru/about_me);

адвокатский кабинет «Мингалеев Рамиль Тагирович (представительство в г. Юрга, https://advokat-ramil-mingaleev.ru/);

Коллегия адвокатов Новокузнецкого района Кемеровской области, https://advokaty-nvkz.ru)/;

Кузбасская Коллегия адвокатов 42/7 Кемеровской области (г. Кемерово, https://advocate-kuzbass.ru/);

Коллегия адвокатов «Артымук, Шемет и партнеры», г. Кемерово, https://advokat-kemerovo.ru/#contacts-extensible);

Коллегия адвокатов «Шеманский и партнеры», гг. Кемерово, Новокузнецк, https://advokat142.ru/contacts/);

Коллегия адвокатов «ЮрБизнесКоллегия» (г. Кемерово, https://myadvokat42.ru/);

Коллегия адвокатов «Регионсервис» (представительство в г. Кемерово, https://regionservice.com/nasha-kultura/);

правовая группа «Любич и партнеры» (г. Белово) https://pravovayagruppa.ru/about/);

юридическая компания «Trust Lawyer» (г. Новокузнецк), https://lawyertrust.ru/?ysclid=m8y8homvsq 619123510.

Актуальность научной работы определяется необходимостью расширения теоретических знаний о специфике корпоративного интернет-дискурса, а также дальнейшей разработке эффективного использования его жанрово-дискурсивного потенциала, что делает предмет данного исследования особо значимым в контексте современных коммуникативных исследований. Именно поэтому изучение и анализ корпоративных сайтов адвокатских организаций, где профессиональная коммуникация требует высокой точности и доверия, представляет для нас исследовательский интерес. В условиях растущей конкуренции адвокатским компаниям наряду с предоставлением квалифицированных услуг необходимо формировать корпоративный имидж и укреплять собственную профессиональную репутацию. Корпоративные сайты становятся ключевым инструментом этих процессов, отражая профессиональные и маркетинговые стратегии организации.

Известно, что корпоративный сайт – это «сайт компании, знакомящий с предоставляемыми услугами и направлениями деятельности и включающий весь функционал интернет-представительства» [5. С. 142]. Коммуникативная цель корпоративного сайта заключается в информировании целевой аудитории о деятельности организации, формировании ее положительного корпоративного имиджа, привлечении клиентов и партнеров для установления деловых отношений. Сказанное позволяет рассматривать корпоративный сайт как жанр презентационно-информативного дискурса [6. С. 119].

Одна из коммуникативных стратегий, реализуемой в рамках сайта адвокатской компании, – создание образа организации, последовательно реализующей в своей деятельности принцип корпоративности адвокатуры. Последний подразумевает следующее: «адвокатура представляет единый социальный институт, основанный на добровольном союзе лиц, объединенных общими интересами, задачами и целью обеспечить профессиональную защиту доверителей. Все лица, занимающиеся адвокатской деятельностью, являются членами профессиональной единой корпорации. Корпоративность как принцип организации и деятельности оберегает адвокатуру от возможного вмешательства извне, обеспечивает адвокатам уверенность и защищенность своей деятельности» [7. С. 12].

Принцип корпоративности адвокатуры закреплен в п. 2 ст. 3 Федерального закона «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» (Закон об адвокатуре).

Федеральный закон от 31.05.2002 N 63-ФЗ (ред. от 22.04.2024) «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 20.10.2024).

«Статья 3. Адвокатура и государство.

1. Адвокатура является профессиональным сообществом адвокатов и как институт гражданского общества не входит в систему органов государственной власти и органов местного самоуправления.

2. Адвокатура действует на основе принципов законности, независимости, самоуправления, **корпоративности** (выделено мной. – *Т.Р.*), а также принципа равноправия адвокатов» [8].

Корпоративный сайт адвокатской организации позволяет проследить реализацию принципа корпоративности, лежащего в основе деятельности адвокатских компаний. Обозначим разделы корпоративного сайта, где находит проявление принцип корпоративности адвокатской организации.

1. Разделы «О коллегии» (в случае адвокатского кабинета «Обо мне»)

На главной странице сайта содержится указание на то, что деятельность организации осуществляется в соответствии с Кодексом профессиональной этики адвоката (корпоративным кодексом). В нем определяются принципы и нормы профессионального поведения адвоката, процедурные основы профессионального делопроизводства. Корпоративный кодекс организации способствует созданию у сотрудников компании, ее деловых партнеров и клиентов максимально положительное впечатление об организации, формулируя при этом корпоративные нормы поведения, обязательные для выполнения ее сотрудниками.

Корпоративный кодекс отражает ценности компании, ее правовую базу и нормы поведения в социуме. В плане своего языкового воплощения корпоративный кодекс поведения представляет собой синтез текста предписывающего типа, инструкции, где реализуется апеллятивная коммуникативная функция, и текста презентационного, некоего имиджевого документа компании, провозглашающего корпоративные ценности адвокатуры [9. С. 94].

*«Основными составляющими **корпоративной философии** нашей команды являются компетентность и профессионализм, добросовестность и ответственность, взаимозаменяемость и взаимопомощь. […] Мы осознаем всю ответственность за принятые поручения и, руководствуясь **кодексом профессиональной этики адвоката**, всегда уделяем особое внимание защите конфиденциальности полученных сведений, бережно относясь к любой информации, поступившей от доверителя» (адвокатское бюро «Шаройко и партнеры, https://sharoyko.ru/).*

*«В коллективе существует преемственность традиций, главная из которых – верность долгу и адвокатской присяге. Адвокатская деятельность покоится на трёх китах: профессионализме, этике и **корпоративности**. Профессионализм адвоката означает высочайшую квалификацию и компетентность, поставленные на защиту права. Этика требует **соблюдения требований адвокатского сообщества** и выполнения установленных в нём правил поведения с коллегами, клиентами, судом и другими субъектами профессиональных взаимоотношений. **Корпоративность** подразумевает не только принадлежность к своему сословию, но и требует поддержания чести, достоинства, репутации, а также высокой деловой и культурной марки российского адвоката» (Коллегия адвокатов Новокузнецкого района Кемеровской области, https://advokaty-nvkz.ru)/.*

Принцип корпоративности в данной части сайта реализуется за счет коммуникативной стратегии сближения (консолидации), актуализированной посредством использования маркеров (лексем и их сочетаний) внутригрупповой принадлежности (словосочетание «адвокатское сообщество»):

*«Команда адвокатов АП КО «Кузбасс» активно участвует в жизни **адвокатского сообщества** Сибири, России и на международном уровне, многократно побеждает в ежегодных летних Спартакиадах адвокатских палат Сибирского Федерального округа […] Получение командой АП КО «Кузбасс» на постоянное хранение Переходящего кубка Спартакиады адвокатских палат СФО […] основание гордиться и адвокатурой Кемеровской области – Кузбасса, и своей **принадлежностью к этому адвокатскому сообществу**, и активным подтверждением адвокатскими палатами всех сибирских регионов реального действия **принципа корпоративности адвокатуры России** (Адвокатская палата Кемеровской области, https://advpalatakem.ru/about/index.php).*

*«Регулярное участие в программах повышения квалификации в виде семинаров, лекций, вебинаров по профильным тематикам, организуемых **адвокатским сообществом**, позволяет всегда быть в курсе последних изменений в уголовном законодательстве (адвокатский кабинет «Будников Павел Анатольевич», https://lawyer-budnikov.ru/about_me).*

На сайте коллегии адвокатов «ЮрБизнесКоллегия» реализуется стратегия моделирования образа адвоката как своего рода лидера юридического сообщества, определенного эталона профессионализма юриспруденции. Основная политика сайта направлена на демонстрацию профессиональных достижений, убеждению потенциальной аудитории в преимуществе обращения к адвокату, укрепление репутации и привлечение клиентов и партнеров.

«[…] не каждый юрист является адвокатом. Хотя, в свою очередь, каждый адвокат – это в любом случае юрист. Обязательным условием получения статус адвоката, одного только высшего юридического образования недостаточно. Для получения права на осуществление адвокатской деятельности соискатель обязан соответствовать ряду выдвигаемых к нему законом требований. Так он должен не только иметь высшее юридическое образование, но еще и выработать определенный законом стаж по юридической специальности, а также сдать сложный квалификационный экзамен в Адвокатской палате субъекта РФ» (Коллегия адвокатов «ЮрБизнесКоллегия», https://myadvokat42.ru/).

2. Миссия компании

Данный раздел представлен утверждением, где обозначена основная цель компании, смысл ее организации.

При анализе ценностей корпоративного дискурса, актуализированных в одном из разделов сайта – миссии корпораций, И. П. Ромашова выделяет ценностные концепты, репрезентирующие принцип корпоративности (ценности – атрибут корпорации, ценности – блага, которые дает корпорация) [10. С. 153].

В разделе сайта «Миссия компании» сотрудники адвокатской организации представляются единой командой, члены которой связаны общностью профессиональной деятельности и решением общей задачи – защита юридических интересов доверителей. Принцип корпоративности актуализируют лексемы с корнесловом команд- и притяжательного местоимения «наш(а)»: «(наша) команда», «командный дух» и под.

*«Делу, которому мы служим, помогать тем, кто, столкнувшись с трудностями, доверился **нашей команде […]** цель нашей работы – максимально эффективное решение проблем клиентов […] Выполнение этой миссии стало возможным благодаря непрерывному развитию потенциала **всех** без исключения **специалистов нашего бюро** […].*

*«С учетом динамики развития и уровня решаемых задач команда единомышленников формировалась поступательно […] ресурс **нашей команды** – это сочетание профессионального опыта старших партнеров с творческим потенциалом молодых сотрудников. Консолидация высокопрофессиональных специалистов с опытом работы в различных правовых сферах позволяет бюро реализовывать комплексный подход в решении проблем. […] своевременность юридической помощи удается достигнуть благодаря командному духу коллектива» (адвокатское бюро «Шаройко и партнеры, https://sharoyko.ru/).*

3. Раздел «Команда»

Идея командного единства в большей мере реализуется в разделе, где представлены сотрудники компании (лексемы, репрезентирующие идею командного единства: «команда», «единомышленники», «консолидация»). Данный раздел сайта номинируется следующим образом:

«Команда» (Коллегия адвокатов «Регионсервис», https://regionservice.com/team/)

«О команде» (Коллегия адвокатов «Артымук, Шемет и партнеры», https://advokat-kemerovo.ru/#text-3).

«Команда профессионалов» (юридическая компания «Trust Lawyer», https://lawyertrust.ru/?ysclid=m8y8homvsq 619123510).

«Залогом качества нашей работы служит репутация Коллегии как команды профессионалов, отстаивающей интересы клиентов. Более чем за 24-летнюю историю существования на рынке ***команда корпоративной практики*** *Коллегии адвокатов «Регионсервис» приняла участие в сопровождении ряда важных для российского рынка сделок в самых разных отраслях экономики, включая энергетику, металлургическую и горнодобывающую промышленность, недвижимость и строительство (Коллегия адвокатов, «Регионсервис», https://regionservice.com/practice/korporativnoe-pravo-sdelki-ma/).*

Принцип командной работы реализуется и в названиях адвокатских организаций, включающих лексему «партнер». См. «Большой толковый словарь русского языка» под ред. С.А. Кузнецова: партнер – «Офиц. Участник какой-л. совместной деятельности» [11. С. 784]:

Коллегия адвокатов «Артымук, Шемет и партнеры»,

Коллегия адвокатов «Шеманский и партнеры»,

адвокатское бюро «Шаройко и партнеры»,

правовая группа «Любич и партнеры» и др.

Принцип корпоративности более последовательно реализуется на сайтах одной из форм адвокатских организаций – коллегии адвокатов (адвокатское бюро). См. «Большой толковый словарь русского языка» под ред. С.А. Кузнецова: коллегия – «Объединение лиц некоторых профессий» [11. С. 440].

«Приоритетом работы ***адвокатов коллегии*** *является оказание юридической помощи на высоком профессиональном уровне, добросовестное исполнение своих обязанностей, соблюдение принципов и норм адвокатской этики.* ***Адвокаты нашей коллегии*** *– это высококомпетентные и ответственные специалисты, имеющие серьезную подготовленность к выполнению задач адвокатской деятельности (Кузбасская Коллегия адвокатов 42/7 Кемеровской области, https://advocate-kuzbass.ru/).*

Тем не менее учредители адвокатского кабинета также подчеркивают свою принадлежность к адвокатскому сообществу. См. раздел «Обо мне».

«Адвокатский кабинет Вострилков Владислав Викторович – АК «Вострилков В. В.» был образован мной с единственной целью: ***сохранить безусловные непререкаемые принципы работы, присущие Российской адвокатуре****, как профессионализм и независимость адвоката, оказание квалифицированной юридической помощи физическим и юридическим лицам, и, развивая эти принципы я создал индивидуальный стиль принципиально иных отношений со своими доверителями, то есть с Вами, друзья» (адвокатский кабинет «Вострилков В. В.», https://advocatvostrilkov.ru/).*

«С 2012 года занимаюсь адвокатской деятельностью, являюсь членом Адвокатской палаты города Москвы» (адвокатский кабинет «Мингалеев Р. Т.», https://advokat-ramil-mingaleev.ru/#about).

Таким образом, исследование корпоративного сайта как одной из жанровых форм корпоративной культуры позволяет проследить последовательную реализацию принципа корпоративности, находящегося в основе организации и деятельности адвокатской компании. Принцип корпоративности адвокатуры актуализируется в различных разделах сайта («О коллегии», «Обо мне», «Миссия организации», «Команда»), названии организаций посредством лексических и синтаксических маркеров, а также коллегиальной формы организации (коллегия).

Контент корпоративного сайта моделирует образ адвоката (в случае адвокатского кабинета) и сотрудников компании (в ситуации коллегиальной формы организации) как части адвокатского сообщества, строящей свою деятельность в соответствии с нормами корпоративной дисциплины и профессиональной этики. Это позволяет осуществлять успешную организацию адвокатской компании и формировать имидж надежного субъекта институционально-правового дискурса.

Список источников

1.Спивак В.А. Корпоративная культура : теория и практика. СПб. : Питер, 2001. 352 с.

2. Ромашова И.П. К определению термина «корпоративный дискурс» в современной лингвистике // Омский научный вестник. 2015. № 3. (139). С. 42–45.

3. Харченко Е.В., Шкатова Л.А. «Организационная лингвистика»: миф или реальность? // Вестник Челябинского университета. 2009. № 17 (155). С. 90–94.

4. Колобова А.А. Социопрагматика корпоративного дискурса (на примере текстов корпоративных кодексов американских компаний) : дис. … канд. филол. наук. Владивосток, 2007. 24 с.

5. Дронова Е.А. Разработка корпоративного сайта фирмы как эффективного инструмента маркетинга // Вестник академии. 2011. № 1. С. 142–44.

6. Маркетинговая лингвистика. Закономерности продвигающего текста : коллективная монография / под ред. Е.Г. Борисовой, Л.Г. Викуловой. М. : ФЛИНТА; Наука, 2019 164 с.

7. Адвокат и адвокатура в Российской Федерации: учебное пособие / сост. Е.Г. Черкашина. Благовещенск : Амурский гос. ун-т, 2020. 200 с.

8. Федеральный закон «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» от 31.05.2002 № 63-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_36945/

9. Имеретинская Н.Д. Стратегии вежливости в корпоративном дискурсе и их языковое выражение (на примере корпоративных кодексов поведения компаний) // Немецкая филология в Санкт-Петербургском государственном университете. 2023. Вып. 13. С. 94–118.

10. Ромашова И. П. Ценности корпоративного дискурса : к методике анализа // Вестник Челябинского государственного университета.2020. № 1 (435). Филологические науки. Вып. 119. С. 151–157.

11. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб. : Норинт, 2000. 1535 с.

В.А. Разумовская

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

МНОГОГОЛОСИЕ ДЖОЙСОВСКОГО ТЕКСТА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ, ОСТРАНЕНИЕ, ПЕРЕВОД
JOYCE'S TEXT POLYPHONY: LINGUISTIC EXPERIMENT, ESTRANGEMENT, TRANSLATION

Аннотация. Исследование обращено к роману ирландского писателя Дж. Джойса «Поминки по Финнегану», представляющего уникальное явление мировой литературы и уже несколько десятилетий не оставляющего равнодушными читателей, критиков и исследователей. Объектом анализа стала языковая полифония романа, являющаяся одним из главных приемов создания информационной неопределенности и неоднозначности джойсовского текста и обеспечивающая безграничные возможности его интерпретации. Художественное произведение рассматривается как объект перевода в свете понятия остранения (по В. Шкловскому), применяемому как в отношении приема построения английского оригинала, так и вероятной стратегии перевода при создании вторичных текстов, также обладающих остранением.

Abstract. The study focuses on the novel "Finnegans Wake" by the Irish writer James Joyce, which is a unique phenomenon in world literature that has captivated readers, critics, and researchers for several decades. The analysis focuses on the linguistic polyphony of the novel, which is one of the main techniques used to create information uncertainty and ambiguity in Joyce's text, allowing for endless possibilities of interpretation. The novel is examined from the perspective of translation in light of the concept of estrangement (according to V. Shklovsky ideas), which is applied both to the construction of the English original, as well as to the possible translation strategy used when creating secondary versions possessing estrangement.

В пространстве мировой литературы представлены тексты, которые, с одной стороны, могут быть отнесены к категории «сильных» текстов, но, с другой стороны, не обладают всем набором параметров, в соответствии с которыми определяется «сила» такого рода текстов. К критериями, позволяющим атрибутировать литературное произведение как «сильное» исследователи традиционно причисляют следующие: широкую известность художественного текста в национальном и мировом культурных пространствах; высокую степень его реинтерпретативности, предполагающую создание вторичных версий текста оригинала средствами как «своей» вербальной системы (случай внутриязыкового перевода), «чужих» вербальных систем (случай межъязыкового перевода), так и других семиотических систем (случай межсемиотического перевода) [1–3]. Важным критерием является включение произведения литературы в списки произведений, которые рекомендованы для обязательного прочтения, а также в каноны различных уровней образования. К другим характеристикам «сильного» или «великого» текста исследователи относят его неличную направленность, отсутствие ярко выраженного голоса автора, открытость для интерпретирования, расширение смысла при обращении к тексту, независимость от эпох и культур, апробацию культурой, свободу и энтропию внутреннего текстового пространства, вневременная направленность, способность порождать вторичные тексты [4]. В приведенных выше перечнях характеристик «сильного» художественного произведения параметры реинтепретативности, открытости для интерпретирования и способность порождать вторичные тексты являются сополагаемыми понятиями и отражают одно из важных (а может быть, и самое важное)

свойств «сильного» оригинала – способность обретать различные вербальные и невербальные формы в течение его «жизни». Бесспорной значимой характеристикой «сильных» текстов литературы является их способность быть визитной карточкой «своей» культуры. Авторы такого рода текстов в большинстве случаев являются знаковыми именами «своих» культур, но при этом они широко известны в мировом литературном и культурном пространствах.

Более того, основоположники культурологического направления в переводоведении считают, что такого рода тексты находятся в узлах культурных решеток и обеспечивают «своим» культурам стабильность. А. Лефевр, разделявший со своим соавтором С. Басснетт идею о том, что операционной единицей перевода следует считать не текст или слово, а именно культуру, использует для обозначения «сильных» текстов термин «cultural capital» и считает, что их природа влияет на особенности перевода таких произведений, а их вторичные тексты укрепляют известность оригиналов [5; 6]. Также отметим, что «сильные» тексты художественной литературы обладают высокой эстетической энергией и регулярно вступают в диалог как с читателями, так и с другими текстами сложной литературной полисистемы (как национальной, так и мировой), что, в свою очередь, определяет появление феномена интертекстуальности, предполагающего, что смысл художественного произведения полностью или частично формулируется посредством ссылки на иной текст, который отыскивается в творчестве того же автора, в смежном искусстве, в смежном дискурсе или предшествующей литературе [7].

Объектом настоящего исследования стал роман Дж. Джойса «Поминки по Финнегану» («Finnegans Wake»), который признается уникальным лингвистическим экспериментом его автора. По своей известности данное произведение с полным правом может быть отнесено к разряду «сильных». Джойсовский текст, окончательный вариант которого был опубликован в 1939 г. и стал последним произведением писателя, и в наши дни не оставляет равнодушными всех, кто к нему обращается. Роман вызвал неоднозначную реакцию как у читателей, так и у представителей профессионального литературного сообщества. Более того, роман-провокация разделил мнение критиков, которые считают его или безусловным шедевром, или полным провалом. Произведение Джойса вызывает исследовательский интерес у лингвистов, литературоведов, семиотиков, культурологов и ученых из многих областей гуманитаристики. Е. Гениева характеризует книгу как шедевр литературной эксцентрики, как книгу-шифр, как самое загадочное произведение литературы. Ю. Кристева считает роман бунтарским произведением с ярко выраженными свойствами полифоничности. «Поминки по Финнегану» предназначены для особенного читателя, который является одновременно «сверхчитателем» в понимании Г.-Х. Гадамера и «сверхчитателем» в трактовке М. Риффатера, активным читателем М. Гловиньского, аристократическим читателем Р. Барта и М-читателем (абстрактным или имплицитным читателем) У. Эко. Для итальянского исследователя читатель «Поминок по Финнегану» – это «…идеальный читатель, мучимый идеальной бессонницей…». Примечательно, что в своих рассуждениях о читателе У. Эко обращается именно к «Поминкам по Финнегану», относит текст Джойса к открытому типу и считает, что его читатель должен расшифровывать многочисленные семантические ребусы и пересоздавать текст [8].

Одной из указанных выше характеристик «сильного» текста является независимость от эпох и культур. В отношении «Поминок» данный параметр несколько изменен, поскольку джойсовские аллюзии касаются всех пластов человеческой истории и культуры, которые у

автора-ирландца при этом переплетены с мощным пластом языческой кельтской мифологии. Действие «Поминок» охватывает одну ночь (более точно – ночной сон главного героя), но при этом циклически повторяя всю историю человечества, что придает ему свойства романа-уробороса. При этом крайне важно и интересно, что автор воссоздает исторический процесс всего человечества через языковое разнообразие мира.

Исследователи лингвистических особенностей джойсовского текста единодушны в том, что для реализации творческого замысла автор до предела использует возможности языка. В романе, выполненном в технике потока сознания и обладающим крайне высокой языковой аномальностью, широко представлены как языковая игра, так и интеръязыковая, каламбуры (представляющие собой сложные макаронические цепочки), регулярные нарушения грамматики и логики изложения. В решении сложной творческой задачи автор использует большое (сверхбольшое) количество неологизмов, созданных им различными способами. Наиболее часто в тексте романа представлена деконструкция (деформация) существующих слов английского языка, для чего для создания практически нечитабельной и непонятной языковой ткани используется материал многих иностранных языков (как живых, так и мертвых). В определенном смысле Джойс создал произведение не на английском языке, а на английском языке, который он пытался максимально изменить или даже предельно деформировать/деконструировать, а потом сконструировать качественно новый язык.

Языковая полифония «Поминок» предполагает использование автором прежде всего единиц многих языков мира. При этом исследователи указывают на различное количество используемых Джойсом языков. Но бесспорно важным является тот факт, что количество таких языков превышает несколько десятков (наиболее часто исследователи пишут о 60–70–80 языках) и они относятся к различным языковым семьям. При этом необходимо отметить, что и английский язык романа изобилует ошибками и неточностями, которые представлены даже в названии романа. Известно, что Джойс заимствовал название из ирландско-американской народной баллады «Finnegan's Wake», но при этом он убрал апостроф из оригинального названия баллады, трансформировав притяжательный падеж во множественное число существительного – «Finnegans Wake». В результате уже название романа становится неоднозначным и может иметь несколько интерпретаций. Так, в русских переводах используется как распространенный (канонический) вариант «Поминки по Финнегану», так и варианты «Финнеганы пробуждаются», «Финнеганов помин» или даже версия «Уэйк Финнеганов», которая сразу анонсирует широкое использование в оригинале иностранных слов и является откликом переводчика на вызов автора текста. Переводчик С. Диваков предлагает собственный вариант «Финнегановы вспоминки», в котором сохранена грамматическая ошибка оригинала, а также происходит наложения двух разных смыслов в пределах одной единицы – поминать и вспоминать. В отношении языковой полифонии романа Джойса Диваков пишет, что «Финнегановы вспоминки» «…представляют собой усложненный до предела словесный поток, включающий, кроме грамматически и синтаксически искаженной английской основы, еще порядка семидесяти языков и диалектов (в том числе русский, уроки которого Джойс брал у Алекса Понизовского). Превращая свое произведение в некое подобие Вавилонской башни, писатель, по всей видимости, пытался преодолеть последний четкий личностный идентификатор – принадлежность к определенному языку и формируемой им модели мира» [9]. На «Вавилонский» характер джойсовского произведения обращал внимание и «деконструктор» Ж. Деррида, что представлено в его программной работе «Вокруг

Вавилонских башен» [10]. Французский философ использует классический образ Вавилонской башни как символ «смешивания» языков (как реально существующих, так и квазиязыков) в джойсовском тексте и на ряде ярких примеров доказывает, что полилингвизм является одним из центральных приемов, создающих намеренную путаницу смыслов, неопределенность и неоднозначность, что и было основной целью автора, которая была им успешно достигнута.

Лингвистический эксперимент Джойса, продлившийся 17 лет, поражает масштабом его исполнения. Одним из популярных объектов анализа стали джойсовские неологизмы, которые в подавляющем большинстве случаев остались окказиональными единицами. «Джойсизмы» так и не преодолели статуса факта речи и, соответственно, не стали фактом языка. Более того, в большинстве случаев нельзя с полной уверенностью отнести такие единицы к конкретной языковой системе, поскольку большинство из них представляют собой случаи межъязыковых или даже трансъязыковых лексических сращений. Таким образом, не вызывает сомнения тот факт, что автор «Поминок» стал одним из наиболее известных «изобретателем» новых слов.

В качестве наглядной иллюстрации отметим, что в романе представлено девять слов, сконструированных из ста букв, а одно слово содержит сто одну букву. Читатель встречается с одним из таких «многобуквенных» слов уже на первой странице, что становится сигналом о том, что чтение джойсовского текста станет для него трудным испытанием. В данном случае речь идет о сконструированной автором единице, символизирующей удар грома и сообщающей о трагической ветхозаветной истории грехопадении Адама и Евы *Bababadalgharaghtakamminarronnkonnbronntonnerronntuonnthunntrovarrhounawnskawntoohoohoordenenthurnuk.* При этом данный «джойсизм» не представляет собой бессмысленный набор букв. Он является результатом контаминации звукоподражательных единиц из диалектов английского языка и различных языков мира (гэльского, датского, португальского, шведского и др.), обозначающих гром и грохот.

Большинство изобретенных Джойсом лексических единиц – это уникальные авторские неологизмы, имеющие ономатопоэтическую и звукоподражательную природу. Такого рода единицы имитируют звуки живой и неживой природы. Текст изобилует фоносемантическими и фоностилистическими приемами. Можно говорить о наличии в тексте фоносемантической доминанты, позволяющей придать смысл как всему тексту, так и его частям различного объема, а также отдельным словам и фразам. Примечательно, что письменный текст у Джойса обретает не только буквенную, но и явную звуковую форму, которая также обладает смысловой неопределенность и неоднозначностью, обеспечивая читателям новые траектории и дополнительные возможности его интерпретации. Автор придает большое значение звучанию слов и, прежде всего, слов иностранных (включенных в текст как отдельные единицы, так в комбинациях с единицами других языков), что и создает не только языковую, но и межъязыковую игру, обеспечивающую семантическую уплотнение текста романа и возможность практически безграничных его интерпретаций. На важность звукового параметра романа указывает существование аудиозаписей отрывков романа в исполнении как самого Джойса (эпизод Anna Livia Plurabelle), так и профессиональных актеров. В 1992 г. ирландский писатель и исследователь П. Хили записал в Дублине полный текст романа (24 часа звучания). Проект получил положительные отклики. В частности, отмечалось, что данная аудиозапись может сломать барьеры, существующие между magnum opus Джойса и его потенциальными читателями. Известно высказывание самого Джойса о том,

что его текст лучше услышать, чем прочитать. Озвучание джойсовского текста эксплицирует его ингерентную мультимодальность и дает слушателям дополнительный канал для постижения сверхсложного смысла произведения. Существуют аудиозаписи и переводных версий романа. Так, А. Волохонский, ставший автором переводов фрагментов романа на русский язык, записал свою вторичную версию в музыкальном сопровождении. В контексте «звучания» текста романа интересны наблюдения В.Г. Силантьевой, обратившейся к ритму, метру и тонности – важным характеристикам нарративной и музыкальной композиции романа. Так, сравнивая роман Джойса с сочинением и исполнением музыки, исследователь отмечает: «В связи с описаниями ритмического рисунка текста “Поминок” следует отметить ладо-тонический (акцентный) характер большинства предложений. Используя модель раннего тонического стиха, при котором ударение реализовалось в разных тональностях, Джойс таким образом воссоздает в романе синкретическое искусство речи и музыки, чье слияние поддерживалось типом ударения – тоническим (музыкальным) не фиксированным» [11. С. 80].

Перевод «Поминок по Финнегану» важен для обеспечения доступа более широкого круга читателей к уникальному произведению мировой художественной литературы. Но перевод также позволяет хоть немного приблизиться с его зашифрованному смыслу. В первую очередь это справедливо в отношении переводчиков, являющихся гадамеровскими «сверхчитателями». При переводе джойсовского оригинала его языковые девиации преломляются в зеркале языка перевода: «…все попытки переводить романы Дж. Джойса несомненно бесценны, так как, с одной стороны, они позволяют приблизиться к расшифровке загадок писателя, доставляя вдумчивому читателю настоящее удовольствие…» [12. С. 178].

Текст «Поминок» имеют крайнюю (предельную) степень проявления большинства его параметров: крайне неоднозначен, крайне непонятен, крайне сложен в языковом плане (крайне полилингвален), крайне сложен для перевода и т.д. К перечисленным выше предельным характеристикам текста «Поминок» необходимо добавить еще одну – крайне (предельно) высокую степень остранения. Понятие остранения, введенное в научный дискурс В.Б. Шкловским и ставшее одним из ключевых понятий русского формализма, предполагает вывод читателя из «автоматизма восприятия», фиксирование его внимания на описываемом в художественном тексте предмете, эмоциональное восприятие, осмысление и переживание связанной с данным предметом информации. Остранение – это «…не приближение значения к нашему пониманию, а создание особого восприятия предмета, создание “ви́дения” его, а не “узнавания”» [13. С. 230]. Остранение является одним из способов разрушения стереотипа в понимании смысла текста в его деконструкции. Таким образом, Шкловский смог на полвека опередить Ж. Деррида. Наличие в тексте эффекта остранения предполагает переживание читателем воспринимаемой информации. Основатель феноменологии Э. Гуссерль для описания акта переживания с учетом различных модусов использует понятие «ноэс/ноэзис»: «Наш “взор” через посредство ноэсы воспоминания переходит в мир воспоминаний, блуждает в нем или же переходит затем к воспоминаниям иных ступеней, в чисто фантастические миры» [14. С. 204]. Созданный Джойсом в его последнем романе мир по всем признакам сверхфантастическим и поэтому к нему с полным правом может быть применено понятие остранения. Однако если в текстах Л. Н. Толстого и А. П. Платонова понятие остранение применимо к отдельным частям их произведений, то в отношении джойсовского текста можно утверждать, что остранение охватывает весь роман и делает его романом-остранением.

При межъязыковом переводе «Поминок» перед переводчиком стоит крайне сложная задача: он должен определить механизмы создания остранения в джойсовском оригинале и воссоздать (насколько это возможно) прием остранеиия во вторичной иноязычной версии. Лингвистическая аномальность джойсовского текста, предельная степень его остранения и перегруженность авторскими окказионализмами и определяют необходимость сохранения остранения оригинала и создание некого перевода-имитации, появление которого позволяет говорить не о вторичной версии романа, а об текстовом континууме, объединяющем тексты оригинала и перевода.

Список источников

1. Кузьмина Н.А. Интертекст: тема с вариациями. Феномены культуры и языка в интертекстуальной интерпретации. Омск : Издательство Омского государственного университета, 2009. 228 с.

2. Масленникова Е.М. «Сильный» текст и реинтерпретатируемость // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология». 2016. № 2. С. 283–288.

3. Разумовская В.А. «Сверхтекст» как форма существования «сильного» художественного текста // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2024. Т. 15, № 1. С. 262–275.

4. Торопов В Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура. М. : Наука, 1983. С. 227–285.

5. Lefevere A. Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame. London ; New York : Routledge, 1992. 176 p.

6. Bassnett S., Lefevere A. Constructing Cultures. Essay on Literary Translation. Clevedon, Philadelphia : Multilingual Matters, 1998. 143 p.

7. Смирнов И.П. Порождение интертекста (элементы интертекстуального анализа с примерами из творчества Б. Пастернака). СПб. : Языковой центр Санкт-Петербургского государственного университета, 1995. 189 с.

8. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста. М. : Corpus, 2016. 640 с.

9. Джойс Дж. Финнегановы вспоминки. Глава из книги. Перевод и вступление Сергея Дивакова // Иностранная литература 2019. № 1. URL: https:// magazines. gorky. media/inostran/2019/1/finneganovy-vspominki.html?ysclid= mfzhu 56lic718609521 (дата обращения: 12.09.2025).

10. Деррида Ж. Вокруг Вавилонских башен. СПб. : Machina, 2012. 118 с.

11. Силантьева В. Г. Ритм, метр и тонность как временные характеристики нарративной и музыкальной композиции романа Джеймса Джойса «Поминки по Финнегану» // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. 2009. Серия 9. Вып. 1, ч. 1. С. 76–83.

12. Нестерова Н.М., Наугольных Е.А. «Деформированный» английский язык Дж. Джойса в зеркале немецкого языка // Эмпирические исследования германских языков : сборник статей по материалам VII Чтений памяти В.Н. Ярцевой. М. : Языкознание, 2024. С. 177–179.

13. Шкловский В.Б. Тетива. О несходстве сходного. М. : Советский писатель, 1970. 376 с.

14. Гуссерль Э. Идеи чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1. М. : ДИК, 1999. URL: http://philosophy.ru/library/husserl/ husserl_idea1.html (дата обращения: 01.09.2025)

М.Р. Руссу[1], Е.Ю. Кильмухаметова[2]

[1, 2] Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО АНЕКДОТА (НА МАТЕРИАЛЕ АНЕКДОТОВ ПРО ЖИВОТНЫХ) FEATURES OF THE FRENCH JOKE (BASED ONJOKES ABOUT ANIMALS)

Аннотация. Статья посвящена французскому анекдоту. Делается попытка охарактеризовать французский анекдот с разных сторон: структурная организация, персонажи, а также особенности передачи юмора. Материалом послужил один из типов анекдота – анекдот о животных.

Abstract. This article is devoted to the French joke. It attempts to characterize the French joke from various perspectives: its structural organization, characters, and the way it conveys humor. The material used is one type of joke – anecdotes about animals.

В настоящее время изучение иностранных языков и развитие иноязычной коммуникации становятся все более важными сферами деятельности в мире. В этом контексте особое внимание уделяется анекдоту, который является частью повседневной коммуникации и популярен во многих культурах. Занимая важное место в коммуникативном пространстве любой лингвокультуры, он выполняет не только развлекательную, но и социально-критическую функцию. А потому специалисты в области языковой коммуникации продолжают активно обращаться к этому важному элементу коммуникации.

В лингвистике анекдот неоднократно становился объектом изучения на примере русского языка. Так, Е.Я. Шмелева и А.Д. Шмелев изучали отличительные черты русского анекдота как текста и как речевого жанра [1; 2]. Они рассматривали как структурно-композиционные характеристики анекдота, так и его содержательную сторону (персонажи, тематика, языковые средства). Е.Я. Курганов разграничил анекдота от мифа и от сказки [3]. В.З.Санников обращался к русским анекдотам через призму языковой игры [4]. Однако французскому анекдоту посвящены лишь несколько известных нам работ. Так, М.-М. Фрагонар изучала французский анекдот и историю его появления [5]. Н.А. Цыбульская рассматривала язык французских анекдотов: особенности лексики (наличие оценочной и сниженной лексики), морфо-синтаксическую организацию (глагольные времена, синтаксические конструкции), фонетическую составляющую (передача диалектных особенностей произношения) [6]. Однако с точки зрения передачи юмора и структурно-композиционной организации анекдот, как показал обзор ряда работ, еще не рассматривался.

Цель данной работы – определить особенности выражения юмора во французском анекдоте, а также охарактеризовать его с точки зрения структурно-композиционной организации.

Материалом для проведенного исследования послужил определенный срез анекдотов, а именно: анекдоты про животных. Все французские анекдоты были отобраны методом сплошной выборки из сборника анекдотов французского языка «Французский шутя» (Le français en s’amusant) [7]. Корпус примеров насчитывает 19 французских анекдотов про животных. В качестве единицы анализа выступает текст анекдота про животных, в количестве 19 единиц.

Следует отметить, что русскому слову «анекдоту» во французском языке соответствуют два слова – «un anecdote» (*анекдот*) и «une histoire drôle» (*забавная история*). Под словом *un anecdote* понимается краткое изложение важного, любопытного или малоизвестного факта, а под *une histoire drôle* – короткий рассказ, описывающий вымышленную ситуацию и призванный заставить людей смеяться [8]. Именно второй термин соответствует, как мы видим, понятию анекдота в русской культуре. И именно выражение – *une histoire drôle* – обозначает, таким образом, то, что может вызвать смех, улыбку и радость, то есть соответствует понятию юмор в широком смысле [9].

Рассмотрим несколько примеров текста анекдота про животных:

(1) C'est un chien qui rencontre un crocodile.

Le crocodile dit au chien:

– Salut, sac à puces!

Et le chien lui répond:

– Salut, sac à main!

(Встречаются собака и крокодил. Крокодил говорит собаке:

– Привет, мешок с блохами!

А собака ему в ответ:

– Привет, женская сумка!) (здесь и далее перевод авторов. – *М.Р, Е.К.*)

В примере (1) текст анекдота состоит из текста повествования, которое отвечает за понимание ситуации и контекста, а также диалога между действующими лицами, который является основной чертой структуры французского анекдота. Персонажами анекдота являются собака и крокодил. Крокодил желает оскорбить собаку, используя стереотипное представление о собаках как о вместилище блох. В свою очередь, собака желает отомстить крокодилу и также оскорбляет его, делая акцент на то, что из крокодила делают женские сумки. Персонажи оскорбляют друг друга в ироничной форме, при этом оскорбление носит скрытый, косвенный характер. В данном случае ироничность строится на черном юморе, при котором обыгрываются различные табуированные темы, о которых не принято говорить открыто. Объектами высмеивания в черном юморе, отмечает М.А. Евстафьева, являются чаще всего смерть или обстоятельства, связанные с ней по метонимическому признаку, а также удары по здоровью, физической целостности человека, самоубийства, различные травмы, увечья, проявления жестокости и т.д. [10]. Черный юмор, следовательно, всегда будет находиться на грани между смешным и ужасным или даже отвратительным [11].

(2) Une grenouille mâle dépressive se décide à appeler un voyant par téléphone dans l'espoir qu'il lui remontera le moral. Le voyant lui répond:

– Vous allez rencontrer une fille très jolie qui voudra tout connaître sur vous!

La grenouille répond:

– Ouais! Super. Et où est-ce que je vais la rencontrer? A une partie sur la mare?

Le voyant hésite et répond:

– Vous allez la rencontrer le trimestre prochain, en classe de Biologie.

(Лягушка-самец в депрессии звонит экстрасенсу, надеясь поднять себе настроение. Экстрасенс говорит:

– Ты встретишь очень красивую девушку, которая захочет узнать о тебе всё!

Лягушка отвечает:

– Круто! А где я её встречу? На вечеринке у пруда?

Экстрасенс колеблется и говорит:

– Ты встретишь её в следующей четверти на уроке биологии.)

В примере (2) текст анекдота состоит из текста повествования, необходимого для введения читателя в контекст и знакомство с ситуацией, а также из основной части текста в виде диалога. Персонажами анекдота являются лягушка-самец и экстрасенс. Самец лягушки, желая поднять себе настроение, приходит к экстрасенсу, чтобы узнать, встретит ли он девушку. Во время их диалога экстрасенс делает предсказание, что тот скоро встретит красивую девушку. Однако надежды лягушки на то, что романтическая встреча произойдет у пруда, разбиваются экстрасенсом, предсказывающим знакомство лягушки со своей будущей второй половинкой на уроке биологии, намекая на то, что лягушка, как подопытное животное, попадет на стол к школьнице. В этом анекдоте также присутствует черный юмор, т.к. обыгрывается тема смерти: пророчество сбудется не романтично, а в учебном классе (лягушка становится объектом опытов). В анекдоте, как мы видим, высмеиваются глупость и наивность лягушки, а также неожиданность предсказаний.

(3) Dans le désert, une petite souris et un éléphant font la course.

Soudain, la petite souris s'arrête et dit:

«C'est fou ce qu'on fait comme poussière tous les deux!»

(В пустыне маленькая мышь и слон устроили гонки.

Вдруг мышь останавливается и говорит:

– Ничего себе, сколько пыли мы поднимаем вместе!)

В примере (3) текст анекдота состоит из текста повествования, которое отвечает за понимание контекста и обстановки, а также реплики одного из персонажей. В качестве персонажей выступают мышь и слон. Мышь и слон устраивают гонки, причем по своей наивности и глупости мышь считает, что она «поднимает пыль» наравне с огромным слоном. В анекдоте представлена абсурдная ситуация, в которой мышь приравнивает себя к слону, преувеличивая масштабы. Здесь высмеиваются глупость и наивность мыши за ее самомнение и гордыню.

В ходе анализа корпуса примеров мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, в структурном плане большинство французских анекдотов имеют диалоговую форму, которая часто сопровождается кратким текстом повествования, задающим контекст ситуации. Такая структура позволяет компактно передать сюжет и акцентировать внимание на кульминационной реплике, создающей комический эффект. Характерной чертой является использование неожиданной развязки, которая служит основным источником юмора, как в примере с лягушкой, встречающей свою половинку на уроке биологии.

Во-вторых, во французских анекдотах животные выступают в качестве аллегорий, где их образы олицетворяют конкретные черты характера, человеческие пороки или социальные явления. Наиболее часто встречающимися персонажами, как показал анализ примеров, являются лягушки, собаки и рыбы, каждый из которых воплощает определенные черты. Так, лягушки символизируют тщетность человеческих амбиций и наивную веру в лучшее. Но надежды разбиваются, и ситуация нередко заканчивается трагически, что характерно для черного юмора. Мы видим это в примере (2), где мечтающая о счастье лягушка рискует стать жертвой школьного эксперимента, что подчеркивает абсурдность человеческих надежд. Собаки олицетворяют слепую преданность и наивность, критикуя нежелание людей воспринимать реальность. Через образ рыб в большинстве анекдотов высмеиваются человеческие наивность, ограниченный кругозор и неспособность видеть мир за пределами своего

собственного маленького мира. Кстати, в русских анекдотах животные также занимают особое место. Наши анекдоты часто строятся на антропоморфизме (наделении животных человеческими чертами) и используются для ироничного осмысления социальных, бытовых или политических реалий (например, медведь как символ России, заяц как трусливый, но хитрый герой).

В-третьих, передача юмора осуществляется с помощью каламбуров, игры слов, двусмысленности, то есть комический эффект достигается за счет многозначности высказываний. В анекдотах про животных часто встречается так называемый черный юмор, под которым понимается форма комизма, основанная на насмешке над мрачными, трагическими или табуированными темами, такими как смерть, насилие, болезни и т.п.

Итак, отличительными чертами французских анекдотов о животных являются: тщательно разработанная система персонажей-символов (где через зооморфные образы осмысляются важные социальные и экзистенциальные вопросы), четкая диалоговая структура с неожиданной развязкой, а также смелое обращение к табуированным темам через призму черного юмора. Эти характеристики делают французский анекдот особым явлением, в котором отражаются национальный менталитет и культурные традиции. Перспективы исследования видятся нам в расширении корпуса анализируемых текстов, в дальнейшем изучении языковых особенностей текста анекдота, а также в изучении устного жанра французского анекдота в переводческом аспекте, который еще недостаточно изучен.

Список источников

1. Шмелев А.Д., Шмелева Е.Я. Русский анекдот: Текст и речевой жанр. М. : Языки славянской культуры, 2002. 144 с.

2. Шмелева Е.Я., Шмелев А.Д. Вариативность речевого жанра: русский анекдот // Труды Международного семинара Диалог 99 по компьютерной лингвистике и ее приложениям. М. : Таруса, 1999. Т. 1. С. 369–374.

3. Курганов Е. Анекдот, миф и сказка: границы, размежевания и нейтральные полосы //Studia Russica Helsingiensiaet Tartuensia. VI. Проблема границы в культуре. Tartu, 1998. С. 295–304.

4. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. М. : Языки русской культуры, 2002. 552 с.

5. Fragonard M.-M. Présentation: l’anecdote et l’histoire //Albineana. 2004. № 16. С. 11–19. URL: https://www.persee.fr/doc/albin_1154-5852_2004_num_16_1_1245 (дата обращения: 25.05.2025).

6. Цыбульская Н.А. Об особенностях французского анекдота // Карповские научные чтения : сб. науч. ст. Вып. 9, ч. 2. Минск : Белорусский Дом печати, 2015. С. 47–50.

7. Бакаева С.А., Долгорукова Н.М. Французский шутя / Le français en s’amusant : учеб. пособие. М. : АСТ, 2023. 256 с.

8. Larousse. Dictionnaire général pour la maîtrise de la langue française. Paris : Larousse, 1993.

9. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Юмор

10. Евстафьева М.А. Тематическое поле черного юмора // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2017. № 4. С. 24–31.

11. Эпштейн О.В. Лингвокультурный феномен черного юмора // Интеллект. Инновации. Инвестиции. Спецвыпуск. Оренбург, 2013. С. 126–130.

М.И. Рыбалова

Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, Новосибирск, Россия

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ИТАЛЬЯНЦЕВ О СИБИРИ И СИБИРЯКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)
ITALIANS' IDEAS ABOUT SIBERIA AND SIBERIANS (BASED ON THE MATERIAL OF A PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENT)

Аннотация. В данном исследовании выявляются представления носителей итальянского языка и культуры о Сибири и сибиряках на материале психолингвистического эксперимента, проведенного в 2025 году. Респонденты давали ассоциативные реакции на предложенные слова-стимулы, составляли контексты, отвечали на дополнительные вопросы, направленные на выявление восприятия ими культуры, природы, языка, характера жителей Сибири.

Abstract. This study explores the perceptions of native speakers of Italian regarding Siberia and its inhabitants, based on a psycholinguistic experiment conducted in the year 2025. Participants were asked to provide associative responses to a set of stimulus words, generate contextual examples, and answer supplementary questions designed to reveal their perceptions of the culture, natural environment, language usage, and personality traits of people from Siberia.

В данном исследовании выявляются представления носителей итальянского языка и культуры о Сибири и сибиряках. Актуальность исследования определяется активным взаимодействием между культурами в современном обществе, растущей популярностью у итальянских студентов факультетов с изучением русского языка, литературы и культуры. Новизна исследования обусловлена отсутствием ассоциативного словаря итальянского языка, применением современных методик психолингвистики к не изученному ранее материалу. В задачи исследования входит составление расширенной анкеты психолингвистического эксперимента (далее ПЭ), её рассылка итальянцам, обработка полученных данных, проведение их разностороннего анализа и оформление выводов по итогам проведенного опроса. Цели и задачи данной работы обусловили использование следующих методов исследования: метод сплошной выборки, лингвокультурологический анализ, метод частотного анализа, метод содержательной интерпретации и анализа материала, метод систематизации.

Теоретической значимостью настоящей работы является выявление представлений носителей итальянского языка и культуры о Сибири и сибиряках путём проведения психолингвистического эксперимента (далее ПЭ). Расширенный вариант анкеты ПЭ позволяет получать более достоверные и разнообразные данные по сравнению с традиционной анкетой ассоциативного эксперимента, что открывает перспективы для применения данной психолингвистической методики в различных исследованиях взаимодействия культур и языков.

Анкета была составлена на основе разработанной Ю.Н. Карауловым методики [1]. Существует несколько типов опросов, в нашем исследовании мы проводили направленный ПЭ в форме опросника, расширив анкету общепринятого АЭ дополнительными вопросами с целью получения культурно значимых лингвистических и не лингвистических данных. При сравнении множественных ассоциаций на несколько слов-стимулов принято анализировать отношения между словом-стимулом и реакцией, а также составленное на основе получен-

ных реакций ассоциативное поле (далее АП). Составленные по результатам изучения полученных в ходе опроса реакций на слова-стимулы АП ***Siberia*** и ***siberiano*** анализируются с применением метода семантического гештальта Ю.Н. Караулова. Классификация ассоциаций соотносится со структурой поля и обычно включает в себя от 7 до 10 семантических зон.

Психолингвистический эксперимент проводился в сентябре 2025 г. Всего было получено 2 392 ответов на 14 вопросов от 91 респондента из 40 городов Италии. В данные подсчеты не включаются ответы на вопросы 1-го блока анкеты, так как они не являются собственно лингвистической информацией. Анкета опроса была составлена на сервисе google-forms, опрос был анонимным, включал в себя три блока вопросов. Первая часть анкеты состоит из пяти вопросов личного характера (возраст, пол, место рождения, место проживания, род занятий). Данная часть анкеты позволяет обеспечить равномерное представительство в ПЭ различных категорий итальянцев. Вторая часть анкеты (вопросы № 6–11) посвящена собственно представлениям итальянцев о Сибири. Респондентам предлагалось привести по 3 ассоциации на слова-стимулы ***Siberia*** и ***siberiano***, составить по 2 контекста с каждым стимулом, а также придумать 3 прилагательных к слову ***Siberia***, описать сибирский пейзаж. На вопросы этого блока было получено 1 255 ответов: 548 ассоциаций, 348 контекстов, 268 прилагательных, 91 описание сибирского пейзажа. Третья часть анкеты (вопросы №12–19) включает в себя дополнительные вопросы о сибирской погоде, языках Сибири, отношении итальянцев к Сибири, о стереотипных представлениях о жизни в этом регионе России. На вопросы последнего блока анкеты было получено 1 137 ответов.

В опросе приняли участие итальянцы различных возрастных категорий: менее 20 лет (5 %), от 21 до 30 лет (23 %), от 31 до 40 лет (18 %), от 41 до 50 лет (19 %), от 51 до 60 лет (19 %), старше 60 лет (16 %). Женщины активнее заполняли анкету ПЭ, соотношение участников эксперимента по полу составило: 65 % (женщины) и 35 % (мужчины). Среди респондентов большая часть работает (70 %), 14 % учится, 10 % пенсионеров, 6 % участников опроса указали более точно род своих занятий.

На вопросы анкеты ответили итальянцы из 40 городов Италии: Рима, Пармы, Турина, Пьяченцы, Модены, Сиены, Пизы, Перуджи и ряда других городов. По количеству участников ПЭ лидирует Милан (10 %), также активно участвовали в анкетировании жители Конкореццо (7,8 %), Флоренции (6,7 %), Перуджи (4,4 %), Чезены (4,4 %) и двух городов России. В ПЭ наряду с жителями Италии приняли участие итальянцы, проживающие на момент проведения эксперимента в Москве и Новосибирске (11 % от общего числа участников опроса). Участие в эксперименте итальянцев, проживающих в России, позволило проследить в их картине мира процесс трансформации образа Сибири и сибиряков в результате разрушения общепринятых стереотипных представлений об этом регионе у итальянцев, которые ни разу не побывали в Сибири.

В вопросе № 6 респондентам было предложено дать по 3 ассоциации на слово-стимул ***Siberia***. Из полученных 273 ответов можно выделить ядро и периферию. В ядре АП ***Siberia*** находится реакция *freddo* ‘холод/холодный’ (68 ответов), что составляет 25 % от всех реакций. Ядерная семантическая зона «холод» представлена существительными *freddezza* ‘холод’, *gelo* ‘мороз’, *neve* ‘снег’, *ghiaccio* ‘лёд’, прилагательным *fredda* ‘холодная’. Таким образом, к ядру данного АП относится 43% приведенных реакций. Следующие по значимости семантические зоны ближней периферии АП «природа» (11 %), «протяженность территории» (9,7 %), «география России» (7 %). Культурно значимой семантической зоной является «ссылка» (6,4 %), представленная реакциями *prigionieri* ‘узники’, *esilio* ‘ссылка’, *gulag*,

ГУЛАГ, lager, Stalin, lavori forzati ‘принудительные работы’, *Dr.Zivago, Dostoevsky*. Данные ассоциации свидетельствуют об осведомленности части респондентов об истории и культуре России. К семантическим зонам «животные», «тёплая одежда», «цвета», «блюда сибирской кухни» относится от 2 до 3,5% реакций, они передают стереотипные представления о Сибири и находятся на дальней периферии АП Siberia (среди ассоциаций в данной группе присутствуют медведи, волки; шуба; белый цвет; пельмени, водка, кедровые орехи соответственно).

В ответах на вопрос №7 приводились реакции на слово-стимул ***siberiano*** ‘сибирский/сибиряк’. В ядре данного АП также находится freddo ‘холод’ (35 ответов), однако это число реакций составляет уже всего 13 % от общего количества реакций. Семантическая зона «холод» представлена большим разнообразием номинаций реалий, связанных с холодом: *ghiaccio* ‘лёд’, *neve* ‘снег’, *ghiacciato* ‘заледеневший’, *ghiacciolo* ‘сосулька’, *glaciale* ‘ледниковый’, *gelo* ‘мороз’, *inverno* ‘зима’, *polare* ‘полярный’ и т.д. Она составляет 22 % всех ответов на этот вопрос. Следующей по значимости семантической зоной, находящейся на ближней периферии, является «внешность сибиряка» (8 %). В представлении итальянца это охотник с ружьём, кочевник, живущий в иглу, человек, имеющий азиатскую внешность, миндалевидные глаза, бороду. Семантическая зона «животные» (15 %) также представлена более разнообразными видами: указывались не только волки и медведи, но также белки, тигры, собаки, коты, порода собак хаски. Зона «природа» (12 %) также представлена большим по сравнению с вопросом 6 количеством номинаций природных ландшафтов, водоёмов, деревьев. Среди ассоциаций в этом вопросе приводились: *bosco/foresta* ‘лес’, *deserto* ‘пустыня’, *fiume* ‘река’, *lago* ‘озеро’, *betulla* ‘берёза’, *abete* ‘ель’, *Baikal*.

На ближней периферии АП ***Siberiano*** появляются такие культурно значимые семантические зоны, как «необитаемость» (5 %), «сибирский характер» (11 %), описываемый прилагательными *forte* ‘сильный’, *duro* ‘твёрдый’, *sincero* ‘искренний’, *aperto* ‘открытый’, *affidabilità* ‘надёжность’, *paziente* ‘терпеливый’, *deciso* ‘решительный’, *rigido* ‘суровый’, *temprato* ‘закаленный’, *tosto-vero* ‘настоящий крепкий орешек’. На дальней периферии АП так же, как и в АП Siberia присутствуют семантические зоны «тёплая одежда», «ссылка», «блюда сибирской кухни», составляющие от 2 до 6 % всех реакций на стимул ***Siberiano***.

Вопрос № 8 был направлен на выявление синтагматических связей исследуемых слов-стимулов, целенаправленно выявляя характеристики, свойственные Сибири в представлениях итальянцев, так как в вопросах № 6 и 7 большая часть респондентов приводила явления и предметы, имеющиеся по их представлениям в Сибири. Всего было приведено 268 прилагательных (каждый респондент привёл около трёх прилагательных), из них самая распространённая характеристика Сибири, конечно, холод (23 %). Затем был отмечен огромный размер, широта, простор, безграничность региона (23 %), описывался сибирский ландшафт – лесной, степной, равнинный (7 %). Перечисленные свойства Сибири уже были выявлены в вопросах № 6 и 7. Среди 47 % остальных реакций чётко выделяются два «полюса»: с ярко выраженными положительными (около 25 %) и отрицательными (около 14 %) коннотациями с заметным преобладанием первых, что свидетельствует о доброжелательном отношении итальянцев к Сибири, описываемой прилагательными *misteriosa* ‘загадочная’, *bella* ‘прекрасная’, *bellissima* ‘прекраснейшая’, *amabile* ‘дружелюбная’, *affascinante* ‘очаровательная’, *ricca* ‘богатая’, *favolosa* ‘сказочная’, *ospitale* ‘гостеприимная’, *intrigante* ‘интригующая’, *luogo da visitare* ‘место, которое необходимо посетить’, *meravigliosa* ‘чудесная’, *curiosa* ‘любопытная’, *variegata* ‘разнообразная’. Среди прилагательных с отрицательной

коннотацией можно привести ответы inospitale ‘негостеприимная’, povera ‘бедная’, crudele ‘жестокая’, deprimente ‘угнетающая’, triste ‘печальная’, buia ‘тёмная’, также в качестве одного из основных признаков Сибири указывалась её малонаселённость (7 % от всех прилагательных, приведённых в ответах на этот вопрос).

В вопросах № 9 и 10 респонденты составляли по 2 предложения со словами-стимулами ***Siberia, siberiano***. Стереотипные представления проявились примерно в 25 % приведённых контекстов. Были я примеры с яркими коннотативными оттенками (положительных было в два раза больше, чем отрицательных). Респонденты писали о своём желании посетить Сибирь (11 %), а те участники опроса, которые уже были в Сибири, вспоминали друзей, близких людей, гостеприимных, открытых сибиряков с очень тёплыми чувствами, например: *Ho lasciato una parte del mio cuore in Siberia* ‘Я оставила большую часть моего сердца в Сибири’. Однако были и примеры, в которых Сибирь выступает как страшное, холодное место, куда непослушных детей ссылают в наказание за плохое поведение: *Se non stai attento, ti mandano in Siberia!* ‘Если ты не будешь внимательным, тебя сошлют в Сибирь!’ Особый интерес представляют контексты, составленные итальянцами, в которых реализуются обе коннотации в попытке преодолеть стереотип об ужасной Сибири: *Vorrei visitare Vorkuta, che dicono essere la città più deprimente del mondo, ma non ci credo* ‘Я хотел бы побывать в Воркуте, которую описывают как самый депрессивный город в мире, но я в это не верю’. В контекстах со словом siberiano респонденты описывали сибирский пейзаж и сибирский характер, характерные черты которых проявились в ответах на вопросы с № 6 и 7.

Ответы на вопрос №11 подтвердили стереотипные представления о природе Сибири, в которой территория покрыта тайгой, тундрой, снегом, вечным льдом, лесами, степями, однако некоторые респонденты упоминали водоёмы (реки, озера, болота), железные дороги, города.

В вопросе № 12 респондентам было предложено выбрать из списка существительных номинации тех реалий, которые они не могут представить себе в Сибири. Список составлялся на основе анализа повседневной жизни сибирских городов, а также с учётом стереотипных представлений итальянцев о Сибири: *le piscine* ‘бассейны’, *gli animali selvatici* ‘лесные звери’, *i parchi di divertimenti* ‘парки аттракционов’, *il caldo* ‘жара’, *le paludi* ‘болота’, *la spiaggia* ‘пляж’, *i fiori* ‘цветы’, *le navi* ‘корабли’, *i passeri* ‘воробьи’, *i pini* ‘сосны’, *i grattacieli* ‘небоскрёбы’, *le colombe* ‘голуби’, *il ghiacciaio* ‘ледник’, *i teatri* ‘театры’, *le fragole* ‘клубника’, *gli alci* ‘лоси’, *le scuole* ‘школы’, *i ristoranti* ‘рестораны’, *gli scoiattoli* ‘бе́лки’, *i giardini botanici* ‘ботанические сады’, *il mare* ‘море’, *gli orsi* ‘медведи’, *le pizzerie* ‘пиццерии’, *i frutti di bosco* ‘лесные ягоды’, *gli ospedali* ‘больницы’, *i bar* ‘бары’, *gli aeroporti* ‘аэропорты’, *l’erba* ‘трава’, *le chiese* ‘церкви’, *i funghi* ‘грибы’, *la neve* ‘снег’, *il fiume* ‘река’, *le fermate degli autobus* ‘автобусные остановки’, *i musei* ‘музеи’, *le palestre* ‘спортзалы’, *le stazioni ferroviarie* ‘вокзалы’, *le anatre* ‘утки’, *i boschi* ‘леса’, *il lago* ‘озеро’, *i negozi* ‘магазины’, *le università* ‘университеты’, *i parcheggi* ‘парковки’, *le farmacie* ‘аптеки’, *le piazze* ‘площади’. Всего на этот вопрос был получен 451 ответ. Из 44 реалий наиболее немыслимыми в данном регионе России для итальянцев оказались: *il caldo* ‘жара’ (8,6 % от общего числа всех выбранных ответов), *la spiaggia* ‘пляж’ (7 %), *i grattacieli* ‘небоскрёбы’ (6 %), *le fragole* ‘клубника/земляника’ (5 %), *il mare* ‘море’ (4 %). Наименьшее количество раз были выбраны реалии, которые можно считать наиболее возможными в условиях жизни в Сибири: парковки, аптеки, площади, университеты, бары, бе́лки. Эти существительные составляют менее 1 % от всех

выбранных итальянцами реалий, присутствующих в жизни сибиряков. Однако 1,5 % респондентов считают, что всё перечисленное можно найти в Сибири. Некоторые участники опроса жили на протяжении нескольких лет в Сибири и описали то, чего невозможно представить в России, но свойственно Италии: *un bar dove trovare un caffè espresso dal 6 del mattino* ‘бар, в котором можно выпить кофе, начиная с 6 утра’, *agosto molto caldo* ‘очень жаркий август’.

В вопросах № 13 и 14 участники ПЭ указывали температуру воздуха в Сибири: самая низкая зимой доходит до –70°С, а летом колеблется от +10°С до +20°С, хотя некоторые итальянцы отмечали +35°С и +45°С.

Языки, на которых говорят в Сибири, по мнению итальянцев, перечислены ими в ответах на вопрос № 15. Помимо русского Russo (44 % ответов), итальянцы указали английский (6 %), китайский (3 %), казахский (2,6 %), немецкий, монгольский (по 2 %), а также «сибирский» язык (2 %). Несколько участников ПЭ попытались вспомнить названия языков народов Сибири: *ciukcio, tataro, eschimese, mansi,* упоминали и армянский, узбекский, грузинский языки. Большая же часть респондентов называет языки Сибири *lingue locali* ‘местными языками’, диалектами, что связано с мультилингвальной ситуацией в самой Италии, где в каждом регионе население говорит на местном языке, отличающемся как от литературного итальянского языка, так и от языков других регионов Италии.

Чтобы проверить, как связаны ответы итальянцев с уровнем их осведомленности о жизни в Сибири, им был задан вопрос № 16: были ли они в Сибири? 14 участников опроса ответили утвердительно, а многие из тех, кто не был, добавляли *purtroppo* ‘к сожалению’ или *ancora* ‘еще (не)’.

В вопросе № 17 респонденты приводили известные им названия сибирских городов. Только один ответ был «не знаю», все остальные указали от 1 до 5 городов, среди них Novosibirsk /Nova sibirsk (20 % от всех перечисленных названий городов), Omsk (14 %), Irkutsk (14 %), Tomsk (12 %), Kemerovo (6 %), Vladivostok (5 %), Krasnoiarsk (4,6 %), Tumen (4 %) Jakutsk (2,6 %), Barnaul, Ekaterinburg, Surgut, Tumen, Celiabinsk, Almaty, Isikitim, Novokuznezk, Surgut, Tobolsk, Chabarovsk.

В вопросе № 18 участникам опроса был задан вопрос, хотели бы они побывать в Сибири. Примечательно, что любопытство, интерес к неизведанному у итальянцев сильнее страха перед холодом и неизвестностью. Так, отрицательно ответили только 20 человек (22%), объясняя свой ответ нелюбовью к холоду: *No, perché non amo freddo e neve‘Нет, потому что я не люблю холод и снег’*. Большая часть итальянцев хотели бы посетить место, где еще не были, о котором много слышали, чтобы проверить свои представления о малоизвестном им месте: *Sì, per andare oltre lo stereotipo del freddo* ‘Да, чтобы преодолеть стереотип холода’; *Sì! Perché non l’ho mai vista ‘Да! Потому что я никогда её не видела’; Sì! Perché in Europa si vive allo stretto ‘Да! Потому что в Европе жить тесно’; Sì! Per vedere il Baikal ‘Да! Чтобы увидеть Байкал’.* А те итальянцы, которые жили или живут в России, вспоминают прежде всего о дорогих им людях, о своих чувствах: *Per rivedere persone care* ‘Чтобы снова увидеть дорогих мне людей’; *Io vivo in Siberia e la amo ‘Я живу в Сибири и люблю её’.*

Последний вопрос посвящен воспоминаниям о Сибири тех из участников опроса, кто побывал в ней: Cosa ti ha colpito? *‘Что тебя поразило (в Сибири)?’.* Кроме бескрайних заснеженных просторов, о которых вспомнили 4 из 14 итальянцев, посетивших Италию, встречались ответы, посвященные доброте, открытости, заботливости и любви сибиряков, а также яркие картины природы: *la neve scintillante sotto il sole e di notte ‘снег, сверкающий на*

солнце и ночью’; i tramonti nelle distese innevate con le betulle ghiacciate ‘закаты над заснеженными просторами с заледеневшими берёзами’; *il contrasto tra il bianco delle betulle e l’azzurro del Cielo* ‘контраст между белизной берёз и синевой неба’; *primavera, più calda di Mosca* ‘весна теплее, чем в Москве’; *il sole perché pensavo di non trovarlo in inverno* ‘солнце, потому что я думал, его зимой не будет’; *la pioggia! A febbraio (+2°C)* ‘Дождь! В феврале (при двух градусах тепла)’.

Таким образом, реакции, расположенные в ядре ассоциативных полей, отражают стереотипные представления о Сибири и сибиряках, они предсказуемы, реакции же на периферии полей представляют больший интерес для исследователей взаимодействия культур. На периферии полей ряды одиночных реакций формируют семантические зоны, являющиеся выражением более точных, разнообразных представлений об исследуемых словах-стимулах. Как мы убедились, стереотипные представления об итальянцах, описанные Солли [2], проявляются и в их представления о Сибири, сибиряках. Однако они сами склонны разрушать их и расширять своё восприятие жизни, исследуя неизведанные края, общаясь с другими народами, изучая языки культуры других стран, в частности, русскую культуру, литературу, историю и язык.

Список источников

1. Караулов Ю.Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности // Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В., Черкасов Г.А. Русский ассоциативный словарь. М., 1994. К. 1: Прямой словарь: от стимула к реакции. 224 с.

2. Солли М. Эти странные итальянцы. М. : Эгмонт Россия, 1999. 72 с.

***М.В. Сбойчикова*[1, 2]**

[1] *Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия*
[2] *Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, Томск, Россия*

ПОСТПОСТМОДЕРНИЗМ КАК ЯЗЫК ОПИСАНИЯ ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА
POST-POSTMODERNISM AS A LANGUAGE FOR DESCRIBING DIGITAL SOCIETY

Аннотация. Вводится понятие «постмодернизм» как направление в социальной философии. Приводится пример наиболее влиятельной социально-философской теории постмодернизма и ее происхождение. Прослеживается происхождение интеллектуального направления «постпостмодернизм» и его связь с философией постмодернизма. Приводятся примеры концепций, относящиеся к направлению «постпостмодернизм». Обосновывается потребность «цифрового общества» в новом языке описания, и в связи с этим актуальность появляющихся эстетических концепций и философии культуры. Подчеркивается социально-экономическое основание в теориях постмодерна и постпостмодерна.

Abstract. The concept of "postmodernism" is introduced as a direction in social philosophy. An example of the most influential socio-philosophical theory of postmodernism and its origin is provided. The emergence of the intellectual direction "post-postmodernism" and its connection with postmodern

philosophy is traced. Examples of concepts related to the direction of "post-postmodernism" are given. The need for a "digital society" to develop a new language of description is justified, and in this regard, the relevance of emerging aesthetic concepts and philosophy of culture is highlighted. The socio-economic foundation in theories of postmodernism and post-postmodernism is emphasized.

Появление термина и понятия «постпостмодернизм» официально относят к 2002 г., когда литературовед, теоретик культуры и исследователь постмодерна Линда Хатчеон в эпилоге ко второму изданию своей книги «Политика постмодернизма» объявила о том, что постмодерн как историческая эпоха завершился и для описания современного социального состояния требуется новый язык – то, что могло бы быть названо «постпостмодернизмом».

С конца 1970-х гг. понятие «постмодерн» широко использовали в теории культуры, в социологии и философии, однако это было лишь спородическое философское течение в Европе и Америке, позаимствованное из интеллектуальной моды Франции, основанное на философских концепциях постструктуралистов второй половины XX в. – Мишеля Фуко, Жана Бодрийяра, Жана-Франсуа Лиотара, Жака Деррида, Жака Лакана, Жиля Делеза, Феликса Гваттари, Юлии Кристевой, Ролана Барта, Луи Альтюссера. Первым, кто создал стройную социальную теорию постмодерна, был американский философ и культурный критик Фредерик Джеймисон. В статье «Постмодернизм, или культурная логика позднего капитализма», изданной в 1984 г., а также в одноименной книге, значительно расширенной и доработанной, изданной в 1991 г., Джеймисон утверждает, что постмодернизм в социально-философском плане – это «состояние западной культуры, когда базовая тенденция капитализма развивается до своего логического предела, чистой формы» [1. С. 142]. На стадии постмодерна товарная реификация захватывает последние независимые области – «искусство как очаг модернистского сопротивления логике капитала, Бессознательное и Природу» [1. С. 142]. Свою работу Джеймисон написал под влиянием публикации «Поздний капитализм» Эрнста Монделя, предложившего «первую после войны» систематическую историю теории капитала, представив настоящее как качественно новую конфигурацию этого способа производства [2. С. 70]. Другим источником влияния на Джеймисона в создании его теории постмодерна стала концепция Жана Бодрийяра о роли симулякров в культурном воображаемом современного капитализма [2. С. 70]. Наконец, прямым вызовом для написания статьи послужила книга Жана-Франсуа Лиотара «Состояние постмодерна», к которой Джеймисону было предложено написать предисловие. Ключевая идея Лиотара – кризис метанарративов, являющихся «базисным элементом человеческого разума» [2. С. 70], – стала одним из тезисов статьи Джеймисона (с определением метанарративов у Лиотара Джеймисон был совершенно согласен, чего нельзя сказать об идее кризиса больших повествований).

Конструкция постмодерна Джеймисона имела несколько основных аспектов. Во-первых, как было упомянуто, постмодернизм был уже не «эстетическим или эпистемологическим разрывом», но «культурным знаком новой стадии в истории господствующего способа производства»; во-вторых, Джеймисон акцентировал утрату чувства истории на фоне «затухания аффекта» психической жизни; в-третьих, отсутствие оригинальности, смешение стилей, паразитизм на старых формах в любом виде искусства, «дедифференциацию культурных сфер», размывание границ между социальными и гуманитарными науками, появление множества междисциплинарных теорий – это явление Джеймисон назвал «пастиш» [2. С. 82]; в-четвертых, эпоха постмодерна в теории Джеймисона характеризуется не элитарной, но простонародной культурой, смешением низкого и высокого искусства: «время великих шедевров и индивидуализма прошло» [2. С. 83]. Историк и социолог Перри Андерсон в

книге «Истоки постмодерна», в главе, посвященной Фредерику Джеймисону, делает заключение: сама экономическая жизнь Западного общества середины XX в. стала до такой степени проникнута символическими системами информации и речевого воздействия, что понятие независимой сферы более или менее не-культурного производства чем дальше, тем больше стало утрачивать смысл [2. С. 93].

В 1980-е гг. в Западной академии дискуссии о постмодерне шли в теории культуры, в социальной и философской теории, в философии науки, однако уже в 90-е гг. стали появляться публикации, выражающие разочарование в постмодерне. Так, Зигмунд Бауман, более десяти лет развивавший социологическую теорию постмодерна, с 2000 г. отказался от термина в пользу понятий «индивидуализированное общество» и «текучая современность». Канадские теоретики Артур Крокер и Дэвид Кук в конце 1980-х гг. гипертрофируют и описывают в наиболее мрачных тонах черты культуры постмодерна – эстетизацию, товарную реификацию, информатизацию, – называя нарождающееся общественное состояние «гипермодерном». В 1990-е гг. социологи Скотт Лэш и Джеффри Александр, хотя и относятся к разным лагерям, констатируют уход постмодернизма как интеллектуального течения. Джордж Ритцер находит в обществе конца XX в. перемены на социально-экономическом и культурном уровне, обусловленные цифровизацией, в частности, стирание границ между производством и потреблением, и в 2010-х гг. использует термин постпостмодернизм [3. С. 20]. Теоретик культуры Рауль Эшельман видит в кино, искусстве, литературе на рубеже XXI века новые черты, противоречащие логике постмодерна: большие нарративы, искренность, веру, целостность, и разрабатывает теорию «перформатизма».

С начала нового тысячелетия ведутся активные поиски нового языка описания и объяснения окружающей социальной действительности, в частности, термин «цифровое общество» – общество, в котором все возможные сферы жизни оцифрованы, и, соответственно, подвергаются трансформации – представляется очередной такой попыткой. Постпостмодерн является сегодня зонтичным термином (не считая авторскую концепцию постпостмодерна Джеффри Нилона), объединяющим множественные концепции, претендующие на язык описания нашего времени в теории культуры и социальной философии. Такие концепции стали появляться уже в конце XX в., и они могут свидетельствовать о новом повороте в культуре, социологии, экономике, что противоречит тезису Фрэнсиса Фукуямы о «конце истории». Ни одна из этих концепций пока не может быть названа социально-философской теорией, хотя, например, концепция метамодерна продолжает свое развитие (основываясь на методологии Джеймисона, используя его категории историчности, аффекта и глубины). Авторы концепции метамодернизма Робин ван ден Аккер и Тимотеус Вермюллен заявляют, что «метамодернизм является доминантной культурной логикой позднейшего капитализма» [4. С. 20], что явственно указывает на преемственность с социально-философской теорией Джеймисона. На данный момент метамодернизм – скорее эстетическая концепция, философия культуры, колеблющаяся в плане философии «между исследованием и концептуализацией»: «…Авторы концепции стремятся избегать вопросов онтологии и эпистемологии, … не заходят на территорию метафизики», но [4. С. 17–18]. Говоря об эпохе XXI века в первой главе книги «Вехи 2000-х, или Появление метамодернизма», авторы смещают акцент с культурных событий на политику и экономику, говорят о «четвертом прыжке капитализма» начавшимся на стыке тысячелетий и продолжающимся по сей день [4. С. 19], то есть у метамодернизма есть шансы выкристаллизоваться в социальную теорию.

Термин «постпостмодернизм» объединяет не менее десяти концепций: перформатизм (Рауль Эшельман), гипермодернизм (Жиль Липовецкий), автомодернизм (Роберт Сэмюэлс), диджимодернизм (Алан Кирби), метамодернизм (Робин ван ден Аккер, Тимотеус Вермюллен), реновализм (Джошуа Тотт), космодернизм (Кристиан Морару), альтермодернизм (Николя Буррио), трансмодернизм (Энрике Дуссель), постпостмодернизм (Джеффри Нилон). Джеффри Нилон связывает культуру с экономикой, используя парадигму Джеймисона, что явно видно из названия его работы «Постпостмодернизм, или Культурная логика своевременного капитализма» (2012 г.). «Just-in-time capitalism», по Нилону, это неолиберальный капитализм в условиях глобализации.

Автомодернизм, диджимодернизм более всего делают упор на структурирование и переформатирование культурной, социальной жизни и человека как субъекта под влиянием цифровизации, что также является важным фактором для создания актуального языка описания цифрового общества.

Список источников

1. Новейший философский словарь. Постмодернизм / гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. Мн. : Современный литератор, 2007. 816 с.

2. Андерсон П. Истоки постмодерна. М. : Издательский дом «Территория будущего», 2011. 208 с.

3. Павлов А.В. Образы современности в XXI веке: пост-постмодернизм // Личность. Культура. Общество. 2019. Т. 21, № 1-2 (101-102). С. 53-62. doi: 10.30936/1606-951X-2019-21-1/2-53-62. EDN TVTYJN.

4. Метамодернизм. Историчность, Аффект и Глубина после постмодернизма / Р. ван ден Аккер. М. : РИПОЛ классик, 2022. 496 с.

Н.Н. Смирнова[1, 2], О.Г. Щитова[1]

[1] Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия
[2] Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия

ТЕРМИНОЛОГИЯ КОМПЬЮТЕРНОГО ЗРЕНИЯ (VISION AI) СФЕРЫ «ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В КОСМИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ
COMPUTER VISION TERMINOLOGY (VISION AI) IN THE SPHERE OF "ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE SPACE INDUSTRY" IN RUSSIAN LANGUAGE

Аннотация. Рассматриваются термины профессиональной сферы «Искусственный интеллект» (подобласти «Компьютерное зрение»), заимствованные в русский язык из английского и относящиеся к подобласти «Компьютерное зрение» (Computer Vision/Vision AI), которое активно применяется в космических технологиях. Исследуются новые термины и их функционирование. Выявлена семантика и структура русских терминоединиц.

Abstract. This article examines terms borrowed from English in the professional field of "Artificial Intelligence" (the subfield of "Computer Vision"), which are widely used in space technologies. New terms and their functions are explored. The semantics and structure of Russian terminology are revealed.

Актуальность исследования. В XXI в. началось активное развитие и внедрение искусственного интеллекта (далее – ИИ) во многие сферы деятельности. Как известно, искусственный интеллект тесно связан с компьютерными технологиями, его использование в космической отрасли беспрецедентно. Результаты, которые ученые могут получить от применения искусственного интеллекта в космосе, поражают воображение.

Вследствие этого особую актуальность приобретает изучение терминосистемы искусственного интеллекта и ее подсистем. Поскольку данная терминология во многом носит интернациональный характер, а языком межнационального общения в области новейших технологий служит английский язык, то особое внимание исследователей привлекают термины-англицизмы.

Цель работы – выявление и сравнительное описание семантики и структуры терминов-англицизмов из области компьютерного зрения в русском космическом дискурсе.

Материалом для проведения исследования явились русские терминоединицы данной сферы, выделенные из текстов профессиональной направленности, посвященных искусственному интеллекту (далее – ИИ) и космическим технологиям.

В работе использованы приемы описательного и сравнительно-сопоставительного *методов* лингвистического исследования: дефиниционный, компонентный и контекстный анализ, сопоставительная интерпретация терминов русского и английского языков и др.

Научная новизна исследования заключается в выявлении терминов отдельной области ИИ, относящихся к «Компьютерному зрению», их описание в аспекте семантики, структуры и особенностей функционирования.

Как было сказано, область применения ИИ в космической индустрии необычайно широка. Разработчики используют ИИ для решения разного рода задач. В данной работе представлена актуальная информация по терминологии, касающейся **компьютерного зрения** (далее – КЗ) **(Computer Vision)**, или **Vision AI**. Компьютерное зрение является подобластью ИИ, которая с помощью компьютеров и специальных программ позволяет «машинам «видеть» и интерпретировать визуальную информацию из изображений и видео, распознавать объекты и сцены» [1]. В практическом плане оно может использоваться для обнаружения космических объектов (исследования космоса), предоставления визуальных изображений или видео для последующего изучения, обработки большого количества данных КЗ в космической технике.

Компьютерное зрение (КЗ) – это одна из областей искусственного интеллекта (ИИ), которая обучает компьютеры интерпретировать и понимать визуальный мир. Используя цифровые изображения с камер, видео и модели глубокого обучения, машины могут точно идентифицировать и классифицировать объекты, а затем реагировать на то, что они «видят» [2].

Важную часть общей терминологии ИИ составляют специальные номинации сферы компьютерного зрения, так как компьютерное зрение является одной из ключевых областей применения ИИ. Многие из известных англоязычных терминов уже вошли в русский язык и используются специалистами достаточно активно. Среди терминов КЗ выделяются однословные и неоднословные термины, причем количество терминов, состоящих более чем из одной лексической единицы, непрерывно растет. В.М. Лейчик подчеркивал, что «в целом

ряде терминосистем преимущество отдается именно терминам-словосочетаниям», а не однословным терминам [3. С. 57]. И несмотря на тенденцию появления более сложных терминов, в профессиональной сфере КЗ можно выделить достаточное количество однословных терминоединиц. Одна из них – термин ***интерполяция*** (от англ. interpolation) – «это математический подход для определения промежуточных значений на основе имеющихся дискретных данных» [4]. Другими словами, данный метод позволяет генерировать промежуточные кадры при использовании нескольких изображений, для того чтобы получить плавный переход. Однокомпонентный термин усвоен русским языком при помощи морфемной субституции: англ. -tion> рус. -ций-. Подобный тип иноязычных слов с частичной морфемной субституцией значительно распространен среди многочисленных терминов профессиональной сферы «Искусственный интеллект». Еще один термин, который можно отнести к данной группе заимствований – это термин ***сегментация*** (от англ. segmentation). Термин имеет непосредственное отношение к компьютерному зрению: «Сегментация изображений – это задача в области компьютерного зрения, заключающаяся в разделении изображения на несколько различных сегментов, каждый из которых соответствует определенному объекту – будь то человек, здание, дерево или любой другой объект» [5]. Данный термин функционирует также в составе двухкомпонентного термина – ***семантическая сегментация*** (от англ. semantic segmentation). Оба слова заимствованы русским языком с частичным морфемным изменением английских суффиксов -ic и -ion. «**Семантическая сегментация** – это задача компьютерного зрения, заключающаяся в помещении в один класс связанных элементов изображения» [6]. Существует еще несколько терминов данной области, в составе которых функционирует слово *сегментация,* и они представляют собой некую эволюцию архитектур нейросетей в компьютерном зрении. Термин *сегментация* представлен в следующих двухкомпонентных терминах: ***бинарная сегментация*** (от англ. Binary Segmentation) ‘вид сегментации, в которой изображение делится на два класса – фон и объект’ [7], ***мультикласс-совая сегментация*** (от англ. Multi-Class Segmentation) ‘вид сегментации, цель которой заключается в классификации всех объектов на снимке и распределении меток для каждого из них’, ***инстанс-сегментация,*** или ***сегментация экземпляров*** (от англ. Instance Segmentation) ‘форма семантической сегментации, которая не только классифицирует каждый пиксель, но и разделяет разные экземпляры объектов одного класса’ и ***панoптичесая сегментация*** (от англ. Panoptic Segmentation) ‘сегментация, которая объединяет семантическую и инстанс-сегментацию, где каждый пиксель изображения получает либо метку экземпляра (instance), либо метку класса (семантический фон)’ [7]. Все данные термины номинируют и конкретизируют частные задачи компьютерного зрения.

К группе терминов КЗ, обозначающих исполнение задач, можно выделить двухкомпонентный термин ***классификация изображения*** ‘задача, когда вы проставляете метку класса всему изображению’ (от англ. image classification [8]. Второй лексический компонент данного словосочетания также принадлежит к категории заимствований с частичной морфемной субституцией. В процессе перехода в русский язык из английского произошла мена суффикса: англ. -tion > рус. -ций-. Аналогичные изменения претерпел термин ***аннотация*** (от англ. annotation): «…"аннотация" часто используется в компьютерном зрении для описания более сложных задач, таких как рисование многоугольников или ключевых точек…» [9].

Еще одной интересной особенностью терминов КЗ является способность однословных терминов входить в состав неоднословных. По своему строению заимствованные терминоединицы КЗ делятся на две значимые группы однословных и неоднословных терминов.

Среди однословных терминов выделяется заимствование ***фильтрация*** (от англ. filtration/image filtering), которое используется для обозначения одного из процессов обработки изображений при помощи ИИ и нейросетей в компьютерном зрении: «Для работы с изображениями требуется их предварительная обработка, включая масштабирование, фильтрацию и выделение основных признаков» [10]. Заимствованное слово *фильтрация* в русском языке относится к однокомпонентным терминам, несмотря на то что в английском языке термин компьютерного зрения может быть представлен как одним словом, так и словосочетанием (*filtration* и *image filtering*). Однословные термины могут входить в состав неоднословных, например, *фильтрация изображений*, *аугментация данных*: «*Фильтрация изображений* необходима при реализации фундаментальных операций компьютерного зрения, распознавания образов и обработки изображений» [11]. Однословный термин *фильтрация* входит в состав другого термина КЗ – *пространственная фильтрация*. В КЗ этот термин имеет значение «метод фильтрации изображения, при котором обработка происходит посредством применения некоторого оператора последовательно к каждой точке изображения. Основной целью данного способа обработки является подавление шумов» [12].

Такая же ситуация наблюдается с заимствованным термином ***аугментация*** ‘процесс создания дополнительного набора данных из имеющегося набора данных’ (от англ. augmentation/data augmentation ‘аугментация данных’): «Аугментация позволяет искусственно расширить набор обучающих примеров…. из одной фотографии кошки можно получить несколько новых, изменив ракурс, освещение или масштаб» [13]. Термин относится к однокомпонентным (заимствованным путем морфемной субституции: англ. -tion > рус. -ци**j**-). Аугментация очень важна, так как она является важным звеном многочисленных задач. С помощью аугментации специалист получает новые данные, примеры изображений, внося изменения в уже имеющиеся данные. Заимствованный термин широко используется в сфере искусственного интеллекта и компьютерного зрения. Очевидно, что преимущественное большинство терминов КЗ представлено неоднословными терминологическими коллокациями: *компьютерное зрение*, *код-ридер для компьютерного зрения*, *машинное обучение*, *обзор обработки цифровых изображений*, *система технического зрения*, *смарт-камера машинного зрения* и др.

Когда слово заимствуется из языка-источника, ученые в первую очередь обращают внимание на его графическое оформление в «принимающем» языке. Некоторые термины заимствованы из языка-источника без каких-либо изменений, без морфемной субституции. Например, термин ***смарт камера*** (от англ. *smart camera*) имеет не только отношение к компьютерному зрению, но и широко распространен в любой другой технической отрасли. Однако чаще всего термин принимает вид однословного, и используется только слово ***камера*** (англ. smart ‘умный’ опускается, особенно в устной речи). Другой пример термина, также используемого в компьютерном зрении и заимствованного русским языком с сохранением исходной формы, является термин ***полигон*** (от англ. *p’olygon*). Он функционирует в русскоязычных источниках как однокомпонентный термин, а в английском языке как терминологическое словосочетание polygon annotation: «**Polygon annotation** is a data labeling technique used in computer vision to outline objects in images or videos by drawing multi-sided shapes, or polygons, around them» [14] / рус. *Аннотация полигонов – это техника маркировки данных, используемая в компьютерном зрении для обрисовки объектов на изображениях или в видео, путем рисования многоугольников вокруг них*. В русском языке термин также употребляется в профессиональных текстах сферы компьютерного зрения: «Разметка данных с помощью

полигонов чаще всего применяется для сегментации объектов в задачах компьютерного зрения» [15]. Термины ***смарт камера*** и ***полигон*** заимствованы путем транслитерации. Она происходит тогда, когда иноязычное слово воспроизводится побуквенно, с учетом особенностей фонетической системы русского языка. При транскрипции передается звуковая форма слова, при этом оно должно быть максимально приближено к к иностранному эквиваленту при переводе с английского языка на русский язык. Значительная часть заимствованных терминов в русском языке графически оформлена с помощью смешанного способа. Такой способ наблюдается тогда, когда часть слова транскрибируется, а другая его часть подвергается транслитерации [16. С. 17]. Например, у термина *код-ридер для машинного зрения* (от англ. code reader).

Подводя итог, отметим следующие характерные черты терминологии сферы «Компьютерное зрение» в русском языке:

1) активизация процесса заимствования терминологии компьютерного зрения из английского языка с начала XXI века;

2) в составе терминологии компьютерного зрения преобладают неоднословные термины;

3) выявлена тенденция функциональной эквивалентности однословных терминов и образованных от них неоднословных;

4) среди заимствованных англицизмов в области русской терминологии компьютерного зрения наряду с лексическими заимствованиями, вошедшими в русский язык без морфемной субтитуции (*смарт камера, полигон*), широкое распространение получили терминоединицы с суффиксом -цij- на месте английского -tion.

Список источников

1. Словарь терминов по искусственному интеллекту: 50 важных определений, которые нужно знать // EasyByte: блог. М.; СПб., 2025. URL: https://easy-byte.ru/blog/slovar-terminov-po-iskusstvennomu-intellektu-50-vazhnyh-opredelenij-kotorye-nuzhno-znat/ (дата обращения: 20.09.2025).

2. Глоссарий терминов компьютерного зрения // Ультралитика YOLO (Ultralytics YOLO): сайт. URL: https://www.ultralytics.com/ru/glossary/computer-vision-cv (дата обращения: 20.09.2025)].

3. Лейчик В.М. Терминоведение: Предмет, методы, структура. 4-е изд. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 256 с.

4. Глоссарий AI терминов // Aigenom: сайт. URL: https://aigenom.ru/glossary/interpolyatsiya (дата обращения: 05.09.2025).

5. Сегментация изображений в Computer Vision // Data Light: сайт. 2025. URL: https://data-light.ru/blog/segmentacia-izobrazenij-kompjuternoe-zrenie/ (дата обращения: 05.09.2025).

6. Хабр: сайт. 2006–2025. URL: https://habr.com/ru/articles/740824/ (дата обращения: 05.09.2025).

7. Хабр: сайт. 2006–2025. URL: https://habr.com/ru/companies/slsoft/articles/864994/ (дата обращения: 05.09.2025).

8. Хабр: сайт. 2006–2025. URL: https://habr.com/ru/companies/data_light/articles/856886/ (дата обращения: 22.09.2025).

9. Ultralytics: сайт. 2025. URL: https://www.ultralytics.com/ru/glossary/data-annotation (дата обращения 22.09.2025).

10. Применение искусственного интеллекта и нейросетей в системах компьютерного зрения // Квантрон: сайт. Рязань, 2023. URL: https://kvantron.com/primenenie-iskusstvennogo-intellekta-i-nejrosetej-v-sistemah-kompyuternogo-zreniya/ (дата обращения: 22.09.2025).

11. ТПУ: сайт. URL: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://portal.tpu.ru/SHARED/a/AD/Education/Tab2/CG_filterring.pdf&ved=2ahUKEwi1iaPe9euPAxXxIBAIHbPXK3IQFnoECBsQAQ&usg=AOvVaw0iMtnaw6xu3Tddu1clhJRU (дата обращения: 22.09.2025).

12. Сергеев Н.С. Пространственная фильтрация изображений в системах технического зрения // Известия Тульского государственного университета. Технические науки. 2018. Вып. 9. С. 172–175.

13. Хабр: сайт. 2006–2025. URL: https://habr.com/ru/companies/magnus-tech/articles/850070/ (дата обращения: 22.09.2025).

14. What Is Polygon Annotation and How Does It Work? // AYADATA: сайт. 2025. URL: https://www.ayadata.ai/what-is-polygon-annotation-and-how-does-it-work/ (дата обращения: 22.09.2025).

15. Разметка данных полигонами (Polygon annotation) // Data Light: сайт. 2025. URL: https://data-light.ru/blog/polygon-razmetka/ (дата обращения: 22.09.2025).

16. Маринова Е.В. Теория заимствования в основных понятиях и терминах Маринова: словарь-справочник. М. : ФЛИНТА, 2014. 240 с.

Л.А. Сушков[1], К.С. Шиляев[2]

[1, 2] Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

КОГНИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ИМПЕРАТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ ЖАНРОВ В ГИПЕРЖАНРЕ «ВИДЕОИГРОВОЙ ЧАТ»
COGNITIVE MODELING OF IMPERATIVE SPEECH GENRES IN THE HYPERGENRE "VIDEO GAME CHAT"

Аннотация. Статья посвящена когнитивному моделированию императивных речевых жанров «приказ» и «просьба» в гипержанре «видеоигровой чат». На материале чата видеоигры Dota 2 выявлены участники коммуникации, прагматические условия, фреймовые слоты и их фокусировка. Установлено, что вариативность интерпретации жанров обусловлена сдвигом фокуса между директивно-уничижительной и социально-координативной функциями.

Abstract. The article presents the cognitive modeling of the imperative speech genres "order" and "request" within the hypergenre called "video game chat". Based on the chat data from the video game Dota 2 we identify the participants of communication, pragmatic conditions, core frame elements and frame focusing. We established that the variability in genre interpretation is determined by a shift in focus between the directive-derogatory and socio-coordinative functions.

Видеоигры за последние годы стали одним из самых распространённых и привлекательных методов отвлечения от реальности, местом для эмоциональной разгрузки игрока, а также простым инструментом для развлечения [1. С. 34]. В частности, современные соревновательные онлайн игры представляют из себя один из инструментов для активных социальных взаимодействий среди молодых людей [2]: игроки вливаются в виртуальный мир соревновательной стратегии за счет интеракций с другими игроками, выстраивают план игры, поддерживают союзников по команде или вымещают внутреннюю фрустрацию на противниках.

На фоне огромной популярности компьютерных онлайн видеоигр, исследователи в области коммуникации и медиапсихологии стремятся изучать факторы, которые могут способствовать развлекательному опыту игроков. Многие учёные пришли к выводу о том, что

отличительной особенностью такого рода медиа выступает его интерактивность в отличие от других форм (фильмы, книги и т.д.). В свою очередь, интерактивность игрового мира связана с развлечением пользователей при помощи соревновательного аспекта онлайн игр. Результат игры влияет как на эмоциональное состояние игрока, так и на последующую игровую ситуацию. Успешное завершение раунда приводит не только к получению внутриигровой награды, но и улучшает эмоциональное состояние играющего, вызывает эйфорические эмоции и чувство удовольствия, что в свою очередь мотивирует человека продолжить играть дальше и повышает готовность столкнуться со следующей, возможно более сложной, игровой ситуацией. С другой стороны, поражение в игре также может сильнее мотивировать игрока продолжить игру. Тем не менее, развлекательный опыт и удовольствие от такой игры могут снизиться [3].

Неотъемлемой частью соревновательных игр является чат и коммуникация между игроками. При помощи когнитивного моделирования мы решили рассмотреть и раскрыть то, как люди общаются и мыслят во время игры. В рамках данной статьи мы рассмотрим императивные жанры, наполняющие гипержанр «видеоигровой чат» и применим фреймовый подход для его когнитивного моделирования.

В рамках настоящей работы мы рассматриваем видеоигры как один из подвидов компьютерно-игрового дискурса, который проявляет следующие признаки: виртуальность, опосредованность, статусное равноправие участников (игроков) и креолизованность [4. С. 59]. Целью данного дискурса выступает обеспечение условий для общения между игроками, которые объединены одним интересом (видеоигрой). В рамках данного дискурса мы рассматриваем видеоигровой онлайн-чат как гипержанр.

Данное исследование опирается на определение речевого жанра Н.И. Тюкаевой: «исторически сложившиеся в определенной сфере общения относительно устойчивые модели высказываний, обеспечивающие социальное взаимодействие людей в типичных ситуациях общения» [5. С. 12]. Так, видеоигровой чат способствовал появлению особых форм высказываний игроков и данные формы в основном представлены именно в видеоигровой коммуникации (особая форма благодарности *gg, гг, вп, wp*; форма пожелания удачи в матче *glhf;* форма выражения оценки раунда *ez*; и т.д.).

В рамках нашей работы мы считаем, что видеоигровой чат – это гипержанр. Одним из первых упоминаний данного термина можно считать работы К.Ф. Седова, в которых он пишет, что «гипержанры – это макрообразования, т.е. речевые формы, которые сопровождают социальнокоммуникативные ситуации, объединяющие в своем составе несколько жанров» [6. С. 33]. В виду того, что чат используется для одной цели (коммуникация с игроками во время матча) и в нем используются различные по наполнению жанры, мы следуем за определением Т.П. Сухотериной, которая определяет гипержанр как совокупность различных по форме и независимо существующих речевых жанров, которые объединены общей интенцией [7. С. 12].

Для когнитивного моделирования жанров мы воспользуемся фреймами. Данный термин ввел в лингвистику Чарльз Филлмор, который считал, что «фрейм является структурой данных для представления стереотипной ситуации» и «представляет собой “идеальный” образ реального предмета или явления» [8. С. 86]. В отечественной лингвистике понятие фрейма было рассмотрено З.Д. Поповой, И.А. Стерниным, Н.Н. Болдыревым и др. Как отмечает Н.Н. Болдырев, фреймовое моделирование – это «метод исследования взаимодей-

ствия семантического пространства языка (языковых значений) и структур знания, мыслительного пространства, т.е. метод когнитивного и семантического моделирования языка.» Этот метод позволяет обеспечить понимание того, как отражаются знания и опыт в человеческом сознании и как это используется в процессе языковой коммуникации [9. С. 29]. Сама же структура фреймов может быть представлена в виде следующей иерархии: суперфрейм – макрофрейм – фрейм – субфрейм – микрофрейм – слот [10].

В нашей работе рассматриваются два императивных жанра: приказ и просьба. Материалом послужили сообщения на русском (90 текстов) и английском (60 текстов) языках из видеоигры Dota 2.

Жанр «приказ» исследовался такими учеными, как Т.В. Шмелева, Т.В. Анисимова, Г.М. Ярмаркина и др. Приказ, как отмечает Т.В. Шмелева, является императивным речевым жанром, равно как и просьба [11. С. 94]. Их главным отличием является характер отношений между адресатом и адресантом. Ввиду анонимности и равноправии участников дискурса, в котором реализуется данный жанр, мы не можем уверенно выделить «командующего» и «подчиняемого» участника коммуникации, так как выбранные видеоигры предполагают равный статус между игроками [12]. Но мы можем выделить языковые маркеры, которые показывают различие в статусах игроков.

Так, участниками ситуации выступают: адресант – игрок, обладающий ситуативной властью, и адресат – игрок или группа игроков, к которым обращен приказ. Несмотря на то, что в рассматриваемых играх нет явной иерархии между игроками, такие вещи как игровой опыт или используемые языковые стратегии (чаще агрессивные) позволяют выделить неявного лидера коммуникации. В рассматриваемом материале почти нет сообщений, в которых явно указан конкретный адресат (*варды б***ь*[1] *поставь; DONT DEF; снайпер иди сюда*). Игроки понимают, кому адресовано сообщение, благодаря игровому контексту или контексту прошлых сообщений. В некоторых предложениях подразумевается один конкретный игрок, что можно увидеть по форме глагола в единственном числе. Однако точно сказать, к игроку из какой команды обращаются, можно не всегда. В предложениях, где игроку приказывают покинуть игру (*ливни с**а*), адресат может быть и из числа противников, и таким образом уменьшают количество игроков вражеской команды или вообще избавляются от них, либо же из числа своих союзников, чтобы высказать таким образом свое недовольство. Но т.к. большинство примеров связаны с действиями в игре, которые невозможно выполнить, находясь в разных командах, чаще всего жанр «приказ» обращен именно к игрокам из команды адресанта.

Речевое действие в речевом жанре «приказ» в видеигровом чате вербализуется в основном через глаголы в повелительном наклонении, такие как *go, leave, check, иди, ливни, типни*. Синтаксис отличается краткостью (в среднем 3–4 слова в сообщении) и отсутствием пунктуационных знаков, что продиктовано необходимостью высокой скорости коммуникации в игровой соревновательной среде, так как матч происходит без пауз и без деления на раунды с перерывами.

Пропозициональное содержание заключает в себе указание на конкретное действие, которое адресат должен немедленно выполнить. Чаще всего это такие действия, как перемещение в определённую зону карты или выполнение игровой задачи (*go mid; иди сюда;*

[1] Исследуемый материал изобилует бранной и обсценной лексикой, которая была подвергнута сокрытию во время написания данной работы. В настоящем материале игроки обычно не подвергают цензуре свои высказывания.

пуш мид); призыв к прекращению коммуникации (*stfu; закройся; офнись чел*); или же требование, выходящее за рамки игрового процесса и являющееся ущемляющим по отношению к адресату (*иди убейся на***; б** ну самовыпились; а ты отгрызи свои* ***). Прагматические условия реализации приказа включают пресуппозицию, согласно которой адресант считает себя вправе отдавать распоряжения, иллокутивную цель, направленную на прямое побуждение без альтернативы отказа, и перлокутивный эффект в виде ожидания немедленного подчинения, невыполнение которого может привести к последующей дополнительной вербальной агрессии.

Фреймовое представление речевого жанра «приказ» меняет свой фокус через актуализацию разных слотов. Так, слот на действие профилируется в инструктивных сообщениях, таких как *go straight* или *встань афк дай закончить*, где акцент делается на игровой задаче. С другой стороны, слоты с оценкой адресата выходят на первый план в агрессивных высказываниях (*ты бы успокоился, ты мне в сыновья годишься* или *ПЕНСИЯ Е***О ВАЛЬНИ Н***Й*), где целью является не столько координация игровой ситуации, сколько уничижение собеседника и «возвышение» адресанта над ним, т. е. проявление неравенства в коммуникации. Когнитивный механизм сдвига фокуса реализуется через выбор лексических и синтаксических средств: использование обсценной лексики акцентирует эмоциональное давление, а краткие формы императивных глаголов, как *ливни* или *пуш*, подчеркивают срочность требуемого действия. Речевой жанр «приказ» в видеоигровом чате вариативен и может служить как инструментом оперативной координации, выраженной через директивность, так и средством выражения агрессии и неравенства между игроками, в том числе и вне контекста игры.

Речевой жанр «просьба» был исследован как на лексическом уровне (Д.А. Сафронова и др.), так и на дискурсивном уровне (Т.В. Абрамова, Т.С. Зотеева, Т.И. Стексова, Т.В. Шмелева и др.). Исследователи отмечают, что просьба – «это вежливое побуждение адресата к действию» [13. С. 268]. Поэтому вместе с императивными конструкциями с побуждением к действию будет использоваться лексика, смягчающая «жесткость» императивов.

Участниками коммуникативной ситуации являются адресант – игрок, который нуждается в помощи или координирующий действия и не претендует на доминирующую позицию, в отличие от жанра «приказ», и адресат – другой игрок или группа игроков, к которым обращена просьба. В отличие от приказа, адресатом чаще выступают не только игроки из команды адресанта, но и игроки из команды-соперницы, т.к. адресант не претендует на управление их действиями.

Речевое действие реализуется при помощи использования модальных глаголов и маркеров вежливости. Так, просьба *meme hammer asap please* сочетает скрытое действие, которое подразумевает покупку или использование оружия другим игроком (*meme hammer*), с маркером вежливости *please. Использование же модальных глаголов (can, мб, можете) позволяет смягчить императивность (can и help me ward). Также присутствует несколько примеров, в которых используется лексика, которая ставит адресата и адресанта на один уровень иерархии коммуникации: парни убегайте*, где адресант себя тоже относит к группе «парни», или *убей акашу по-братски*, где адресант использует дружеское обозначение человека мужского пола, связанного с родственными отношениями.

Пропозициональное содержание просьбы включает в себя описание действия, которое адресант хочет, чтобы адресат выполнил. При этом само действие не является обязательным

к исполнению и чаще не относится к сиюминутной игровой ситуации в момент коммуникации. В отличие от приказа, это может быть просьба о материальной помощи в игре (*tip me)* или призыв к совместному действию, но не всегда оперативному (*подержите репорты бабке*). Количество примеров просьбы, призывающей к отправке жалобы на конкретного игрока (репорт), превышает все другие в исследуемом материале. Также особый интерес представляют случаи, когда просьба адресована противоположной команде, например, *бону лайк он заслужил от вас*, где пропозициональное содержание сочетает в себе не только непосредственную оценку игрока чужой команды при помощи лайка, но и скрытое сопоставление навыков игроков. Также просьба с жалобой на игрока или группу игроков чаще обращены ко всем игрокам в матче, вне зависимости от командной принадлежности (*киньте репорт подружам на бх и рубике не дй бог з вас попадутся*). Прагматические условия реализации просьбы включают пресуппозицию о том, что адресат не обязан выполнять требуемое; иллокутивную цель, выраженную в мягком побуждении; и перлокутивный эффект, предполагающий добровольное согласие адресата, даже если он находится в команде-сопернице.

Фреймовый анализ речевого жанра «просьба» показывает, что ключевой слот один – побуждение к действию при помощи вежливого общения и поддержания коммуникации. Действие актуализируется в просьбах, непосредственно связанных с игровым процессом, таких как *ward* или *report*, где фокус смещён на практическую необходимость. При этом действие сопровождается использованием маркеров типа *please, pls* или модальных конструкций, а также в объяснениях (*ник мой чекайте я неделю придумывал*), что позволяет подчеркнуть поддержание позитивных отношений между участниками коммуникации вне зависимости от их командной принадлежности. Жанр «просьба» служит в видеоигровом чате инструментом координации и социального взаимодействия, при котором используются те речевые стратегии, которые побуждают к созданию положительных отношений между адресантом и адресатом, а также к созданию равных условий коммуникации (отсутствие иерархии между игроками).

Несмотря на то, что оба жанра используют императивные конструкции для достижения своих целей, между ними заметна разница не только в том, какую коммуникативную цель они преследуют, но и в том, каким образом они её добиваются и как они воспринимаются. Речевой жанр «приказ» в видеоигровом чате представлен сообщениями, которые игроки воспринимают как директивы, которые необходимо выполнить незамедлительно в игре. Более того, добавление агрессивной и бранной лексики позволяет адресантам морально «возвысить» себя, из-за чего адресаты могут быть склонны к выполнению данных приказов. Речевой жанр «просьба» также может исполнять координационную роль в игровой ситуации. Однако из-за используемых лексических средств данные сообщения не воспринимаются как обязательные для исполнения. Более того, часть действий, которые затрагиваются данным жанром (репорт, лайк, чекайте) не относятся к непосредственному игровому процессу матча, но все еще являются неотъемлемой частью игрового опыта в целом.

Список источников

1. Costa S. et al. Online hate speech in video games: Concepts, prevalence, and prevention strategies //Interactive narratives propose pluralist speech: Results of a project aimed at researching and countering online hate speech in video games. 2024. P. 21–-60.

2. Mason J. Video games as technical communication ecology // Technical Communication Quarterly. 2013. P. 219–236.

3. Vorderer P., Hartmann T., Klimmt C. Explaining the enjoyment of playing video games: the role of competition // Proceedings of the second international conference on Entertainment computing. 2003. P. 1–9.

4. Галичкина Е.Н. Характеристики компьютерного дискурса // Вестник Оренбургского государственного университета. 2004. С. 55–59.

5. Тюкаева Н.И. Граффити как жанр естественной письменной русской речи : автореф. дис. … канд. филол. наук. Барнаул, 2005. 18 с.

6. Седов К.Ф. Языкознание. Речеведение. Генристика // Жанры речи. 2009. № 6. С. 23–40.

7. Сухотерина Т.П. «Поздравление» как гипержанр естественной письменной русской речи автореф. дис. … канд. филол. наук. Кемерово, 2007. 18 с.

8. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. 1988. № 23. С. 52–92.

9. Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 18–36.

10. Минский М. Фреймы для представления знаний. М. : Энергия, 1979. 152 с.

11. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. 1997. № 1. С. 88–98.

12. Сушков Л.А. Жанровая структура многопользовательского чата в дискурсе видеоигр : выпускная бакалаврская работа по направлению подготовки: 45.03.03 – Фундаментальная и прикладная лингвистика. Томск: [б.и.], 2023.

13. Зотеева Т.С. О некоторых компонентах жанра просьбы // Жанры речи. Саратов, 2002. С. 268–272.

А.И. Терентьева[1], Ю. Иидзима[2]

[1, 2] Токайский университет, Хадано, Япония

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЯЗЫКОВЫХ ОБРАЗОВ ВЗРОСЛЕНИЯ И ДЕТСТВА В ПЕСЕННОЙ ЛИРИКЕ: СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РОССИИ И ЯПОНИИ (ПЕРИОД ХОЛОДНОЙ ВОЙНЫ И СОВРЕМЕННОСТЬ)

TRANSFORMATION OF LINGUISTIC IMAGES OF ADULTHOOD AND CHILDHOOD IN SONG LYRICS: A COMPARATIVE STUDY OF RUSSIA AND JAPAN (DURING THE COLD WAR AND IN MODERN TIMES)

Аннотация. В статье рассматриваются языковые образы взросления и детства в песенной лирике России и Японии в период холодной войны и современности. Сравнительный анализ 60 песен (30 японских и 30 русских/советских) выявляет различия в восприятии детства, взрослости и социальной ответственности. Особое внимание уделено концептам やさしさ yasashisa ‘доброта’ и 疑似やさしさ giji yasashisa ‘псевдодоброта’ как отражению культурных трансформаций. Результаты показывают, что в российских текстах преобладают мотивы протеста и ностальгии, тогда как японские тексты выражают тревогу и внутренние противоречия взросления.

Abstract. The article examines the linguistic representations of childhood and adulthood in Russian and Japanese song lyrics from the Cold War era to the present day. A comparative analysis of 60 songs (30 Japanese and 30 Russian/Soviet) reveals differences in the perception of childhood, maturity, and social responsibility. Special attention is given to the conceptsやさしさ yasashisa ‘kindness’ and 疑似やさし

さ giji-yasashisa ‘pseudo-kindness’ as reflections of cultural transformation. The results indicate that Russian lyrics emphasize protest and nostalgia, whereas Japanese lyrics express anxiety and inner contradictions of growing up.

Современная культурная ситуация показывает, что представления о взрослении и детстве претерпевают существенные изменения в различных обществах. Взросление, ранее ассоциировавшееся с ответственностью и социальной зрелостью, всё чаще становится источником тревоги и протеста. Особое значение этот процесс приобретает в песенной лирике, где отражаются коллективные эмоции эпохи.

В современном обществе Японии и России наблюдаются схожие тенденции, связанные с отказом от взрослости и стремлением «оставаться ребёнком». В Японии это проявляется через феномены ひきこもり ‘хикикомори’ – социальную изоляцию и отказ от участия в общественной жизни, а также 草食男子 ‘сосёку данси’ – «травоядных мужчин», характеризующихся пассивностью в личных отношениях и избеганием традиционных моделей мужественности. Кроме того, значимую роль играет трансформация понятия やさしさ ‘доброта’ – от подлинной эмпатии (旧来やさしさ ‘прежняя доброта’) к формальной вежливости и социальной дистанции (疑似やさしさ ‘псевдодоброта’) [7. С. 51–58; 8. С. 150–170; 9. С. 90–150]. Эти явления отражают давление конформизма и страх アイデンティティの希薄化 ‘потери индивидуальности’ [10. С. 50–62].

В России чаще говорят об инфантилизации, при которой молодые люди избегают традиционных сценариев взрослости – семьи, карьеры, устойчивой социальной роли. В отличие от Японии, где преобладает внутренняя изоляция, в российском контексте внимание сосредоточено на поиске альтернативных моделей взросления и протесте против навязанных норм.

Эти процессы находят отражение в песенной культуре, где образы детства и взрослости становятся индикаторами общественных настроений и ценностных сдвигов.

Цель настоящего исследования – выявить, какие языковые образы взросления и детства представлены в песенной лирике России и Японии, а также проследить, как эти образы трансформировались от послевоенного периода до современности.

В российской научной традиции феномен инфантилизации рассматривается преимущественно как социально-психологическая проблема, связанная с трудностями принятия ответственности, адаптации и изменениями семейной и цифровой среды, о чём говорится в работе О.А. Михайловой [6]. Р.Г. Абдрахимова отмечает, что психическая инфантильность подростков проявляется в эмоциональной незрелости и зависимости от внешней оценки [1]. И.В. Абакумова связывает инфантилизм с формированием гипоадаптивных смысловых стратегий и снижением способности к самостоятельному смыслообразованию [2]. В.А. Хриптович рассматривает «поколение инфантильных» как следствие цифровизации и ослабления межпоколенческих связей [4], а О.А. Тихомандрицкая подчёркивает относительность категории взрослости, зависящей от социокультурных ожиданий и ценностных установок [3]. В целом российские исследования носят критический характер, акцентируя внимание на социальных рисках и негативных последствиях инфантилизации.

В японской исследовательской традиции термин 幼稚化 (yōchika) ‘инфантилизация’ не получил широкого распространения. Вместо него внимание сосредоточено на концепциях やさしさ (yasashisa) ‘доброта’ и 疑似やさしさ gijiyasashisa ‘псевдодоброта’, описывающих переход от искренней эмпатии к формальной вежливости и социальной дистанции [8; 9].

Как отмечает Курихара А. (1997), феномен «доброты» отражает стремление избегать конфликта и сохранять социальную гармонию, тогда как Охира К. (1996) и Котани С. (2015) связывают его с «размыванием идентичности» – アイデンティティの希薄化 (aidentiti no kihakuka) ‘ослаблением идентичности’ в условиях ‘управляемого общества’ (管理社会 ‘kanri shakai’) [9; 10]. Кроме того, опираясь на концепцию «моратория на взросление» (Erikson, 1968), японские авторы интерпретируют отсрочку взрослости не как патологию, а как адаптивную реакцию на давление социальных норм [5].

В обеих научных традициях обсуждается отказ от взрослости, однако в России он трактуется как социальная угроза и проявление личностной незрелости, тогда как в Японии – как культурно обусловленное явление, связанное с особенностями молодежного сознания и социальной организации общества.

Для более глубокого понимания различий в восприятии взросления и детства целесообразно обратиться к анализу песенной лирики как отражению коллективного опыта и эмоциональных установок эпохи. Метод исследования основан на сравнительном анализе 60 песенных текстов (30 японских и 30 российских/советских), охватывающих два периода – холодную войну и постхолодновоенное время. Такой подход позволяет выявить, как трансформируются языковые образы «ребёнка» и «взрослого» в зависимости от социально-культурного контекста.

В советской песенной традиции 1950–1980-х гг. чётко прослеживаются две линии: (1) детские и юношеские песни, задающие нормативный образ «правильного» взросления как движения к ответственности и общественной пользе; (2) «взрослая» ностальгическая лирика о безвозвратности детства. Для первой линии характерны коллективизм, оптимизм, педагогическая функция и отсутствие негативных эмоций или бунта. Детство изображается как школа дружбы и подготовки к служению стране, а взрослая жизнь – как путь испытаний, но не утраты смысла (мотив «дороги»/«пути»). Типичный пример – строки из песни *«До шестнадцати лет»* группы «Пламя»: *«Будет путь наш далёк, Будет трудным и длинным…»* – где трудность пути коннотирует зрелость, а не отказ от неё. Для второй линии показателен мотив светлого прощания с детством: в *«Городе детства»* Ларисы Мондрус звучит признание невозможности возврата и принятие взросления как нормы (*«Мы не приедем, напрасно не жди. Есть на планете другие пути. Мы повзрослели, поверь нам и прости»*). В обоих типах отсутствует протест против «мира взрослых»; идеологический контекст и цензура фиксировали взросление как социально одобряемый и желанный сценарий.

Японская лирика того же периода демонстрирует иную конфигурацию. С одной стороны, в массовой поп-музыке взросление репрезентируется как неизбежный и эмоционально сложный процесс – «трудная дорога», связанная с печалью, утратой простоты и тревогой (中島みゆき «時代» / *«Эпоха»*: «今はこんなに悲しくて … そんな時代もあったねといつか話せる日が来るわ» – *«Сейчас так грустно… но придёт день, когда мы скажем: “и такое время было”»*). С другой стороны, в панк-сцене появляется артикулированный протест против конформизма и «взрослой системы»: отказ быть «частью механизма», ирония над социальными ролями, прямое неприятие «правильной» взрослости (THE BLUE HEARTS 「少年の詩」 / *«Песня юноши»*: 「大人たちにほめられるようなバカにはなりたくない」 – *«Не хочу быть дураком, чтобы меня хвалили взрослые»*). В результате японский образ взросления колеблется между меланхоличным принятием (поп) и оппозиционным сохранением индивидуальности (панк).

Сравнение двух традиций показывает, что в обеих культурах детство идеализируется как сфера чистоты и дружбы, а взросление осмысляется через метафору «пути». Однако тональность принципиально различна: советские песни закрепляют нормативность взрослости (готовность «скорее повзрослеть» ради общего дела) и исключают оппозицию системе; японские тексты при сходной метафорике чаще маркируют эмоциональную потерю и допускают – в панк-регистре – открытый протест против конформизма.

В постхолодновоенный период песенная культура России и Японии демонстрирует сходные тенденции в осмыслении перехода от детства к взрослости. В обеих странах усиливается чувство неопределённости и тревоги перед будущим, однако способы выражения этой тревоги различаются: российская лирика чаще обращается к социальному протесту, тогда как японская – к внутреннему переживанию и самоанализу.

В современной российской лирике взросление изображается как утрата свободы и искренности. В песне Монеточка «Последняя дискотека» (2018) молодёжная субкультура иронично осмысляется как бегство от реальности: «Уже завтра взрослый мир покажет лысый свой затылок. Он с букетом роз к нам из разбитых папиных бутылок». Здесь взросление ассоциируется не с ростом, а с разочарованием. Юношеская ирония утрачивает безобидность и превращается в осознание неизбежности взросления. Подобный мотив звучит и в песне группы кис-кис «Достаточно» (2021): «Подстригись, тебе учиться в институте. Из тебя мы слепим чудо-человека. Выпускной-Карьера-Ипотека». Здесь взросление приравнивается к стандартизации, потере индивидуальности и включению в систему социальных ожиданий. Сатирический тон песни подчеркивает насильственный характер социализации, при котором личность становится «продуктом» институциональных правил.

В отличие от России, где протест выражен внешне и направлен на общественные институты, в современной японской песенной культуре он приобретает интроспективную форму. Образ взросления связывается с эмоциональной уязвимостью и страхом потерять «настоящего себя». Так, в песне Aimyon взросление описывается как болезненный процесс внутреннего разрыва: (Aimyon「１９歳になりたくない」/ «Не хочу становиться девятнадцатилетней»:「大人になるたびに、見たくないものを見て泣いちゃうし」 – «С каждым шагом к взрослости вижу то, чего не хочу видеть, – и плачу»). Эта цитата выражает типичный для современной японской молодёжи конфликт между стремлением к самостоятельности и страхом перед эмоциональной холодностью мира взрослых. Похожее чувство отчуждения проявляется в песне 櫻坂46 (Sakurazaka46): (櫻坂46「Cool」/ «Круто»:「もう真実の僕なんかどうだっていいじゃないか？」 – «Разве важно, кто я на самом деле?»). Лирическая героиня утрачивает ощущение подлинности, что символизирует кризис идентичности в условиях давления социальных ролей и ожиданий. Здесь взросление не воспринимается как достижение зрелости, а скорее как процесс эмоциональной адаптации ценой потери индивидуальности.

Сравнительный анализ показывает, что в современной России мотив взросления тесно связан с социальной критикой и иронией по отношению к «нормативной взрослости», тогда как в современной Японии он выражает внутренний страх и стремление сохранить эмоциональную искренность.

В песенной лирике России и Японии образы детства и взрослости отражают ключевые культурные установки общества. Детство в обеих традициях представлено как время свободы, искренности и эмоциональной чистоты, тогда как взрослость ассоциируется с ответственностью, потерей спонтанности и давлением социальных норм.

Сравнительный анализ показал, что в советский и послевоенный периоды взросление в обеих странах воспринималось как естественный и желаемый процесс, связанный с ростом, трудом и социальной значимостью. В современную эпоху эти представления трансформировались: в России мотив «оставаться молодым» выражает стремление сохранить яркость жизни, независимость и эмоциональную насыщенность, тогда как в Японии «нежелание становиться взрослым» связано прежде всего со страхом утраты подлинного «я» и внутренней свободы.

Таким образом, если в русской песенной культуре продление детства является формой жизненного протеста и самовыражения, то в японской – способом избегания давления социальной системы и сохранения личностной целостности.

Список источников

1. Абдрахимова Р.Г. Психическая инфантильность подросткового возраста в контексте современных тенденций // Научные исследования и разработки молодых учёных. Социологические науки. 2014. № 1. С. 23–26.

2. Абакумова И.В. Инфантилизм личности как основа гипоадаптивной смыслообразующей стратегии// World of Science. Pedagogy and psychology. 2020. № 3 (8). С. 1–8.

3. Тихомандрицкая О.А. (Не)взрослое поколение: модель исследования поколенческой относительности оценки взрослости // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2022. № 19 (2). С. 209–232.

4. Хриптович В.А. Поколение инфантильных: обзор проблемы // Исторические и психолого-педагогические науки : сборник научных статей. 2015. № 15 (2). С. 206–213.

5. Erikson E.H. Identity, Youth and Crisis. New York : W. W. Norton Company, 1968. 336 p.

6. Mikhailova O.B., Gutvajn N. Growing Infantilism in Modern Adolescents and Young People: Symptoms and Causes // RUDN Journal of Psychology. 2022. № 19 (1). P. 39–53.

7. 杉山光信. 市民社会論から栗原社会学へ、アイデンティティ概念の冒険1967～2006//社会学評論. 2008. №59 (1). P. 57–74.

8. 栗原彬. やさしさの存在証明. 東京: 新曜社, 1996. 340 p.

9. 大平健.やさしさの精神病理. 東京: 岩波書店, 1995. 240 p.

10. 土井隆義. キャラ化する/される子どもたち: 排除型社会における新たな人間像. 東京: 岩波書店, 2009. 64 p.

Л.Р. Тимохина

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск, Россия

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ АДРЕСАНТОВ ПРАЗДНИЧНЫХ ПОЗДРАВИТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ В РЕЛИГИОЗНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ХРИСТИАНСКИХ ОБРАЩЕНИЙ И МУСУЛЬМАНСКИХ ПРОПОВЕДЕЙ)

COMPARATIVE ANALYSIS OF ADDRESSERS' SPEECH BEHAVIOUR IN HOLIDAY CONGRATULATION TEXTS IN RELIGIOUS DISCOURSE (BASED ON CHRISTIAN EPISTLES AND MUSLIM SERMONS)

Аннотация. В статье рассматривается проблема речевого поведения адресантов праздничных поздравительных религиозных текстов. При наличии общих черт христианских и мусульманских

обращений и проповедей отмечаются отличия на языковом уровне, обусловленные разницей в вероучениях, а также в использовании разных речевых стратегий и тактик, обусловленных принадлежностью к религиозному большинству или меньшинству.
Abstract. The article deals with the problem of addressers' verbal behaviour in holiday congratulation religious texts. While having the similar features Christian Epistles and Muslim Sermons differ on the language level due to the difference in religious doctrines, and the use of various speech strategies and tactics due to belonging to religious majority or religious minority.

Современная общественная жизнь включает в себя религиозную деятельность в качестве культурного и нравственного компонента, что отмечается активностью религиозных лидеров в средствах массовой информации. Христианские и мусульманские праздники, отмечаемые в стране, являются поводом для обращений религиозных деятелей к верующим и всем интересующимся вопросами религии.

Большая часть населения России исповедует христианство в конфессии православия, ислам является второй по величине религией в России и определяется как религия крупного меньшинства. По результатам исследования Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) от 2023 г. доля православных верующих в РФ составляет 57 %, доля приверженцев ислама – 5 % [1]. Самыми отмечаемыми религиозными праздниками в православии считаются Рождество и Пасха [2], в исламе – Ураза-байрам и Курбан-байрам [3. С. 262].

Праздничные поздравительные тексты, как христианские, так и мусульманские, отличаются номинативной неоднородностью. Среди христианских текстов доминирует тип «послание», другие представленные типы включают «слово», «поздравление», «обращение», «проповедь», «приветствие». Мусульманские поздравительные тексты традиционно представлены праздничными проповедями, но могут реализовываться также типами «поздравление» и «обращение». В нашем исследовании мы придерживаемся термина «тип текста», так как, по мнению Н.И. Клушиной, в отличие от жанра, данный термин позволяет реализовать авторский замысел говорящего, выдвигая на первый план его «я» и ломая «жанровые перегородки», в то время как жанр речи определяет «горизонт ожидания читателя», ограничивая возможности адресанта [4. С. 59].

Коммуникативная схема религиозного дискурса помимо традиционных участников адресата и адресанта включает также третьего участника Бога [5. С. 221; 6; 7. С. 48]. Адресант выступает как двойственная фигура, которая, с одной стороны, является говорящим, а с другой стороны, является проводником идей Бога. Как отмечает Н.Б. Мечковская, религиозный текст представляет собой «слово наставника по поводу слова Бога» [8. С. 205], что определяет повышенный интерес к содержанию речевого сообщения. Кроме того, адресант религиозного общения обладает речевой инициативой, так как данное общение не предполагает дискуссии и не может подвергаться сомнению. Адресант находится в статусной позиции, так как принадлежит к организованной структуре. Данная статусность выражается в шаблонности и клишированности речевого высказывания.

Речевое поведение адресанта рассматривается нами с позиции коммуникативного подхода в рамках речевых стратегий и тактик. В понимании О.С. Иссерс речевые стратегии связаны с изначальным планированием речевой деятельности, в ходе которой предполагается достижение максимальной эффективности общения. Под когнитивным планированием понимается «стратегический процесс, в результате которого в сознании говорящего конструируется ментальное представление о будущем речевом событии» [9. С. 94].

Сравнительный анализ речевого поведения адресантов религиозных текстов разных конфессий (христианства и ислама) представляет интерес в силу того, что в речевом материале можно проследить отражение речевого поведения религиозного большинства и религиозного меньшинства. Материалом исследования являются Рождественские и Пасхальные праздничные послания Патриарха Московского и всея Руси Кирилла и Праздничные проповеди председателя Духовного управления мусульман Российской Федерации главного муфтия шейха Равиля Гайнутдина и его первого заместителя Муфтия Дамира Мухетдина в день Ураза-байрам и Курбан-Байрам. Отмечаются различия на двух уровнях: языковом и речевом. Языковой уровень представлен лексическими единицами, отражающими разные религиозные системы. При сходстве общих религиозных ценностных установок и основных религиозных концептов (Бог, вера, душа, любовь) отмечаются различия, обусловленные:

– основами религиозного вероучения:

Воздавая хвалу в Троице славимому Богу [10]

Велие и преславное чудо совершися днесь: Дева раждает и утроба не истлевает [10]

Вера – это то, что бережет чистоту наших душ, нур – свет в наших сердцах, не дает нам пойти по ложному пути в этом мире и спасает от наказания в жизни будущей – в Ахырате [11].

Разное теологическое устройство отражается в употреблении религиозной лексики. Христианское учение основано на идее троицы и рождении Иисуса Христа от Девы, мусульманская теология содержит термины, основанные на арабской традиции и означающие специфичные мусульманские концепты.

– устройством религиозной организации

Христианские послания обращаются к пастве, перечисляя как членов духовенства, так и прихожан, что отражает структуру христианской религиозной общины:

Возлюбленные о Господе Преосвященные архипастыри, всечестные пресвитеры и диаконы, боголюбивые иноки и инокини, дорогие братья и сестры! [12]

Мусульманская община (умма) не имеет в своей структуре монашества, что отражается в обращении, которое подчеркивает только принадлежности к одной религии:

Дорогие мои братья и сёстры, единоверцы [13].

– основными идеями, составляющими суть религиозного праздника

Церковь Христова свидетельствует о таинственном событии, которое произошло более двух тысячелетий назад в Вифлеемской пещере и изменило весь дальнейший ход мировой истории [10].

Пасха Христова знаменует переход от земного тления к вечной жизни с Богом, к единству с нашим Творцом и Искупителем [12].

В основе праздника Рождества Христова лежит рождение богомладенца как ключевого события для всей истории христианства, Пасха символизирует умирание и воскрешение Бога как акт любви к человечеству.

Наши сердца сегодня наполняет радость: через испытания голодом и жаждой, усмирение страстей и воспитание своего эго – нафса, через очистительные милостыни закят уль-фитр и выплату закята со своего имущества, то есть через пожертвования в пользу сирот, вдов, стариков, мы пришли к одному из двух величайших праздников Ислама – Ид аль-Фитр – Ураза-байраму [11].

Личный пример праотца арабов и евреев пророка Авраама – это урок великой жертвенности самым дорогим, самым любимым – своим долгожданным первенцем [13].

Праздник Ураза-Байрам знаменует окончание поста и подразумевает прохождение через ограничения, как физические, так и моральные, а также материальные. Курбан-Байрам несет в себе идею, что любовь к Богу для мусульманина превыше всего, в этой любви мусульманин готов пожертвовать самым дорогим для него.

Речевое поведение меньшинства характеризуется, по мнению Х. Тэджфела, двумя тенденциями. С одной стороны, отмечается стремление идентифицироваться с сильной (более многочисленной) группой, а с другой стороны, желание подчеркнуть собственную уникальность [14]. Принадлежность к «сильной» группе обеспечивает чувство комфорта и защищенности, повышая самооценку [15]. Акцент на уникальности и подчеркивание своей избранности призваны выделить группу меньшинства из общей массы и привлечь внимание к ее значимости и важности. Кроме того, для этнического и религиозного меньшинства характерна тенденция группового сплочения, что выражается в солидарности и поддержке, а также в подчеркивании идеи принадлежности к группе единомышленников [16].

Обращает внимание поиск общих исторических корней, наличие общего прошлого и стремление к интеграции в речевых сообщениях мусульманского лидера:

Мы, в свою очередь, во время наших разговений отмечали, что в этом году совпало начало великого поста у мусульман и у христиан. Таким образом, в стремлении приблизиться к Богу, воспитать в себе богобоязненность и духовность, мы все были едины. Молитвенно желаем нашим христианским братьям достойно выдержать испытание постом и встретить свой главный праздник – Пасху [11].

Равиль Гайнутдин подчеркивает важность совпадения христианского поста с мусульманским, а также единство обеих конфессий в стремлении приблизиться к Богу. Христиане называются братьями и выражается пожелание в соблюдении поста и праздновании Пасхи.

Наш праздник – Курбан-байрам – своими корнями восходит к общим библейским и кораническим истокам, к Патриарху Аврааму-Ибрахиму и его семье: Саре, Хаджар (Агарь), Исмаилу и Исхаку (мир им всем) [13].

Подчеркивается единство происхождения христианства и ислама, общие библейские и коранические корни, имена пророков даются как в библейской, так и в коранической традициях.

Речевое поведение христианского лидера представляет позицию уверенного большинства, которое рассматривает сотрудничество с представителями меньшинства, отмечая особенности и различия мировоззрения.

Думаю, происходящее сегодня в России – это очень сильный сигнал всему миру, особенно западному миру, богатому, комфортному, но теряющему веру настолько, что место христиан занимают сегодня представители другой монотеистической религии. В лучшем случае закрытые христианские храмы передаются под мечети; а в худшем там создаются рестораны, кафе, увеселительные заведения [17].

Мы празднуем Пасху, торжествуя не переход из одной земли в другую, пусть и Обетованную, как отмечали древние евреи ветхозаветную пасху, радуясь освобождению из многолетнего египетского плена. Наша Пасха об ином. Господь избавил нас от тьмы греха и тени смертной (Лк. 1:79) и даровал нам Небесное Царство [12].

Идея уникальности и важности, подчеркивание своей идентичности реализуется в речевых сообщениях мусульманского лидера через факты внимания со стороны важных лиц Российского правительства, например, зачитывание поздравительных телеграмм Прези-

дента РФ, председателя Правительства России, председателя Совета Федерации, председателя Государственной думы, мэра города Москвы. Подчеркивается преемственность таких поздравлений начиная со времен Российской империи.

Хочу подчеркнуть, что данные поздравления, <…> являются продолжением давней традиции российской государственности, идущей еще со времен Российской Империи, когда российские самодержцы выражали таким образом признание религиозных чувств своих подданных-мусульман [18].

Значимость религиозного меньшинства также подчеркивается акцентом на их историческом присутствии на территории России с давних времен:

Так изначально распространялся Ислам в самом сердце России – на берегах Итиля, то есть великой русской реки Волги: мирно, добрым примером, набожностью, знаниями [11].

Стоит отметить групповую сплоченность и презентацию себя как члена группы в мусульманских текстах проповеди. Это особенно отчетливо проявляется в поздравительной части, когда адресант поздравляет адресата с праздником в первую очередь от имени религиозной группы, а затем от себя лично, как от члена данного религиозного объединения:

Позвольте от имени Президиума Духовного управления мусульман Российской Федерации, его председателя, предстоятеля российских мусульман, главного муфтия шейха Равиля Гайнутдина, и от себя лично сердечно поприветствовать и поздравить всех вас с главным праздником Ислама – Ид аль-Адха аль-Мубарак – Курбан-байрамом – праздником любви и милосердия, величайшего гуманизма и преданности долгу [13].

Проанализированные религиозные праздничные поздравительные тексты христианских и мусульманских лидеров позволяют сделать вывод о наличии различий на языковом уровне, которые выражаются в употреблении разных лексических средств, что обусловлено различиями в основах религиозных вероучений, устройством религиозной организации и основными идеями, составляющими суть религиозного праздника. Речевой уровень проанализированных текстов религиозного меньшинства характеризуется двумя тенденциями: стремлением к идентификации с большинством и подчеркиванием собственной уникальности. Данные тенденции реализуются через речевые тактики поиска общего с большинством и акцента на фактах внимания к меньшинству со стороны власти, а также демонстрацию групповой сплоченности.

Список источников

1. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) представляет результаты опроса, приуроченного ко Дню Крещения Руси. 27.07.2023. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/religija-i-obshchestvo-monitoring (дата обращения: 7.02.2025)

2. Православная жизнь современного человека. URL: https://pravlife.ru/kakie-osnovnye-pravoslavnye-prazdniki-sleduet-znat-i-prazdnovat/] (дата обращения: 25.06.2024).

3. Али-заде А.А. Исламский энциклопедический словарь. М. : Ансар, 2007. 400 с.

4. Клушина Н.И. Стилистика публицистического текста. 2-е изд., испр. М. : ФЛИНТА, 2019. 241 с.

5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепт, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 447 с.

6. Орехова Д.В. Церковно-религиозный и политический типы дискурса сквозь призму диалогичности: на материале жанра послания : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2015. 24 с.

7. Герман Е.И. Реализация интенциональности в нравоучительной православной проповеди: категориально-текстовый аспект : дис. … канд. филол. наук. Пермь, 2022. 225 с.

8. Мечковская Н.Б. Язык и религия: Пособие для студентов гуманитарных вузов. М. : Агентство «ФАИР», 1998. 352 с.

9. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд.стереотип. М. : ЛЕНАРД, 2022. 308 с.

10. Рождественское послание Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла от 6 января 2025 г. URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/6178489.html (дата обращения: 8.01.2025)

11. Праздничная проповедь председателя Духовного управления мусульман Российской Федерации главного муфтия шейха Равиля Гайнутдина в день Ид аль-Фитр – Ураза-байрам в Московской Соборной мечети 30 марта 2025 г. URL: https://muslim.ru/articles/298/43141/ (дата обращения: 30.03.2025).

12. Пасхальное послание Святейшего Патриарха Кирилла архипастырям, пастырям, диаконам, монашествующим и всем верным чадам Русской Православной Церкви 19 апреля 2025 г. URL: https://www.patriarchia.ru/db/text/6201933.html (дата обращения: 20.04.2025).

13. Праздничная проповедь в день Курбан-байрам первого заместителя председателя Духовного управления мусульман Российской Федерации Муфтия Дамира Мухетдина в Московской Соборной мечети 6 июня 2025 года. URL: https://muslim.ru/articles/298/43848/ (дата обращения: 10.06.2025).

14. Tajfel H. Individuals and groups in social psychology // British Journal of Social and Clinical Psychology. 1979. № 18.

15. Улыбина Е.В., Ленсмент А., Ахмет И. Объективные и субъективные факторы отношения этнического меньшинства к этническому большинству // Психология. Журнал ВШЭ. 2009. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obektivnye-i-subektivnye-faktory-otnosheniya-etnicheskogo-menshinstva-k-etnicheskomu-bolshinstvu (дата обращения: 03.08.2025).

16. Социальная психология / под ред. С. Московичи ; [пер. с фр.: Т. Смолянская]. 7-е изд. М. [и др.] : Питер, 2007 (СПб. : Техническая книга). 591 с.

17. Патриаршее слово после великой вечерни в праздник Рождества Христова 7 января 2024 г. URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/6092378.html (дата обращения: 24.03.2024).

18. УРАЗА-БАЙРАМ. Проповедь муфтия шейха Равиля Гайнутдина в Московской Соборной мечети. 2 мая 2022 г. URL: https://dumrf.ru/islam/sermon/20668 (дата обращения: 26.09.2025).

В.Х. Уриханян[1], О.В. Демина[2]

[1, 2] Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия

КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ПРАГМАТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ГАЛЛИЦИЗМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ КАНАДЫ
QUANTITATIVE ANALYSIS OF THE PRAGMATIC POTENTIAL OF GALLICISMS IN CANADIAN ENGLISH-LANGUAGE MEDIA

Аннотация. Настоящая работа посвящена выявлению региональной вариативности прагматического функционирования галлицизмов в англоязычных канадских СМИ на основе количественного анализа по группам изданий – квебекским, общенациональным и региональным из англоязычных провинций. Полученные результаты ложатся в основу предлагаемой модели «внутреннего» и «внешнего» функционирования заимствований.

Abstract. This research focuses on identifying regional variation in the pragmatic use of Gallicisms in Canadian English-language media through a quantitative analysis carried out across three categories of outlets: Quebec-based, national, and regional from the English-speaking provinces. The findings of the

study provide the foundation for a proposed model of the “internal” versus “external” functioning of French loanwords.

Заимствование – это «обращение к лексическому фонду других языков для выражения новых понятий, дальнейшей дифференциации уже имеющихся и обозначения неизвестных прежде предметов», а также «слова, словообразовательные аффиксы и конструкции, вошедшие в язык в результате заимствования» [1. С. 150–151].

Среди современных языков французский является крупнейшим языком-источником заимствований для английского языка. По свидетельству Ф. Дуркина, на лексику французского происхождения приходится 6,7 % всех позиций третьего издания Оксфордского словаря или 21,2 % от общего количества заимствований [2]. Еще более справедливо это в случае канадского варианта английского языка, исторически развивавшегося в тесном контакте с французским языком [3; 4]. Так, в *Dictionary of Canadianisms on Historical Principles* до 56% всех прямых заимствований приходится на французский язык [4. P. 240–241].

В условиях интенсивных языковых контактов заимствования выполняют не только номинативную функцию, но и становятся значимым прагматическим ресурсом. В этом отношении большое значение имеет салиентность (т.е. воспринимаемая говорящими отличительность, указывающая на принадлежность к той или иной социальной группе [5. P. 715–716]) заимствований в общей структуре текста.

Особенно актуален подобный прагматический анализ в сфере массовой коммуникации, в которой заимствования не только служат целям передачи информации, но и «отражают социально-прагматическую позицию автора и издателя», направлены на формирование представлений об окружающей действительности [6].

Можно предположить, что в английском языке Квебека, выделяемого в качестве отдельного регионального варианта или диалекта канадского варианта английского языка именно в силу крайне глубокого французского влияния [7], реализация прагматического потенциала заимствованных единиц будет отличаться по сравнению с другими регионами страны.

Языковая ситуация Канады, отличающаяся сосуществованием франкоговорящего сообщества в Квебеке и остальной англоязычной части страны, создает особенно благоприятные условия для изучения такой вариативности. Таким образом, цель данной работы – на основе количественных данных о частотности прагматического мотивированного употребления и дополнительного графического или дискурсивного выделения галлицизмов предложить модель, объясняющую системные различия в их функционировании в зависимости от региональной принадлежности того или иного издания.

Исследование основано на корпусе из 489 контекстуальных отрывков из семи канадских СМИ, охватывающих все случаи употребления четырех заимствований (*Québécois, je ne sais quoi, pure laine, péquiste*) с января 2016 по ноябрь 2024 г. Отбор материалов был произведен путем сплошной выборки независимо от тематической принадлежности с исключением повторов. Издания были сгруппированы по региональному принципу.

1. **Квебекские СМИ** (*Montreal Gazette, The Suburban, The Record*).
2. **Общенациональные СМИ** (*The Globe and Mail, CBC*).
3. **Региональные СМИ англоязычных провинций** (*National Post, Ottawa Citizen*).

Анализ выполнения заимствованиями прагматической функции в отрывках производился в два этапа: первичная оценка при помощи ИИ (GPT 4o) и последующая независимая

верификация и корректировка пятью добровольцами, имеющими лингвистическое образование. Это позволило обеспечить надежность представленной статистической информации – для обобщенных данных степень согласия между участниками исследования (каппа Флейсса) составила 0.613. При этом под «выполнением прагматической функции» и «прагматически мотивированным употреблением» понималось любое намеренное использование заимствования автором для оказания дополнительного воздействия на аудиторию, распознаваемое подготовленным читателем в контексте публикации.

Таким образом, дополнительное выделение (курсивом, кавычками или пояснением) рассматривалось на основе 489 отрывков, а прагматически мотивированное употребление – на основе агрегированных данных – 2 445 записей.

Проведенный анализ выявил значительные различия между группами изданий, которые указывают на существование двух разных режимов прагматического функционирования галлицизмов. Приводимая ниже Таблица 1 показывает, что частотность прагматического использования напрямую зависит от региональной принадлежности СМИ.

Таблица 1

Частотность прагматически мотивированного употребления по группам СМИ

Группа СМИ	Всего (случаи)	Выполнение прагм. функции (случаи)	Выполнение прагм. функции (%)
Квебекские СМИ	1325	617	46,57
Национальные СМИ	685	330	48,18
Регион. англ. СМИ	435	232	53,33

Наиболее высокую частотность прагматически мотивированного употребления заимствований демонстрируют региональные СМИ англоязычных провинций (53,3 %). Напротив, в англоязычной прессе Квебека галлицизмы выполняют прагматическую функцию реже всего (46,6 %). Эта тенденция может быть связана с тем, что в Квебеке эти заимствования в целом используются чаще и, как следствие, более интегрированы в локальный лексикон, в то время как за пределами провинции они используются реже и потому воспринимаются как более контрастные и выразительные. Так, П. Грант-Расселл и С. Боде отмечают, что чем более заимствование употребимо в данном языковом сообществе и встроено в систему языка, тем менее вероятна прагматическая мотивированность его использования [8]. Наконец, зачастую англоязычные канадцы с неодобрением относятся к квебекской националистической риторике и ограничениям для англофонов в этой провинции, связанным со стремлением к защите французского языка и франкоканадской культуры. В этой связи галлицизмы *Québécois*, *péquiste* и *pure laine* нередко используются не для описания реалий Квебека, а для выражения авторской позиции, дистанцирования или критики.

Похожие тенденции наблюдаются и с точки зрения дополнительного выделения заимствований в тексте (табл. 2).

Наиболее высокая доля выделения заимствований (31,4 %) характерна для общенациональных крупных СМИ. Особенно широко в них применяется выделение курсивом, что может отражать более строгий редакционный контроль за единообразным соблюдением стилистических рекомендаций по оформлению англоязычных текстов, которые в подобных случаях предписывают использовать именно курсив – например, *Guide to Canadian English Usage* или *Chicago Manual of Style* [7. P. 284; 9. P. 433].

Таблица 2

Частотность выделения галлицизмов по группам СМИ

Группа СМИ	Всего отрывков	Выделено (случаи)	Выделено (%)
Квебекские СМИ	265	30	11,3
Региональные англ. СМИ	87	21	24,1
Национальные СМИ	137	43	31,4

В региональных англоязычных СМИ этот показатель ниже (24,1 %), а в квебекских – значительно ниже (только 11,3 %). Эта разница указывает на различие в восприятии статуса заимствований из французского языка: если для национальных и региональных изданий из англоязычных провинций галлицизмы – это достаточно редкие и маркированные единицы, то в квебекской англоязычной прессе они воспринимаются как более привычные и не требующие дополнительного оформления. Действительно, К. Левендис и А. Калюд указывают, что чем выше частотность заимствованной единицы, тем более устоявшейся она воспринимается и, соответственно, тем ниже вероятность ее выделения или прагматически мотивированного употребления [10].

При этом проведенное исследование показало статистически значимую корреляцию ($p = 0.0042$ для обобщенных данных) между выполнением заимствованием прагматической функции и его выделением в тексте. Во всех группах СМИ прагматически нагруженные галлицизмы выделяются чаще, чем те, которые используются нейтрально (табл. 3).

Таблица 3

Выделение галлицизмов в зависимости от выполнения прагматической функции

Группа СМИ	Выделено, прагм. (%)	Выделено, не прагм. (%)
Квебекские СМИ	13,8	9,2
Региональные англ. СМИ	26,3	21,7
Национальные СМИ	33,0	29,9

Эти данные указывают на то, что выделение может выступать в качестве осознанного приема усиления прагматического эффекта. На основе всех перечисленных закономерностей оказывается возможным сформулировать применительно к канадскому англоязычному медиадискурсу модель, разграничивающую два режима функционирования заимствований (табл. 4).

Таблица 4

Модель «внутреннего» и «внешнего» режимов функционирования

Параметр	Внутренний режим (Квебек)	Внешний режим (остальная Канада)
Статус заимствования	Интегрированное, привычное	Маркированное, «инаковое»
Салиентность	Низкая	Высокая
Прагматический потенциал	Низкий	Высокий
Типичная функция	Наименование, нейтральное обозначение	Ирония, критика, дистанцирование
Выделение	Редкое (≈11 %)	Частое (≈24–31 %)
Позиция автора	«Изнутри» сообщества	«Извне», в адрес «другого»

Приводимая модель, основанная на концепции «порядков индексальности» – систем норм и ценностей, действующих в определенном сообществе и влияющих на способность языка «указывать» на компоненты социального контекста (в частности – идентичность коммуникантов) [11], показывает, как значение слова меняется при переходе из одного контекста в другой.

Внутренний режим характерен для квебекской англоязычной прессы. Здесь галлицизмы функционируют как широко употребительная часть местного лексикона. Их низкая салиентность обуславливает преобладание номинативной функции и редкое использование дополнительного выделения.

Внешний режим свойственен изданиям за пределами Квебека. Те же самые галлицизмы, используемые в англоязычной части Канады, приобретают выраженную маркированность. Это превращает их в эффективный инструмент для прагматического воздействия со стороны автора: выражения критики или иронии, участия в конструировании квебекской идентичности как «другой» или, напротив, конструирования собственной «англоканадской» идентичности на противопоставлении себя франкоканадскому сообществу. Прагматический потенциал галлицизмов в таких изданиях подкрепляется частым графическим или дискурсивным выделением в тексте.

Таким образом, количественный анализ подтвердил, что реализация прагматического потенциала галлицизмов в канадских англоязычных СМИ подчиняется региональным закономерностям. Предложенная модель «внутреннего» и «внешнего» функционирования заимствований из французского языка позволяет комплексно описать эти различия, объединяя такие параметры, как частотность прагматически мотивированного употребления, выделение в тексте и степень включенности заимствованных единиц в местный лексикон.

Список источников

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд. стереотип. М. : ЛЕНАНД, 2021. 576 с.
2. Durkin P. Borrowed Words: A History of Loanwords in English. Oxford University Press, 2014. 491 p.
3. Boberg C. The English Language in Canada: Status, History and Comparative Analysis. Cambridge University Press, 2010. 272 p.
4. Rouaud J. Lexical and Phonological Integration of French Loanwords into Varieties of Canadian English since the Seventeenth Century : doctoral thesis. Toulouse, 2019. 323 p.
5. Boswijk V., Coler M. What is Salience? // Open Linguistics. 2020. Vol. 6, № 1. P. 713–722.
6. Толстикова Л.В. Когнитивно-прагматический аспект иноязычных заимствований в газетном дискурсе (на примере английского и русского языков) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2011. № 1. С. 153–157.
7. Fee M., McAlpine J. Guide to Canadian English Usage: The Essential English Resource for Canadian Writers & Editors. Oxford University Press, 2011. 651 p.
8. Grant-Russell P., Beaudet C. Lexical borrowings from French in written Quebec English: Perspectives on motivation // University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics. 1999. Vol. 6, № 2. P. 17–34.
9. The Chicago Manual of Style. 17th ed. The University of Chicago Press, 2017. 1146 p.
10. Levendis K., Calude A. Perception and flagging of loanwords – A diachronic case-study of Maori loanwords in New Zealand English // Ampersand. 2019. Vol. 6. 100056.
11. Blommaert J. Discourse: A Critical Introduction. Cambridge University Press, 2005. 299 p.

А.Д. Фрейберг[1], Т.А. Нагорная[2]

[1, 2] *Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия*

ИСПАНСКАЯ РАЗГОВОРНАЯ РЕЧЬ: РАЗНОУРОВНЕВЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ УСТНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ ФУТБОЛИСТА)
SPANISH COLLOQUIAL SPEECH: MULTILEVEL LANGUAGE FEATURES (BASED ON THE MATERIAL OF A FOOTBALL PLAYER'S ORAL PRESENTATION)

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям разговорной речи испанского языка: изучаются общепринятые тенденции, свойственные испанской разговорной речи на разных языковых уровнях. Отдельно рассматриваются фонетические, лексические и грамматические особенности разговорной речи испанского футболиста Педри на материале его устного выступления для YouTube-канала GQSpain. В статье выявляется, какие из общепринятых разговорных тенденций свойственны речи Педри, а какие не находят отражения в его речи.

Abstract. This article is devoted to the peculiarities of the Spanish colloquial speech: the generally accepted trends characteristic of the Spanish colloquial speech at different language levels are studied. The phonetic, lexical and grammatical peculiarities of the Spanish football player Pedri's spoken language are considered separately based on his oral presentation for the GQSpain YouTube channel. The article reveals which of the generally accepted conversational trends are characteristic of Pedri's speech, and which are not reflected in his speech.

Соотношение письменной и устной речи с давних пор является областью интересов лингвистов. И.А. Бодуэн де Куртенэ ещё в XIX в. отметил, что устная и письменная речь – это два различных вида речевой деятельности, которыми владеют грамотные люди. Устная речь первична, поскольку она появилась раньше письменной и является единственной для бесписьменных языков [1. С. 31].

В середине XX в. в отечественной лингвистике стали изучать разговорные формы русского языка. М.В. Панов утвердил мысль о том, что «разговорная речь – не свалка неправильных форм, синтаксических конструкций, сниженной лексики и окказионализмов, а особая подсистема русского языка, которой владеют и пользуются в повседневном общении носители его литературного варианта» [2. С. 922].

Так как разговорная речь существует преимущественно в устной форме, то в значительной степени именно под влиянием устной формы ее осуществления сформировался ряд существенных особенностей. Поэтому в тех случаях, когда для называния устной речи используется понятие «разговорная речь», имеется в виду не вся устная речь, а только те ее разновидности, где существование преимущественно в устной форме наложило существенный отпечаток на ее лексический и грамматический строй. Использование термина «разговорная речь» подразумевает собой указание на функциональные особенности речевого общения и, как следствие, на особенности словоупотребления, на специфику применения морфологических характеристик слов, на типы грамматических конструкций [3. С. 23]. Таким образом, разговорная речь представляет собой сложное и многогранное явление, к определению которого лингвисты подходят с разных сторон. Согласно Ю.Н. Караулову, разговорная речь – одна их двух разновидностей литературного языка, употребляемая в условиях

непринужденного общения и противопоставленная (в пределах литературного языка) кодифицированной книжной речи [4. С. 406]. Разговорная речь реализуется при непосредственном участии собеседников. Она характеризуется неподготовленностью и спонтанностью.

Особый интерес для лингвистических исследований представляет речь спортсменов, в частности футболистов, поскольку в ней представлены элементы профессиональной лексики, она эмоциональна и экспрессивна и отражает социальные ценности игроков. По такому принципу на основании изучения особенностей разговорной речи некоторых из представителей футбольной сферы можно сделать вывод об определенных особенностях всей социальной группы. Испанские футболисты, благодаря своей популярности и медийности, формируют уникальный стиль разговорной речи, который отражает как специфику спортивной среды, так и культурные особенности испанцев. Одним из таких футболистов является Педри Гонсалес – полузащитник клуба «Барселона» и сборной Испании, признанный одним из лучших полузащитников мира, обладатель Трофея Копа (2021 год). В предлагаемой статье анализируется разговорная речь Педри (1489 слов), находящаяся в свободном доступе в сети Интернет, а именно его интервью для YouTube-канала GQSpain.

Для начала стоит отметить, что одним из первых лингвистов, изучающих испанскую разговорную речь, считается немецкий учёный В. Бейнхауэр, представивший результаты своего исследования в труде «Spanische Umgangssprache» (1929). Однако большинство исследований, посвященных изучению испанской разговорной речи, носят преимущественно описательный характер, поскольку не затрагивают сущность процессов, определяющих специфику данной речи. Проблема выявления и изучения характеристик разговорной речи испанского языка связанна с его широкой распространенностью как в самой Испании, так и в странах Латинской Америки.

Н.М. Фирсова главными конструктивными чертами общеиспанской разговорно-обиходной речи считает ее экспрессивность и эмоциональность, эллиптичность и стандартизированность. По ее мнению, реализация языковых единиц характеризуется высокой степенью зависимости от коммуникативной ситуации, а также от тональности общения (официальной/неофициальной) [5. С. 6]. Помимо этого, разговорная речь выражается в особых формах интонации, наблюдается тесная связь между вербальными и невербальными средствами коммуникации, такими как мимика и жесты. Данные процессы отражаются на всех уровнях языковой системы: фонетическом, лексическом и грамматическом (морфологическом и синтаксическом). Так, например, на фонетическом уровне в неформальной устной речи отмечаются многочисленные процессы ослабления и изменения звуков (монофтонгизация, йеизмо, аспирация и выпадение гласных, удлинение звуков, выпадение и добавление звуков, метатеза и др.). Е.Е. Панкина связывает данные явления с естественной тенденцией к экономии артикуляционных усилий, с ускорением темпа речи, а также экспрессивными и стилистическими задачами говорящего [6. С. 6]. Лексическая сторона испанской разговорной речи характеризуется насыщенностью экспрессивно-окрашенных слов, широким употреблением междометных конструкций. Т.Н. Шишкова выделяет три пласта лексических единиц испанской разговорной речи: межстилевая лексика, бытовизмы (слова, относящиеся к повседневной жизни) и собственно разговорная лексика. В испанской разговорной речи наблюдается отклонение от строгих грамматических норм. Например, В.С. Виноградов [8. С. 210] отмечает нарушение правил согласования имени прилагательного и имени существительного. Помимо этого употребляются упрощенные структуры предложений, есть некоторые особенности словообразования. Это свидетельствует о стремлении к упрощению и естественности высказывания.

Постараемся определить, какие из общеизвестных особенностей разговорной речи испанцев свойственны для речи Педри, а какие особенности присуще именно ему. Отметим, что Речь Педри – это живая, разговорная речь молодого спортсмена, в которой отражаются его профессия, возраст, интересы и личностные качества (скромность, внутренняя собранность). Она отличается искренностью, доброжелательностью и естественностью.

Фонетические особенности речи Педри свидетельствуют о сочетании регионального говора и индивидуальных черт речевого поведения. Наиболее частотным феноменом в речи Педри является аспирация звука /-s/ в конце слога (…estoy jugando… – [ehˈtoi̯ xuˈɣando], …más juego… – [ˈmahˈxweɣo]), наблюдаемая в более чем 215 случаях. Этот процесс, наряду с seseo (фонетического феномена, при котором звуки, обозначаемые буквами <z> и <c> (перед гласными «e» и «i»), а также буквой «s», произносятся одинаково как [s]) и аспирацией звука /x/, типичен для канарского произношения [7. С. 50]. Интонация Педри отличается ровностью, с редкими эмфатическими акцентами, что соответствует его публичному имиджу – скромного и неконфликтного человека.

Также Педри заполняет паузы не молчанием, а удлинением гласных, междометием «eh» и словами-связками («bueno», «pues»). Такие элементы выполняют дискурсивную функцию, помогая структурировать речь, удерживать внимание слушателя и сформулировать дальнейшую мысль. Протягивание конечного слога и заполнение пауз словами-связками свойственны испанской разговорной речи. Всего было зафиксировано более 210 случаев удлинения гласных, 25 случаев употребления слова-связки bueno и 36 случаев употребления слова-связки pues.

Лексика Педри насыщена спортивными терминами: «balón de fútbol» (футбольный мяч), «debut» (дебют), «partido» (матч), «equipo» (команда), «control» (контроль мяча). Всего было выявлено 20 лексических единиц подобного рода. Кроме того, речь содержит современные неологизмы. Так, например, «muy top» (первоклассный, лучший), «una cápsula» (компактная коллекция из нескольких основных предметов одежды). Важным компонентом речи Педри являются устойчивые выражения, которые он использует достаточно часто, что является одной из известных особенностей разговорной речи испанцев. Фразеологизмы придают его высказываниям выразительность и стилистическую насыщенность («estar con los pies en el suelo» (дословный перевод: «стоять ногами на земле», т.е. быть практичным, рассудительным, реалистичным, здравомыслящим), «dejarse la piel» (дословный перевод: «оставить кожу», что означает работать до изнеможения). Однако в его речи не так частотны средства языковой выразительности, которые более типичны для книжной и письменной речи. Всего было зафиксировано 10 случаев употребления устойчивых выражений.

Несмотря на происхождение Педри, в его речи не было обнаружено диалектизмов, что может говорить о его стремлении использовать стандартную, общепринятую испанскую лексику, особенно в публичных выступлениях. Его манера говорить формирует образ скромного, целеустремлённого, любящего семью и преданного футболу человека, что усиливает его симпатию среди публики.

Анализ грамматических особенностей речи испанского футболиста Педри показывает, что его устная речь характеризуется простотой, разговорностью и соответствует нормам стандартного испанского языка. В интервью Педри преобладают повествовательные сложноподчиненные предложения, что позволяет ему ясно и доступно донести информацию о событиях своей жизни и личных вещах. Например: «Estas son las botas de mi primer gol en

Champions con el Barça y, bueno, tengo muy buen recuerdo de estas botas» («Это бутсы, в которых я забил свой первый гола в Лиге чемпионов с «Барсой», и, ну, у меня с ними много хороших воспоминаний»).

Педри чаще всего использует глаголы настоящего времени, описывая текущие привычки и состояния, что отражает акцент на реальных действиях, а не на воспоминаниях или возможностях и планах. Кроме того, Педри активно использует разнообразные глагольные конструкции, которые делают его речь более динамичной и отражают тенденцию к минимизации усилий при формулировании высказывания, помогают точнее передавать нюансы значения, которые сложно выразить одним глаголом. Среди них можно выделить конструкции: ir + a + infinitivo («iba a pasar» (должно было произойти); estar + gerundio («estoy jugando» (я играю); seguir + gerundio («seguir trabajando» (продолжать работать); tener + que + infinitivo («tengo que comer» (мне нужно есть); llevar + a + infinitivo («llegar a ganarlo» (выиграть); soler + infinitivo («suelo llevar» (обычно ношу). Всего было выделено 16 случаев употребления глагольных конструкций. Множество повторений союзов и частиц типично для живой разговорной речи и не является недостатком, а скорее служат когнитивной поддержкой спонтанной речи и усиливают образ открытого человека, молодого спортсмена, который остается собой даже в условиях медиа-внимания и широкой популярности.

Таким образом, разговорная речь испанского футболиста Педри представляет собой яркий пример устной коммуникации, в которой совмещаются профессиональные, социальные и личностные черты. Для наглядности мы фиксируем особенности разговорной речи Педри в следующей таблице:

Общепринятые тенденции, свойственные испанской разговорной речи	Тенденции, свойственные речи Педри
Фонетические особенности	
Seseo (слияние фонем /θ/ и /s/ в один звук [s])	46
Аспирация апикально-альвеолярного [s] в конце слога	215
Ослабление [d] на конце слова и в интервокальной позиции	29
Аспирация звука /x/	51
Удлинение конечных гласных	210
Монофтонгизация	Нет
Афереза	Нет
Добавление звуков	Нет
Метатеза	Нет
Йеизмо	Нет
Лексические особенности	
Употребление слов-заполнителей (pues, mira, bueno)	36 (pues), 25 (bueno)
Фразеологизмы	10
Повтор служебных частей речи	23 (para), 93 (que)
Эмоционально окрашенные выражения	10
Бытовизмы	Нет
Использование собственно разговорной лексики	Нет
Грамматические особенности	
Использование слов, образованных с помощью уменьшительных суффиксов	2
Использование глагольных конструкций	16
Нарушение правил согласования имени прилагательного и имени существительного	Нет
Использование двусложных слов	Нет

В таблице обозначено, что некоторые выявленные в речи особенности Педри соотносятся с общепринятыми тенденциями испанской разговорной речи: непроизнесение межзубного глухого [z] и [c], аспирация апикально-альвеолярного [s], ослабление [d] на конце слова, удлинение гласных звуков, апокопа и синкопа, употребление стилистически нейтральной общелитературной повседневной лексики, широкое использование междометий и слов-заполнителей, употребление глагольных конструкций, частые повторы.

Однако не все основные тенденции испанской разговорной речи встречаются в речи Педри. В речи футболиста отсутствуют такие фонетические явления, как монофтонгизация, афереза, добавление звуков, метатеза. Педри не используют собственно разговорную лексику, усеченные или двусложные слова. В речи Педри редко прослеживаются слова с суффиксами субъективной оценки, спортсмен говорит правильно, соблюдая грамматические нормы.

Полученные результаты подтверждают важность изучения разговорной речи спортсменов не только с точки зрения лингвистического анализа, но и в контексте влияния на массовое сознание, развития межкультурной коммуникации и понимания языковых трансформаций в современном обществе. А также могут быть полезны в дальнейших исследованиях речевого поведения спортсменов и в преподавании испанского языка как иностранного, особенно в контексте разговорной практики и межкультурной коммуникации.

Список источников

1. Пережогина Т.А. Аспекты изучения проблемы соотношения устной и письменной речи // Вестник ВолГУ. 2005. № 4. С. 29–32.

2. Вепрева И., Шалина И., Матвеева Т. Русская разговорная речь: аспекты изучения и актуальная проблематика // Quaestio Rossica. 2019. Т. 7, № 3. С. 919–936.

3. Васильева В.В., Коньков В.И. Устная речь : практикум. СПб. : СПб. гос. ун-т, Ин-т «Высш. шк. журн. и мас. коммуникаций», 2015. 100 с.

4. Большой энциклопедический словарь / под ред. И.К. Лапиной. М. : АСТ, Астрель, 2003. 1248 с.

5. Фирсова Н.М. Испанская разговорная речь : [учебное пособие] / под ред. Сантьяго де Акоста. 3-е изд. М. : АСТ: Восток – Запад, 2007. 251 с.

6. Панкина Е.Е. Основные фонетические тенденции в современном молодежном жаргоне (на примере пиренейского варианта испанского языка) // Вестник МГЛУ. 2015. № 12. С. 139–147.

7. Díaz Alayón C. Los estudios de español del Canarias // Thesaurus. Islas Canarias, 1990. P. 32–60.

8. Виноградов В.С. Грамматика испанского языка. Практический курс: Учебник для институтов и факультетов иностранных языков. М. : Книжный дом «Университет», 2000. 432 с.

А.В. Шевчик

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

СТРУКТУРА ОПОСРЕДОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАДИСКУРСЕ: ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРИАЛЕ ВЫПУСКА ВИДЕОБЛОГА Н.С. МИХАЛКОВА «БЕСОГОН ТВ») A PRAGMATIC LINGUISTIC ANALYSIS OF MEDIATED COMMUNICATION IN CONTEMPORARY MEGIA DISCOURSE: THE CASE OF NIKITA MIKHALKOV'S "BESOGON TV" VLOG

Аннотация. В статье рассматривается приемы публичной опосредованной полемики Н.С. Михалкова и В.В. Познера (с использованием платформы видеоблога «Бесогон ТВ») как пример опосредованной коммуникации в современном медиадискурсе.

Abstract. This article examines the techniques of public mediated polemics employed by N.S. Mikhalkov and V.V. Pozner on the "Besogon TV" vlog platform, using their exchanges as an example of mediated communication in contemporary media discourse.

Всемирная сеть Интернет, фактор её влияния на социальные процессы являются одним из центральных объектов исследования в сфере современных гуманитарных наук. Изучение функционирования языка как средства коммуникации в Интернете в силу многомерности этого пространства видится в междисциплинарных подходах.

Одними из главных особенностей коммуникации в интернете являются опосредованность, полимодальность и интерактивность. Благодаря возможностям современных технологий взаимодействие онлайн характеризуется конвергенцией, которая в контексте лингвистического подхода представляет собой смешение в одном сообщении разных способов передачи информации – семиотических кодов: аудио (звук, устный текст), видео, письменный текст, фото, графические изображения [1; 5].

С целью изучения интернет-коммуникации успешно применяется метод дискурсивного анализа, позволяющего осмыслить аспекты функционирования столь многопланового средства обмена информацией, включающего в себя сайты, социальные сети, видеоблоги, кроссплтаформенные мессенджеры, онлайн-конференции и др.

Видеоблогу как разновидности интернет-дискурса коммуникативной направленности посвящено немало работ. В.Л. Волохонский так определяет основные функции видеоблога: 1) коммуникативная; 2) самопрезентации; 3) развлечения; 4) сплочения и удержания социальных связей; 5) мемуаров; 6) саморазвития или рефлексии; 7) психотерапевтическую [3].

Структура типового видеоблога состоит из следующих компонентов: 1) автор – тот, кто занимается ведением канала и созданием контента; 2) адресант, кто подает информацию (контент); 3) аудитория, которая воспринимает информацию и может оставить обратную связь – в частности, подписчики; 4) платформа для обратной связи, где видео обсуждается с аудиторией; 5) формат как способ подачи информации; 6) контент – информация, которая транслируется автором.

До недавнего времени к числу самых популярных российских блогеров не относили известного актёра, режиссера, продюсера, деятеля культуры Никиту Сергеевича Михалкова. Возможно, по той причине, что выпуски его авторской программы «Бесогон ТВ» периодически выходят также в телевизионный эфир телеканалов «Россия 24» и «Спас», что не укладывается за привычные устоявшиеся рамки сложившегося представления об аспектах функционирования видеоблога. Однако количество подписчиков на сайте «YouTube» до закрытия на данном видеохостинге в 2024 г. составляло более 1,4 млн, число просмотров каждого из выпусков программы, вышедших в 2023 г. на данной платформе, стабильно варьировалось от 1,2 до 2,4 млн. На сегодняшний день «Бесогон ТВ» обладает следующими показателями относительно аудитории: количество подписчиков в мессенджере «Телеграм» составляет 420 тыс., зрители канала «Россия 24», средний показатель посмотревших отдельно взятый выпуск программы Михалкова – от 12 до 14 млн человек. Структура в полной мере соответствует жанру видеоблога: автором и адресантом неизменно является сам Н.С. Михалков, существует стабильно растущая аудитория, платформа для обратной связи сайте видеоблога, устоявшийся формат программы, контент, имеющий преимущественно информационно-аналитический характер.

Актуальность статьи определяется: прогрессирующей востребованностью видеоблогов информационно-аналитического типа, тематика которых касается общественно-политических проблем, необходимостью всестороннего изучения интернет-коммуникации как особого типа коммуникации.

В качестве предмета выбран публичный интерактивный обмен подготовленным текстами в рамках медиадискурса. Данная модель коммуникации противопоставлена ситуативной модели речевого взаимодействия, соответственно, наделена иными специфическими чертами.

Материалом является устный текст Н.С. Михалкова в рамках выпуска программы «Бесогон ТВ» (№ 177), опубликованного на видеохостинге RUTUBE, в одноименном телеграмканале, а также текст письма В.В. Познера, опубликованного на различных интернет-сайтах.

Существуя в медиапространстве более 13 лет, видеоблог Н.С. Михалкова становился объектом исследователей медиадискурса только в последние годы. «Бесогон ТВ» рассматривался в аспекте коммуникативных стратегий [Салихова, Букреева, Амирсаламова], в аспекте современной журналистской проблематики [Кокунова К.М., Сенкевич М.С.], через призму прецедентных феноменов [Горбунова Л.Г., Гераюшкина].

Цель статьи заключается в раскрытии особенностей выстраивания дистантной интерактивной межличностной коммуникации в рамах публичного пространства – медиадискурса.

Исследование проводилось с опорой на методологию описания дискурса, изложенную в трудах В.И. Карасика [5], теорию интерактивной модели коммуникации, также применялись методы собственно лингвистического анализа (семантико-синтаксический анализ, анализ структурной организации текста) и контент-анализа.

В статье использовался междисциплинарный подход: результаты не только лингвистических, но и других областей науки, объектом которых является феномен коммуникации, и в частности, одна из её разновидностей, получившая глобальное распространение в эпоху развития масс-медиа, технологий, всеобщей цифровизации и дигитализации процесса общения – интерактивная модель коммуникации, позволяющая осуществлять взаимодействие в режиме реального времени вне зависимости от пространства, разделяющего участников [3].

В данной работе анализ будет сосредоточен на интерактивной модели коммуникации, функционирующей в Интернет-дискурсе.

Общеизвестно, что само понятие «интерактивность» применительно к процессу коммуникации предполагает последовательную смену статусов участников: «говорящий» – «слушающий», они же: «отправитель сообщения» – «получатель сообщения», «адресант» – «адресат».

В результате обмена сообщениями выстраивается последовательная цепь, которая может иметь разный объем (по количеству сообщений, участников), и длительность во времени: «… участники чередуются в качестве отправителя и получателя и генерируют смысл, отправляя сообщения и получая обратную связь в физическом и психологическом контекстах» [4].

Интернет-дискурс характеризуется высокой степенью смешения стратегий, форм, средств коммуникации, при этом к его характеристике применима модель описания, предполагающая выделение ряда устойчивых компонентов, присущих институциональному типу дискурса [6]: характеристики участников, их коммуникативные цели, стратегии, материал (тематика), условия, в которых протекает общение.

Предметом исследования избрана дистантная интеракция Н.С. Михалкова с журналистом В.В. Познером в пространстве медиадискурса, представляющая интерес как пример современной интерактивной модели коммуникации.

Особенностью 177-ого выпуска «Бесогон ТВ» «Познер, поп Гапон и гуси-лебеди» заключается в том, что по своему содержанию он преимущественно представляет собой единый большой отклик/комментарий относительно реакций негативного характера со стороны интернет-СМИ и отдельных медийных персон на тезисы, заявленные в предыдущем выпуске видеоблога, а также на обстоятельства, сопутствующие его выходу в эфир телеканала.

Примечательной особенностью является наличие структурированности адресации Михалкова в рамках его обращения – происходит последовательная сменная фокусировка от массового адресата к конкретному лицу, осуществляющаяся одновременно:

– ко всей потенциальной аудитории выпуска: «Я приветствую вас, дорогие друзья!»;

– к части аудитории: «Но если вы, критики мои, этого не заметили»

– персональные: «Владимир Владимирович».

Импульсом возникшей опосредованной интеракции является текст письма В.В. Познера ведущему видеоблога.

Дискурс интеракции Михалкова и Познера можно охарактеризовать по следующим параметрам:

– по каналу коммуникации (опосредованный) – медиадискурс (телеканал, YouTube-канал, сайт видеоблога);

– по характеру участников – медиадискурс (публичность, массовая аудитория);

– по характеру тематики – общественный, персональный, исторический.

Самым частотным приемом ведущего «Бесогон ТВ» является моделирование виртуального диалога с использованием персональной адресации части высказываний

Часть фрагментов письма В.В. Познера Никита Сергеевич воспроизводит дословно, тем самым вводя массового адресата в контекст и детали полемики (фрагменты текста письма приведены курсивом):

«*Прежде всего, хочу сказать, что я рад тому, что Вы, именно Вы, человек, не испытавший в своем творчестве цензуры – ни в советское время, ни в постсоветское – столкнулись с ней. Я, в отличие от Вас, имел с цензурой постоянное дело в советское время, когда она существовала в лице государственного Главлита, и имею дело с нею, неофициальной, сегодня. Доказывать ее существование в СССР я не стану, поскольку доказательств не требуется..*», «*Я рад, что Вы испытали цензуру, потому что уверен, что никогда от нее Вы не страдали … и, как мне кажется, полезно такому человеку, как Вы, испытать ее действие. Согласитесь, оскорбительно и мерзко.*»

Познер актуализирует тему цензуры и государственной политики времен СССР, уводя полемику в исторический дискурс, оставаясь в рамках дискурса персонального.

Автор «Бесогона» полемизирует, используя персональную адресацию высказываний: «*Вот, Владимир Владимирович. Ну на хрена Вы меня тронули?*», «*Ну на…ра Вы вылезли со своим интервью?*», *«Чё с Вами случилось?», «Как Вы можете вот так утверждать что я не знаю цензуры?!».* Предложенный В.В. Познером полидискурсивый и политематический курс получает развитие как непосредственно в репликах Михалкова, так и в наглядном поликодовом материале, иллюстративно аргументирующем ответные тезисы: включение в визуальный ряд видеофрагментов интервью В.В. Познера 1979 года.

Цели Н.С. Михалкова при моделировании диалога: первая – публично опровергнуть тезисы оппонента, вторая – оказать воздействие на массового адресата. Для этого Михалковым используется спектр различных средств, как вербальных, так и невербальных.

Вербальные средства:

– на лексическом уровне – разговорно-сниженная, вульгарная лексика;

– на синтаксическом уровне – языковые обороты с ироническим оттенком;

– на интонационно-просодическом уровне – разнообразное интонирование, изменение силы голоса, варьирование манеры и тона речи;

– паралингвистические средства: разнообразная мимика, жесты;

– поликодовые средства: фрагменты видеозаписей.

Выстраивая структуру интерактивной коммуникации на пересечении разных типов дискурса, Н.С. Михалков использует пространство своего видеоблога в качестве публичной площадки для реализации полемики с конкретными персонами, указывает на несостоятельность их доводов. Для реализации данных целей ведущий «Бесогон ТВ» применяет комплекс собственно лингвистических средств и других, неязыковых инструментов.

Список источников

1. Вартанова Е.Л. Конвергенция как неизбежность. О роли технологического фактора в трансформации современных медиасистем: От книги до Интернета. Журналистика и литература на рубеже нового тысячелетия / под ред. Я.Н. Засурского, Е.Л. Вартановой. М. : Изд-во Московского университета, 2000. С. 37–55.

2. Волохонский В. Психологические механизмы и основания классификации блогов // Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet / под ред. В.Л. Волохонского, Ю.Е. Зайцевой, М.М. Соколова. СПб., 2007. С. 117–131.

3. Горбунова Л.Г., Геранюшкина Н.М. Прецедентные феномены как средство организации авторского текста в телевизионных СМИ (на материале программы Никиты Михалкова «Бесогон ТВ») // Актуальные проблемы филологии и журналистики. Саранск : Изд-во Национального исследовательского государственного университета им. Н.П. Огарёва, 2021. С. 220–226.

4. Долженков В.Н. Характерные черты и особенности интерактивной модели коммуникации // Филологические науки. Основы теории и практики. Тамбов : Изд-во Грамота, 2018. Ч. 2. С. 307–309.

5. Ермоленкина Л.И. Дискурсивная картина мира современного радио : дис. … д-ра филол. наук. Томск, 2021. 422 с.

6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.

О.Г. Щитова[1], А.Г. Щитов[2]

[1] Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия
[2] Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

КОГНИТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКИХ ТЕРМИНОВ ЛАТИНСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ «ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ»
COGNITIVE POTENTIAL OF RUSSIAN TERMS OF LATIN ORIGIN IN THE PROFESSIONAL SPHERE “ARTIFICIAL INTELLIGENCE”

Аннотация. Рассмотрено понятие *когнитивный потенциал терминов* применительно к номинациям иноязычного происхождения. Выявлены основные параметры когнитивного потенциала латинизмов и их рефлексов в русском подъязыке сферы «Искусственный интеллект» на материале текстов из профессиональных источников (блогов, сайтов, статей, форумов).

Abstract. The article examines the concept of cognitive potential of terms and its relevance to borrowings from foreign languages, particularly in the field of «Artificial Intelligence». The main parameters of the cognitive potential of Latinate words and their reflexes in the sublanguage of the Russian language within the professional domain are identified based on materials extracted from specialized sources (blogs, websites, articles, forums).

Иноязычная терминология в терминосистемах многих языков приобретает интернациональный характер, формируя международный терминологический фонд, по мнению В.В. Виноградова, словесный фонд мировой цивилизации, и представляет особую *актуальность* для исследования. Значительная часть интернационализмов в терминологическом пространстве берет начало в классических языках, в частности имеет латинское происхождение. Это касается терминологии в сферах медицины, биологии, искусства, права, техники, филологии и мн. др., а также в области искусственного интеллекта. Выявление иноязычного эквивалента заимствованного термина актуально для его когнитивного усвоения носителями языка-реципиента в аспекте семантики и функционирования.

Цель работы заключается в выявлении когнитивных возможностей терминов латинского происхождения в языке для специальных целей сферы «Искусственный интеллект».

Материалом для исследования послужили латинизмы и их рефлексы в русской терминологии искусственного интеллекта, выделенные из текстов профессиональных блогов, сайтов, статей, форумов анализируемой профессиональной области.

В работе применены *методы* дефиниционного, компонентного, дистрибутивного, контекстного, этимологического, категориального анализа.

Когнитивный потенциал терминов иноязычного происхождения, в том числе латинизмов, проявляется в их способности влиять на мышление, восприятие и понимание в кон-

тексте языка и культуры. В данном случае слово *потенциал* употреблено в переносном значении ‘степень мощности в каком-н. отношении’ [1], ‘совокупность средств, возможностей, необходимых для чего-н.’ [2. С. 616] (ср. лат. *potential* ‘сила, мощность’). Когнитивный потенциал термина – это способность термина воплощать, хранить и передавать в языке знания и информацию, связанную с его смыслом, а также участвовать в процессах познания и коммуникации. Под *когнитивным потенциалом заимствованных терминов* в работе понимается их способность аккумулировать знание, формировать новые концепции и способы мышления, обогащать язык новыми значениями, предоставлять более точные и специфические обозначения, а также отражать культурные и технологические изменения в обществе. Эти термины могут углублять понимание сложных явлений, ускорять коммуникацию и способствовать интеграции знаний из разных областей.

Наметим основные параметры когнитивного потенциала латинизмов и их рефлексов в русском подъязыке сферы «Искусственный интеллект». Данные параметры находятся в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности.

I. Когнитивные возможности заимствованных терминов состоят прежде всего **в расширении концептуального пространства принимающей культуры** путем введения новых идей и концепций. «Заимствования отражают структуру знания и опыт, накопленные в языке-источнике и являющиеся актуальными для принимающей культуры» [3. С. 87].

Идея искусственного интеллекта (далее – ИИ) появилась в 1940–1950-х гг., но, несмотря на это, настоящий бум ИИ как *учения о развитии современной науки и технологии создания интеллектуальных машин* относится к XXI в. «Официальная» история искусственного интеллекта в России началась в 2019 г. с утверждением «Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 года»; в 2021 г. появился федеральный проект «Искусственный интеллект», а с 1 сентября 2022 г. заработал Национальный центр развития ИИ при Правительстве РФ [4].

К этому времени уже активно формируется терминосистема ИИ, создаются терминологические словари ИИ [5–8].

Актуальными становятся термины ИИ, многие из которых имеют лат. происхождение и/или содержат латинские терминоэлементы: *искусственный интеллект*, *архитектура ИИ*, *аугментация*, *вариационные автокодировщики*, *генерация*, *генеративный ИИ*, *генеративная модель*, *3D-реконструкция*, *галлюцинации ИИ, компьютер*, *компьютерное зрение*, *машинное обучение*, *реалистичная 3D-модель, традиционный ИИ* и др.

Например, в состав терминологических коллокаций *искусственный интеллект* (*artificial intelligence*), *генеративный ИИ*, *генеративные модели* и др. входят латинизмы:

рус. ***интеллект*** ‘мыслительная способность, умственное начало у человека’, который восходит к лат. *intellēctus* ‘понимание, рассудок’, образованному от глагола *intellēgere* (*intelligere*) ‘воспринимать, познавать; мыслить’ (*inter-* ‘между’ + *legere* ‘собирать, читать’) [[2. С. 307; 9. С. 540];

к лат. *intellēgere* (intelligere), *intellēgentia* ‘понимание, рассудок, познавательная сила’ [9. С. 540] восходит также главный компонент английского термина ***artificial intelligence*** ‘ИИ’, активно функционирующего в русском профессиональном дискурсе ИИ в качестве иноязычного вкрапления. Атрибутивный компонент – англ. *artificial* ‘искусственный’ – заимствован через ст.-франц. *artificial* из лат. *artificialis* ‘художественный, искусный, умелый’ (< *artificium* ‘искусство; мастерство; теория, система’ < *artifex, artificis* ‘мастер, художник, специалист, знаток’ < *ars, artis* ‘искусство’ + *facio, ere* ‘делать, мастерить’) [9 С. 98–99; 10];

термин ***генеративный*** ‘порождающий’ также восходит к латинскому языку: *genero, āvi, ātum, generāre* ‘производить, порождать, создавать’ (problem V, poema Q) [9 С. 452]. *Генеративный искусственный интеллект* – это модели искусственного интеллекта, предназначенные для создания нового контента в виде письменного текста, аудио, изображений или видео [11]. Как видим, рефлекс латинского *genero* – термин *генеративный* (< англ. *generative* ‘генеративный, производящий [создающий. – *Прим. авт.*]’) сохраняет семантику латинского глагола *genero* ‘создавать’ и развивает ее в составе терминологического словосочетания *генеративный ИИ*, обозначая ‘предназначенный для создания нового контента’. Не случайно в дискурсе ИИ функционирует также абсолютно эквивалентное выражение *генерирующий ИИ* с действительным причастием от глагола *генерировать*. «История генерирующего ИИ является свидетельством огромного прогресса в этой области за последние несколько десятилетий» [11].

II. Приведенные примеры терминов представляют еще одну грань когнитивного потенциала латинизмов: латинские терминоэлементы активно становятся **гнездообразующими** в русском языке для специальных целей сферы ИИ, продуцируя новые понятия. **Гнездообразующая роль терминов** заключается в том, что термин-основа формирует терминологическое гнездо, обозначая более общее понятие, а другие термины (периферийные) характеризуют, определяют и расширяют это исходное понятие. Таким образом, гнездообразующий термин выступает в качестве центрального элемента, вокруг которого группируются другие, более специфические термины, создавая единую смысловую систему в рамках определенной области знания.

Так, латинский глагол *genero, generāre* ‘создавать’ становится источником для целого ряда слов (входящих в состав однословных и неоднословных терминов ИИ): *генерировать, генерирующий, генератор, генерация, генеративный, генеративно-состязательный*. «Generative AI позволяет *генерировать* новые экземпляры данных разных типов, а не только текст»; «*генеративный* ИИ используется для *генерации* текста, похожего на человека»; «*генерирующий* ИИ может извлекать уроки из данных и *генерировать* новые экземпляры данных» [11].

Лексический терминоэлемент *модель*, восходящий к лат. *modulus, ī, m* (*demin. к* modus) ‘мера’; *тех., архит.* ‘<u>модуль</u>, масштаб соразмерности’ [9 С. 643] (*modulus* – уменьш. от *modus* ‘мера, образ, способ’; модуль = <u>малая мера, малый образец</u>) продуцирует целый ряд терминов ИИ, обогащая концептуальное пространство изучаемой сферы деятельности: *модель искусственного интеллекта, авторегрессионная модель, большая языковая модель, генеративная модель ИИ, генеративная текстовая модель, дискриминативная модель, модель глубокого обучения, модель машинного обучения, модель на основе трансформатора, обучение модели, трансформерная модель, языковая модель, моделирование сложных распределений данных* и др.

III. Когнитивный потенциал иноязычных терминов, в том числе латинизмов, реализуется за счет развития концептуального объема их семантики. Вернемся к общенаучному термину ***модель***. Его этимон, лат. *modulus* как технический и архитектурный термин имеет значение ‘модуль, т.е. малый образец’, которое сохранилось во франц. *modele* ‘образец’ (и возможных языках-посредниках – немецком и польском). В языке для специальных целей ИИ происходит специализация семантики, терминологизация данного слова, которое обозначает не образец для дальнейшего продуцирования, а ‘вид, тип, категорию программы в сфере ИИ’. Ср.: «Типы генеративного ИИ. <u>Типы</u> генерирующего ИИ разнообразны, каждый

из которых обладает уникальными характеристиками и подходит для различных применений. Эти модели в основном подразделяются на следующие три категории: 1. Модели на основе трансформатора…» [6]. В данном примере в качестве контекстуальных синонимов выступают слова *тип*, *модель*, *категория*, обозначающие один и тот же денотат. «Модель ИИ – это программа, обученная на наборе данных … для распознавания определенных типов шаблонов» [12].

Обратимся к анализу терминов ***алгоритм*** и ***аудит алгоритмов*** (Algorithmic Auditing), состоящих из латинизмов. Интернационализм ***алгоритм*** ‘совокупность действий, правил для решения данной задачи’ [1] также восходит к латинскому языку: *Algorithmi, algorismus* (*algorizmus*), *algorithmus* ‘способ, вычислений с использованием арабских цифр’ от имени величайшего среднеазиатского ученого-математика 9 в. Аль-Хорезми [1. С. 52; 13]. В подъязыке ИИ термин *алгоритм* обозначает одно из базовых понятий ‘способ предсказания и предложения необходимой информации в результате анализа данных’ [6].

Входящее в состав термина ***аудит алгоритмов*** слово *аудит* восходит к лат. *audio, īvī, ītum, īre* ‘слушать; одобрять’, *audītus* ‘слушание’ [9. С. 115–116] и к традиции публичного заслушивания отчетов перед аудиторами (с целью одобрения). В дальнейшем латинизм стал интернациональным термином в сфере экономики со значением ‘систематический контроль бухгалтерских записей’ (фр. *audit*, итал. *audit, auditing*, нем. *Audit*; лит. *auditas*, польск. *audyt*, англ. *auditing* ‘систематический контроль бухгалтерских записей’ [14]). В сфере ИИ данный термин развивает свое значение: ‘контроль’ > ‘проверка, ревизия’ > ‘оценка, экспертиза’ > ‘мониторинг’. Убедимся в этом, сравнив контексты из статей профессиональных блогов: «Для выявления ошибок в шаблонах алгоритмов и других проблем необходимо проверять процесс принятия решений с помощью аудита алгоритмов <…> С помощью алгоритмов голосовой помощник отвечает на ваш вопрос, онлайн-кинотеатр предлагает интересный фильм, а система мониторинга предсказывает возможные сбои в работе» [6]; «Как проводить аудит алгоритмов ИИ? Аудиторы могут оценивать алгоритмы ИИ, изучая источники данных, оценивая эффективность моделей и обеспечивая соответствие корпоративным стандартам» [15]. Таким образом, ***аудит алгоритмов*** ИИ – это процесс мониторинга (наблюдения, контроля, оценки и прогноза) систем искусственного интеллекта на соответствие стандартам.

IV. Когнитивный потенциал терминов проявляется в **языковой категоризации** научной / профессиональной картины мира. На основе категориального анализа терминов выделяются их понятийные типы. «Очевидно, что в большинстве наук имеются такие категориальные классы понятий, как *система, процесс, функция, признак, состояние, структура, категория, отношения* и т.д. В то же время каждая наука имеет свою понятийную сетку и, соответственно, свой набор наиболее часто встречаемых категориальных понятий. Так, например, для лингвистических наук наиболее характерными категориями будут *единица, уровень, система, процесс, состояние, функция*, в то время как для естественных наук – *объект, структура, фактор, иерархия* и т.д.» [16].

Профессиональная сфера ИИ обладает своим характерным набором категориальных классов, в репрезентации которых участвуют термины латинского происхождения и/или их рефлексы. Проиллюстрируем основные из данных категорий:

1. Типы ИИ: *базовый ИИ*, *генеративный ИИ*, *гипотетический ИИ*, *искусственный суперинтеллект* (*ASI*), *общий ИИ* (*General AI*), *суперинтеллект* (*Superintelligence*), *узкий ИИ* и др.

В терминологическом слововосочетании *базовый ИИ* центральным в семантическом отношении компонентом, выражающим дифференциальный признак среди названий всех типов ИИ, является атрибутив *базовый*, восходящий к лат. *basis* ‘основание, подножье, пьедестал’ [9. С. 127] (греч. βάσις). Базовый ИИ представляет собой «пьедестал», на основе которого создаются более совершенные технологии, это «тип ИИ, реагирующий на данные в реальном времени, не обладающий памятью или возможностями обучения»; например, *автоматические двери*, *интеллектуальное освещение*, *шахматный ИИ* Deep Blue от IBM [7] (суперкомпьютер, который в 1997 году стал первой компьютерной системой, победившей действующего чемпиона мира по шахматам Гарри Каспарова в матче со стандартным контролем времени, что стало важным моментом в истории развития искусственного интеллекта) и под. К базовому ИИ относятся *реактивные машины* [8] (лат. *re* ‘против’, *activus* ‘действенный’, *action* ‘действие’), основной функцией которых является только реакция на данные в реальном времени.

2. Методы и технологии (процессы): *алгоритм*, *аудит алгоритмов*, *аппаратное воплощение*, *виртуальная реальность*, *генеративно-состязательная сеть* (Generative Adversarial Nets, GAN), *гибридизация человека и машины*, *компьютерное зрение* (Computer Vision), *классификация объектов*, *обнаружение объектов*, *обучение моделей*, *оперативное проектирование* и др.

«Генеративно-состязательные сети (GAN) являются одной из наиболее перспективных технологий, предлагающих новые подходы к генерации и улучшению изображений. Основная идея GAN состоит в использовании двух нейронных сетей – генератора и дискриминатора, которые обучаются одновременно и конкурируют друг с другом» [17]. Одна нейронная сеть (генеративная модель) генерирует образцы, а другая (дискриминативная модель) призвана проверить эти образцы и забраковать неточные, не соответствующие поставленной задаче.

3. Инструменты ИИ: *AI-инструмент*, *AI-сервис, генеративная модель, детектор изображений ИИ, дискриминативная модель*, *ИИ-сервис для генерации текста (Hypotenuse AI (Гипотенуза ИИ)*, *модели ИИ* (см. пункт II), *платформа*, *сервис*, *фреймворки для машинного обучения* и др.

AI-инструмент (*инструмент ИИ*) ‘программное приложение, использующее алгоритмы искусственного интеллекта для выполнения задач, которые обычно требуют человеческого интеллекта’. «Эти инструменты могут анализировать данные, распознавать шаблоны и принимать решения или делать прогнозы. Ключевые функции этих мощных инструментов включают возможности машинного обучения, обработку естественного языка и компьютерное зрение. Они предназначены для автоматизации задач, предоставления аналитики и оптимизации операций» [18]. Латинизм *инструмент* (лат. *instrumentum* ‘орудие’) является категориальным номинатом фрагмента профессиональной сферы ИИ.

4. Применение ИИ: *компьютерное зрение* (Computer Vision), *обработка естественного языка* (*Natural Language Processing*, *NLP*), *машинное обучение*, *робототехника, автоматизация бизнес-процессов*, *медицинская визуализация* и мн. др.

Медицинская визуализация ‘совокупность методов, позволяющих получать изображения внутренней структуры и функций человеческого тела для диагностики, мониторинга и лечения заболеваний без нарушения целостности кожных покровов’. Алгоритмы компьютерного зрения помогают находить аномалии в изображениях, экономят время на интерпре-

тации результатов и предоставляют врачам дополнительную информацию о патологии. Термин *медицинская визуализация* восходит к лат. *visualis* ‘зрительный’; лат. *medicīna* ‘врачебная наука’ < *ars medicina* ‘лечебное искусство, искусство исцеления’ (ср. *medicus* ‘врач’ < *medeor* ‘лечу, врачую, исцеляю’) [9. С. 623–624].

Выделенные категории помогают структурировать понимание искусственного интеллекта и его применения в различных областях.

Выводы:

1. Терминология ИИ представляет профессиональную языковую картину мира изучаемой области. Значительную роль в формировании терминологии ИИ играют термины и терминоэлементы латинского происхождения, которые составляют основу интернациональной терминологии данной науки и обладают мощным когнитивным потенциалом.

3. Когнитивный потенциал латинизмов и их рефлексов реализуется а) в расширении концептуального пространства принимающей культуры путем введения новых идей и концепций; б) за счет развития концептуального объема их семантики; в) в процессе формирования когнитивных связей, в том числе продуцирования новых понятий в качестве гнездообразующих средств; г) в языковой категоризации профессиональной картины мира.

Список источников

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Словарь русского языка // Gufo.me: сайт. 2005–2025. URL: https://gufo.me/dict/foreign_words/ (дата обращения: 07.09.2025).

2. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2010. 944 с.

3. Голованова Е.И. Когнитивные аспекты лексического заимствования // Известия Смоленского государственного университета. 2013. № 1 (21). С. 79–88.

4. Искусственный интеллект: кто в России отвечает за технологию будущего // Национальные проекты России: сайт. М., 2020–2025. URL: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/news/iskusstvennyy-intellekt-kto-v-rossii-otvechaet-za-tekhnologiyu-budushchego/ (дата обращения: 09.09.2025).

5. Словарь терминов по искусственному интеллекту: 50 важных определений, которые нужно знать // EasyByte: блог. М. ; СПб., 2025. URL: https://easy-byte.ru/blog/slovar-terminov-po-iskusstvennomu-intellektu-50-vazhnyh-opredelenij-kotorye-nuzhno-znat/ (дата обращения: 09.09.2025).

6. Словарь ИИ: термины, которые нужно знать // Компания «ИТ Гильдия»: блог. М.; СПб., 2013–2025 (Краткое руководство по терминам ИИ, которые нужно знать). URL: https://it-guild.com/info/blog/kratkoe-rukovodstvo-po-terminam-ii-kotorye-nuzhno-znat/ (дата обращения: 09.09.2025).

7. Глоссарий по теме «Искусственный интеллект» // Курьер ЮНЕСКО. М., 2018–2014. URL: https://courier.unesco.org/ru/articles/glossariy-po-teme-iskusstvennyy-intellekt (дата обращения: 09.09.2025).

8. Перри К. Глоссарий терминов ИИ. 2024 // Undetectable AI: блог. URL: https://undetectable.ai/blog/ru/глоссарий-терминов-ai (дата обращения: 09.09.2025).

9. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. М. : Рус. яз., 1976. 1096 с.

10. Harper Douglas R. Online Etymology Dictionary. Lancaster, 2001–2025. URL: https://www.etymonline.com/ru (дата обращения: 20.09.2025).

11. Что такое генеративный искусственный интеллект // SAP: сайт. URL: https://www.sap.com/central-asia-caucasus/products/artificial-intelligence/what-is-generative-ai.html (дата обращения: 10.09.2025).

12. Иванов А. Модель искусственного интеллекта – что это такое? 20.12.2022 // Neurocore: блог/ о нейросетях. М., 2017–2025. URL: https://neuro-core.ru/blogs/ai-model (дата обращения: 07.09.2025).

13. Большой словарь иностранных слов русского языка // Gufo.me: сайт. 2005–2025. URL: https://gufo.me/dict/foreign_words/ (дата обращения: 07.09.2025).

14. «Мультитран» – интернет-система двуязычных словарей. URL: https://www.multitran.com/ (дата обращения: 15.09.2025).

15. Май-Энн Нгуен и Филип МакКаун. 5 фреймворков аудита ИИ для поощрения ответственности. 2024 // Auditboard AI: блог. URL: https://auditboard.com/blog/ai-auditing-frameworks (дата обращения: 15.09.2025).

16. Табанакова В.Д. Идеографическое описание научной терминологии в специальных словарях: дис. … д-ра филол. наук. Тюмень, 2001. 288 с. URL: https://textarchive.ru/c-1653857-pall.html (дата обращения: 15.09.2025).

17. Узких Г.Ю. Применение генеративно-состязательных сетей (GAN) в обработке изображений // Вестник науки. 2024. № 8 (77). Т. 4. С. 182–185.

18. Инструменты ИИ: Полное руководство. 2025. URL: https://www.getguru.com/ru/reference/ai-tools (дата обращения: 01.10.2025).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Т.А. Арканова[1, 2], Е.А. Зуева[2], М.В. Никонова[2], Ю.В. Трофимова[1]

[1] Новосибирский национальный исследовательский государственный университет», Новосибирск, Россия
[2] МБОУ «Кольцовская школа № 5 с углубленным изучением английского языка», наукоград Кольцово, Новосибирская область, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИНТЕГРАЦИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРЕДМЕТЫ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

FORMATION OF STUDENTS' UNIVERSAL COMPETENCIES BASED ON MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND THE INTEGRATION OF A FOREIGN LANGUAGE INTO ENGINEERING AND TECHNOLOGY SUBJECTS

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные методики преподавания английского языка обучающимся предметам естественнонаучного цикла и студентам инженерных специальностей. Анализируются подходы, основанные наконцепции английского языка для специальных целей (ESP), интеграциисодержания и языка (CLIL), а также задачном обучении (TBLT). Отдельное внимание уделяется адаптации содержания к профессиональной сфере, междисциплинарному взаимодействию и использованию цифровых технологий. Представлены практические примеры и даны рекомендации по повышению эффективности обучения.

Abstract. The article discusses current methods of teaching English to the students of natural science subjects and engineering students. The approaches based on the concepts of English for Specific Purposes (ESP), content and language integration (CLIL), and talk-based learning (TBLT) are analyzed. Special attention is paid to adapting the content to the professional field, interdisciplinary interaction and the use of digital technologies. Practical examples are presented and recommendations for improving the effectiveness of training are given.

Введение

В наши дни в образовании происходит ряд изменений, которые связаны с такими процессами, как глобализация, научно-технический прогресс, развитие информационных технологий и др. Тенденции современного развития российского образовании на данном этапе требуют, чтобы особое внимание было обращено на ориентацию обучающихся на есте-

ственнонаучную и инженерно-технологическую деятельность**. Развитие инженерного образования объявлено одним из приоритетов государственной политики в сфере образования.**

Современное инженерное образование невозможно без владения английским языком. Он необходим не только для чтения профессиональной литературы, но и для участия в международных проектах, конференциях и коммуникации в глобальной профессиональной среде. Однако традиционные методы обучения зачастую не учитывают специфики инженерной профессии и ограничиваются изучением грамматики и лексики вне профессионального контекста. В связи с этим возрастает интерес к более целенаправленным методикам, ориентированным на реальные коммуникативные потребности обучающихся.

Казалось бы, где иностранный язык, а где инженерный профиль. Никто не спорит, что такие предметы, как математика, физика, технология, черчение, являются профилирующими предметами инженерно-технологической направленности, где обучающиеся получают конкретные знания, необходимые для ориентации в современном мире, для подготовки к будущей инженерной деятельности. Но и другие предметы могут внести свой вклад в развитие будущих инженеров, развивая у обучающихся общие компетенции, такие как компетенции социального взаимодействия; самоорганизации и самоуправления; компетенции самостоятельной познавательной деятельности, коммуникативные компетенции и др. В том числе и предмет «Иностранный язык» играет немаловажшую роль в инженерном образовании. Тенденция современного мира такова, что многие сегодня изучают иностранный язык не с целью уметь читать и переводить тексты, а с целью общаться на иностранном языке во время путешествий, понимать техническую литературу.

Будущие инженеры должны уметь читать, и не просто читать, а понимать техническую литературу. Как мы развиваем навыки смыслового чтения, развитие навыков работы с информацией также важно для процесса обучения, ведь объем информации, осваиваемой обучающимися, с каждым годом растет. Данную информацию нужно не только осмыслить, но также запомнить, уметь систематизировать, анализировать, сравнивать и применять на практике.

«Это целый комплекс мероприятий, цель которых – заинтересовать, увлечь детей физикой и другими естественнонаучными предметами. Это не только занятия на новых курсах, но и профильные смены, современные лабораторные практикумы, экскурсии на предприятия. Качественно обновляются и подходы к подготовке студентов – будущих учителей-физиков. Меняются методическая поддержка и повышение квалификации уже опытных педагогов», – подчеркнул Министр просвещения [6. С. 1].

Программа, направленная на развитие интереса у обучающихся к инженерному образованию, будет затрагивать такие предметы, как физика, математика, химия, биология и информатика. Она позволит обеспечить преемственность между школьным, вузовским образованием и научной деятельностью.

Основная проблема, с которой сталкиваются преподаватели, – это мотивация обучающихся. Они зачастую не видят практической пользы в изучении языка, особенно если их интересы сосредоточены на технических дисциплинах. Чтобы решить эту проблему, преподаватели должны найти способы связать иностранный язык с будущей инженерной деятельностью обучающихся.

Например, можно использовать аутентичные материалы на английском языке, посвященные инженерным специальностям – статьи, видео, инструкции. Это не только повышает

мотивацию, но и развивает профессиональную лексику. Также эффективны проектные работы, где обучающиеся применяют английский для презентации собственных инженерных разработок.

Другая сложность – разный уровень подготовки обучающихся. В одной группе могут быть как сильные, так и слабые студенты. Для решения этой проблемы рекомендуется использовать дифференцированный подход, предлагая задания разного уровня сложности. Кроме того, можно организовать парную и групповую работу, где сильные обучающиеся помогают более слабым.

Действительно, владение английским языком является важным аспектом инженерного образования. Вот несколько причин, почему это так.

1. Научные публикации: Большинство научных статей, исследований и технической документации публикуются на английском языке. Умение читать и понимать эти материалы критично для успешного обучения и профессиональной деятельности.

2. Международные стандарты: Многие международные стандарты и спецификации в области инженерии также написаны на английском языке. Это важно для соблюдения требований и норм в глобальных проектах.

3. Общение с коллегами: В международной среде общения английский язык часто используется как язык межнационального общения, что делает его необходимым для работы в мультикультурных командах.

4. Курсы и семинары: Многие современные курсы, онлайн-лекции и семинары по инженерии проводятся на английском языке, что дает доступ к актуальным знаниям и технологиям.

5. Технологические новшества: Новые разработки и технологии часто анонсируются и обсуждаются на английском языке, поэтому знание языка помогает оставаться в курсе последних тенденций.

Таким образом, знание английского языка действительно является важным инструментом для успешного обучения и работы в инженерной сфере.

Теоретические основы методики

Инновационные подходы к преподаванию английского языка для обучающихся предметам естественно-научного цикла и инженерных специальностей могут значительно повысить эффективность обучения и заинтересованность.

Вот несколько методов и стратегий, которые можно использовать.

1. Проектное обучение: обучающиеся могут работать над реальными инженерными проектами, где английский язык используется как основной язык общения. Это помогает развивать как языковые навыки, так и технические знания.

2. Интеграция технологий: Использование онлайн-платформ, приложений и интерактивных инструментов (например, Duolingo) может сделать процесс обучения более увлекательным и доступным. Виртуальные симуляции и 3D-моделирование также могут быть использованы для создания контекста.

3. Обучение через контент (CLIL): Этот подход сочетает изучение языка с изучением предметного содержания. Например, обучающиеся могут изучать техническую документацию или научные статьи на английском языке, что одновременно развивает языковые навыки и углубляет понимание предмета.

4. Симуляции и кейсы: Студенты могут участвовать в симуляциях инженерных процессов или кейсах, где они должны использовать английский язык для решения проблем и принятия решений.

5. Смешанное обучение: Комбинация традиционных методов обучения с онлайн-курсами и ресурсами позволяет студентам учиться в удобном для них темпе и получать доступ к разнообразным материалам.

6. Power Point Party – технология обучения говорению (монологической и диалогической), где участники выступают с короткими докладами-презентациями в PowerPoint. Это неформальный формат (внеаудиторные занятия) креативных презентаций от серьезных научных до забавных и нелепых. Цель – тренировка навыков публичных выступлений и поиск информаций.

7. Квест технология одна из интерактивных технологий обучения. Она служит способом творческого использования полученных знаний и способом активизации коммуникативных навыков.

8. Тематические обсуждения и дебаты: Организация обсуждений на актуальные темы в области инженерии помогает студентам развивать навыки аргументации и критического мышления на английском языке.

Эти подходы могут подготовить обучающихся к профессиональной деятельности в международной среде.

Английский для специальных целей (ESP)

ESP (English for Specific Purposes) предполагает обучение языку в контексте профессиональной деятельности. Для инженеров это включает техническуюлексику, чтение чертежей и документации, написание отчетов, участие в технических дискуссиях и презентациях.

Интеграция содержания и языка (CLIL)

Метод CLIL (Content and Language Integrated Learning) объединяет обучение языку и изучение профильных дисциплин. Например, инженерная механика может преподаваться на английском языке. Это способствует углублению предметных знании. и развитию языковой компетенции одновременно. Метод CLIL позволяет изучать любой предмет на иностранном языке.

Урок в системе CLIL включает следующие четыре компонента: CONTENT (Содержание) – развитие системных знаний, умений и навыков по образовательной области.

COMMUNICATION (Общение) – овладение иностранным языком на уровне пользователя.

COGNITION (Познание) – развитие познавательных и мыслительных способностей в аспекте обобщенных представлений.

CULTURE (Культура) – презентация себя как части культуры, а также осознание существования альтернативных культур; установление межпредметных связей и воспитание гражданской позиции.

В свою очередь, технология CLIL подразделяется на два вида.

Soft – в переводе с английского «мягкий» подразумевает использование на занятиях простых элементов, в частности, терминов, клише.

Hard – более сложный вид, требующий хорошего знания языка и его практического применения.

Преимущества CLIL.

- Развивает мышление и «распаковывает» творческий потенциал личности.
- Повышает мотивацию и самооценку.
- Совершенствует языковую компетенцию и навыки естественной устной речи.
- Развивает интерес в разных сферах жизни.

Идея использования принципа предметно-языкового интегрированного обучения возникла в результате возросших требований к уровню владения иностранным языком при ограниченном времени его изучения. С этой проблемой сталкиваются практически все учителя. Этот подход позволяет осуществлять обучение по двух предметам одновременно, хотя основное внимание может уделяться либо языку, либо неязыковому предмету. Изучение языка становится более целенаправленным, так как язык используется для решения конкретных коммуникативных задач. Кроме того, обучающиеся имеют возможность лучше узнать и понять культуру изучаемого языка, способствуя формированию социокультурной компетенции учащихся. Обучающийся пропускает через себя достаточно большой объем языкового материала, обеспечивая полноценное погружение в естественную языковую среду. Необходимо также отметить то, что работа над различными темами позволяет освоить специфические термины, определенные языковые конструкции. Такой формат обучения способствует пополнению словарного запаса предметной терминологией и подготавливает к дальнейшему изучению и применению полученных знаний и умений. Таким образом, *предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL)* позволяет осуществлять обучение по двум предметам одновременно. Причем основное внимание может переключаться как с языка на предмет, так и обратно; приобретаются навыки вести беседу на профессиональную тему.

Обучение на основе задач (TBLT)

TBLT (Task-Based LanguageTeaching) использует реальные задачи, с которыми обучающиеся могут столкнуться в своей профессиональной деятельности. Это может быть составление технического отчета, подготовка презентации проекта или проведение интервью с заказчиком.

Связь современной модели образования STEM, объединяющей естественные науки и инженерные предметы в единую систему в пространстве иностранного языка. В такой «связке» преподаватель иностранного языка занимает позицию эксперта, тьютора и наставника. Существует множество примеров успешных проектов именно в концепции STEM. Главная цель STEM-Approach – преодоление оторванности образования от решения практико-ориентированных задач и построение понятных обучающимся связей между учебными дисциплинами. С применением искомых инновационных технологий проходят такие мероприятия, как Power Point Party, Irish Quest, Round Table Discussion.

Методические подходы к обучению

Анализ потребностей

Перед созданием учебной программы важно провести анализ потребностей обучающихся: какие языковые навыки им понадобятся на практике, в каких ситуациях они будут использовать английский язык и на каком уровне находятся их текущие знания.

Междисциплинарная интеграция

Сотрудничество между преподавателями английского языка и инженерных дисциплин позволяет создавать учебные модули, соответствующие задачам обеих сфер. Например, лексика и темы занятий могут соответствовать текущим учебным проектам обучающихся.

Использование кейс-метода и проектного подхода

Кейс-метод позволяет моделировать реальные ситуации из инженерной практики, что способствует развитию критического мышления и языковой подготовки. Проектная работа мотивирует обучающихся к самостоятельному поиску информации и активному использованию английского языка.

Практическая реализация

В рамках курсов Английский язык для инженеров в технических вузах внедряются учебные модули, включающие: подготовку технической документации на английском, устные презентации научных и инженерных проектов, ведение переписки с зарубежными партнёрами, участие в моделируемых совещаниях интервью. Для этого активно используются цифровые платформы: Moodle, GoogleWorkspace, Miro, Padlet и др.

Основные трудности и пути их преодоления

Обучающиеся инженерных специальностей сталкиваются с рядом трудностей при изучении английского языка. Вот некоторые из основных проблем.

1. Техническая терминология: Инженерные дисциплины имеют специфическую лексику, которая может быть сложной для понимания и запоминания.

2. Чтение и понимание специализированной литературы: Научные статьи, технические документы и руководства часто написаны на сложном языке с использованием профессионального жаргона, что затрудняет их понимание.

3. Разговорные навыки: Студенты могут испытывать трудности в устной коммуникации, особенно в профессиональных или академических контекстах, из-за недостатка практики и уверенности.

4. Грамматика и структура предложений: Инженеры могут сосредоточиться на технических аспектах, оставляя без внимания грамматические правила и структуру предложений, что приводит к ошибкам в письменной и устной речи.

5. Культурные различия: Понимание культурных нюансов и контекста общения может быть сложным для студентов, особенно если они не имеют опыта взаимодействия с носителями языка.

6. Недостаток практики: Часто студенты имеют ограниченные возможности для практики языка в реальных ситуациях, что затрудняет развитие навыков.

7. Стресс и неуверенность: Изучение нового языка может вызывать стресс и неуверенность, особенно когда речь идет о публичных выступлениях или экзаменах.

8. Мотивация и интерес: Если студенты не видят непосредственной связи между изучением языка и своей будущей профессией, это может снизить их мотивацию к обучению.

9. Разные уровни подготовки.

10. Проблемы с восприятием на слух: Различные акценты и скорость речи носителей языка могут усложнить понимание устной речи, особенно в технических обсуждениях. Преодоление этих трудностей требует комплексного подхода к обучению, включающего практические занятия, использование современных технологий и адаптацию учебных материалов под нужды студентов инженерных специальностей.

Мотивация студентов

Инженерные студенты часто не воспринимают английский как приоритет. Повышению мотивации способствует демонстрация практической значимости языка: примеры из реальной инженерной практики, требования работодателей и кейсы из международного сотрудничества.

Разный уровень подготовки

Разнородность групп по уровню знаний требует гибкой системы обучения: уровневых заданий, использования парной и групповой работы, индивидуальных траекторий.

Подготовка преподавателей

Преодоление этих трудностей требует от учителя высокой квалификации, креативности и тесного взаимодействия с преподавателями профильных предметов. Эффективное обучение требует от преподавателя не только языковой, но и предметной компетентности. Решением становится повышение квалификации, участие в совместных семинарах и разработка междисциплинарных курсов.

Заключение

Обучение английскому языку обучающихся естественнонаучной и инженерной направленности должно строиться на основе профессиональных потребностей, быть практико ориентированным и междисциплинарным. Использование современных методик ESP, CLIL и TBLT позволяет повысить эффективность обучения и подготовить студентов к успешной профессиональной деятельности в международной среде.

Список источников

1. Руженцева Т.С. Применение новых технологий в обучении английскому языку студентов информационно-технологических специальностей : автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2005. С. 20.

2. Янкина Н.В. Традиционные подходы и инновационные технологии в обучении студентов неязыковых специальностей иностранным языкам // Вестник ОГУ. 2013. № 2 (151).

3. Расходова И.А. Современные методы изучения иностранного студентами технических вузов // Актуальные проблемы современной науки: взгляд молодых ученых : материалы Межд. науч.-практ. конф. 2020. С. 547.

4. Вавелюк О.Л. Предметно-языковая интеграция при обучении профессионально ориентированному английскому языку в технических вузах // Гуманитарный вестник. 2015. Вып. 06. URL: http:// hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/pedagog/263.html

5. Арканова Т.А. Интеграция языкового образования в предметы естественно-научного цикла // ИЯШ. 2021.

6. URL: https://edu.gov.ru/press/6948/podgotovlen-kompleksnyy-plan-po-razvitiyu-inzhenernogo-obrazovaniya-v-shkolah/

Л.В. Артамонова[1], Т.В. Шилова[2]

[1, 2] Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ИТ ШКОЛЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ДИСКУРСУ (НА МАТЕРИАЛЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ) A COMPLEX APPROACH TO TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TO STUDENTS OF THE HIGHER IT SCHOOL BASED ON-AUTHENTIC TEXTS

Аннотация. В данной работе представлено описание разработанного авторами пособия «English for IT Students», направленного на формирование навыков и развитие умений осуществлять устную и письменную коммуникацию на английском языке в деловом общении для решения практических задач в профессиональной деятельности.

Abstract. This paper presents a brief description of the tutorial “English for IT Students» aimed at developing language skills and competences required in business and professional activities.

В соответствии с Федеральным законом "Об образовании в Российской Федерации" основной целью высшего профессионального образования является подготовка квалифицированных кадров высокого профессионального уровня [1], конкурентоспособных на рынке трудовых ресурсов, компетентных не только в области полученной профессии, но и способных осуществлять коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранных языках.

Согласно этому закону в учебный план студентов, обучающихся в Высшей IT школе (ВИТШ), входит дисциплина «Профессиональный английский язык», задача которой обеспечить овладение умениями осуществления устной и письменной коммуникации на английском языке в деловом общении для решения практических задач в профессиональной деятельности. В рабочей программе общая трудоемкость дисциплины «Профессиональный английский язык» в ВИТШ составляет 10 зачётных единиц, т.е. 360 часов, из которых 184 часа отводится на семинарские занятия [2]. Очевидно, что такое количество часов требует и особого подхода к преподаванию этой дисциплины студентам.

Большое количество аудиторных часов, выделяемых на изучение языка, позволяет достаточно глубоко погружать студентов в профессиональный английский язык, чтобы в результате обучения они могли осуществлять все виды коммуникации на английском языке.

В данной ситуации у преподавателей иностранного (английского) языка Высшей IT школы возникает закономерный вопрос, каким образом построить курс обучения англий-

скому языку так, чтобы достигнуть выше заявленной цели. При выборе наиболее эффективного варианта обучения, который обеспечит достижение поставленных перед обучающимися и преподавателем целей и позволит сформировать необходимые компетенции, крайне важно обратить внимание на разные приемы и формы обучения, включая современные информационно-коммуникационные технологии [3]. Несмотря на то, что в настоящее время в распоряжении преподавателей и обучающихся имеется большое количество информационных и учебных материалов, преподаватели ВИТШ столкнулись с проблемой дефицита учебно-методических пособий [4], направленных на развитие соответствующих умений. Это объясняется тем, что информационные технологии относятся к одной из самых быстро развивающихся отраслей, и поэтому учебно-методическая литература, которая представлена на рынке, очень быстро устаревает.

Таким образом, возникла потребность в разработке собственного пособия, которое может быть использовано на занятиях по английскому языку при обучении профессиональному дискурсу.

Итогом совместного творческого труда стало пособие «English for IT Students», предназначенное для студентов, получающих базовое высшее образование и бакалавров, владеющих английским языком на уровне Intermediate и выше (B1, B2 по европейской шкале CEFR). Целью пособия является развитие у обучаемых умения осуществлять устную и письменную коммуникацию на английском языке в деловом общении для решения практических задач в профессиональной деятельности. Основная задача, которую поставили перед собой разработчики пособия, заключается в том, чтобы научить получающих высшее образование в сфере информационных технологий читать специальную литературу на английском языке и коммуницировать в профессиональном сообществе, т.е. сформировать лингвистическую компетенцию в области письменной и устной коммуникации в рамках профессионального дискурса.

Пособие состоит из 10 юнитов, каждый из которых содержит базовый аутентичный текст из журналов и статей и разные виды упражнений для работы с текстом:

1) предтекстовые для активизации знаний и снятия трудностей;

2) текстовые на понимание и извлечения информации;

3) послетекстовые на использование прочитанного.

В качестве примера упражнений, которые выполняют обучающиеся, можно привести такие упражнения, как упражнения на заполнение пропусков (gap filling), трансформационные упражнения (transformation drill), выбор одного варианта из нескольких предложенных (multiple choice exercises) и другие. Помимо этого, в распоряжении преподавателя имеется ряд упражнений для работы с языковыми клише и со специальной терминологией, а также упражнения для их закрепления. К примеру, в этом случае могут быть использованы упражнения на соотнесение данных терминов с их определениями. Для этих целей предлагается выполнить ряд вопросно-ответных упражнений и упражнений-высказываний собственного мнения по проблеме или, например, пересказать статью, используя средства когезии. Особое внимание уделяется работе с видео материалами (например, просмотр видеоролика и по ключевым словам передача его содержания в устной или письменной форме), а также самостоятельной работе (например, подготовка презентаций по темам, предназначенным для самостоятельного изучения). Учитывая тот факт, что обучающиеся принимают активное участие в научно-практических конференциях с докладами на английском языке [5], в пособие также были включены материалы для подготовки устных и стендовых докладов.

Принимая во внимание тот факт, что пособие предназначено для обучающихся, уже владеющих английским языком на уровне Intermediate и выше (B1, B2 по европейской шкале CEFR) и, следовательно, обладающих соответствующей лингвистической компетенцией, т.е. определенными речевыми умениями и составляющими их языковыми знаниями и навыками (фонетическими, лексическими и грамматическими), авторы сочли достаточным включить в пособие лишь справочные материалы по грамматике, фонетике, словообразованию в виде таблиц в приложениях, которые могут быть использованы при выполнении заданий и упражнений.

В настоящее время пособие «English for IT Students» используется в работе со студентами, получающими базовое высшее образование и бакалаврами, обучающимися по направлению подготовки «Программная инженерия», и проходит апробацию с целью выявить возможные недочеты, скорректировать и дополнить.

Подводя итог, нам представляется важным отметить, что использование пособия с предложенным комплексом упражнений значительно облегчает задачу преподавателя английского языка сформировать и развить у обучаемых умения письменной и устной речи, тем самым подготовить молодых специалистов к активной профессиональной коммуникации в международном сообществе, залогом успешности которой является овладение иноязычным письменным и устным дискурсом.

Список источников

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024).

2. URL: https://tsu.ru/education/bacalavr/scroll_bacalavr.php

3. Шилова Т.В., Артамонова Л.В. Электронные тесты в системе Moodle как средство оптимизации процесса обучения английскому языку студентов физико-математических факультетов // Известия вузов. Физика. 2015. Т. 58, № 8/3. С. 321–323.

4. Шилова Т.В., Артамонова Л.В., Евтушенко Т.Г. Оптимизация обучения письменной английской научной речи студентов неязыковых факультетов (на материале аутентичных научных текстов) // Педагогический журнал. 2017. Т. 7, № 2А. С. 270–277.

5. Artamonova L.V., Pichugina A.A., Khakimova A.A., Shilova T.V. On the formation of skills of speech at the research and practical conference in foreign (English) language on the professional subject of bachelors and masters of non-language universities // Language and Culture. 2018. № 11. P. 4–9.

Н.Ю. Баженов

Казахстанский университет инновационных и телекоммуникационных систем,
Уральск, Казахстан

ОТ ТРАДИЦИОННЫХ КОГНИТИВНЫХ МЕТОДОВ К ИННОВАЦИОННЫМ ПРАКТИКАМ ОБУЧЕНИЯ РКИ: ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАБОТЕ С ТЕКСТАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

FROM TRADITIONAL COGNITIVE METHODS TO INNOVATIVE PRACTICES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: THE EXPERIENCE OF APPLYING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN WORKING WITH PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS

Аннотация. В статье анализируется применение лингвокогнитивного подхода в обучении русскому языку как иностранному на продвинутом уровне у студентов казахских групп неязыковых специальностей. Показано, что интеграция традиционных когнитивных методов и технологий искусственного интеллекта (ChatGPT) повышает эффективность работы с текстами научного и официально-делового стиля.

Abstract. The article analyzes the application of the linguo-cognitive approach in teaching Russian as a Foreign Language at the advanced level among students of Kazakhstani student groups. It demonstrates that the integration of traditional cognitive methods with artificial intelligence technologies (ChatGPT) significantly enhances the effectiveness of working with texts in scientific and official business styles.

Исследование процессов усвоения иностранных языков в когнитивном направлении занимает особое место в современной лингводидактике. В отличие от чисто коммуникативного или структурного подхода, когнитивная перспектива делает акцент на механизмах работы сознания и памяти, на том, как внимание, переработка информации и мышление определяют эффективность овладения новым языком.

Мы исходим из того, что инновационные стратегии обучения базируются на традиционных методах, сложившихся в рамках когнитивной парадигмы. Научное освещение этих методов подразумевает экспериментально-психолингвистические исследования [1. С. 45–52], наблюдение за учебной деятельностью и моделирование языковых стратегий [2. С. 112–120], анализ ошибок и межъязыковой интерференции [3. С. 23–27; 4. С. 55–61], а также использование тестов рабочей памяти и внимания [5. С. 85–93; 6. С. 76–84]. Такой инструментарий позволяет не только фиксировать прогресс студентов, но и объяснить, какие когнитивные процессы стоят за успешным усвоением языковых конструкций или наоборот, чем обусловлены затруднения при их изучении.

Актуальность данного подхода обусловлена несколькими факторами. Во-первых, современный обучающий процесс строится в условиях растущего потока информации, и эффективность овладения языком напрямую зависит от того, насколько рационально учащийся умеет распределять когнитивные ресурсы [7. С. 37–44; 8. С. 15–22]. Во-вторых, глобализация и многоязычная среда предъявляют новые требования: необходимо не только знание правил, но и умение гибко управлять вниманием, памятью, стратегиями обработки информации [9. С. 55–63; 10. С. 89–97]. Наконец, появление технологий искусственного интеллекта открывает новые горизонты: ИИ интегрируется в когнитивные

исследования и даёт возможность учитывать индивидуальные различия учащихся [11. С. 3–6; 12. С. 41–46].

Изучение когнитивных механизмов усвоения иностранного языка традиционно связано с психолингвистическими экспериментами, анализом ошибок, исследованиями внимания и памяти. В советской и российской науке значительный вклад в развитие этих направлений внесли А. А. Залевская, А. А. Леонтьев, Ю. Н. Караулов, Е. С. Кубрякова, Н. В. Уфимцева, В. А. Маслова и другие. Так, А. А. Залевская [1. С. 45–52] рассматривает процессы переработки языковой информации сквозь призму психолингвистики, уделяя внимание роли внимания и памяти в обучении. В трудах А. А. Леонтьева [2. С. 112–120] подробно описаны механизмы речевой деятельности, что дало возможность формировать экспериментальные модели усвоения языка. Исследования Ю. Н. Караулова [4. С. 55–61] раскрывают понятие языковой личности, что имеет важное значение для анализа стратегий овладения вторым языком. В свою очередь, Е. С. Кубрякова [10. С. 89–97] подчёркивает роль языка в когнитивной деятельности человека, рассматривая его как инструмент концептуализации мира.

Фундаментальные исследования в русле лингвокогнитивного подхода позволили выявить ключевые факторы эффективности языкового обучения: степень концентрации внимания, объём рабочей памяти, характер интерференции родного языка и специфику языкового сознания учащегося [8. С. 15–22]. Однако они оставались преимущественно в рамках лабораторных экспериментов и аудиторной практики, не всегда учитывая динамическую изменчивость образовательной среды.

Современный этап развития методики обучения иностранным языкам характеризуется внедрением технологий искусственного интеллекта, которые создают принципиально новые условия для изучения когнитивных процессов. Традиционные методы анализа внимания, памяти и интерференции получают поддержку в виде инструментов, фиксирующих деятельность обучающегося в реальном времени. ИИ позволяет индивидуализировать обучение: адаптивные тьюторы дозируют когнитивную нагрузку [7. С. 37–44], чат-боты моделируют речевое взаимодействие и поддерживают ситуативное внимание [13], а автоматизированные системы оценивания письменной речи анализируют структуру текста и когнитивную сложность аргументации [14].

Применение технологий ИИ способствует более точной поддержке когнитивных процессов:

- внимание концентрируется на значимых языковых признаках [1. С. 48];
- рабочая память разгружается за счёт адаптивной сложности заданий [7. С. 40–41];
- обработка ошибок осуществляется через мгновенный фидбек и пошаговое исправление [6. С. 79];
- саморегуляция усиливается благодаря визуализации прогресса [13. С. 5].

Таким образом, когнитивные концепции, ранее существовавшие преимущественно в теоретическом поле, получают практическую реализацию в цифровой образовательной среде.

Особое внимание уделяется трансформации роли преподавателя и учащегося в условиях интеграции ИИ. По мнению Ю.Н. Караулова [4. С. 59], языковая личность формируется не только в результате социального опыта, но и в условиях коммуникации, которая в современных реалиях осуществляется в том числе в цифровой плоскости. Н.В. Уфимцева [8. С. 18] подчёркивает, что новые технологии меняют структуру языкового сознания. Ван До [15. С. 52–70] отмечает изменение профессиональной идентичности преподавателя РКИ: от

носителя знания он превращается в организатора взаимодействия студента и интеллектуальной системы.

Анализ научной литературы отражает эволюцию науки об усвоении языка, выраженную в переходе от традиционных лингвокогнитивных методов к инновационным, основанным на применении ИИ. Если классические подходы сосредотачивались на выявлении когнитивных механизмов в условиях эксперимента, то современные технологии позволяют наблюдать их работу в реальном образовательном процессе, моделировать и направлять их развитие. Для преподавания РКИ это особенно важно: интеллектуальные системы способны учитывать специфику родного языка учащегося, диагностировать ошибки и индивидуализировать обучение, что делает когнитивный подход ещё более практико ориентированным и актуальным.

Практическая часть проведённого нами исследования имеет целью проверку эффективности лингвокогнитивного подхода при обучении казахоязычных студентов продвинутого уровня (B2–C1) восприятию, пониманию и воспроизведению текстов научного и официально-делового стилей русского языка. Новизна используемого подхода, на наш взгляд, заключается в соединении когнитивной теории с инновационными технологиями, что позволяет переводить абстрактные механизмы восприятия и обработки информации в конкретные педагогические практики. Актуальность исследования определяется необходимостью подготовки специалистов, способных эффективно функционировать в условиях цифровой экономики и глобализированного образовательного пространства.

В исследовании приняли участие студенты ряда направлений подготовки: «Юриспруденция», «Государственное и муниципальное управление», «Экономика», «Менеджмент», «Информатика и вычислительная техника». Выбор данных специальностей не был случайным: именно для этих профилей владение нормами официально-делового и научного стиля русского языка является важнейшим условием профессиональной коммуникации, что обусловлено как практическими требованиями, так и общей стратегией повышения академической мобильности в регионе.

В традиционном русле когнитивной лингводидактики обучение строилось на приёмах, направленных на актуализацию механизмов внимания, памяти и переработки информации. Студентам предлагались задания на выделение ключевых концептов текста, построение когнитивных карт и фреймов, установление логических связей между отдельными фрагментами. Подобные методы ранее подробно описывались в работах А.А. Залевской, которая подчёркивала значимость внимания и памяти в процессах восприятия речи [1. С. 45–52], и Е.С. Кубряковой, рассматривавшей язык как инструмент концептуализации знаний и средство познания мира [10. С. 89–97]. Анализ показал, что данные техники сохраняют высокую результативность, однако в условиях массового обучения и необходимости быстрой адаптации материалов к разным когнитивным профилям студентов их требуется «разбавлять» средствами обучения, обеспечивающими бóльшую интерактивность и адаптивность под конкретные практические задачи.

Инновационный этап исследования заключается в интеграции технологий искусственного интеллекта в традиционный когнитивный инструментарий. В качестве примера использован ресурс ChatGPT, применяющийся как для генерации учебных материалов, так и для проверки результатов деятельности обучающихся. ИИ позволяет создавать тексты различных жанров и уровней сложности, имитирующие реальные профессиональные ситуации:

судебные решения для студентов-юристов, аналитические справки для экономистов, управленческие отчёты для студентов направления «Менеджмент» и технические описания алгоритмов для будущих специалистов в области информатики.

Так, для студентов-юристов для выполнения учебных задач создаются тексты, моделирующие судебные решения с точным использованием терминологии. Студентам предлагается составить резюме документа, выделив фактическую основу, правовую квалификацию и итоговое постановление суда. Пример задания: «*Прочитайте текст фрагмента судебного решения. Составьте краткий отчёт в форме резюме (не более 200 слов), выделив фактическую часть, правовую квалификацию и итоговое решение суда*». ИИ-генерация позволяет студентам правильно вытроить ответ: ChatGPT создаёт оригинальный текст с включением терминов (*«истец», «ответчик», «правовая норма»*), а также варианты краткого резюме для самопроверки. Подобная техника развивает умение работать с когнитивными схемами, структурировать информацию и отличать главное от второстепенного, что особенно важно для юридической практики. ИИ здесь выполняет двойную функцию: он создаёт аутентичный по структуре и лексике текст, а также предлагает несколько вариантов резюме, с которыми студенты могут сопоставить собственный результат.

Для студентов-экономистов и управленцев использовались тексты аналитических справок с включением статистических данных. Задачей обучающихся было построение когнитивных карт, отражающих ключевые показатели и тенденции развития, например: «*Изучите текст аналитической справки о социально-экономическом развитии региона. Постройте когнитивную карту, выделив ключевые показатели и тенденции*». В данном случае ИИ предлагает различные формы представления информации – от сухого статистического описания до развёрнутого аналитического отчёта. В частности, по результатам поисково-исследовательской работы студенты формируют справку с включением статистических данных и сравнительных характеристик (например, «*рост ВРП на 3,2 %*»), а также схему с ключевыми блоками для проверки. Это даёт возможность обучающимся осознать, как поразному структурируются одни и те же данные, и правильно выразить решение задачи на русском языке.

Студенты-менеджеры выполняют задание по трансформации научного текста в управленческий отчёт. Здесь особое внимание уделяется переформулированию и адаптации информации: абстрактные категории научного стиля необходимо было преобразовать в конкретные рекомендации. ChatGPT генерирует исходный научный фрагмент, а также демонстрирует образцы возможных управленческих интерпретаций, что позволяет студентам сравнивать собственные решения с модельными примерами.

Будущим информатикам и специалистам в области вычислительной техники предлагаются тексты технического описания алгоритмов машинного обучения. Задача студентов заключается в том, чтобы переработать данный материал в форму устного доклада, доступного для понимания широкой аудитории. ИИ создаёт фрагмент документации, насыщенный профессиональными терминами, а затем предлагает его упрощённую версию, структурированную в соответствии с принципами когнитивной лёгкости восприятия.

Таким образом, когнитивный подход к изучению иностранных языков остаётся одним из наиболее перспективных направлений, позволяя объединить данные психолингвистики, когнитивной лингвистики и нейронаук в поиске ответа на главный вопрос: как человек усваивает язык и какие условия делают этот процесс максимально результативным. Полученные

результаты позволяют говорить о том, что использование ИИ существенно повышает эффективность когнитивных техник. Прежде всего, речь идёт о возможности индивидуализации обучения: система предлагала студентам задания разного уровня сложности, что учитывало различия в их когнитивных профилях. Кроме того, ИИ обеспечивает немедленную обратную связь, что стимулирует механизмы саморегуляции – по аналогии с тем, как это описывает Ling Wei [11. С. 5]. Как представляется, за счёт вариативности материалов студенты учатся не только воспроизводить предложенные модели, но и сравнивать, выбирать и критически оценивать различные стратегии интерпретации текста.

Применение ИИ имеет высокую актуальность, поскольку позволяет преодолеть ограниченность традиционного учебного ресурса. В условиях, когда преподаватель не всегда способен предложить каждому студенту достаточное количество заданий, именно искусственный интеллект становится генератором практических материалов. Новизна подхода заключается в том, что ИИ выступает не просто средством автоматизации, но и когнитивным партнёром, стимулирующим более глубокое осмысление текста.

Особое значение приобретает работа на продвинутом уровне владения языком. Как отмечала Е.С. Кубрякова [10. С. 92], именно на этапах, когда базовые грамматические и лексические структуры уже освоены, открывается возможность для формирования навыков концептуализации знаний. На уровне B2–C1 студенты способны работать с абстрактными категориями, строить сложные когнитивные схемы и интерпретировать тексты в профессиональной перспективе. В этих условиях использование когнитивных методов в сочетании с ИИ даёт наибольший результат: происходит не просто овладение языком, но и развитие способности мыслить в рамках профессионального дискурса.

Применение ChatGPT в ходе эксперимента продемонстрировало, что интеллектуальные системы способны не только генерировать учебные материалы, но и моделировать разные способы их интерпретации, предоставляя студентам возможность выбора и критической оценки. Это усиливает процессы саморегуляции, внимания и когнитивной гибкости. Практическая апробация подтвердила: использование ИИ помогает студентам-юристам, экономистам, управленцам, менеджерам и информатикам овладевать не только языком, но и инструментами профессиональной коммуникации.

Итоги исследования позволяют утверждать, что интеграция лингвокогнитивного подхода и технологий искусственного интеллекта открывает новые перспективы в обучении русскому языку как иностранному. Традиционные методы анализа структуры текста, работы с когнитивными картами и сценариями, интерпретации и исправления ошибок остаются фундаментальной основой обучения, однако их эффективность значительно возрастает в цифровой образовательной среде, где ИИ выполняет роль индивидуального наставника и когнитивного тренажёра. При этом именно на продвинутом уровне владения языком интеграция когнитивных методов и искусственного интеллекта оказывается наиболее результативной: она формирует не только языковую компетенцию, но и навыки аналитического, критического и профессионально ориентированного мышления.

Список источников

1. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. 2-е изд. М. : РГГУ, 2007. 272 с.
2. Леонтьев А.А. Психолингвистика. М. : Смысл, 1999. 287 с.
3. Corder S.P. Error Analysis and Interlanguage. Oxford : Oxford University Press, 1981. 256 p.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М. : ЛКИ, 2010. 264 с.

5. Baddeley A. Working Memory, Thought, and Action. Oxford : Oxford University Press, 2007. 422 p.

6. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики : учебное пособие. М. : Лабиринт, 2001. 240 с.

7. Sweller J. Cognitive Load Theory. Dordrecht : Springer, 2011. 258 p.

8. Уфимцева Н.В. Языковое сознание. М. : Ин-т языкознания РАН, 2011. 368 с.

9. Skehan P. A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford : Oxford University Press, 1998. 320 p.

10. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М. : Языки славянской культуры, 2004. 560 с.

11. Wei L. Artificial intelligence in language instruction: impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Article 1261955. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1261955. URL: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1261955/full (дата обращения: 03.10.2025).

12. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. Минск : ТетраСистемс, 2004. 256 с.

13. Lai W.Y.W. et al. A systematic review of conversational AI tools in ELT (2013–2023) // Discover Education. 2024. Vol. 3. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X24000948 (дата обращения: 03.10.2025).

14. Sun J. et al. A survey of automated essay scoring: challenges, datasets, metrics // Neurocomputing. 2025. Vol. 623. P. 158–175. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0925231225015887 (дата обращения: 03.10.2025).

15. Ван До. Преподаватели русского языка как иностранного в эпоху искусственного интеллекта: новая профессиональная идентичность // Вестник МГУ. Серия 20. Педагогическое образование. 2025. № 2. С. 52–70.

Г.Г. Беднарская[1], М.В. Захарова-Саровская[2, 3]

[1] Новосибирский государственный технический институт, Новосибирск, Россия
[2] Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, Новосибирск, Россия
[3] Новосибирский юридический институт (филиал) ТГУ, Новосибирск, Россия

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО И АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ ИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТА

DEVELOPMENT OF COMPETENCE AND AXIOLOGICAL POTENTIAL IN THE CLASSROOM AT A TECHNICAL UNIVERSITY AS A CONDITION FOR THE STUDENT'S ACADEMIC AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Аннотация. В статье рассматривается проблема достижения академического и психологического благополучия через наращивание компетентностного и аксиологического потенциала студентов технического вуза на занятиях иностранного языка. В качестве методологической основы применен гуманструктуральный подход, разработанный Г. Аммоном, который лёг в основу метода Тест-Дескрипт-Анализ, применяемого для развития компетентностного потенциала.

Abstract. The article examines the problem of achieving academic and psychological well-being through building up the competence and axiological potential of technical university students in foreign language classes. The humanist approach developed by G. Ammon, who formed the basis of the Test-Description Analysis method, is used as a methodological basis to develop competence potential.

Современное высшее образование, где главными участниками является учащаяся молодежь, прилагает усилия по решению как базовых, так и новых задач, связанных с вызовами сегодняшнего дня. К базовым мы непременно относим академическое и психологическое благополучие, которое обеспечивается развитым и достаточным для этого компетентностным и аксиологическим потенциалом.

Рассмотрение компетенции как «когнитивного конструкта сознания» характеризуется «способностью и готовностью личности к действию в конкретных социальных ситуациях с учетом реального личного психологического и социального потенциала» [1. С. 24]. Развитый компетентностный потенциал обеспечивает личности её адаптивность к решению критических ситуаций, самодетерминированность, саморегуляцию и в конечном итоге желаемое благополучие. Структурно компетенция выстроена из знания о действии, умения его выполнять, навыка, рефлексии (ретроспективной, рефлексии в действии и перспективной) и когнитивной психомеханики саморегуляции, которая результируется через рефлексию в ментальную конструкцию. Компетентностный потенциал предполагает наличие таких компетенций, как эмоциональная, психологическая, рефлексивная, самооценки, социальная, аксиологическая, социально-психологическая адаптации, социально-коммуникативная, социально-культурная, социально-психологическая, психотехническая и социальная [1. С. 31]. Развить эти компетентности за время обучения в вузе – наша задача. В противном случае дефицит упомянутых компетентностей или их деформированные состояния непременно приводят к негативным последствиям, например, высокому академическому отсеву из технических вузов, до 60% от поступивших на первый курс.

Специальных дисциплин, направленных на решение указанных задач, не выделено, поэтому при осознании необходимости работать с дефицитным компетентностным потенциалом мы пытаемся найти резервы в имеющихся учебных дисциплинах. Поскольку в нашем распоряжении преподавание иностранного языка, то и «поле битвы» за развитый компетентностный потенциал разворачивается в рамках преподавания этой дисциплины.

Основываясь на гуманструктуральном подходе Гюнтера Аммона, мы разработали метод Тест-Дескрипт-Анализа, использование которого позволяет целенаправленно трансформировать компетеностный потенциал студента вуза (см., например, [2. С. 30–31]). Главным инструментом метода выступает культивирование концептов как единиц мышления с помощью разнообразных видов дидактических заданий и приемов, характерных для классического преподавания дисциплины «Иностранный язык». Новые сформированные концепты расширяют знаниевую составляющую компетенции, что является отправной точкой наращивания компетентностного потенциала, который в дальнейшем используется как конструктивный инструмент в решении критических ситуаций.

У Г. Аммона эти концепты перечислены в Я-структурном тесте, всего их около 90 [3]. Работе по освоению концептов отводится 50% в учебной дисциплине, при этом не нарушается освоение общего объема учебной программы по иностранному языку. Культивированные (выращенные) новые единицы мышления, обеспечивают развитие концептуального поля студента, что становится залогом развития новых компетенций.

Однако процесс наращивания новых компетенций завязан на развитии аксиологического потенциала личности, и именно он выступает первичным звеном на пути развития компетентностного потенциала, который в конечном итоге обеспечивает благополучие личности, т.е. способность реализовывать поставленные жизненные цели.

Тема аксиологического потенциала достаточно глубоко изучена современными исследователями. Например, Д.А Леонтьев рассматривал ценности как жизненные смыслы, ориентиры, идеалы, которые регулируют деятельность индивида. Выделяются личностные и социальные ценности, которые существуют как «общественные идеалы, предметное воплощение и личностные мотивационные структуры» [4. С. 50–56].

Если взять за основу определение ценностей из словаря под редакцией Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко, то мы рассматриваем их как материальные и духовные явления, удовлетворяющие личностные и социальные потребности человека, реализуя его интересы и цели [5. С. 539].

Для удовлетворения какой-либо потребности необходимо для начала ее осознать, т.е. осмыслить дефицит чего-либо как экзистенциональную проблему, решение которой приблизит индивида к желаемому состоянию удовлетворенности. При этом необходимо суметь сформировать образ желаемого и значимого как ценность, что поспособствует изменению ситуации в позитивном русле, направленном на решение, к примеру, критической ситуации. Большая или меньшая степень критичности в данном случае имеет ключевое значение, т.к. осознаваемый уровень дефицита продвигает личность к потребности его преодоления, а значит, нацеливает на формирование новой компетенции для обеспечения адаптации к критической ситуации.

Мы рассматриваем процесс адаптации как способность наращивания компетентностного потенциала к новым вызовам, которые являются нормой жизнедеятельности любого человека. Итак, путь к психологическому и академическому благополучию, по нашему разумению, выглядит следующим образом:

Осознание дефицита > Формулирование потребности как образа цели (ценности) > Культивирование компетенции (знание, умение, навык, рефлексия, когнитивная психомеханика саморегуляции) > Использование новой компетенции и нового аксиологического конструкта для решения критической ситуации > Достижение желаемого результата как состояния благополучия > Выстраивание перспективы психологического и социально-культурного развития личности в ближней и дальней траекториях.

Поскольку компетентностный потенциал основывается на развитии концептуального поля, то в качестве примера концепта, предлагаемого Г. Аммоном в рамках гуманструктурального подхода, имеющего отношение к Конструктивной агрессии (агрессия как ‘деятельность’), можно рассмотреть следующий концепт (психологическую характеристику идентичности личности) – «возможность устанавливать продуктивные межличностные контакты и поддерживать их, несмотря на возможные противоречия» [6. С. 30].

Этот концепт можно было бы сократить до «коммуникативности», но мы, наоборот, пытаемся сделать интерпретацию максимально детализированной, т.к. просто «коммуникативность» требует объяснений её составляющих для процесса выращивания и интериоризации данного концепта.

Используя все доступные дидактические приемы на занятии иностранного языка, мы со всей группой «культивируем» этот концепт. Мы должны точно прийти к формулировке, что такое «продуктивные межличностные контакты», загрузив конструктивный смысл в

слово «продуктивный». Это занимает определенное время и усилия со стороны студентов, при этом преподаватель приводит все рассуждения к единому знаменателю. И в нашем случае «продуктивный контакт» – это такой контакт, в котором создается территория взаимного расцвета, и никак иначе. Преподаватель должен убедить и привести всю группу именно к этому определению и не скатиться на утилитарное понимание полезности межчеловеческих контактов (к потребительству).

Второй важной частью рассматриваемого концепта выступает утверждение «…и поддерживать их, несмотря на возможные противоречия». Данная часть концепта тоже нелегко даётся студентам, т.к. у многих из них нет понимания ценности интеракции как таковой. Их концентрация на самих себе часто захлёстывает, и эгоцентризм выступает как психологическая основа, не позволяющая им видеть дальше самого себя. Хотя они и испытывают дискомфорт, но не представляют себе, как это можно преодолеть и получать от жизни больше «духовных благ». В этой части концепта мы должны прийти всей группой к убеждению, что самое ценное в человеческом общении то, что в нём наши дремлющие функции актуализируются, и этот процесс не должен прекращаться, и нам необходимо поддерживать коммуникацию для продолжения процесса дальнейшего взаимного расцвета. А для этого нужно прилагать усилия и быть готовым к возникающим противоречиям, которые функционируют как точки психологического роста личности.

Предложенное описание возможности развития компетентностного потенциала на основе развития аксиологического демонстрирует возможности отдельно взятой дисциплины из программы учебных предметов в вузе, направленных на достижение академического и психологического благополучия современного студента, что обеспечивает его общую жизнеспособность.

Список источников

1. Руденский Е.В. Социально-психологическая виктимология личности. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2015. С. 24.

2. Беднарская Г.Г., Захарова-Саровская М.В. Самодетерминированная личность как цель развития компетентностного потенциала студента вуза: психологическое и лингвоантропологическое единство // Новейшая филология: современные парадигмы исследований : сборник тезисов участников Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти проф. Г. Г. Галич. Омск, 2024. С. 29–31.

3. Я-структурный тест Г. Аммона: опросник для оценки центральных личностных функций на структурном уровне : пособие для психологов и врачей / Ю.Я. Тупицын, В.В. Бочаров, Т.В. Алхазова, Е.В. Бродская. СПб. : Науч.-иссл. психоневр. ин-т им. В.М. Бехтерева, 1998. 70 с.

4. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С. 50–56.

5. Большой психологический словарь / [Авдеева Н.Н. и др.] ; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. Москва ; Санкт-Петербург : АСТ ; Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.

6. Очерки динамической психиатрии. Транскультуральное исследование / под ред. М.М. Кабанова, Н.Г. Незнанова. СПб. : Институт им. В. М. Бехтерева, 2003. 438 с.

М.Ю Белогурова

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ
TRENDS AND PROSPECTS OF ADDITIONAL LINGUISTIC EDUCATION AT THE UNIVERSITY

Аннотация. В статье рассматривается актуальное состояние дополнительного профессионального образования в Российской Федерации на примере дополнительных образовательных программ профессиональной переподготовки, направленных на формирование у студентов нелингвистических направлений подготовки иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции.

Abstract. The article discusses the current state of additional professional education in the Russian Federation, using the example of professional education programs aimed at developing foreign language professionally oriented communicative competence among non-linguistic students.

Дополнительное профессиональное образование на территории Российской Федерации регулируется ст. 75 и 76 ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации». Целью дополнительного профессионального образования является профессиональное развитие граждан для соответствия их квалификации условиям трудовой деятельности, что подразумевает как повышение имеющейся квалификации, так и получение новых профессиональных компетенций [1].

Содержание программ ДПО определяет образовательная организация с учетом потребностей целевой аудитории и требований, прописанных в квалификационных справочниках, федеральных государственных образовательных стандартах и других нормативных правовых актах Российской Федерации. Образовательная организация в праве самостоятельно устанавливать формат, сроки реализации программы и форму итоговой аттестации, которые указываются в договоре об оказании образовательных услуг. При успешном завершении программы и прохождении итоговой аттестации обучающиеся получают удостоверение о повышении квалификации или диплом о профессиональной переподготовке.

На протяжении многих лет в Институте международных отношений и социально-политических наук МГЛУ реализовываются дополнительные образовательные программы профессиональной переподготовки, целью которых является формирование иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции у студентов, обучающихся на направлениях подготовки «Социология», «Реклама и связи с общественностью», «Журналистика», «Зарубежное регионоведение», «Политология» и «Международные отношения» [2].

Учитывая, что вся система образования должна соответствовать социальному заказу общества и политике государства, изучения иностранного языка в профессиональных целях на сегодняшний день должно рассматриваться как конкурентное преимущество в любой области экономики. Доступ к международному профессиональному сообществу позволяет учитывать зарубежный опыт и продвигать отечественную науку и экономику, сохраняя культурную идентичность и исторические ценности. Согласно оценкам исследователей,

средняя финансовая выгода от владения иностранными языками в России составляет 11 % [3. С. 125].

Несмотря на высокую пользу изучения языка в сфере профессионального общения, в последние годы можно констатировать снижение интереса к дополнительным образовательным программам. Согласно регулярному мониторингу дополнительного образования в Московском государственном лингвистическом университете, в 2018 г. 82 % первокурсников начали обучение по программе. В 2023г. это показатель составил 57 %, в 2024 г. – 54 %. На протяжении всего исследованного периода успешно завершили обучение от 50 до 60 % обучающихся, а основная доля расторгнутых договоров приходится на первые два года обучения.

В сентябре 2025 г. в Институту международных отношений и социально политических наук МГЛУ был проведен опрос 129 студентов-бакалавров, обучающихся на 1–4 курсах. Согласно данным исследования статистика актуальных причин, указанных студентами при расторжении договоров, демонстрирует достаточно разнообразный перечень жизненных обстоятельств: финансовые трудности, семейные обстоятельства, неудобное расписание, недостаточная актуальность материалов и др.

Описанный выше негативный тренд подчеркнул необходимость пересмотреть содержание и условия реализации дополнительных образовательных программ с учетом замечаний и пожеланий обучающихся. Основными целями изменения программы были привлечение новых обучающихся на программы, поддержание интереса слушателей и оптимизация процесс обучения, сохранения рентабельности программ для университета.

В сентябре 20225 г. на кафедре Лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий Института международных отношений и социально-политических наук МГЛУ были разработаны новые дополнительные образовательные программы: «Переводчик в сфере управления коммуникациями» для студентов обучающихся на направлении подготовки 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью», «Переводчик в сфере медиакоммуникаций» для студентов направления 42.03.02 «Журналистика» и «Переводчик в сфере социологии международных отношений» для направления подготовки 39.03.01 «Социология». Данные программы рассчитаны на 4 года обучения. Программы включают 9 дисциплин, 8 из которых представляют собой практические курсы, и одну – теоретическую. С первой части программы (с первого по четвертый семестры) студенты изучают «Практикум по коммуникации первого иностранного языка», «Практикум по коммуникации второго иностранного языка», «Основы деловой коммуникации первого иностранного языка» и «Основы деловой коммуникации второго иностранного языка». Во второй части дополнительных образовательных программ (с пятого по восьмой семестры) предусмотрены «Общая теория перевода», «Практикум по профессиональной коммуникации первого иностранного языка», «Практикум по профессиональной коммуникации второго иностранного языка», «Профессионально ориентированный перевод первого иностранного языка» и «Профессионально ориентированный перевод второго иностранного языка». Программы завершаются итоговой аттестацией, которая включает в себя итоговые экзамены по первому и второму иностранным языкам, допуском к которым является успешное завершение обучения по основной образовательной программе.

Специфика иноязычного образования в Институте международных отношений и социально-политических наук МГЛУ заключается в том, что все студенты изучают англий-

ский язык и еще один иностранный язык с нуля в рамках основной образовательной программы. Языковые группы насчитывают 13–15 человек. Как правило, второй иностранный языка в каждой языковой группе разный. Дополнительные образовательные программы также реализуются на двух иностранных языках. Для сохранения рентабельности программ существует практика объединения студентов из разных групп одного направления подготовки на занятиях по английскому языку. Для второго иностранного языка эта практика была невозможна. В последние годы возникли случаи, когда группа не могла быть открыта, потому что не набиралось необходимое число участников или реализация программы переставала быть рентабельна для университета, потому что в группе оставалось недостаточное количество студентов.

Казалось бы, альтернативным выходом из сложившейся ситуации мог быть перевод дополнительных образовательных программы в онлайн режим. Однако опросы студентов показали, что лишь 36 % обучающихся считают, что занятия с применением цифровых образовательных технологий, а именно видеоконференцсвязи не уступают по эффективности традиционным занятиям в очной форме. Большинство студентов не выразили готовности полностью перейти в онлайн-режим.

Поскольку основной отток с дополнительных образовательных программ приходится на первые два года обучения, нами было принято решение унифицировать содержание дисциплин, предусмотренных для изучения в 1–4 семестрах для дополнительных образовательных программ «Переводчик в сфере управления коммуникациями», «Переводчик в сфере медиакоммуникаций» и «Переводчик в сфере социологии международных отношений». Такая возможность позволит всем желающим освоить программу ДПО, независимо от количества участников в отдельно взятой языковой группе. На данных дисциплинах мы делаем акцент на практическую фонетику, уделяем большое внимание аудированию и устной коммуникации, лингвострановедению и деловому общению. Описанные выше изменения позволят при необходимости объединить на первые два года обучения в одну группу студентов, изучающих одинаковый второй иностранный язык на разных направлениях подготовки.

С целью оптимизации процесса обучения и в соответствии с результатами опроса, согласно которому 74 % опрошенных выразили готовность изучать отдельные темы/разделы программы в том числе теоретические дисциплины в формате онлайн-курса, было принято решение о разработке онлайн-курса по дисциплине «Общая теория перевода» с очными семинарскими занятиями в течении 5 семестра.

Подробное изучение предложений и пожеланий обучающихся, которые никогда не обучались на дополнительных образовательных программах или прервали свое обучение, позволило установить, что существует запрос на организацию отдельных краткосрочных онлайн-курсов по темам, которые частично пересекаются с содержанием уже существующих дополнительных образовательных программ. Такое решение позволит обучающимся, не осваивающим дополнительную образовательную программу в полном объеме, изучить выбранную тему, руководствуясь индивидуальными познавательными потребностями. В качестве альтернативы освоение данных тем в формате онлайн-курса может быть предложено и слушателям программ. По результатам опроса 2025 г. наибольший интерес представляют: основы деловой коммуникации (61 %), страноведение (42 %), отдельные аспекты профессиональной коммуникации (34 %), некоторые респонденты даже пожелали изучать теорию и методику преподавания. Одним из основных направлений занятости студентов МГЛУ становятся образовательные лингвистические услуги [3. С. 125].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что единственный эффективный путь развития дополнительного образования на современном этапе – это гибкий подход и учет потребностей и пожеланий обучающийся, без ущерба для качества обучения, условий работы преподавателей и функционирования университета в целом. Рациональное методически обоснованное использование цифровых образовательных технологий, технологий искусственного интеллекта и нейросетей позволит повысить мотивацию обучающихся и эффективность программ дополнительного иноязычного профессионального образования.

Список источников

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 3.10.2025).

2. Московский государственный лингвистический университет. URL: https://linguanet.ru/dopolnitelnoe-obrazovanie/list.php?SECTION_ID=65 (дата обращения: 3.10.2025).

3. Половнёв А.В., Передня Д.Г. Использование иноязычных компетенций студентами лингвистического университета на рынке труда // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. 2025. № 2 (859). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-inoyazychnyh-kompetentsiy-studentami-lingvisticheskogo-universiteta-na-rynke-truda (дата обращения: 03.10.2025).

Д. Ван[1], А.В. Курьянович[2]

[1, 2] Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

МОДЕЛЬ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА МЕТАФОРЫ: ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКОГО РЕСУРСА
MODEL OF LINGUOCULTURAL ANALYSIS OF METAPHOR AND POSSIBILITIES OF ITS USE IN LINGUODIDACTICS

Аннотация. Описывается вариант модели лингвокультурологического анализа метафоры как ключевого инструмента для выявления и интерпретации культурных и когнитивных особенностей языка. Рассматривается лингводидактический ресурс метафоры, позволяющий изучать иностранный язык с опорой на технологию метафорического моделирования с учётом формирования вторичной языковой картины мира обучающегося иностранца.

Abstract. The article describes a variant of the model of linguocultural analysis of metaphor as a key tool for identifying and interpreting cultural and cognitive features of language. The article examines the linguodidactic resource of metaphor, which allows studying a foreign language based on the technology of metaphorical modeling, taking into account the formation of a secondary linguistic picture of the world of a foreign student.

Рассмотрение явлений культурного межъязыкового взаимодействия всегда представляло интерес для гуманитарных исследований, начиная с момента «открытия многокультурности мира» и «осознания того, что ни одна культура не может быть понята без сравнения и сопоставления с другими» [1. С. 3]. В пространство диалога культур вовлекается весь арсенал национального языка, включая единицы разных уровней и разной природы. В любом

национальном языке выделяется особый пласт слов, отражающих общую способность языкового сознания устанавливать сходство между предметами, явлениями и действиями и фиксировать его в языке, – метафоры. Метафора понимается сегодня не только в качестве единицы системы национального языка, имеющей варианты интерпретации в текстовой деятельности носителей разных лингвокультур, но и как элемент языковой картины мира, содержащий в своем значении культурные смыслы. См. об этом подробнее в работах Н.Д. Арутюновой, А.Н. Баранова, Э.В. Будаева, М. Джонсона, Л.В. Кульчицкой, Дж. Лакоффа, Ю.И. Левина, В.П. Москвина, Ю.Е. Прохорова, З.И. Резановой, В.Н. Телия, А.П. Чудинова и др. Обобщающая история вопроса представлена, например, в: [2]. Культурные факты как дидактический материал сегодня все больше вовлекаются в проблемное поле лингводидактики, теории и практики меж- и кросскультурного взаимодействия. Несмотря на то, что изучение метафор и самого процесса метафоризации активно продолжается, до сих пор существуют проблемы, связанные с природой метафорического переноса и использования её функционала в лингводидактике. Сказанное определяет актуальность изучения вопросов, связанных с применением метафоры в обучении иностранным языкам.

Будучи лингвокультурной и лингвоконцептуальной единицей, метафора обладает способностью к миромоделированию – созданию языковой картины мира. В связи с этим считаем целесообразным использовать в процессе обучения русскому языку лингвокультурологический анализ – такой подход к исследованию взаимосвязей языка и культуры, который предполагает описание лингвистических способов и средств репрезентации картины мира и её ценностных фрагментов (О.Н. Лёвушкина, В.А. Маслова, Н.Л. Мишатина, И.П. Цыбулько и др.).

С опорой на имеющиеся источники принципы лингвокультурологического анализа можно описать в виде следующего перечня: 1) язык и культура рассматриваются как взаимосвязанные и взаимодействующие системы; 2) анализируется история формирования языка и культуры, их влияния друг на друга в различные исторические периоды; 3) учитывается дискурсивный контекст лингвокультурного взаимодействия, в котором проявляется специфика языковой интерпретации мира и поведения в нём человека; 4) изучение языка и культуры осуществляется через когнитивные процессы и структуры, лежащие в их основе; 5) различные лингвокультуры сравниваются с целью выявления сходств и различий лингвистических и культурных проявлений.

Модель лингвокультурологического анализа метафорической лексики позволяет понять особенности языкового поведения людей, культурные нормы и ценности, а также взаимодействие языка и культуры в конкретном контексте с учётом синхронно-диахронной динамики. Лингвокультурологический анализ метафор отличается от традиционного лингвистического анализа тем, что учитывает культурные и социальные особенности, влияющие на понимание и использование метафор в разных языках и культурах [3]. Этот исследовательский приём позволяет не только понять языковые структуры в контексте культурных норм и ценностей, но и исследовать семантические и когнитивные процессы, лежащие в основе метафорического словообразования. Метафорические единицы рассматриваются не только как лингвистический феномен, но и как варианты реализации паттернов культуры, отражающих особенности мышления и восприятия мира в данной культуре (К.А. Иванова, Л.А. Козлова, И. Лицюнь, Е.А. Уразова, Е.А. Юрина и др.). При таком анализе учитывается контекстуальное значение метафоры, её исторические корни, ассоциативные схемы и коннотации, а также влияние на формирование культурных стереотипов и представлений.

Лингвокультурологический анализ метафоры позволяет раскрыть её многослойную природу и понять, как она формирует картину мира.

В ряду инструментов реализации лингвокультурологического анализа метафоры всё более прочные позиции сегодня начинает занимать методологическая процедура моделирования, т.е. построение модели анализа, при помощи которой в дальнейшем будет осуществляться исследование. Модель анализа понимается как некий концептуальный каркас, который помогает организовать процесс анализа, обеспечить последовательность действий, выявить ключевые параметры и связи между ними, а также сделать выводы или сформулировать рекомендации на основе полученных данных. В контексте лингвокультурологического подхода модель анализа определяет, как именно исследователь выявляет и интерпретирует культурно значимые языковые явления, включая метафору.

Модель лингвокультурологического анализа метафоры – это структурированная концептуальная рамка, которая позволяет выявлять, интерпретировать и объяснять метафорические выражения в языке с учётом их культурного и когнитивного контекста. В рамках модели осуществляется анализ не только языковых аспектов метафоры, но и их связь с культурными константами, мировоззренческими установками и этнокультурными образами, что делает её важным инструментом для исследования межкультурных различий, развития лингводидактических ресурсов и повышения уровня межкультурной коммуникации. Описанию различных моделей лингвокультурологического анализа метафор посвящены работы В.В. Богуславской, О.А. Лебедевой, Т.В. Мизюриной, Е.Е. Смирновой, С. Чэнь и др.

Создание модели лингвокультурологического анализа метафоры может включать следующие этапы: 1) отбор эмпирического материала – случаев метафорического словоупотребления с учётом контекста функционирования; 2) анализ системно-языковых (структурно-семантических (с установлением типа метафорического переноса), фонетических, словообразовательных, морфологических, синтаксических) свойств собранных метафорических единиц; 3) рассмотрение культурно-коннотативного, в том числе аксиологического, компонента значения метафор, средств и способов репрезентации связи между метафорами и культурными ценностями, обычаями, традициями и социальной практикой; 4) интерпретация метафор на основе интроспекции и экспериментального обращения к показаниям языкового сознания носителей языка; 5) обобщение результатов анализа, вывод о месте и роли метафоры в тексте.

Приведём пример использования данной модели для интерпретации метафорической единицы *He had a heart of stone*. В этом предложении метафора строится на сравнении сердца человека с камнем. В основе структуры метафорической единицы лежит сочетание существительных *heart* и *stone*, где *stone* метафорически обозначает отсутствие чувств. В большинстве культур, особенно в западной, сердце – это символ чувств, любви, сострадания, доброты и эмоциональной открытости. С помощью этой метафоры передаётся следующий смысл: человек холоден, не способен испытывать сострадание или тепло, лишён сочувствия, доброты или эмоциональной чувствительности. Источником данной метафоры является образ камня, который ассоциируется с твердыми, прочными, холодными, неподвижными предметами, не имеющими жизненной энергией, теплотой и чувствами. Метафорическое словоупотребление эффективно передает образ человека, не способного выражать эмоции и сопереживать, подчёркивая его холодность и безразличие.

Модель лингвокультурологического анализа метафор имеет педагогическое значение (Н.П. Ивинских, С.Л. Мишланова, В.В. Пустовалова и др.) и может быть использована в

практике преподавания иностранных языков (см., например, об этом: [4; 5]). В.В. Пустовалова отмечает: «Категории «сходство», «сравнение» как основа определения метафоры интересны в педагогике возможностью обращения к понятному, знакомому предмету и явлению, оттолкнувшись от которого, ученик осознает, освоит новое, незнакомое» [6. С. 171]. Работа с метафорическим лексическим материалом способствует формированию метафорической компетенции – способности человека понимать, анализировать и использовать слова в метафоричном значении как факты изучаемого языка и элементы чужой национальной культуры. Она включает в себя умение распознавать культурно маркированные метафорические слова и выражения, интерпретировать их значение [7]. Лингводидактический ресурс метафоры – способность данной языковой единицы реализовать обучающую функцию: передать закреплённые в значении метафорического словоупотребления национально маркированные культурные смыслы. Метафорическая лексика часто становится проблемой для обучаемых, которые часто не готовы воспринимать метафоры как языковые единицы, которые передают смысл, и пытаются интерпретировать метафоры на основе простого суммирования прямых значений компонентов метафоры. Следовательно, метафоры играют важную роль в языковом обучении и межкультурной коммуникации, и их понимание может помочь студентам стать уверенными пользователями иностранного языка.

Модель лингвокультурологического анализа метафор в обучении иностранным языкам используется для понимания метафорических выражений в различных языках и культурах с учётом их культурных, социальных и исторических особенностей. Модель анализа метафор в лингводидактике позволяет студентам исследовать метафорические средства объективации концептов, составляющих фрагменты языковой картины мира носителей изучаемого языка и формирующих соответствующие фрагменты вторичной картины мира. Анализ метафор позволяет иностранным обучающимся погрузиться в мир другой культуры, расширить свой кругозор, способствует выработке толерантного отношения к представителям иной лингвокультуры, парадигме их ценностей, иностранному языку, сделав тем самым процесс межкультурной и полиязыковой коммуникации более эффективным. В процессе использования модели совершенствуются языковые способности вторичной языковой личности, развивается чувство языка, языковое чутьё, навык творческого, креативного использования изучаемого языка в разных ситуациях с различными целями. Использование метафор на занятиях по изучению иностранного языка придает процессу обучения большую привлекательность, поскольку оно позволяет ученикам создавать разнообразные ассоциации и аналогии, активизируя игру смыслов.

Приведём примеры использования модели лингвокультурологического анализа метафоры в обучении китайских студентов русскому языку.

Один из способов использования модели лингвокультурологического анализа метафоры в методике обучения китайских студентов русскому языку может быть следующим. Преподаватель может объяснить китайским студентам значение метафор в русском языке с помощью примера из русской лингвокультуры. Например, можно рассказать студентам о метафоре *китайская стена*, которая в русском языке используется для обозначения чего-то крайне непроницаемого и непреодолимого. Затем преподаватель может попросить студентов придумать свои собственные метафоры, которые отражают особенности китайской культуры. Например, метафору *китайский ветер* можно использовать для описания чего-то яркого, быстрого и мощного, а метафору *китайская луна* – для обозначения чего-то таинственного и непостижимого.

Другим примером использования модели лингвокультурологического анализа метафоры в методике обучения китайских студентов русскому языку может быть следующий. Преподаватель может предложить студентам работу с русскими фразеологическими единицами, в которых встречаются метафорические выражения. Например, при оценке неуклюжего человека используются разные метафоры: *неуклюжий как слон в посудной лавке*, *неуклюжий как медведь* и т.п. Затем обучающимся предлагается придумать метафоры, с помощью которых можно описать какие-либо качества человека.

В рамках лингвокультурологического подхода можно акцентировать также внимание студентов на символические выражения, репрезентирующие особые национальные коннотации. Например, метафора *китайский дракон* рассматривается как символ силы, величия и долголетия в китайской культуре. Для более наглядного понимания этой метафоры и её значения студентам можно предложить рассмотреть изображения китайских драконов в различных контекстах (на традиционных китайских рисунках, декоративных элементах, различных изделиях из разного материала и т.д.) и описать свои ассоциации с этим символом. Они могут обсудить, что для них символизирует дракон, какие чувства и ассоциации вызывает это изображение.

Эффективным упражнением является создание студентами собственных метафор и использование их в качестве единиц эмпирической базы в рамках применения рассматриваемой модели анализа: это помогает развивать творческие способности и умение использовать метафорический язык. Представителю любой культуры, осваивающему русский язык, будут понятны, к примеру, такие образы, как *«изучение языка – это восхождение на гору, где каждый новый навык – это ступенька вверх»*, *«дружба – это мост, который соединяет сердца»*, *«счастье – это поле битвы, где мысли и действия являются солдатами»* и т.д. В процессе создания собственных метафор обучающиеся могут создавать метафоры на основе своих личных ассоциаций и жизненного, в том числе языкового, опыта. Например, они могут сравнить *обучение с путешествием в мир неведомого и интересного, успех – с достижением вершины горы через преодоление трудностей и препятствий*. Пример: *«Изучение нового языка подобно путешествию по незнакомому городу. Сначала ты можешь чувствовать себя потерянным и неуверенным, но постепенно начинаешь узнавать знакомые места и понимаешь, как добраться до нужных тебе мест»*. Обучающиеся могут использовать символы, которые имеют особое значение для культуры, к которой они принадлежат. Например, сердце может символизировать любовь, а солнце – силу и энергию. Например: *«Когда я говорю на новом языке, я чувствую себя как художник, рисующий картину. Каждое новое слово или фраза – это новый мазок кистью, который добавляет цвет и форму моему изображению»*. Студенты могут также проводить аналогии между двумя разными вещами или явлениями, чтобы объяснить одно посредством сравнения с другим. Например, они могут сравнить изучение нового материала с исследованием незнакомой территории: *«Когда я учу новый язык, мне кажется, что я строю дом. Каждое новое здание – это новое слово или фраза, которые я узнаю, что помогает мне лучше понять структуру языка»*. Студенты способны использовать метафоры для создания ярких и запоминающихся образов. Например, они могут описать вызов как гору, на которую нужно подняться, или успех как гору, на которую нужно взобраться (*«Изучение нового языка подобно исследованию новой страны: вы узнаете новые традиции и образ мышления»*). При этом иностранные обучающиеся должны быть готовы к творческому подходу и не бояться пробовать новые идеи

и образы, создавать «смелые» метафоры, например: *«Изучение нового языка – это путешествие в новую страну: никогда не знаешь, что найдешь, но всегда есть место для новых впечатлений и новых знаний»*.

Метафоры позволяют выразить абстрактные идеи в более конкретных и понятных образах, что облегчает усвоение учебного материала. Например, *«Грамматика – это правила движения языка во времени, которые помогают нам правильно говорить и писать и быть понятыми собеседниками»; «Словарный запас – это словарь нашего языка, содержащий все слова, которые мы используем для общения. Чем больше слов мы знаем, тем разнообразнее и интереснее будут наши сообщения»; «Грамматика – это скелет языка, который помогает нам организовывать наши мысли и идеи в предложения. Без грамматики наши сообщения были бы запутанными и трудными для понимания»*.

В речи китайских магистрантов (уровень владения русским языком B2) нами были замечены, например, такие метафорические единицы тематической сферы «Лингводидактика», созданные самими вторичными языковыми личностями, как *изучение языка – восхождение на гору; каждый новый навык – ступенька вверх; изучение нового языка – строительство дома; новое выученное слово или фраза – новое построенное здание; учить новый язык – исследовать новую страну, путешествовать по новым землям; грамматическое время – солдат, который сражается за эффективную коммуникацию; ошибка в аргументации – ошибка в строительстве основы дома; получать знания – прикасаться к живительному источнику*.

Подобные упражнения, направленные на понимание культурной специфики, помогут студентам лучше понять культурные различия и сходства между родной культурой и культурой изучаемого языка.

Описанный подход позволяет студентам не только изучать новые языковые структуры, но и погружаться в культурный контекст, что способствует более глубокому пониманию русской ментальности и культуры, усваивать новые лексические единицы, лучше понимать культурные особенности русского языка в сопоставлении с собственной культурой. Изучение метафор с применением лингвокультурного подхода содействует улучшению межкультурных коммуникативных навыков студентов и пониманию культурных контекстов. Это способствует формированию критического мышления и осознанности при использовании языка в разнообразных культурных сценариях. Перспективы исследования связаны с расширением проблемного поля исследования посредством обращения к экспериментальным практикам, демонстрирующим оригинальность интерпретации русских метафор представителями иных лингвокультурных сообществ, а также за счёт внесения в исследование кросскультурного аспекта рассмотрения метафорических единиц.

Список источников

1. Прокопеня Г.В. Генезис кросс-культурного подхода в исследовании культур : дис. … канд. филос. наук. СПб., 2008. 178 с.

2. Кураш С.Б. Феномен метафоры в русистике: от прошлого к будущему // Русистика. 2019. Т. 17, № 2. С. 171–183.

3. Юрков Е.Е. Метафора в аспекте лингвокультурологии. СПб. : МИРС, 2012. 254 с.

4. Головко Н.В., Шейко Д В. Обзор лингводидактических исследований метафоры методами когнитивной и прикладной лингвистики // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 472. С. 164–177.

5. Курьянович А.В., Серебренникова Е.А. Лингводидактический ресурс метафоры (на материале учебных текстов по русскому языку как иностранному) // Развитие языковой образовательной среды современного вуза : материалы II Международной научно-практической конференции. Томск : Изд-во ТГАСУ, 2022. С. 72–88.

6. Пустовалова В.В. Метафора в педагогике: экскурс и перспективы // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2016. № 12 (177). С. 169–175.

7. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Формирование метафорической компетенции // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2016. Вып. 4 (36). С. 98–107.

Е.Е. Виноградова

РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, Москва, Россия

ИНОЯЗЫЧНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ И МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

FOREIGN LANGUAGE TERMINOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE OIL AND GAS INDUSTRY IN THE CONTEXT OF ECONOMIC DIGITALISATION AND MODERNISATION OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования иноязычной терминологической компетенции будущих инженеров нефтегазовой отрасли в современных условиях цифровизации производственной и образовательной среды и междисциплинарности в контексте становления профессиональной, терминологической и иноязычной профессиональной коммуникативной компетенций будущего специалиста.

Abstract. The article discusses the problem of developing foreign language terminology competence of future petroleum engineers amid production and educational environment digitalisation and interdisciplinarity in the context of the formation of professional, terminology and foreign language professional communication competences of future specialists.

На современном этапе развития страны подготовке инженеров уделяется большое внимание. В российском обществе, в экономике и, в частности в промышленности, очевиден запрос на компетентного высококвалифицированного специалиста, способного исследовать и внедрять современные научно-технические решения и разработки в производственный процесс. В свете повсеместной автоматизации и роботизации особенно возрастает роль человеческого капитала, необходимость формирования «человека с разносторонними социальными и интеллектуальными потребностями, с новыми возможностями и качествами, которые должна обеспечить обновленная система образования» [1. С. 80].

Государственные и общественные инициативы и проекты ставят своей целью модернизацию высшего образования, максимальное его приближение к потребностям современной цифровой экономики. За последнее десятилетие было предложено множество проектов, нацеленных на совершенствование системы подготовки квалифицированных кадров, среди

них – проекты университетов нового типа Агентства стратегических инициатив («Университет 3.0», «Университет 20.35»), программа поддержки вузов «Приоритет-2030» [2].

Среди принципов организации будущей модели «Университет 4.0» называют:

– непрерывность образования на протяжении жизни (обучение как перманентное состояние работника и претендента на трудоустройство);

– опережающее образование: обучение ориентировано преимущественно на передовую технику и технологии – то, что только еще внедряется или проектируется к внедрению;

– обучение в виртуальной среде профессиональной деятельности, с развитием навыков обучающегося в практической среде;

– междисциплинарность образования, позволяющая повысить профессиональную эрудированность [1. С. 80–81].

В нефтегазовой отрасли междисциплинарность является как важным условием успешного поиска и разработки залежей углеводородов [3], так и формирования профессиональной иноязычной компетенции будущих нефтяников [4].

В 2015 г. премии Правительства РФ был удостоен инновационный образовательный проект, реализованный в Губкинском университете, – образовательная технология, позволяющая имитировать реальную практическую деятельность посредством моделирования профессиональной среды будущих нефтяников: нефтегазовые промыслы, предприятия нефтегазотранспорта и нефтегазопереработки. Для магистрантов реализуются два междисциплинарных курса – проектирование разработки нефтяных месторождений в виртуальной среде профессиональной деятельности и проектирование разработки газовых месторождений в виртуальной среде профессиональной деятельности. В совместном тренинге участвуют студенты различных направлений подготовки, выполняющие роли геофизика, геолога, буровика, разработчика, технолога по добыче и экономиста. Причем около половины аудиторного времени занятий выделено на совместные тренинги для решения конфликтных вопросов, согласования решений, выбора рекомендуемых вариантов [5. С. 8].

ФГОС по направлению подготовки «Нефтегазовое дело» предусматривает формирование наряду с общепрофессиональными и профессиональными компетенциями универсальных компетенций будущего инженера-нефтяника. Это так называемые «мягкие навыки», компетенции, необходимые выпускнику для успешной реализации в будущей профессии, профессиональной деятельности и на формирование которых во многом нацелена дисциплина «Иностранный язык» в вузе: системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие [6].

Несомненно, овладение будущими инженерами нефтегазовой отрасли профессиональной лексикой, в том числе иноязычной, является одной из ключевых задач обучения для подготовки студентов к успешному взаимодействию в междисциплинарных командах, в том числе в рамках международного сотрудничества.

В настоящее время в рамках иноязычной подготовки профессионалов разных областей знания много говорят о важности формирования иноязычной терминологической компетенции, которую можно рассматривать как составную часть профессиональной иноязычной компетенции и общей терминологической компетенции специалиста. При этом профессиональная компетенция в целом, как «личностное психологическое новообразование, включающее в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами долговременную готовность к профессиональной деятельности как интегративное свойство личности» [7], предполагает

владение профессиональными знаниями, умениями и навыками, «позволяющими специалистам использовать необходимую терминологию, не прилагая дополнительных усилий для формирования и формулирования своих мыслей» [8. С. 55].

Междисциплинарность и преемственность, связь между профилирующими дисциплинами и предметом «Иностранный язык» является «чрезвычайно важной», и успешное овладение терминологией на иностранном языке в неязыковом вузе напрямую зависит от качества усвоения обучающимися важнейших понятий специальных дисциплин. В то же время «изучение терминологии на занятиях по иностранному языку способствует более прочному и глубокому усвоению базовых понятий путем образования устойчивых обратных связей, при которых имеет место синтез научных понятий» [9. С. 262].

Таким образом, соотношение профессиональной, иноязычной профессиональной коммуникативной, терминологической и иноязычной терминологической компетенций будущего специалиста мы можем визуально представить в виде пересекающихся множеств (рис. 1).

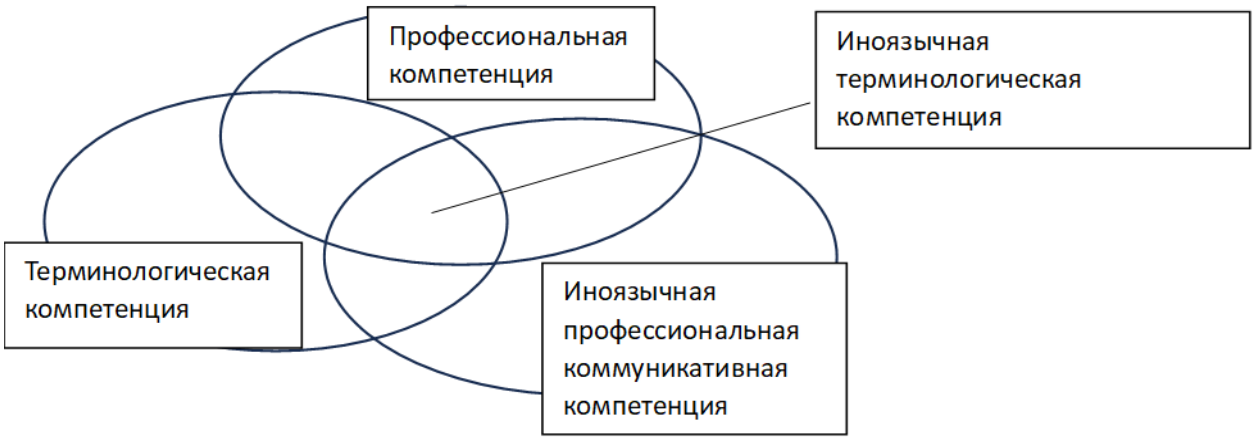

Рис. 1. Иноязычная терминологическая компетенция будущих специалистов в контексте формирования профессиональной, терминологической и иноязычной профессиональной коммуникативной компетенций

Рассмотрим, какие средства и подходы, широко применяемые в обучении профессионально ориентированному иностранному языку, могут быть эффективны для формирования иноязычной терминологической компетенции будущих специалистов нефтегазовой промышленности как составляющей профессиональной, терминологической и иноязычной профессиональной коммуникативной компетенций с учетом присущей отрасли междисциплинарности и современного уровня цифровизации производственной и образовательной среды.

На занятиях по иностранному языку в вузе для работы над профессиональной лексикой активно используются цифровые инструменты визуализации: VR-тренажеры, визуализирующие среду профессиональной деятельности специалистов, приложения для работы с 3d моделями оборудования [10–12], приложения для создания инфографики [13–15] и интеллект-карт [16–18].

Современные цифровые средства позволяют реализовывать в обучении принцип наглядности на качественно новом уровне, учитывая особенности восприятия и мышления современного «цифрового» поколения студентов. Причем наблюдается смещение акцента с

иллюстративной функции визуализированных материалов на развитие познавательных способностей обучающихся, использующих графический дизайн не только для активации речевой деятельности (коммуникация), но и в проектной и/или исследовательской видах деятельности для развития критического и визуального мышления [19–21].

С учетом междисциплинарного характера профессиональной деятельности в нефтегазовой отрасли, интегративный подход в обучении иностранному языку, нацеленный на одновременное изучение языка и предмета, а также подразумевающий объединение содержания различных дисциплин, позволяет максимально приблизить иноязычную профессионально ориентированную подготовку инженеров-нефтяников к нуждам их будущей профессиональной деятельности. Реализация в обучении профессионально ориентированному иностранному языку данного подхода позволяет активизировать усвоение профессиональной лексики и развивать умения ее применять в реальных ситуациях профессионального общения. О.А. Ларионова и Т.А. Старшинова подчеркивают, что дисциплина «Иностранный язык», разработанная на основе интегративного подхода, «в полной мере удовлетворяет профессиональные языковые требования нефтегазовой отрасли» [22. С. 57].

Тезаурусный подход к организации профессиональной лексики реализуется в составлении словарей тезаурусного типа. Профессиональный тезаурус определяют как открытую систему взаимосвязанного накопления, хранения, преумножения информации, знаний, человеческого опыта. При этом уровни и компоненты данной системы могут активироваться под влиянием внешних стимулов и внутренних побуждений [23. С. 38–39]. Тезаурус позволяет тематически представить и классифицировать терминологию конкретной области знания и отразить взаимоотношения и взаимозависимости между терминами и, таким образом, создать цельную картину предметной области [24. С. 140]. Реализация данного подхода также позволяет формировать терминологическую и иноязычную терминологическую компетенции, поскольку тезаурус является «усредненной моделью лексической системы» [25. С. 171], которая позволяет получить целостное представление об определенной области, обобщая ассоциативные связи слов.

Когнитивная лингвистика и когнитивная терминология, междисциплинарная область, изучающая термин и язык профессиональной коммуникации, помогают представить систему терминологических единиц, служат теоретической основой педагогического описания языков. Н.В. Багрецова, решая задачу лингводидактического описания предметного содержания профессиональной области инженера-нефтяника, предложила представить терминологию нефтегазовой отрасли в виде взаимосвязанных концептов-фреймов и сценариев [26]. Коммуникативно-когнитивный подход к работе над лексической стороной речи, при котором задействуются такие приемы работы над словом, как, например, построение ассоциативных пар, классификация, систематизация, схематизация [27. С. 39–42], актуален для работы над терминологической лексикой на занятиях по иностранному языку.

Подводя итог, важно отметить, что иноязычная терминологическая компетенция представляет собой комплексное целое, тесно связанное с развитием общей профессиональной и терминологической компетенций будущего специалиста. Вследствие этого, формирование данного психологического новообразования личности, на наш взгляд, возможно лишь в условиях междисциплинарности и преемственности обучения на всех этапах подготовки будущего инженера-нефтяника. Мы полагаем, что в условиях цифровизации экономики, развития цифровой дидактики, активного внедрения в процесс обучения в вузах технического

профиля цифровых образовательных сред: виртуальных лабораторий, приложений и тренажеров для работы в виртуальной и дополненной реальности, цифровых инструментов для визуализации объектов и понятий (интеллект-карт, инфографики, 3d моделей, презентаций, видеороликов, генеративного ИИ и др.), проблему формирования иноязычной терминологической компетенции будущих инженеров нефтегазовой отрасли, будущих нефтяников нужно решать путем комплексного применения этих современных цифровых инструментов на занятиях по иностранному языку. При этом реализация интегративного, тезаурусного и коммуникативно-когнитивного подходов позволяют обеспечить единство целей и содержания профессиональной и иноязычной профессиональной подготовки, прочность и функциональность приобретаемых речевых умений, умений использовать терминологическую лексику на иностранном языке в общении с коллегами по всему миру.

Список источников

1. Будзинская О.В., Мартынов В.Г., Шейнбаум В.С. «Образовательный ландшафт» в эпоху технологической трансформации // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2018. № 3. С. 75–81.
2. Официальный сайт Министерства науки и высшего образования РФ. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/35051/ (дата обращения: 13.09.2025).
3. Мартынов В.Г., Будзинская О.В., Шейнбаум В.С. Проектирование системы расширенного воспроизводства кадров для ТЭК в контексте очередного реформирования инженерного образования // Уровень жизни населения регионов России. 2024. Т. 20, № 2. С. 243–257.
4. Исхаков М.Р., Ларионова О.А. Межпредметная интеграция как технология профессионально-ориентированной иноязычной подготовки будущих нефтяников // Итоги 2015 года: идеи, достижения : сб. материалов II Регион. студ. науч.-практ. конф. с всерос. участием, Альметьевск, 20 ноября 2015 г. Альметьевск : КНИТУ-КАИ, 2015. С. 136–140.
5. Мартынов В.Г., Шейнбаум В.С., Пятибратов П.В., Сарданашвили С.А. Реализация междисциплинарного обучения в виртуальной среде проектной и производственной деятельности // Инженерное образование. 2014. № 14. С. 5–11.
6. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-21-03-01-neftegazovoe-delo-96 (дата обращения: 13.09.2025).
7. Безукладников К.Э. Лингводидактические компетенции: концепция формирования. 2-е изд., стереотип. Пермь, 2012.
8. Мясников А.А. Роль терминологической лексики в формировании коммуникативной компетенции студентов-нефилологов : дис. … канд. пед. наук. СПб., 2009. 196 с.
9. Полякова Т.Ю., Тишкова И.А. Использование учебного двуязычного терминологического словаря-минимума в процессе формирования профессиональной компетенции инженера // Казанская наука. 2012. № 12. С. 261–264.
10. Султанова И.В., Васильченко Т.А. Визуализация как средство развития навыков иноязычной коммуникации студентов неязыковых специальностей // Бизнес и дизайн ревю. 2023. № 4 (32). С. 172–178.
11. Прохорова А.А., Виноградова Е.Е. Использование цифровых инструментов визуализации при работе студентов технических специальностей над иноязычной профессиональной терминологией // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2025. № 1. С. 84–96.
12. Толстых О.М. Применение дополненной реальности в обучении лексике студентов технических специальностей // Горизонты образования : материалы IV Международной научно-практической конференции. Омск, 2023. С. 388–390.

13. Кийкова Е.В., Соболевская Е.Ю., Кийкова Д.А. Анализ эффективности применения инфографики в учебном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. С. 222.

14. Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В., Герасимова И.Н. Инфографика как способ визуализации учебной информации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № 11. С. 26–30.

15. Каракозова Е.Н., Шамов А.Н. Инфографика как средство визуализации иноязычной профессионально-ориентированной информации при обучении студентов непрофильного вуза // Инновационные технологии в образовательной деятельности. Нижний Новгород : НГТУ, 2023. С. 339–343.

16. Ахметжанова Г.В., Емельянова Т.В. Формирование терминологической компетенции будущих педагогов посредством ментальных карт // Балтийский гуманитарный журнал. 2024. Т. 13, № 1(46). С. 11–15.

17. Сырина Т. \А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 7(172). С. 81–85.

18. Афанасьева О.Ю., Никитина Е.Ю. Ментальные карты как реализация когнитивно-визуального подхода в профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2024. № 4 (182). С. 34–52.

19. Мигдаль И.Ю. Особенности применения инфографики как инструмента визуализации в логике требований ФГОС // Актуальные проблемы германо-романской филологии и методики преподавания иностранных языков : сб. науч. ст.,Коломна, 9 февр. 2022 г. М. : НОПЛ, 2022. С. 38–44.

20. Агальцова Д.В., Миляева Л.В. Современные средства визуализации учебной информации при обучении иностранному языку в вузе // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022. Т. 12, № S1. С. 11–17.

21. Eremkina N.I., Babushkina L.E., Porchesku G.V. [et al.] Influence of digital services of infographics on effectiveness of mnemonics when teaching foreign language vocabulary // Perspectives of Science and Education. 2022. № 1 (55). P. 236–251.

22. Ларионова О.А., Старшинова Т.А. Реализация интегративного подхода в иноязычной подготовке (на примере будущих специалистов нефтегазовой отрасли). Казань : КНИТУ, 2019. 156 с.

23. Абдулмянова И.Р. Формирование профессионального тезауруса личности как цель профессионального образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 2(92). С. 36–39.

24. Серова Т.С., Чайникова Г.Р. Функции учебного терминологического словаря как средства формирования иноязычной речевой лексической компетенции // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 139–145.

25. Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. М. : Наука, 1981. 367 с.

26. Багрецова Н.В. Концептуально-лингвистическое моделирование специальных областей знания в контексте профессионально ориентированного обучения иностранным языкам (на материале английского языка и нефтегазового дела) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2011. № 1. С. 45–49.

27. Шамов А.Н. Технологии обучения лексической стороне иноязычной речи. М. : ФЛИНТА, 2021. 230 с.

Е.А. Гладчук

МИРЭА – Российский технологический университет, Москва, Россия

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ НА УЧЕБНУЮ МОТИВАЦИЮ СТУДЕНТОВ-ХИМИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
THE IMPACT OF DIGITAL PLATFORMS ON THE LEARNING MOTIVATION OF CHEMISTRY STUDENTS IN STUDYING PROFESSIONAL ENGLISH

Аннотация. В исследовании рассматривается влияние цифровых платформ на учебную мотивацию студентов-химиков при изучении профессионального английского языка. Определено значение понятия «учебная мотивация», отобраны цифровые инструменты, доказана эффективность применения цифровых платформ в повышении мотивации учащихся.

Abstact. The study examines the impact of digital platforms on the learning motivation of chemistry students in studying professional English. The concept of "learning motivation" is defined, relevant digital tools are identified, and the effectiveness of implementing digital platforms in enhancing students' motivation is demonstrated.

Современная система образования, в частности, высшего профессионального образования претерпевает период цифровизации, когда цифровые инструменты и платформы на основе искусственного интеллекта становятся неотъемлемым компонентом профессионально ориентированного обучения. Они позволяют реализовать принципы интерактивности, ориентации на личность студента, принцип интеграции обучения с наукой и опорой на современные достижения научно-технического прогресса, а также принцип практической направленности обучения.

Функциональность цифровых образовательных ресурсов заметно расширяет преподавательскую практику, позволяя делать то, что раньше было невозможно, и создают условия для решения таких задач, решить которые без них было бы невозможно. Это касается, к примеру, использования интернет-технологий для связи с партнёрами по общению из других стран с целью обмена опытом в рамках профессионального общения [1. С. 36].

В то же время представляется важным отметить, что технологии на основе искусственного интеллекта могут стать хорошими ассистентами в решении задач профессиональной направленности, но не могут предложить инновационных решений, поэтому сегодня особенно ценится критическое и креативное мышление «вне рамок», способность и готовность нестандартно и творчески решать проблемы в профессиональном поле [2. С. 1414].

Однако эффективность и целесообразность применения цифровых образовательных ресурсов в преподавании иностранного, в рассматриваемом нами случае, английского языка определяется не только их техническими возможностями, но и влиянием, которое они оказывают на мотивационный компонент, потому что именно учебная мотивация студентов оказывает значительное влияние на обучение английскому языку, особенно если речь идет о неязыковых вузах и специальностях (например, химических направлениях подготовки).

Для студентов-химиков владение английским языком сегодня становится не просто дополнительным умением, а необходимым инструментом, определяющим их успешность и последующую реализацию в профессии. Научная коммуникация также требует высокого

уровня владения английским языком: для чтения и анализа англоязычных научных статей, написания лабораторных отчётов и описания экспериментов, участия в научно-практических конференциях и совместных проектах российских и зарубежных учёных. Однако на практике мы сталкиваемся с низким уровнем или практически полным отсутствием мотивации изучать английский язык в силу ряда факторов [3. С. 435].

Проблема исследования заключается в том, что при значительной распространённости цифровых образовательных ресурсов в сфере преподавания иностранных языков остаётся достаточно недостаточно раскрытым вопрос об их влиянии на мотивационный компонент студентов-химиков при изучении английского языка.

Ряд исследователей считают, что применений современных цифровых инструментов находит положительный отклик среди студентов-нелингвистов, что оказывает положительное влияние на их мотивацию и, как следствие, повышает эффективность обучения [4. С. 226]. Однако специфика химического профиля, а именно преобладание естественно-научных дисциплин, зачастую достаточно низкий входной уровень владения английским языком, требует особого рассмотрения влияния цифровых инструментов на создание мотивационной среды. Это и определяет актуальность исследования, которая обусловлена поиском эффективных цифровых инструментов для формирования устойчивого интереса студентов к изучению профессионально ориентированного английского языка.

Таким образом, целью исследования является определение влияния цифровых платформ на учебную мотивацию студентов-химиков в процессе изучении профессионального английского языка.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Раскрыть сущность понятия «учебная мотивация» применительно к процессу обучения студентов-химиков профессиональному английскому языку.

2. Определить цифровые инструменты, способствующие повышению мотивации студентов-химиков при обучении профессионально ориентированному английскому языку.

3. Провести педагогический эксперимент и оценить динамику мотивации студентов после внедрения цифровых инструментов в образовательный процесс.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов для интенсификации процесса обучения английскому языку по химическим специальностям, а также результаты исследования могут быть использованы на курсах повышения квалификации для преподавателей, которые готовы внедрять цифровые инструменты в обучение иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки.

Отечественные и зарубежные учёные трактуют понятие «учебная мотивация» как составная часть мотивации по-разному. З. Хейдари-Пур и А. Хоссейни определяют её как систему поощрений и стимулов, которые могут оказать положительное влияние на степень усвоения материала и результативность отработки навыков и умений [5. С. 53].

Т.В. Шокарева отмечает, что положительное влияние на мотивацию учащихся оказывают аутентичные материалы, так как они способствуют повышению интереса к содержанию обучения, улучшению понимания контекста, повышению практической ценности, а также развитию умений критического мышления, общения и письма [6. С. 336]. Именно цифровые образовательные ресурсы помогают отбирать аутентичный материал и создавать аутентичные коммуникативные ситуации, максимально приближенные к ситуациям реального профессионального общения.

На сегодняшний день существует большое количество цифровых инструментов, различающихся по своей функциональной направленности, которые могут быть использованы для обучения студентов-химиков профессионально ориентированному английскому языку. Среди них можно выделить следующие.

1. Информационно-обучающие платформы (Google Classroom), которые помогают организовать учебный процесс, дают доступ к обучающим материалам.

2. Интерактивно-геймифицированные инструменты (Wordwall, Quizlet, Myquiz) повышают вовлеченность и мотивацию студентов за счёт высокой степени интерактивности и игрового компонента.

3. Коллаборативные области (Miro, Trello, Yandex Disk) позволяют студентам выполнять совместные проекты, решать проблемные задачи в группах.

4. ИИ-ориентированные платформы (ChatGPT, Perplexity) служат ассистентами как с языковой и речевой точки зрения, так и со стороны профессиональных знаний, навыков и умений.

5. Профессионально ориентированные интерактивные платформы (ChemCollective, PhET Interactive Simulations) применяются для выполнения виртуальных экспериментов, описания химических реакций и процессов с последующим описанием процедур, создания собственных сценариев.

6. Ресурсы аутентичного предметного контента (Royal Society of Chemistry, BBC Bitesize Chemistry, SciShow, TED-Ed Chemistry Talk) обеспечивают доступ к аутентичным текстовым, аудио и видеоматериалам, расширяя предметную и языковую картину мира студентов, а также развивая умения работы с аутентичными источниками, чтения, аудирования и аннотирования.

Цифровые ресурсы в большей степени оказывают влияние на внутреннюю мотивацию студентов, так как позволяют им чувствовать себя увереннее, чем с живыми людьми, дают контроль над учебным процессом, позволяют видеть конечный конкретный результат своей практической деятельности.

Цифровая образовательная среда помогает симулировать ситуации реального профессионального общения и даёт возможность предлагать студентам коммуникативно-проблемные задания в химическом контексте. Этот фактор стимулирует деятельностную и познавательную составляющую мотивации студентов, активизирует когнитивные и коммуникативные умения.

На формирование мотивации студентов химических направлений также влияют особенности их мышления и восприятия информации: химия оперирует символами, химическими формулами и уравнениями, часто информация представлена в виде схем, таблиц, графиков, поэтому цифровые ресурсы, позволяющие создавать инфографику, химические модели способствуют более активному вовлечению учащихся в образовательный процесс.

И, наконец, немаловажным аспектом является тот факт, что поколение Z (зумеры, дети, рожденные с 2000 по 2010 г.), которые сегодня учатся в университетах, воспринимают цифровую реальность как важную неотъемлемую составляющую жизни, они выросли на «жидкокристаллических» образах и сильно зависят от технологий в целом и онлайн-технологий [7. С. 272]. Использование мобильного телефона, чат-ботов и нейросетей для них проще, эффективнее и ценнее традиционного учебника или УМК, что также положительно сказывается на их мотивации.

Таким образом, мотивация студентов химических специальностей изучать профессионально ориентированный иностранный язык является многокомпонентным феноменом, который включает в себя профессиональный, познавательный, коммуникативный и технологический аспекты.

Для подтверждения положительного влияния цифровых образовательных ресурсов и ИИ-платформ на учебную мотивацию студентов-химиков при изучении профессионального английского языка было проведено экспериментальное обучение на базе ИТХТ им. М.В. Ломоносова (МИРЭА – Российский технологический университет). В нём приняли участие 32 студента 1-го курса бакалавриата по направлению 18.03.01 Химическая технология с уровнем владения английским языком B1 по шкале CERF (по результатам входного тестирования).

Студенты были разделены на две группы. Экспериментальная группа (16 человек) обучалась с использованием цифровых образовательных ресурсов, контрольная группа (16 человек) обучалась по традиционной методике с использованием учебника, рекомендованного рабочей программой дисциплины.

Во время проведения экспериментального обучения применялись такие методы как анкетирование, опрос, педагогическое наблюдение за деятельностью учащихся и контент-анализ открытых комментариев студентов.

На диагностическом этапе у студентов обеих групп был отмечен достаточно низкий уровень мотивации, причем преобладала внешняя мотивация (главным образом, ориентация на оценку и получение зачёта, но не на одобрение и мнение преподавателя). Этот показатель у студентов контрольной и экспериментальной группы составлял 3,4 и 3,3 балла из 5 соответственно. Показатели внутренней мотивации и саморегуляции были на низком уровне (2,9 и 2,8 в контрольной группе, 2,8 и 2,8 в экспериментальной группе). Общая удовлетворённость обучением составляла 3,0 в контрольной и 3,1 в экспериментальной группе.

Эксперимент проводился в рамках темы «Chemical Laboratory and Safety Procedures» («Химическая лаборатория и правила техники безопасности»). Студенты контрольной группы выполняли задания, предусмотренные рабочей программой дисциплины: читали и переводили текст в учебники, выполняли лексико-грамматические задания на подстановку и перевод.

Студентам экспериментальной группы было предложено познакомиться с лексикой новой темы с помощью AhaSlides, где студенты добавляли знакомую им лексику по теме, и Twee, где им было предложено соотнести слово с его определением. Затем учащиеся смотрели видео экскурсию по лаборатории с канала SciShow и выполняли задание на доске Miro, где им необходимо было описать лабораторию и обозначить приборы и посуду на 3D изображении, расположенном на Miro, а также прокомментировать реакцию, проводимую в рамках просмотренного видео.

Итоговым заданием по теме для студентов экспериментальной группы стало выполнение коммуникативно-проблемного задания: описание хода виртуального эксперимента в среде ChemCollective с последующим созданием лабораторного отчета в Yandex Disk с использованием ChatGPT как языкового и профессионального консультанта.

Промежуточные результаты зафиксировали стабильно низкую мотивацию студентов контрольной группы и неожиданно резкий спад мотивации студентов экспериментальной группы. Опрос студентов экспериментальной группы показал, что учащиеся не привыкли к

активному использованию технологий в рамках учебного класса. Цифровые ресурсы использовались, но, как признались несколько студентов, только онлайн переводчик для перевода текстов и ChatGPT для написания монологов. В рамках аудиторной работы студенты привыкли к традиционному обучению, при котором учитель является единственным источником информации, а учебник – основным рабочим инструментом.

Тем не менее, на контрольном этапе был замечен значительный рост мотивации студентов экспериментальной группы. Показатели внутренней мотивации выросли с 2,8 до 4,2 балла (для сравнения, в контрольной группе они остались на том же уровне, 2,9 балла). Также заметно увеличился показатель удовлетворенности обучением (с 3,1 до 4,3 балла), тогда как в контрольной группе он вырос лишь незначительно (с 3,0 до 3,1 балла).

Контент-анализ комментариев студентов показал рост интереса к изучению английского языка за счёт геймификации и визуальных инструментов. Даже студенты с исходно низким уровнем владения английским языком чувствовали уверенность в своих силах и отмечали релевантность заданий их профессиональным и научным интересам: «Задания с виртуальной лабораторией напомнили реальные профессиональные задачи, а не урок английского» (Студент 04), «Я впервые поняла, что английский – это не цель, а инструмент, который помогает лучше понять химию» (Студент 10).

Правильно организованная работа с цифровыми инструментами на основе искусственного интеллекта способствовала формированию умений анализа, критического мышления и осмысления, а это в свою очередь привело к повышению самоэффективности, уверенности в успехе и удовлетворённости обучением: «ChatGPT дал хороший черновик лабораторного отчёта, но я увидел нестыковки в терминологии. Искал корректные формулировки сам. Почувствовал гордость за то, что я умнее искусственного интеллекта» (Студент 14).

В ходе раскрытия сущности понятия «учебная мотивация» было выявлено, что это сложный, многокомпонентный феномен, который включает в себя профессиональный, познавательный, коммуникативный и технологический аспекты. Для студентов неязыковых вузов мотивация особенна значима, так как английский язык для них – непрофильный предмет, на который выделяется незначительное количество часов. Однако именно английский язык может использоваться студентами-химиками как инструмент профессионального развития.

Были определены цифровые образовательные ресурсы, наиболее значимые для обучения студентов химических направлений подготовки английскому языку. Их применение в образовательном процессе позволило повысить вовлеченность студентов в изучаемый иностранный язык, повысить уровень их мотивации, а также способствовало развитию креативного и критического мышления.

Результаты педагогического эксперимента подтверждают гипотезу о том, что интеграция цифровых образовательных ресурсов и платформ на основе искусственного интеллекта не только оказывает положительное влияние на рост мотивации студентов, но и способствует интенсификации процесса обучения, а также повышает удовлетворённость процессом обучения за счёт использования аутентичных материалов, создания интерактивной образовательно-развивающей среды и использования коммуникативно-проблемных заданий, близких к ситуациям реального профессионального общения.

Таким образом, проведённое экспериментальное обучение позволило обосновать не только необходимость интеграции цифровых образовательных ресурсов и ИИ-инструментов в процесс обучения студентов-химиков английскому языку, но и их значимую роль в

повышении учебной мотивации студентов. Также важным считаем отметить отбор цифровых образовательных ресурсов, которые дают доступ к аутентичным материалам и учитывают специфику химического профиля студентов.

Дальнейший исследовательский интерес заключается в повышении ИИ-компетенций преподавателей и студентов, а также поиск новых нейросетей, которые могут успешно применяться в обучении студентов-химиков и других неязыковых направлений подготовки английскому языку.

Список источников

1. Дмитренко Т.А. Обучение студентов иностранному языку в цифровую эпоху // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. № 4 (849). С. 34–40.

2. Гладчук Е.А. Типология упражнений для формирования профессиональной коммуникативной компетенции у студентов-химиков при обучении английскому языку // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10, вып. 9. С. 1412–1421.

3. Гладчук Е.А. Особенности применения коммуникативно-проблемных заданий и цифровых образовательных ресурсов в обучении студентов-химиков иностранному языку // KANT. 2025. № 1 (54). С. 433–441.

4. Смирнова Н.Б., Шарова С.Н. Пути повышения мотивации к изучению английского языка студентами неязыкового вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-4. С. 225–228.

5. Хейдари-Пур З., Хоссейни А. Мотивация и её роль при обучении иностранному языку // Известия ВГПУ. 2019. № 7 (140). С. 53–55.

6. Шокарева Т.В. Важность применения современных медийных текстов как инструмента преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // МНКО. 2024. № 3 (106). С. 335–337.

7. Лапидус Л.В., Гостилович А.О., Омарова Ш.А. Особенности проникновения цифровых технологий в жизнь поколения Z: ценности, поведенческие паттерны и потребительские привычки интернет-поколения // Государственное управление. Электронный вестник. 2020. № 83. С. 271–293.

В.В. Горбанёва

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ИНОЯЗЫЧНОМУ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ: ОПЫТ РАБОТЫ С VOYANT TOOLS

DIGITAL TOOLS OF CORPUS LINGUISTICS IN TEACHING ACADEMIC READING TO MASTER'S STUDENTS OF LINGUODIDACTIC SPECIALIZATIONS: EXPERIENCE WITH VOYANT TOOLS

Аннотация. Статья рассматривает возможности применения веб-среды Voyant Tools, включающей инструменты корпусной лингвистики, в обучении магистрантов лингводидактических спе-

циальностей академическому чтению на английском языке посредством обучения на основе данных. Описаны функциональные особенности следующих инструментов: Cirrus, Context, Trends, Summary, Word Tree, Links, Collocates, Stream Graph.
Abstract. The current paper explores the opportunities offered by employing a web-based reading and analysis environment for digital texts, specifically Voyant Tools, which includes a set of corpus linguistics toolkits. Special attention is paid to the significance of teaching academic reading in English through data-driven learning. The characteristics of the following toolkits: Cirrus, Context, Trends, Summary, Word Tree, Links, Collocates, and Stream Graph are presented.

Интеграция технологий в сферу иноязычного образования, обусловленная постоянным технологическим прогрессом и изменяющимися требованиями рынка труда, требует от преподавателей иностранных языков не только освоения новых инструментов, но и быстрой адаптации к изменениям педагогических контекстов. Названные факторы незамедлительно нашли свое отражение в требованиях, изложенных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по программам магистратуры в области обучения иностранным языкам [1]. Одной из ключевых профессиональных компетенций будущих преподавателей иностранных языков становится умение читать и интерпретировать иноязычную профессиональную литературу, значимость и сложность которой возрастает на фоне трансформации способов представления и потребления информации в условиях развития цифровых технологий.

Уже является аксиомой тот факт, что технологический прогресс принципиально изменил характер изложения и способов представления информации в письменной форме, вызвав к жизни как новые вызовы, так и возможности для языковых педагогов. Современная цифровая эпоха требует от специалистов способности к интерпретации сложных визуальных данных и цифровой информации, что делает владение умениями понимания иноязычных профессиональных текстов особенно значимым [2. С. 30]. Обобщая научные исследования в области иноязычной подготовки студентов-магистрантов, представляется возможным сделать вывод о том, что обучение анализу и интерпретации иноязычных научных текстов является важной задачей иноязычной профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков [1. С. 14].

Требования, изложенные в нормативных документах, предусматривают формирование таких универсальных компетенций, как поиск информации, критический анализ, синтез и решение проблем (УК-1). Более того, отмечается необходимость освоения обучающимися образовательных компьютерных ресурсов в целях работы с информацией, а также глубокое понимание современных информационных технологий и навыков их практического применения (ОПК-5; ОПК-6). Особое внимание уделяется развитию ключевых профессиональных компетенций, связанных с организацией и управлением учебными и познавательными процессами с использованием цифровых инструментов (ПК-5; ПК-7). Анализ рабочей программы «Английский язык для научных и профессиональных целей» позволяет констатировать тот факт, что обучающиеся должны владеть умениями в иноязычном чтении научных текстов с целью извлечения конкретной информации и аргументации. В дополнение к изложенному отметим, что будущие специалисты должны расширять профессиональный словарный запас, уметь интерпретировать, синтезировать и критически осмысливать иноязычные академические тексты, а также устанавливать связи между ключевыми концептами, представленными в различных источниках [1. С. 10; 3. С. 6].

В контексте изложенного отметим, что овладение умениями в иноязычном чтении профессиональной литературы, особенно с применением цифровых технологий, становится

важным для будущих специалистов. Отметим, что современный виток развития межкультурной коммуникации характеризуется тем фактом, что английский язык является средством осуществления большинства языковых контактов, или lingua franca, а чтение является одним из основных источников получения свежей профессиональной информации для любого специалиста. В связи с этим обучающие методы должны постоянно совершенствоваться, интегрируя элементы активного и исследовательского обучения, что позволит будущим профессионалам самостоятельно конструировать знания и совершенствовать владение английским языком в профессиональных целях [4. С. 10].

Важно подчеркнуть, что чтение, являясь одним из рецептивных видов речевой деятельности, не является пассивным процессом и определяется как процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка. [4. С. 11; 5. С. 7].

Результаты психолингвистических исследований в области теории речевой деятельности подтверждают многоуровневую модель обработки информации в процессе чтения. Учёными было доказано, успешное понимание прочитанного не является строго линейным процессом или исключительно «снизу вверх»: читатель многократно переходит от распознавания слов и синтаксического анализа к более высоким уровням синтеза обрабатываемой и критической оценки прочитанного. Высокий уровень сформированности умений в академическом чтении на иностранном языке чтения предполагает интеграцию когнитивных стратегий, позволяя предугадывать смысл, применять фоновые знания в профессиональной области и постоянно контролировать степень понимания прочитанного [6. С. 43].

Определяя вслед за И.А. Зимней речевую деятельность как способ формирования и формулирования мысли посредством языка, подчеркнем, что названный рецептивный вид деятельности обладает следующим психологическим содержанием: структурной организацией, предметным содержанием, психологическими механизмами, единством внутренней и внешней стороны, а также единством содержания и формы реализации деятельности. Учитывая трехуровневую структуру речевой деятельности, включающую в себя мотивационно-побудительную, аналитико-синтетическую и исполнительную фазы, скажем, что в рамках обучения академическому чтению мотивационно-побудительный этап представляет собой сплав мотива, коммуникативно-познавательной потребностью и целью прочтения иноязычного текста, поставленной как обучающимся, как и обучающим [4. С. 389; 5. С. 138]. Следовательно, успешное обучение иноязычному академическому чтению требует опоры на современные инструменты, эффективно поддерживающие этапы восприятия и осмысления прочитанного текста, начиная с формирования мотива и постановки целей прочтения, заканчивая аналитико-синтетической и исполнительной фазами [6. С. 49].

В контексте сказанного актуальным представляется использования цифровых ресурсов корпусной лингвистики, способных не только стимулировать мотивационно-познавательную активность обучающихся, но и предоставлять широкие возможности для детального анализа, синтеза и интерпретации академических текстов различной степени сложности [7. С. 51; 8. С. 120].

Одним из наиболее эффективных ресурсов, относящихся к инструментам корпусной лингвистике, выступает бесплатная онлайн-платформа Voyant Tools. Отметим, что работа с данным инструментом доступна как для начинающих пользователей названной платформы, так и для профессиональных пользователей [9; 10. С. 2].

Существенным преимуществом данного инструмента является поддержка анализа и интерпретации текстов не только различных жанров, но и в разнообразных форматах, таких как TXT, HTML, XML, PDF, RTF и MS Word. Пользователи могут как формировать собственные коллекции текстов, так и работать с уже существующими корпусами, доступными в Voyant Tools. Этот инструмент был разработан Стефаном Синклером (Stefan Sinclair) и Джеффри Рокуэллом (Geoffrey Rockwell) с целью обеспечения средств для анализа и интерпретации текстовых данных. Отдельного внимания заслуживает тот факт, что интерактивные визуализации, генерируемые данным сервисом, находят применение в образовательных веб-квестах, проектной деятельности и аналитических эссе, что способствует формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетентности обучающихся [10. С. 3].

Кроме того, реализуемые в рамках работы с инструментом принцип наглядности и прием перекодирования информации способствуют значительному повышению интереса к изучению иностранного языка и делает образовательный процесс эмоционально насыщенным. Ещё одним неоспоримым достоинством платформы Voyant Tools является её универсальность: инструмент может использоваться при обучении различным видам чтения (поисково-просмотровому, ознакомительному, изучающему), в том числе в рамках формирования иноязычной коммуникативной профессиональной компетентности будущих преподавателей иностранных языков [7. С. 64].

Следует отметить, что обучение иностранным языкам, основанное на непосредственном использовании лингвистических корпусов, получило в научной литературе название «обучение с помощью базы данных» (*data-driven learning, DDL*) и означает подход, суть которого составляют индуктивные процессы познания и использование языковой базы данных, представляющей собой набор аутентичных письменных и / или устных текстов, фраз, микро-высказываний или Корпус текстов на иностранном языке [7. С. 78]. Названная платформа Voyant Tools позволяет реализовать обучение студентов иноязычному академическому чтению на основе базы данных, поскольку визуальное представление текстовой информации и интеграцию инструментов корпусной лингвистики предполагает интерпретацию визуальных данных, выявление и описание закономерностей использования иноязычного лексического материала.

Рассмотрим подробнее функциональные характеристики инструментов описанной платформы.

Одним из инструментов Voyant Tools является облако слов ‘Cirrus’, визуализирующее наиболее частотные термины корпуса. Размер слова в облаке пропорционален его частоте употребления в тексте, цвета и расположение лексических единиц не имеют значения. С целью повышения эффективности анализа частоты ключевых слов возможно исключить служебные слова (артикли, предлоги, местоимения); пользователь может самостоятельно настраивать этот список, а также определять список «разрешенных» слов (whitelisted) через меню настроек [10. С. 5].

Интеграция ‘Cirrus’ в учебный процесс способствует развитию мотивации и активизации фоновых знаний (schemata) обучающихся в их профессиональной сфере, а также развитию интереса к теме [11. С. 175]. Этот инструмент помогает предвосхитить содержание статьи, высказать гипотезы по ключевым словам, актуализировать профессиональную лексику и представить тему для дальнейшего его обсуждения. Данный этап вовлекает будущих преподавателей английского языка в исследование проблемных вопросов, раскрываемых в ста-

тье, и стимулирует самостоятельное формулирование выводов. Исследователи подчеркивают, что вдумчивое чтение начинается с выявления ключевых понятий, а знакомство с аннотацией и заключительной частью текста позволяет быстрее выявить его главную идею научного текста [12. С. 153]. Данный инструмент может быть использован при чтении аннотации и заключения статьи, позволяет выделить ключевые слова и сопоставить их с облаком слов, представленным ‘Cirrus’.

Контекстный инструмент ‘Context Tool’ также представляет собой ценный ресурс для обучения студентов лингводидактических специальностей иноязычному академическому чтению, поскольку вертикальное расположение лексических единиц помогает распознавать значения и выявлять профессиональные коллокации [12. С. 143]. Индуктивный способ выявления значения способствует развитию критического мышления, поскольку обучающиеся формулируют обобщения на основе наблюдений, анализируя текст без заранее усвоенных шаблонов. Такой подход обеспечивает глубокое и контекстуально осознанное понимание материалов. Контекстный инструмент способствует развитию аналитических умений, языковой наблюдательности и умений распознавать лингвистические закономерности использования лексических единиц. В рамках заданий студентам может быть предложено исследовать, например, нюансы значений слова «filter» в профессиональном дискурсе и их значение для преподавания иностранных языков. Отметим, что названный инструмент может быть использован как на текстовом этапе прочтения иноязычного текста, так и на послетекстовом [10. С.13].

Инструмент ‘Trends’ делит текст на сегменты и визуализирует частотность использования терминов по каждому из них. Анализируя данные, студенты учатся сравнивать, противопоставлять, анализировать и комментировать данные по распределению слов, а также делают выводы о тематических изменениях [10. С. 10]. Следует подчеркнуть, что в работе с этими инструментами развиваются умения в иноязычных продуктивных видах речевой деятельности, так и критическое мышление.

Инструмент ‘Word Tree’ рекомендуется использовать на этапе анализа и закрепления текста, с акцентом на выявление профессиональных лексических сочетаний. ‘WordTree’ способствует анализу взаимосвязей между словами, развитию критического мышления и аналитических умений [10. С. 11].

Поскольку инструменты ‘Trends’ и ‘Summary’ раскрывают частотность слов и их назначение, но делают это в разных формах (визуально и вербально), студентам предлагается анализировать выявлять основные темы текста, выявлять распределение лексических единиц в соответствии с темами или подтемами, оценивать предпочтения и взгляды автора, а также определять жанровые и языковые особенности текста [10. С. 12].

Инструмент ‘Links’ делит информацию на отдельные фрагменты, визуализируя их в виде сетевого графа. В нем ключевые слова выделены синим, а коллокации – оранжевым цветом. При наведении курсора показывается их частота встречаемости в корпусе данных; двойной клик на ключевом слове раскрывает новые коллокации, что позволяет пользователю по-новому структурировать визуализацию [10. С. 14].

Данный инструмент можно использовать для создания собственных концептных схем статьи с последующим сравнением с результатами, генерируемыми названным инструментом. Заметим, что представленные платформой текстовые данные могут служить визуальной опорой для эссе аргументативного характера и/или подготовки устного сообщения.

Инструмент ‘Collocates’ показывает, какие термины наиболее часто встречаются рядом с ключевыми словами. При этом каждый коллокат – существительное, прилагательное или глагол – анализируется с точки зрения положительной или отрицательной семантики. Например, прилагательное ‘effective’ может быть выделено как положительное (выделяется зеленым цветом), а ‘critical’ – как негативное, о чем свидетельствует выделение слова красным цветом [10. С. 12].

Инструмент ‘StreamGraph’ отображает динамику употребления лексики в каждом абзаце текста или во всем корпусе. Это дает представление об изменениях значимости ключевых слов на разных этапах анализа текста [10. С. 15]. Пример задания: определить, в какой части текста частота слова достигает максимума и какие выводы можно сделать о развитии темы на этом этапе статьи.

В заключении отметим, что платформа Voyant Tools может быть использована в качестве вспомогательного инструмента в обучении будущих преподавателей иностранных языков иноязычному академическому чтению. Обучение академическому чтению на основе базы данных будет способствовать развитию аналитических способностей обучающихся, умений критического мышления и навыков мышления высшего порядка. Использование названной платформы позволит преподавателям иностранного языка интенсифицировать обучающий процесс и разрабатывать упражнения, нацеленные не только на рецепцию иноязычного текста, но и на развитие иноязычных продуктивных умений студентов лингводидактических специальностей.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры).

2. Kerr M.M., Frese K.M. Reading to learn or learning to read? Engaging college students in course readings // College Teaching. 2017. Vol. 65, № 1. P. 28–31.

3. Рабочая программа по дисциплине «Английский язык для специальных и научных целей. URL: https://spbu.ru/postupayushchim/programms/magistratura (дата обращения: 28.09.2025).

4. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М. : МПСИ, 2001. 432 с.

5. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М. : КомКнига, 2005. 216 с.

6. Комарова Ю.А., Иванов С.В. Обучение дискурсивному чтению как важная задача иноязычной подготовки студентов вуза // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики. 2016. Вып. 14. С. 38–51.

7. Cobb T. The case of computer-assisted extensive reading // Contact. 2005. Vol. 21, № 2. P. 55–85.

8. Curado A. Corpus Affordances in Foreign Language Reading Comprehension // Demystifying Corpus Linguistics for English Language Teaching. 2023. P. 99;119. URL: https://www.researchgate.net/profile/Alejandro-Curado; doi: 10.1007/978-3-031-11220-1_6

9. Sinclair S., Rockwell G. Voyant Tools // Teaching English as a Second or Foreign Language. 2020. Vol. 2.4 (M29). URL: https://voyant-tools.org/ 7 (accessed: 17.06.2024).

10. Gregory K., Geiger L., Salisbury P. Voyant Tools and Descriptive Metadata: A Case Study in How Automation Can Compliment Expertise Knowledge // Journal of Library Metadata. 2022. Vol. 22, № 2. P. 1–16.

11. Gao W., Wallace L. Data mining, visualizing, and analyzing faculty thematic relationships for research support and collection analysis // ACRL 2017 Conference Proceedings. Baltimore : ALA, 2017. P. 171–178.

12. Gorzycki M., Howard P., Allen D., Desa G., Rosegard E. An exploration of academic reading proficiency at the university level: A cross-sectional study of 848 undergraduates // Literacy Research and Instruction. 2016. Vol. 55, № 2. P. 142–162.

Т.А. Дмитренко

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

ИННОВАЦИОННЫЕ ТРЕНДЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ
INNOVATIVE TRENDS IN THE SYSTEM OF HIGHER FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE ERA OF DIGITALIZATION

Аннотация. В статье анализируется влияние цифровизации образования на иноязычную подготовку студентов. Автором статьи выявляются инновационные тренды в системе высшего образования, которые повлияли на трансформацию иноязычной подготовки студентов и привели к повышению качества образовательных результатов, подготовив студентов к межкультурному взаимодействию в рамках любого формата общения: онлайн и офлайн.

Abstact. This article examines the impact of digitalization of education on students' foreign language training. The author of this article identifies innovative trends in higher education that have transformed students' foreign language training and led to improved educational outcomes, preparing them for intercultural interaction in any communication format, both online and offline.

Сегодня влияние цифровизации образования на вузовскую иноязычную подготовку студентов в системе высшего педагогического образования становится все более ощутимым. Использование лингводидактического потенциала цифровых образовательных платформ и электронных приложений значительно расширяет возможности иноязычной подготовки в высшей школе. В арсенале современного преподавателя иностранного языка (ИЯ) находятся электронные средства коммуникации, а также мультимедийные и интерактивные ресурсы, которые стимулируют студентов к усвоению иноязычного материала на творческом уровне.

Лингводидактический потенциал цифровых образовательных платформ и электронных приложений представляется весьма значимым для трансформации языкового образования, так как обеспечивает вузовскую подготовку будущих конкурентоспособных специалистов к решению профессиональных и непрофессиональных вопросов в рамках разных форматов общения: онлайн и офлайн. Повышение эффективности вузовской иноязычной подготовки за счёт применения цифровых образовательных ресурсов в процессе овладения студентами иноязычной речевой деятельностью приобретает высокую значимость для расширения автономии обучающихся, а также для разработки персонализированной образовательной траектории.

Своевременное обновление учебных материалов помогает идти в ногу со временем и учитывать современные языковые тенденции. Аналитика образовательных данных учащихся на онлайн-платформах в процессе вузовской иноязычной подготовки обеспечивает цифровую образовательно-развивающую среду, которая отличается интерактивностью, а также эффективностью и гибкостью в плане построения процесса обучения.

Цифровизация иноязычного образования предусматривает работу с мультимедийными и интерактивными ресурсами для применения их в будущей практической деятельности. Выбор оптимальных способов подачи учебного материала в цифровой среде предполагает применение видеокастов, аудиоподкастов, мультимедийных и интерактивных обучающих материалов, что весьма значимо для формирования иноязычных речевых навыков и умений студентов, а также организации симуляции с помощью онлайн-тренажёров и геймификации, что позволяет перевести вузовскую иноязычную подготовку на более высокий качественный уровень.

Использование электронных средств коммуникации в процессе обучения иностранному языку является значимым фактором в повышении эффективности образовательного процесса [1]. Как свидетельствует образовательный опыт, своевременное обновление обучающих материалов в соответствии с инновационными трендами приводит к значительному расширению возможностей педагогов на разных ступенях образовательной лестницы. Что касается аналитики образовательных данных обучающихся, то она помогает моделированию преподавателем цифрового образовательно-развивающего пространства, облегчающего усвоение иноязычного речевого материала на занятиях по ИЯ.

Современный преподаватель ИЯ теперь использует в своей обучающей деятельности как мультимедийные, так и интерактивные ресурсы, которые являются стимулом для студентов к усвоению иноязычного материала на уровне свободного владения им. Конкретный профессиональный интерес у педагогов вызывает сегодня стремительное развитие нейросетей, применение которых в учебном процессе существенно облегчает и улучшает процесс обучения путём выстраивания персонализированной траектории обучения для каждого студента и автоматизации контрольных тестовых заданий, а также процессов создания учебных материалов к занятиям по ИЯ.

Таким образом, цифровизация, выступая в качестве инструмента трансформации иноязычного образования, повышает качество образовательных результатов студентов и готовит их к иноязычному общению в рамках любого формата. Цифровизация образования открывает новые возможности для расширения вузовской иноязычной подготовки будущих преподавателей ИЯ. Использование интерактивных цифровых платформ разного типа обеспечивает проведение в режиме реального времени не только деловых и ролевых игр, но и организацию дебатов и дискуссий, а также других учебных мероприятий для эффективного обучения иностранному языку в онлайн формате.

К примеру, у обучающихся имеется возможность не только проанализировать свою записанную речь для её самокоррекции, но и встать на путь её совершенствования. Совместное создание аудио-подкастов и видео-кастов предусматривается в ходе проведения проектной работы в цифровом формате. В этом случае для коллективной работы можно использовать Google Docs, Padlet и др. Языковые социальные сети и приложения типа Tandem, HelloTalk и др. позволяют общаться с носителями языка через чаты и голосовые сообщения, а интерактивные квесты и VR-чаты, как и тренажёры-симуляторы [2], открывают возможности для студентов комфортно общаться в искусственно создаваемом пространстве онлайн платформ, таких, например, как Mondly VR и Immerse.

Гибкая и регулярная обратная связь, а также оценка учебной деятельности студентов обеспечивает своевременную корректировку образовательного процесса на основе данных о прогрессе обучающихся, что способствует достижению устойчивых образовательных результатов и минимизации рисков ошибок. Использование интерактивных методов, таких,

например, как включение в процесс обучения иностранному языку викторин, игр и групповых проектов, способствует поддержанию интереса студентов. Разнообразие форматов обучения предполагает оптимальное сочетание видео и текстовых материалов, а также живых вебинаров, что придаёт обучению увлекательный характер.

Возможность взаимодействия с носителями языка через онлайн-платформы снимает эмоциональные зажимы у студентов за счёт применения электронных средств коммуникации с использованием элементов геймификации, что направлено на раскрытие личностного потенциала каждого из обучающихся и повышение их эмоциональной вовлеченности при обсуждении тем, находящихся в приоритете их интересов. Страх говорения у некоторых студентов легко снимается с помощью ролевых и деловых игр или организации педагогом круглых столов, которые предполагают обмен мнениями по какому-либо значимому вопросу. При этом контроль сформированности у студентов иноязычных речевых умений происходит в скрытой форме.

Постановка акцента в образовательном процессе на самостоятельности и ответственности студентов требует от них умения организовывать свое время и ценить его. Следует особо подчеркнуть, что онлайн-формат обучения требует не только большей самодисциплины, но и устанавливание четких целей обучения с незамедлительной реакцией на динамику учебных достижений студентов с помощью тестов и автоматизированного контроля заданий, предусмотренного на онлайн платформах, а также обратной связи от педагогов.

Для более эффективной обратной связи практикуется своевременная и содержательная помощь, которая носит личностный характер за счёт разработанной персонализированной образовательной траектории. Такая обратная связь делает процесс обучения более интерактивным, при этом обеспечивается оценивание образовательных результатов как объективное, так и стимулирующее с учётом индивидуальных достижений студентов.

По нашему мнению, оценивание следует рассматривать с точки зрения контроля личных достижений обучающегося для повышения качества сформированности знаний и умений за счёт саморефлексии и расширения автономии своей познавательной деятельности в той или иной сфере знаний, которая требует саморазвития и самосовершенствования студента. Улучшение понимания изучаемого материала, развитие способностей самоорганизации и самоконтроля обеспечивает переход от репродуктивного усвоения знаний к их творческому преобразованию студентами, в данном случае речь идёт о творческом усвоении информации.

Активное вовлечение студентов в образовательный процесс с использованием аутентичных материалов и интеграцией цифровых образовательных ресурсов, а также применением онлайн-платформ и электронных приложений для более качественной организации обучения предполагает использование инновационных технологий нового поколения. Для активизации учебной деятельности сегодня более широко стали применяться онлайн-тренажеры, которые играют значимую роль для отработки практических речевых навыков обучающихся**.** Аудиовизуальная и мультимедийная поддержка занятия по ИЯ посредством графических и видеоредакторов как нельзя лучше способствует достижению более высоких образовательных результатов студентами, так как в этом случае создается цифровое образовательное пространство для отработки практических языковых навыков и развития иноязычных речевых умений, при этом предоставляется незамедлительная обратная связь с обучающимися**.**

Новая концепция вузовской иноязычной подготовки на основе применения цифровых инструментов в процессе обучения реально обеспечивает подготовку конкурентоспособного специалиста, готового к активному использованию цифровых технологий. Повышение качества вузовской иноязычной подготовки предусматривает учет инновационных трендов, актуальных для вузов, постановку иных смысловых акцентов в иноязычной подготовке.

Одним их наиболее значимых инновационных трендов в системе высшего иноязычного образования в эпоху цифровизации является создание цифровой образовательной среды [3. С. 94]. Учебные материалы в цифровом формате являются значимыми компонентами такой среды. Важной составляющей иноязычной подготовки становится сегодня использование преподавателем в образовательном процессе цифровых инструментов, что способствует переводу вузовской подготовки на новый более высокий уровень качества.

Существенную помощь в организации цифровой образовательно-развивающей среды может оказать целый ряд цифровых инструментов, начиная от сервисов Google, с помощью которых можно наладить совместную деятельность студентов и гибкую обратную связь с ними, но и моделировать культурное пространство на занятиях ИЯ посредством, например, Learning Apps, а также проводить онлайн занятия в цифровом пространстве на одной из выбранных педагогом онлайн-платформ [4]. Занятие в цифровом формате обеспечивает студентов гораздо большими объёмами информации, чем раньше, т.к. оно предусматривает применение видеокастов и аудиоподкастов и предоставляет студентам возможность расширить свои знания за счёт их самостоятельного добывания, что обеспечивает широту ориентировки в цифровом пространстве и выводит их на персонализированную образовательную траекторию.

Внедрение цифровых сервисов в процесс вузовской иноязычной подготовки расширяет возможности выбора студентов своей образовательной траектории и создаёт оптимальные условия для саморазвития и самореализации каждого студента уже в процессе самой иноязычной подготовки, что является другим *значимым инновационным трендом* в системе высшего иноязычного образования. Фиксация и анализ цифрового следа каждого студента посредством электронных средств коммуникации помогает грамотно выстраивать персонализированные образовательные траектории и оптимизировать образовательный процесс, а также вести непрерывный мониторинг уровня полученных знаний и умений, выявляя при этом сложности и оперативно корректируя учебный процесс

Оптимальное сочетание текстового, аудио и видео материала обеспечивает подачу студентам учебной информации в привлекательной форме, при этом происходит управление вниманием с помощью гиперссылок, звука, эффектов анимации, что сказывается как на повышении мотивации студентов, так и на оперировании большими объемами информации, а также на комплексном воздействии на основные каналы восприятия учебной информации обучающимися.

Образовательный контент сегодня предполагает, как визуализацию, так и возможность интерактивного взаимодействия за счёт проектирования цифровой образовательной среды, создаваемой электронными средствами коммуникации, что способствует раскрытию резервов организации учебного процесса и создаёт комфортные условия для обучения, заменяя таким образом малоэффективные способы обучения гораздо более продуктивными.

В настоящее время стали активно применяться видеоролики, электронные обучающие игры, онлайн-тренажёры. Вербальный текст часто заменяется видеокартинкой, а учебный материал подаётся занимательно, лаконично и в наглядной форме. Умение преподавателей

использовать этот контент приобретает высокую значимость для создания комфортных условий для обучения студентов. Таким образом, в условиях цифровизации образования практикуется наглядно-логическая многомерная подача учебного материала, обеспечивающая синхронную работу двух полушарий головного мозга обучающегося. От репродуктивной, вербальной формы подачи материала наблюдается переход к наглядно-логической, обеспечивающей усвоение учебной информации обучающимся на творческом уровне.

Другим *инновационным трендом в системе иноязычного образования* является то, что «сегодня при иноязычной подготовке отдаётся *приоритет аутентичности общения*. Она определяет коммуникативность и интерактивность, разработку учебных материалов, которые способствуют развитию у студентов умения адекватно реагировать в ситуациях иноязычного общения». В связи с этим при обучении межкультурному взаимодействию в рамках любого формата коммуникации студенты знакомятся с манерой общаться в стране изучаемого языка. Опыт межкультурного общения в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью приобретается студентами также через использование онлайн-тренажёров, симуляторов, виртуальных погружений в искусственно создаваемую иноязычную среду.

Цифровые инструменты обеспечивают воссоздание социокультурного контекста, который проявляется в разном видении мира, разных менталитетах, обычаях и стилях жизни носителей иноязычных культур. Можно констатировать, что *одним из инновационных трендов* в иноязычной подготовке является также постановка в настоящее время серьезного акцента на социокультурную направленность обучения и на включение учащихся в диалог культур [5. С. 158].

Процесс соизучения языка и культуры обеспечивается применением интерактивных технологий обучения в цифровом пространстве, которые обеспечивают решение заданий проблемно-поискового характера; проведение деловых игр; выполнение проектных заданий; ведение диалога культур; анализ деловых ситуаций, что предполагает: готовность взаимодействовать в цифровой среде, умение вести конструктивные беседы, выстраивание плодотворных отношений с партнёрами по общению в рамках международного сотрудничества, формирование конкурентоспособных специалистов, достигших высокого уровня владения межкультурной компетенцией.

Весьма *значимым инновационным трендом* в иноязычной подготовке является и то, что в настоящее время в образовательном процессе ведущая роль на всех этапах обучения иностранному языку предоставляется *творческим и продуктивным задачам*. Хотя совсем недавно задания на репродукцию (воспроизведение) учебного материала в образовательном процессе преобладали. Интерактивные технологии обучения в цифровой среде, которые помогают студентам решать более качественно продуктивные задания, обеспечивают автономию обучающегося, влияют на качество усвоения знаний и умений, помогают восполнить отсутствие языковой среды, и рассматриваются как инновационный способ организации учебного процесса, обеспечивающий наглядность и эффективность обучения.

Одним из инновационных трендов в системе высшего иноязычного образования в эпоху цифровизации становится внедрение в вузах педагогического дизайна, который связан со сферой онлайн обучения и направлен на обеспечение дизайна обучающих материалов, который весьма важен не столько для психологии восприятия информации, сколько для обеспечения эффективного процесса обучения, максимально качественного усвоения материала и его дальнейшего переноса в область практики.

Под педагогическим дизайном понимается построение образовательного процесса и его учебно-методического сопровождения на основе анализа потребностей учащихся для эффективного обучения с максимальным усвоением учебного материала учащимися. Конечным результатом педагогического дизайна является эффективное обучение и достижение студентами высоких образовательных результатов [6. С. 16].

Основные принципы педагогического дизайна связаны с умением педагога в процессе обучения поддерживать внимание учащихся с помощью различных способов и приёмов обучения. Студентам в настоящее время свойственно клиповое мышление и это необходимо учитывать преподавателям в образовательном процессе. Педагогический дизайн помогает решить задачу удержания внимания учащихся за счёт обеспечения порционной подачи информации, деления её на небольшие фрагменты для облегчения её усвоения. При этом студентам предоставляется возможность получения дополнительной информации к основному материалу путём их активного вовлечения в проблематику учебного материала.

Педагогический дизайн в профессиональной деятельности преподавателя ИЯ направлен также на улучшение контента. Отобранный педагогом учебный материал на основе цифровых образовательных ресурсов (видеокастов, музыкальных клипов, аудиоподкастов и др.) способствует как нельзя лучше раскрытию резервов памяти учащихся; стимуляции их познавательной активности, а также расширению автономии учебной деятельности.

Проектирование педагогом цифровой образовательно-развивающей среды на основе цифровых образовательных ресурсов, виртуальных сред, мультимедийных презентаций, электронных бах данных и др. способствует повышению эффективности вузовской иноязычной подготовки студентов. В данном случае педагогический дизайн служит своего рода инструментом оптимизации обучающей деятельности преподавателя, обеспечивая проектирование цифрового образовательного пространства с оптимальным сочетанием цифровых образовательных ресурсов для создания комфортного и эффективного обучения.

Краеугольным камнем в педагогическом дизайне является «управление мотивацией обучающихся, что тесно связано с разработкой и использованием цифровых инструментов и наиболее перспективных технологий обучения ИЯ, что в итоге способствует более глубокому усвоению обучающего материала, развитию критического мышления и практических навыков и умений у студентов» [6. С. 19].

Таким образом, педагогический дизайн является надежным помощником преподавателя, потому что он позволяет эффективно управлять учебным процессом, придать личностно-ориентированную направленность образовательному процессу, при этом вести непрерывный мониторинг уровня полученных знаний и умений студентов. Овладение искусством организации учебного процесса обеспечивает глубокое изучение учебного материала при наименьшей затрате времени и сил педагога и учащихся. Достижение высокого образовательного результата студентами более быстрым и экономичным путём происходит за счёт внедрения педагогического дизайна в процесс вузовской подготовки. Известно, что путь к минимуму затрат энергии и сил лежит через максимум мысли и творчества. Педагогический дизайн как раз как нельзя лучше способствует решению этой задачи. Вот почему в эру цифровизации возникла обоснованная потребность в педагогическом дизайне, с помощью которого можно значительно улучшить контент и результаты обучения, повысить в разы доступность и понимание изучаемого материала, что в конечном итоге приводит студентов к высоким образовательным результатам.

Подводя итог аналитическому обзору наиболее значимых инновационных трендов в системе высшего иноязычного образования в эпоху цифровизации, следует отметить, что учёт данных трендов обеспечивает студентам адекватное понимание носителей языка и эффективное общение с ними в ходе межкультурного взаимодействия. Такая иноязычная подготовка способствует как формированию у студентов готовности взаимодействовать в цифровой среде и ведению конструктивных бесед в разных форматах общения, так и выстраиванию плодотворных отношений с носителями иной культуры. Таким образом, учёт современных трендов в вузовской иноязычной подготовке обеспечивает формирование конкурентоспособных специалистов в сфере межкультурных контактов, достигших высокого уровня владения межкультурной компетенцией и свободно владеющих своей профессией на уровне международных стандартов.

Список источников

1. Бартош Д.К., Гальскова Н.Д., Харламова М.В. Электронные технологии в системе обучения иностранным языкам: теория и практика : учебное пособие. М. : МГПУ, 2017. 220 с.

2. Сысоев П.В. Технологии искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 6–17.

3. Дмитренко Т.А. Актуальные проблемы профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков в условиях цифровизации образования. М., 2024. 222 с.

4. Панюкова С.В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога : учебно-методическое пособие. М. : Про-Пресс, 2020. 33 с.

5. Dmitrenko T.A, Kadilina O.A. Profession-oriented training of foreign language teachers in modern conditions //Training, Language and Culture. 2020. Vol. 4, № 1. P. 8–22.

6. Дмитренко Т.А. Повышение качества языковой подготовки в высшей школе через педагогический дизайн в условиях цифровизации образования // Иностранные языки в школе. 2025. № 4. С. 15–20.

Е.Г. Ечина[1, 2], Е.Н. Шилина[1, 2]

[1] Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия
[2] Томский университет систем управления и радиоэлектроники, Томск, Россия

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
TRENDS AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF MOBILE LEARNING IN THE ENGLISH LANGUAGE MASTERING

Аннотация. В статье предпринята попытка проанализировать существующие тенденции мобильного обучения в изучении английского языка и определить наметившиеся перспективы данного вида обучения с целью его дальнейшего эффективного использования. На примере наиболее часто используемых учащимися мобильных приложений рассмотрены преимущества и недостатки современного мобильного обучения.

Abstract. The article is an attempt to analyze the existing trends of mobile learning in the English language mastering and define the emerging prospects of the learning to apply it further efficiently. Advantages and disadvantages of the modern mobile learning are considered using the example of the most frequently used mobile applications.

«Мобильное обучение – это процесс обучения при помощи мобильных устройств. Обучение проходит независимо от местонахождения с использованием портативных технологий, что уменьшает ограничения по географической принадлежности и специализированному оборудованию. Является видом дистанционного обучения» [1].

Мобильное обучение в современном мире становится все более популярным благодаря совершенствованию инновационных технологий и появлению новых инструментов, способных не только заинтересовать, но и действительно научить чему-то полезному. Методика обучения иностранным языкам всегда стремилась адаптировать современные тенденции в области образования, совместить отечественный и западный подходы в обучении, предложить преподавателю приемы и методы, способствующие эффективному запоминанию материала учащимися и его активного применения на практике.

Телефоны, планшеты и другие мобильные гаджеты стали неотъемлемой частью жизни большинства школьников и студентов, во многих случаях заменяя живое общение и являясь более авторитетным источником информации, чем родители и учителя. Это имеет свои недостатки и преимущества. Не каждый учащийся обладает навыками и достаточной степенью самостоятельности для усвоения учебного материала на соответствующем уровне. Да и сам уровень владения иностранным языком не всегда верно оценивается учащимся. Поэтому результат обучения в процессе самостоятельной работы с мобильными приложениями может быть не таким быстрым или качественным, как в работе с преподавателем, в группе или индивидуально. С другой стороны, при соответствующем контроле со стороны преподавателя или даже некоторой помощи в процессе работы, сочетание мобильного обучения с традиционным подходом может заметно повысить шансы на успешное освоение иностранного языка.

Изучение английского языка для многих обучающихся сегодня начинается не в классе или аудитории, а дома за компьютером, путешествуя в виртуальной и дополненной реальности (VR и AR), решая поставленные в интерактивной игре задачи или общаясь с международным составом участников на иностранном языке. Именно поэтому геймификация стала инновационной идеей, внедряемой в мобильные приложения для изучения английского. Возможность заработать баллы, пригласить друзей поучаствовать в выполнении заданий делает процесс обучения более привлекательным и активным. Обмен опытом и знаниями в этом случае способствует социализации обучения, а адаптация материалов под конкретного пользователя искусственным интеллектом и формирование данных о прогрессе каждого участника – персонализации обучения. Выбор своего темпа достижения прогресса в изучении каждой темы, уменьшение стресса и повышение уверенности в своих силах – преимущества индивидуализированного обучения.

Привлекательным является и факт подачи материала в процессе мобильного обучения небольшими порциями, способствующими лучшему запоминанию учебного контента. Микрообучение признано одной из наиболее эффективных методик в последнее время не только в изучении иностранного языка, но и в освоении других дисциплин.

Из числа имеющихся в открытом доступе ресурсов хорошие отзывы среди учащихся получило образовательное приложение Дуолинго (Duolingo), где русскоязычным пользова-

телям доступно изучение четырех языков: английского, немецкого, французского и испанского. Обучающиеся могут выбрать: пользоваться приложением с компьютера или загрузить мобильное приложение, что согласно имеющейся статистике предпочитают делать 80% пользователей [2]. После регистрации учащемуся предлагается определить свой уровень знания иностранного языка: пройти тест, однако некоторые пропускают этот этап, выставляя уровень самостоятельно как начальный, предпочитая изучать с нуля. Далее обучение строится по модульной системе. Каждый модуль содержит определенные темы. Так, модуль 1 начального уровня предусматривает изучение ключевых фраз для устного общения: приветствия, прощания и др. Изучение второго модуля познакомит с основной лексикой для общения на приеме у врача, научит? как рассказать о своей комнате, например, назвать предметы мебели и др. Закрепить лексику можно путем выполнения предлагаемых заданий: отвечая на вопросы после аудирования, составляя фразы и предложения из слов по теме [3]. Успешное выполнение заданий переводит обучающегося в следующую лигу.

Имитация структуры видеоигр, получение игровой валюты в качестве вознаграждения, которую можно потратить на функцию настройки персонажей или бонусные уровни в мобильном приложении, мотивируют обучающихся на прохождение следующих уровней, позволяя заниматься от нескольких минут в день в течение нескольких месяцев и более. Недостатком данного образовательного приложения является наличие платного контента: возможность подключения всех функций только после оплаты. Опытные пользователи отмечают также почти полное отсутствие грамматического материала в уроках для тех, кто использует бесплатную версию приложения в последнее время. В целом приложение оказалось полезным для самостоятельной работы обучающихся, имеющих начальный уровень знаний английского языка или ранее его не изучавших.

Приложение Reverso Context, также как и Duolingo, имеет бесплатный контент и премиум подписку. Обучающиеся изучают лексику в разделе «Мой словарь», где есть возможность учить слова по карточкам и создавать списки слов по темам и языковым уровням. Сайт reverso.net предлагает также возможность подготовки к экзаменам по английскому языку, перевода текстов, корректор грамматики на основе ИИ (искусственного интеллекта), использование словаря и электронного грамматического справочника. Однако персонализированные обучающие игры доступны только в премиум версии [4]. Учащихся в данном случае привлекает простота использования приложения и его вариативность: наличие версий для windows и mac, расширение для интернет-браузеров Chrome и Edge, возможность установить мобильное приложение для iOS и Android.

По результатам опроса, по сравнению с Duolingo, опыт использования мобильного приложения Reverso Context был у меньшего количества учащихся, однако сайт reverso.net для перевода текстов и поиска определения слова в Reverso словаре использовали практически все, около половины учащихся проверяли грамматику и орфографию текстов, используя корректор грамматики на основе ИИ. Таким образом, данное приложение и сайт в целом способны повысить лексико-грамматический уровень учащихся в процессе изучения английского языка, помочь в выполнении учебных заданий во время самостоятельной работы с печатными, аудио и видеоматериалами.

С учетом рассмотренных примеров мобильных приложений необходимо отметить следующее:

– мобильные приложения не способны полностью заменить преподавателя, однако хорошо налаженная обратная связь в процессе обучения способна решить многие возникающие у обучающихся проблемы, связанные как с содержанием лексико-грамматического материала, так и с техникой выполнения отдельных видов заданий;

– помимо формирования языковых навыков у учащихся (в основном, чтения и аудирования) мобильные приложения способствуют развитию навыков самостоятельной работы с учебным материалом, умению работать в группе, преодолевать трудности в изучении иностранного языка, в том числе, помогают преодолеть психологический барьер, мешающий обучающимся продуктивно работать над формированием навыков устной и письменной речи на занятиях по иностранному языку;

– мобильные приложения, используемые параллельно с изучением иностранного языка в аудитории, могут стать платформой для отработки отдельных навыков, например, произношения, дополнять образовательный процесс, мотивировать к достижению положительных результатов, выработать способность к ежедневному освоению нового материала.

Перспективы развития современного мобильного обучения видят в повышении доступности данного контента, увеличения разнообразия ресурсов, приложений, возможностью выбора тем и форматов, а также подходов к обучению. Особое внимание разработчики приложений планируют уделить адаптации под разные виды навыков, создавая эффективные программы для пользователей с разным уровнем владения иностранным языком, а не только для начинающих. Расширение сферы применения мобильных приложений, привлечение большего количества пользователей – также среди задач будущего. Предполагается, что мобильные приложения станут действенным средством обучения сотрудников компаний, позволяя корпорациям экономить средства на обучении, отказаться от аренды помещений и оплаты педагогов. Совершенствование технологий позволит расширить список функций мобильных приложений, увеличить объем учебной информации, повысить качество ее представления в рамках программы. Мобильное обучение, таким образом, способно стать новой формой обучения, а преподаватель сможет встраивать его в учебный процесс с целью повышения его эффективности.

Список источников

1. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki (дата обращения: 03.10.2025).
2. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Duolingo (дата обращения: 03.10.2025).
3. URL: https://ru.duolingo.com (дата обращения: 04.10.2025).
4. URL: https://context.reverso.net (дата обращения: 05.10.2025).

А.И. Жакупова[1], Ю.В. Черненко[2]

[1, 2] Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, Кокшетау, Казахстан

ВЛИЯНИЕ ВНУТРЕННИХ И ВНЕШНИХ УСЛОВИЙ НА ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
THE INFLUENCE OF INTERNAL AND EXTERNAL CONDITIONS TO ENSURE CONTINUITY IN THE LANGUAGE EDUCATION OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Аннотация. В статье анализируются ключевые внешние и внутренние факторы, оказывающие влияние на обеспечение преемственности в обучении иностранному языку в системе «школа-вуз» на примере Республики Казахстан. Отмечается важность комплексного подхода к решению выявленных проблем, связанных с преемственностью языкового образования.

Abstract. The article analyzes the key external and internal factors influencing the continuity of foreign language teaching in the "school-university" system using the example of the Republic of Kazakhstan. The importance of an integrated approach to solving the identified problems related to the continuity of language education is noted.

Преемственность в обучении и изучении иностранного языка берет начало со школы, с дальнейшим продолжением в высшем учебном заведении вне зависимости от выбранной специальности. В рамках непрерывного образования в Республике Казахстан школа приобретает роль фундамента и характеризуется следующими принципами:

– целенаправленность, где методически и содержательно отражаются главные задачи для реализации школой, описанные в государственном общеобязательном стандарте образования (ГОСО);

– научность. Данный принцип выстраивает учебный процесс на основе достижений науки в области методики обучения иностранному языку, лингвистики, психологии, педагогики и других базовых и смежных научных областях;

– поступательность. Данный принцип требует внимательного отношения как к отдельному уроку, так и к курсу в целом. Важно выстраивать преподаваемые темы в логическом и преемственном порядке, что позволит снизить уровень тревожности и лучше закрепить учебный материал. Принцип поступательности должен прослеживаться в учебно-методическом комплексе по каждому отдельному курсу иностранного языка, а также в календарно-тематическом плане на каждый отдельный урок. Главный показатель принципа посильности – от простого к сложному и от неизвестного к известному;

– доступность и посильность. Данный принцип основывается на реальных возможностях обучающихся во избежание перегрузок в дальнейшем. Реализация данного принципа прослеживается посредством строгого отбора языкового и речевого материала, адаптации заданий конкретно для определённого ученика или класса и т.д. [1. С. 89–92].

Несмотря на явные принципы и ясность в поставленных задачах в обучении иностранному языку перед школой и вузом, с каждый годом наблюдается стабильно слабое владение английским языком гражданами Республики Казахстан, что подтверждается ежегодным ис-

следованием международной образовательной компании «EF Education First». Исходя из результатов исследования в 2024 г. Республика Казахстан вновь заняла одну из самых низких позиций в рейтинге стран (103 место из 114), владеющих английским языком [2].

Столь низкий показатель образовался не за один день и даже не за один год работы школ и университетов и, к сожалению, пока остается на последних строках в рейтинге. Ежегодные показатели столь низкого владения английским языком делают данную тему актуальной, так как географическое положение Республики Казахстан вынуждает граждан изучать английский язык для работы или учебы за рубежом.

На преподавание иностранного языка в школе и в вузе влияет ряд факторов, которые были нами разделены на внешние и внутренние.

Внешние факторы – это факторы, не зависящие от образовательного учреждения или обучающегося, но оказывающие значительное влияние на процесс овладения иностранным языком. Например:

– Несогласованность учебных программ – логично предположить, что школа и вуз пользуются разными приемами, подходами и цели у данных учреждений отличны друг от друга: школа в Республике Казахстан ориентирована на подготовку к СОР (суммативное оценивание за раздел), СОЧ (суммативное оценивание за четверть) и ЕНТ (единое национальное тестирование, т.е. итоговый экзамен), а вуз ориентирован на практическое владение языком и профессионально ориентированное обучение. Однако не стоит отрицать факт, что последовательность действий и тематика должны соответствовать типовым учебным программам обоих уровней образования.

Б. Гудманн и Л. Абдиманапова [3] пришли к выводу, что школьная программа в Казахстане выстроена слишком сложно по отношению к реальному уровню владения английским языком обучающимися, что требует комплексного пересмотра учебных программ школьной и вузовской. К аналогичному мнению приходят Д. Иманова, А. Акжигитова и А. Забродская, добавляя, что глобальных решений без политического вмешательства образовательная система сделать не сможет [4]. На данный момент не можем не согласиться с вышеуказанным мнением о том, что подобные глобальные проблемы республиканского значения могут решить только два министерства: Министерство Просвещения и Министерство Науки и Высшего Образования Республики Казахстан.

– Низкий уровень иноязычной подготовки выпускников школ – типовая учебная программа для средних общеобразовательных учреждений говорит о требовании в виде уровня владения иностранным языком равного B2 выпускником школы. В действительности малый процент абитуриентов обладает данным уровнем знаний. Уровень иноязычной подготовки может разниться даже среди абитуриентов, поступающих на одну специальность. Данный фактор является, с одной стороны, разумным, так как каждый школьник индивидуален, мотивация к изучению иностранного языка разная, но, с другой стороны, по причине школьного акцента на грамматику и чтение, имеются большие пробелы в навыках аудирования, письма и письменной речи и, конечно, говорения.

– Загруженность профессорско-преподавательского состава излишней документацией и бюрократией считается внутренней проблемой, так как в разных школах и особенно в вузах можно увидеть разное отношение к отчетности и работе преподавателя в целом. Вследствие чего немногие преподаватели и школы, и вуза отличаются полной отдачей своему предмету по причине внешних факторов, которые «давят» со всех сторон. Следовательно, многим преподавателям не хватает времени на подготовку урока с раздаточным материалом

и наглядностями, по причине более срочных дел от администрации, которые не связаны с преподавательской деятельностью. Итогом подобного подхода к делу является изучение тем по учебнику без ноты креативности со стороны преподавателя.

Данная тема подтверждается исследованиями казахстанских ученых, к примеру, М. Рашитова в 2020 г. провела исследование на базе Назарбаев Интеллектуальные Школы, описывающее негативные последствия на личную и профессиональную жизнь учителей из-за увеличения рабочих часов и переработки вне учебных занятий (дополнительные мероприятия, проверки, бюрократия и т.д.) [5]. Годом раннее Е. Сармурзин проводил анализ закона «Статус педагога», благодаря которому удалось снизить нагрузку, запретить ненужные проверки и отчетность и т.д. [6]. В свою очередь Р. Кушваева в 2024 г. исследовала факторы, влияющие на удержание преподавателей в школах, к примеру, надбавки в заработной плате, сокращение административной нагрузки и т.д., что существенно влияет на готовность преподавателей остаться в профессии [7]. Хотелось бы отметить, что даже при принятии закона «Статус педагога» и сегодня встречаются случаи его нарушения, что влечет за собой текучку педагогических кадров, особенно молодых.

– Академическая свобода при системе высшего образования стимулирует инновации, помогает в развитии критического мышления профессорско-преподавательского состава и защищает от внешнего давления при составлении учебных программ. С одной стороны, понятие и практическое применение академической свободы является положительным аспектом в работе преподавателя иностранных языков, так как имеется возможность свободно использовать то, что необходимо в конкретной группе, изучающих английский язык, создавая тем самым авторскую программу. С другой стороны, имеется риск того, что профессорско-преподавательский состав использует материалы, сложно сопоставимые с уровнем знания иностранного языка группы и ее интересами. Добавим, что проблема может возникнуть в дублировании ранее изученного материала из-за «чрезмерной свободы» преподавательского состава и отсутствия диалога между преподавателями одной кафедры. Внедрение и использование академической свободы требует четких рамок, которые регулируются политикой вуза и институтами контроля высшего образования. И. Чудова в своей статье выражает мнение большинства о том, что академическая свобода – это свобода от ограничений и возможность для развития [8].

– Отсутствие постоянного диалога между школой и вузом – на сегодняшний день диалог между школой и вузом ограничивается проведением парой обоюдных семинаров за один учебный год для преподавательского состава школы и вуза; одной встречей в год на учебно-методическом совете кафедры, а также проставлением печатей и росписей в документации, необходимой обеим сторонам. Большинство встреч проходит без участия школьников, однако целевой группой всех мероприятий являются именно обучающиеся школы, т.е. будущие абитуриенты. Средние и высшие образовательные учреждения решают совместный вопрос реализации принципа преемственности по – разному, к примеру, О.В. Коновалова и Е.А. Петрова приводят в пример ряд мероприятий между школой и университетом через дополнительную общеобразовательную и общеразвивающую годовую программу «Английский язык: по дороге к ЕГЭ», рассчитанной на обучающихся 10 класса. Занятия по данной программе ведут преподаватели местного вуза на базе университета, что дает вузу и школе возможность провести профориентационную работу, а школьникам поближе познакомиться с кампусом, преподавателями и проникнуться атмосферой высшего учебного заведения.

В дополнении к вышесказанному была проведена «Неделя английского языка», целью которой является развитие интеллектуально – творческого потенциала личности школьника и студента через углубление знаний о стране изучаемого языка [9]. Таким образом, по словам В.П. Игнатьева, грамотно организованное сотрудничество школы и вуза способствует реализации трех основных функций образовательного процесса – учебной, воспитательной и социально – педагогической [10. С.16].

Внутренние факторы мы рассматриваем как определённые характеристики и условия, исходящие от устройства работы каждой отдельной школы или вуза и обучающегося, находящегося в процессе изучения иностранного языка в школе или в вузе. Например:

– Отсутствие или недостаточное представление об устройстве системы языка обучающихся. Язык представляет собой многоуровневую систему, состоящую из единиц разной степени сложности, связанные органично друг с другом [11. С. 1016]. При объяснении нового материала на уроке иностранного языка отсутствие лингвистической компетенции, а именно незнание системы языка, в том числе и родного (например, незнание частей речи или сложность ориентации в падежах), влияет на освоение любого языка, так как иногда на начальной ступени материал объясняется на родном языке для лучшего понимания, используя аналогичные структуры из родного языка для объяснения, к примеру, грамматической структуры иностранного языка. Вышеуказанный фактор становится существенным препятствием в обучении и изучении иностранного языка, требуя значительных усилий для перехода на последующие уровни.

– Уровень тревожности при поступлении в высшее учебное заведение значительно повышается, что доказано многими исследованиями. Повышенный уровень стресса присутствует на образовательной программе, связанной с иностранными языками, так как обучающиеся во многих случаях недостаточно уверены в себе для того, чтобы произнести что-то на иностранном языке, чувствуя стеснительность перед одногруппниками или преподавателем, предпочитая промолчать. Несомненно, данный фактор присутствия тревожности мешает успешному выполнению действий и мотивации. Уверенно можем сказать, что тревожность, связанная с поступлением в высшее учебное заведение, именуется ситуативной по шкале Ч.Д. Спилберга, то есть та, которая происходит по причине конкретной ситуации (в нашем случае поступление в университет). Данное состояние возникает у любого человека в преддверии подобного рода жизненных ситуаций. Отмечается, что повышенный ситуативный уровень тревожности играет и положительную роль, поскольку выступает в виде мобилизующего механизма, позволяющего человеку подойти к решению проблемы ответственно [12. С. 75–76]. Однако вновь заметим, что проблемы публичных выступлений на иностранном языке должны были быть решены в школьной системе образования для плавного перехода обучающегося на ступень высшего профессионального образования.

– Особенности работы мозга**:** темперамент (экстраверты – сангвиники и холерики; интроверты – меланхолики и флегматики), характер, уровень коммуникабельности и эмоциональности, чувство языка, объем внимания, тип памяти и восприятия информации, скорость усвоения материала, словесно-логическое мышление, вербальная креативность, оперативность, долговременная память, способность к прогнозированию и планированию коммуникативной ситуации. Все перечисленное влияет на процесс овладения иностранным языком. Однако не стоит оправдывать лень и бездействие со стороны обучающегося под предлогом замкнутого характера. В.И. Герье неоднократно подчеркивал: «получение образования предполагает серьезную самостоятельную работу самих обучающихся» [13. С. 316].

– Резкое изменение формы организации учебного процесса**,** когда крайне сложным является переход из 4 класса в 5 класс, т.е. в основную школу, а также из 9 в 10 класс при переходе в классы профильного направления (физико-математический и социально-гуманитарный). Усложнение учебного материала, предметное обучение, изменение состава учителей, более высокие требования – все вышеуказанное на некоторое время понижает интерес к обучению и повышает тревожность и т.д. [14. С. 9]. Аналогичная ситуация происходит при поступлении в высшее учебное заведение, когда приходится учиться в новой и непривычнойсреде со своими порядками и системой оценивания отличной от школьной. Учитывая, что университетская жизнь гораздо свободнее школьной, данное положение дел не положительным образом влияет на последовательное изучение любой дисциплины, особенно иностранного языка, требующего многочасового ежедневного внимания.

– Наполненность и разноуровневость группы – оптимальное количество учащихся в группе изучающих иностранный язык – 6–8 человек. В данном случае мы можем говорить о результативности и эффективности обучения. Чаще всего в средних общеобразовательных учреждениях класс делят на две подгруппы с наполненностью – 12–15 человек в каждой подгруппе. В данном случае сложно говорить об эффективности работы с подгруппой, так как внимание одного преподавателя будет недостаточно для работы с подобным количеством учеников. Вследствие чего наблюдается невовлеченность всех обучающихся в работу на занятии; сложность учесть потребности и интересы каждого из присутствующих;плохая дисциплина; подготовка к уроку и проверка домашних заданий отнимает много времени, чаще личного.

Нельзя не упускать из внимания тот факт, что во многих классах в школе или группах в вузах традиционно наблюдается разный уровень владения иностранным языком. Данную ситуацию всегда помогало решать деление на группы посредством проведения тестирования. Часто данную практику в вузе игнорируют из-за нехватки аудиторий и преподавателей, финансирования или малой наполняемости групп, что влечет за собой печальные последствия. Слишком легкая программа наскучивает ученикам с более высоким уровнем иностранного языка, и наоборот слишком сложная тяжело дается обучающимся с начальным уровнем владения языком. Возможно, данная проблема иногда слишком драматизирована, поскольку, по словам британского профессора Пении Ур: «каждый класс, состоящий из более, чем одного человека, уже считается разнородным» [15].

В результате можем сказать, что внутренние факторы присутствуют не в меньшем объеме, чем внешние, и с ними сложнее работать в случае попытки их изменить, хотя именно во внутреннем мире обучающегося присутствуют те самые ключевые факторы для развития мотивации и устойчивости в обучении. Внешние факторы могут быть изменены и адаптированы в образовательной практике, к примеру, наладить преемственность программ или координацию между преподавателями и т.д. Следует отметить важность именно комплексного подхода к решению выявленных проблем, связанных с преемственностью языкового образования в системе «школа-вуз», реализовать который имеют полномочия Министерство Просвещения и Министерство Науки и Высшего Образования Республики Казахстан.

Список источников

1. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. О.И. Трубициной. М. : Юрайт, 2023. 384 с. Серия: Бакалавр. Академический курс.

2. Алия Жанибек. Казахстан занял 103 место в мировом рейтинге владения английским языком. URL: https://forbes.kz/articles/kazahstan-zanyal-103-e-mesto-v-mirovom-reytinge-vladeniya-angliyskim-yazykom-d04e59 (дата обращения: 24.01.2025).

3. Goodman B., Abdimanapova L. Alignment, challenge, and agency: EFL teachers' perspectives on trilingual education and curriculum reform in Kazakhstan // Asian EFL Journal. 2020. № 24 (6). P. 73–102. URL: https://www.elejournals.com/asian-efl-journal/volume-24-issue-6-november-2020/ (дата обращения: 06.07.2025).

4. Dinara Imanova, Assel Akzhigitova. Anastassiya Zarodskaja. Language in Education Policy for English Language Teaching in Public Schools of Kazakhstan: Top-Down vs. Bottom-Up Approaches. URL: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/1/66/xml?utm_source (дата обращения: 16.07.2025).

5. Madina Rashitova. Exploring teacher work intensification and work extensification in one of the Nazarbayev Intellectual Schools in Kazakhstan.URL:https://nur.nu.edu.kz/items/f9b7a016-bb38-4101-a617-7a0ccf404968/full?utm_source (дата обращения: 10.07.2025).

6. Yerbol Sarmurzin. Enhancing Teacher Status in Kazakhstan: the role of school leaders and legislative Measures. URL:https://www.researchgate.net/publication/380314813_Enhancing_Teacher_Status_in_Kazakhstan_The_Role_of_School_Leaders_and_Legislative_Measures (дата обращения: 16.07.2025).

7. Rimma Kushvayeva. Factors affecting teacher retention in mainstream schools in Kazakhstan.URL: https://nur.nu.edu.kz/items/3a823151-7047-43be-9aa4-411b56f3c8a7?utm_source (дата обращения: 12.07.2025).

8. Irina Chudova. Academic Freedom: Freedom from Restriction or Opportunity for Growth. URL: https://cisrus.org/2025/03/09/academic-freedom_kazakhstan-vs-russia/?utm_source (дата обращения: 15.07.2025).

9. Коновалова О. В., Петрова Е. А. Сотрудничество школы и вуза как основной фактор популяризации иноязычного образования // Педагогический вестник. 2023. № 26. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotrudnichestvo-shkoly-i-vuza-kaksnovnoy-faktor-populyarizatsii-inoyazychnogo-obrazovaniya (дата обращения: 16.07.2025).

10. Игнатьев В.П., Дарамаева А.А. Три функции взаимодействия школы и вуза // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. С. 16.

11. Закирьянов К.З. Формирование лингвистической компетенции школьников // Вестник Башкирск. ун-та. 2021. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-lingvisticheskoy-kompetentsii-shkolnikov (дата обращения: 16.07.2025).

12. Уварова М.Ю., Кедярова Е.А. Исследование личностной тревожности и мотивации достижения у студентов-первокурсников // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2014. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-lichnostnoy-trevozhnosti-i-motivatsii-dostizheniya-u-studentov-pervokursnikov (дата обращения: 16.07.2025).

13. Иванова Т.Н. Преподавательская деятельность В.И. Герье в Московском университете // Историческое знание: теоретические основания и коммуникативные практики : материалы научной конференции / отв. ред. Л.П. Репина. М. : ИВИ РАН, 2006. С. 312.

14. Люблинская А.А. О преемственности учебной работы в школе // Учебные записки ЛГПИ им. Герцена. 2007. Т. 372. С. 23.

15. Penny Ur. Heterogeneous (mixed-level) classes / Penny Ur’s 100 Teaching Tips. Cambridge University Press, 2016. URL: 9781316507285_excerpt.pdf (дата обращения: 16.07.2025).

Р.А. Илаева[1], Е.В. Литвиненко[2]

[1, 2] Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРЕНДЫ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
MODERN DIGITAL EDUCATIONAL TRENDS IN THE TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Аннотация. Рассмотрено влияние современных цифровых образовательных трендов на процесс подготовки будущих учителей иностранного языка. Обсуждается потребность вузов к адаптации к новым вызовам в организации образовательно-исследовательской деятельности. Сделаны выводы о необходимости комплексного подхода применения цифровых образовательных ресурсов в педагогической подготовке.

Abstract. The article considers the impact of modern digital educational trends on the process of training future foreign language teachers. It discusses the need for universities to adapt to new challenges in organizing educational and research activities. The article concludes that a comprehensive approach to the use of digital educational resources in teacher training is necessary.

В соответствии с мировыми трендами образования особое место занимает цифровая трансформация, предполагающая пересмотр традиционных педагогических методов и подходов в области подготовки будущих учителей иностранного языка. В условиях процесса глобализации применение цифровых инструментов в учебной среде расширяет коммуникативные навыки, делая образовательный процесс более персонализированным и практико-ориентированным [4. С. 96].

Основной проблемой является то, что традиционная система обучения педагогических кадров не способна осуществить качественную подготовку будущих учителей к работе в новой цифровой образовательной среде. В содержании существующих образовательных программ не в достаточной мере раскрыт потенциал формирования цифровых компетенций студентов (работа с цифровыми платформами и различными программными решениями, владение методологией анализа больших данных, разработка цифровых курсов, применение инструментов искусственного интеллекта и др.) [5. С. 640].

Цель данной статьи определяется рассмотрением преимуществ цифровых образовательных трендов в языковом обучении и вызовов в применении новых цифровых практик в подготовке будущих учителей иностранного языка.

Согласно О.Б. Даутовой, цифровая трансформация представляет собой процесс внедрения цифровых решений во все компоненты образовательного процесса, включая мотивационный, содержательный, операционный, аналитический и оценочный [1. С. 7]. Для будущих педагогов иностранного языка важно научиться интегрировать цифровые компетенции с практическим применением информационных ресурсов в процессе обучения иностранному языку и языковой культуре.

Для четкого разграничения понятия «цифровые компетенции учителя иностранного языка» будем придерживаться классификации M. Perifanou, который выделил 6 основных параметров, среди которых:

1) владение технологиями (работа на цифровых платформах, социальных сетях, соблюдение цифровой безопасности и следование нормам цифровой этики);

2) знание основ педагогики (применение педагогических подходов с включением интерактивных и цифровых элементов в процесс иноязычного обучения);

3) оценивание (использование стратегии цифровой оценки для отслеживания прогресса обучающихся, выстраивание аналитики и обратной связи посредством цифровых инструментов);

4) содержание (способность применять и осуществлять хранение, передачу, обработку и изменение содержания иноязычных учебных материалов);

5) профессиональное развитие (совершенствование навыков иноязычного общения с носителями, самоанализ своей деятельности, нетворкинг);

6) сопровождение обучающихся (освоение цифровых технологий для совершенствования лингвистических навыков, обучение навыкам создания цифровых материалов) [7].

Одним из эффективных инструментов по подготовке учителей иностранного языка, ставший образовательным трендом последних лет, является искусственный интеллект. Благодаря своим автоматизированным функциям AI-системы (*KnowRe, McGraw-Hill Connect, Character AI*) могут находить ошибки обучающихся в речи и на письме, формировать набор специальных заданий для работы над ошибками, а также регулировать уровень сложности упражнений в зависимости от предпочтений обучающегося.

Более того, искусственный интеллект может оказывать обучающимся методическую помощь и давать мгновенную обратную связь. Так, например, такие сервисы как *Яндекс Учебник, InternetUrok, Фоксфорд,* имеют функцию подсказки для поиска верного решения той или иной языковой ситуации.

Еще одно преимущество систем искусственного интеллекта состоит в том, что они умеют анализировать структуру текста, находить грамматические и логические ошибки. Данный потенциал заложен в моделях сервиса *ChatGPT*, что значительно облегчает работу педагога, давая ему шанс сосредоточить внимание на содержании и оценке глубины текста. С помощью нейросети данной модели будущие педагоги могут обучиться генерации учебных текстов и персонализированных заданий для своих будущих учеников.

Удобным тренажером для отслеживания ошибок при изучении иностранных языков с дальнейшим составлением персонализированных программ для повторения материала может стать система *DoubtClear AI.* Для более детального изучения учебного материала необходимо его разделение на подтемы с возможностью создавать карты понимания предмета, это доступно с платформой *Squirrel AI.*

С целью реализации персонализированного подхода в серии образовательных платформ (*Udemy, LinkedIn Learning, Codecademy и Pluralsight*) существуют алгоритмы выбора курсов по интересам и уровню подготовки курсов с дополнительными учебными материалами. Для устранения пробелов в знаниях и адаптации сложности задач к индивидуальному уровню владения иностранным языков платформа образовательных курсов *Coursera* реализует анализ профилей своих пользователей.

Применение е*чат-ботов* на базе искусственного интеллекта в процессе подготовки будущих педагогов иностранного языка способствует развитию их цифровых компетенций, в т.ч. выполняя часть управленческих функций. Нужно отметить, что систематическое применение искусственного интеллекта в процессе обучения может стать достаточно затратным, не всегда финансируемым со стороны учебного заведения, что как результат ведет к технологическому неравенству. Более того, работа с искусственным интеллектом требует соблюдения этики с созданием нормативно-правовой базы. Несмотря на это, применение

сервисов искусственного интеллекта в реализации программ по подготовке будущих учителей иностранного языка позволяет создавать условия персонализированного обучения, объективной оценки результатов деятельности обучающихся.

Важной частью в иноязычном обучении является языковая практика. Для создания языковой среды на расстоянии можно использовать виртуальные образовательные среды (*VR Chat, Tandem, HelloTalk*), дающие возможность организовать иноязычную коммуникацию с носителями.

Для совершенствования произносительных навыков можно воспользоваться технологиями распознавания речи *Speechling и Duolingo*, которые способны давать быструю обратную связь [2].

Элемент интерактивности, как еще один элемент цифровой образовательной среды, может создаваться благодаря таким сервисам, как *Wordwall, LearninApps, onlinetestpad.* Данные сервисы имеют свободный доступ к готовым учебным материалам (викторины, тесты, игры, кроссворды) и дают возможность спроектировать задания самим. Интерактивный потенциал содержится также в цифровом инструменте Genially, с помощью которого можно составить увлекательный контент урока, собрав в один проект интерактивные изображения, игры, викторины презентации и навигации к видео-, аудио- контенту.

Преимуществом работы в сервисе *onlinetestpad* является то, что с помощью него можно наблюдать степень вовлеченности обучающихся в процесс работы с учебными материалами, выявлять трудности, которые испытывает обучающийся, тем самым своевременно вносить корректировки в учебный процесс. В качестве запоминания лексического материала можно использовать инструменты *Anki или Quizlet*, их настройки направлены на интервальное повторение материала.

В качестве электронных библиотек с обучающими видеороликами на иностранном языке наибольшей популярностью пользуется цифровой ресурс *Ted-Ed.* Для создания моментальной обратной связи для родителей и обучающихся можно использовать игровое приложение *Class Dojo*, оно оснащено красочной графикой с возможностью пополнять цифровое портфолио, обмениваться сообщениями, отслеживать прогресс обучающихся в дисциплине, активности, учебной успеваемости, прикреплять домашние задания, объявления, делать групповые рассылки в формате фото-, видео-, а также отслеживать общую статистику группы [3. С. 33–37].

Широкий выбор цифровых ресурсов определяет основные образовательные тренды, среди которых: персонализированное обучение, гибридное обучение, онлайн-платформы. Данные тренды особенно актуальны при обучении иностранным языкам, т. к. данный процесс является индивидуальным и требует постоянного наращивания навыков самообразования, что возможно при свободном доступе к глобальным цифровым ресурсам. Тем не менее, наряду с положительными трендами, есть и определенные ограничения, которые обусловливаются техническими проблемами, кибербезопасностью, а также необходимостью самоконтроля и самоорганизации.

Анализируя возможности цифровых инструментов, используемых в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка, можно сделать вывод о том, что они решают очень важные задачи, среди которых: повышение мотивации и вовлеченности в образовательный процесс, создание оптимальных условий для систематизации языковых знаний, развитие навыков устной и письменной речи, преодоление речевых барьеров, расширение навыков сетевого взаимодействия [6].

Таким образом, активное применение современных цифровых образовательных трендов в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка позволяет обеспечить их необходимыми цифровыми компетенциями для обучения школьников в новой цифровой среде для улучшения качества иноязычного образования в образовательных учреждениях.

Список источников

1. Даутова О.Б. Массовый формат смешанного обучения как движение к цифровой трансформации образования // Непрерывное образование: XXI век. 2020. № 3 (31). С. 5–12.

2. Майорко М.И. Учитель иностранного языка в эпоху цифровой трансформации образования // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. 2025. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/uchitel-inostrannogo-yazyka-v-epohu-tsifrovoy-transformatsii-obrazovaniya

3. Тукаева О.Е. Обучение иностранному языку с помощью цифровых образовательных ресурсов // Цифровая компетентность учителя иностранных языков. Саранск : Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, 2021. С. 30–47.

4. Хаджимурадова А.В. Трансформация функций учителя в условиях цифрового общества: анализ состояния проблемы // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 4-2. С. 96–104.

5.Хафизова А.А., Илаева Р.А. Цифровая трансформация педагогического образования в эпоху искусственного интеллекта // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Зарубежный опыт в организации высшего образования: трансформация и инновации», Ташкент, 28–29 март, 2025. 2025. С. 638–643.

6. Экосистема вузов: трансформация российской системы образования / под ред. С.Е. Прокофьева. М. : ИНФРА-М, 2025. 485 с.

7. Perifanou M. Digital Competence Assessment Framework & Tool for Language Teachers // ResearchGate GmbH: сайт. 2008–2025. URL: https://www.researchgate.net/publication/359083477_Digital_Competence_Assessment_Fra mework_Tool_for_Language_Teachers

К.Ю. Каймакова

АНО «Академия корпоративного обучения», Москва, Россия

КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧАЮЩЕЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ВЗРОСЛОЙ КАТЕГОРИИ И ВЛИЯНИЕ НА НИХ КОРПОРАТИВНОЙ СРЕДЫ
COGNITIVE CHARACTERISTICS OF ADULT FOREIGN LANGUAGE LEARNERS AND THE INFLUENCE OF THE CORPORATE ENVIRONMENT ON THEM

Аннотация. В статье рассматриваются когнитивные особенности взрослых при обучении иностранному языку в корпоративной среде, отмечается практическая выгода их использования на уроке иностранного языка. Даются рекомендации по применению, которые могут быть адаптированы для других категорий обучающихся.

Abstract. The article examines the cognitive characteristics of adults learning foreign languages in a corporate environment. It highlights the practical benefits of applying this knowledge in language instruction and provides practical recommendations. These recommendations can also be adapted for other learner categories.

Введение

На обучении взрослой категории граждан фокусируется национальный проект «Кадры», начало которого состоялось 1 января 2025 г., дата окончания – 2030 г. В действительности современные реалии требуют гибко реагировать на текущие изменения, оперативно взаимодействовать с представителями разных стран, что определяет запрос на обучение иностранному языку взрослыми людьми. Если говорить о корпоративном обучении, широко распространена ситуация, когда, отучившись в школе, высшем учебном заведении, став специалистами в своей области, сотрудники компании сталкиваются с необходимостью владеть иностранным языком. Часто группы обучающихся разнородны по составу, поскольку каждый человек имеет свой собственный опыт, взгляды, индивидуальное восприятие мира, обладает набором личностных характеристик. Одним из решений данного вопроса является знание когнитивных особенностей, поскольку оно способно повысить эффективность обучения иностранному языку.

Многие отечественные и зарубежные ученые занимались исследованиями когнитивного подхода в психологии А.И. Палей, Дж. Каган, В.А. Колга, М.А. Холодная, Т.В. Корнилова, И.П. Шкуратова, Р. Гарднер, Е.А. Сорокоумова и др. Следует отметить, что на данный момент пока не сформировано единой точки зрения на когнитивные стили, но они активно изучаются деятелями науки во всем мире. Вопрос иноязычного общения является предметом внимания таких ученых, как Б.А. Жигалев, К.Э. Безукладников, И.Л. Бим, А.С. Лазарева, Н.Д. Гальскова, Г.В. Гром, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, С.Г. Тер-Минасова.

Цель данной статьи – описать основные когнитивные особенности взрослых, обучающихся иностранному языку, как корпоративная среда может воздействовать на данные особенности, подчеркнуть целесообразность знания о них**,** представить варианты определения и выявления.

Основная часть

С методической точки зрения возможно дифференцировать людей, изучающих иностранных язык, по нескольким категориям: дошкольный возраст, младшие школьники, средний и старший школьный возраст, а также взрослые [1. С. 37]. Последние характеризуются широким разнообразием по составу и образовательным целям. Выделим среди них тех, кто учит язык посредством корпоративного обучения. Согласно А.С. Лазаревой, оно «является целенаправленным процессом организации деятельности обучающихся сотрудников организации по овладению ими иноязычных компетенций, требуемых для выполнения своих должностных обязанностей на высоком уровне, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, применению знаний в профессиональной деятельности с целью повышения эффективности деятельности организации, формирования у обучающихся сотрудников мотивации получения образования в течение всей профессиональной жизни» [2. С. 155–168].

Прежде, чем мы рассмотрим когнитивные особенности данной категории, обратимся к самому этому понятию. Когнитивные особенности – это присущие человеку особенности мышления, сбора, восприятия информации, анализа и совершение выбора при принятии ре-

шения. Причем они осуществляются на постоянной основе каждый день и сохраняют стабильность в течение длительного времени [3. С. 99–103]. В качестве дополнения следует заметить, что когнитивные особенности отражают не то, что думает человек, а то, как работает психика для обработки информации. То есть являются функциональным аспектом, который формирует способ деятельности в познании окружающего мира [4. С. 38–44].

Будучи глубоко связанными друг с другом, они функционируют как целостный механизм. Например, при аудировании с последующим обсуждением необходимо послушать иноязычную речь, понять, проанализировать аргументы говорящих и высказать свое мнение. Для этого обучающийся удерживает внимание, игнорируя шум за окном или в соседней комнате, старается не отвлекаться. Он классифицирует услышанное, на основе анализа обрабатывает информацию и отвечает. Иными словами, извлекает из памяти лексику, строит грамматическую конструкцию, планирует фразу. Все это осуществляется в короткие сроки. Следует отметить, что при этом язык является не целью, а инструментом для решения другой задачи – аргументировать свое мнение или поддержать разговор.

Когнитивные особенности включают в себя такие когнитивные функции, как память, внимание, речь, интеллект, восприятие, способность обрабатывать информацию, решать задачи, делать выводы и применять знания на практике, а также когнитивные стили. Когнитивные стили – индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные признаки его интеллектуального поведения [5. С. 16]. М.А. Холодная выделяет следующие когнитивные стили: полезависимость (восприятие информации в контексте)/ поленезависимость (умение вычленять отдельные детали, невзирая на контекст); конкретность/ абстрактность; импульсивность (скорость реакции и принятия решений)/ рефлективность (склонность к размышлению перед ответом); ригидность/ гибкость (способность изменять свою познавательную стратегию или приспосабливаться к новым условиям); сглаживание (сохранение материала в памяти связано с его упрощением, потерей деталей)/ заострение (концентрация на специфических деталях); низкая/ высокая толерантность к нереалистическому опыту; когнитивная простота (интерпретация в упрощенной форме)/ когнитивная сложность [5. С. 45–93]. Важно отметить, что они не являются показателем интеллектуальных способностей, чаще всего у взрослых они уже сформировались и не податливы к изменению.

Цель их применения – адаптировать методы преподавания, что позволяет повысить результаты обучения иностранному языку. Приведем примеры, как их использовать при обучении взрослых на уроке. Для аналитика – давать задания на выведение правил из примеров, для интуита – использовать задания на догадку. Импульсивный стиль позволяет быстро отвечать, но обучающиеся могут делать много необдуманных ошибок. Для них следует поощрять время на обдумывание, учить планированию речи. Для рефлективного стиля, который имеет тенденцию к долгому обдумыванию, что порой ведет к низкой беглости речи и молчанию на уроке, можно давать вопросы заблаговременно, письменные задания перед говорением, важно обеспечить располагающую атмосферу на уроке. Для конкретного стиля – прибегать к аутентичным материалам (отчёты, меню), предлагать темы, основанные на практическом опыте. Абстрактному – давать более творческие задания, полемичные темы. Сглаживание, знаменующееся хорошим запоминанием основной идеи, но пренебрежением деталями – обращать внимание на исключения, наглядные примеры для показа разницы. Заострение – давать задания на анализ деталей, нюансов. Обучающиеся с низкой толерантностью испытывают потребность в четкости, структуре, предсказуемости, их нужно

заранее предупреждать о препятствиях, преподавать стратегии на определение ключевых моментов, при необходимости предоставлять опоры для выполнения заданий. Высокая толерантность – креативные задания и проекты, импровизация, задания на проверку точности их предположений. Полезависимый стиль – обучающиеся демонстрируют высокие показатели в заданиях на общение, обсуждениях, групповых проектах, следует использовать ролевые игры, давать задания с ярким и четким контекстом. Поленезависимый стиль отличается большей автономностью, нужно обеспечивать их индивидуальными проектами, структурированными планами. Для обучающиеся с ригидным стилем сложно переключаться между заданиями, но они легко следуют четкой структуре. Преподавателю необходимо давать пошаговые инструкции, предупреждать о смене деятельности. Гибкий стиль – давать проблемные ситуации, разнообразные виды деятельности, спонтанные ролевые игры.

Сама корпоративная среда обучения может положительно и отрицательно влиять на когнитивные особенности сотрудников, изучающих иностранный язык. Среди положительных факторов – постановка конкретной цели обучения, когда язык является орудием для решения насущных задач. Мозг взрослого лучше усваивает знания, когда они сразу имеют практическое применение. Обучающиеся более мотивированы, видя связь между новой информацией и задачами на работе. Например, можно написать отчет или провести видео конференцию по итогам работы отдела на иностранном языке. Еще одним положительным аспектом является то, что зачастую участники группы хорошо знают друг друга, что может снизить тревожность при обучении и создать более безопасную среду. Регулярные занятия проводятся по заранее согласованному графику, что в большинстве случаев отвечает потребностям взрослых в планировании и порядке.

Однако плотный график на работе и постоянный стресс загружают память и внимание, необходимые для изучения новой информации. В таком случае следует проводить занятия не в период повышенной рабочей активности и делать их максимально нацеленными на практику для снижения когнитивной нагрузки. Страх сделать ошибку перед коллегами из-за желания «сохранить лицо» также затрудняет процесс освоения языка. Таким образом, перед преподавателем ставится задача по возможности выбирать подходящее время для занятий, создавать комфортную и доброжелательную обстановку для эффективного обучения.

Знание когнитивных особенностей взрослых в корпоративной среде позволяет повысить скорость и эффективность обучения посредством персонализации. Преподаватель выбирает инструменты непосредственно подходящие обучающемуся, сохраняя его время и силы. Зная когнитивные особенности, возможно увеличить мотивацию и снизить стресс во время занятий, в результате чего взрослые будут более нацелены на продолжение обучения. Например, обучающийся, у которого ригидный стиль, имеет страх перед ошибками, долго размышляет над каждым словом. В таком случае преподаватель может не только дать четкое задание, но и позволить состояться более длительному подготовительному этапу. В частности, сначала записать диалог, фразу. Преподавателю следует обязательно акцентировать внимание на том, что задача не идеальное высказывание, а тренировка речи, что ошибки – нормально при обучении. Впоследствии стресс становится меньше, при четкой и управляемой задаче растет мотивация, вера в свой успех, так обучающийся постепенно может переходить на более спонтанную речь.

При знании когнитивных особенностей оказывается положительное влияние на развитие умения учиться. Например, если обучающийся хорошо анализирует информацию, можно попросить его разобрать правило по примерам, что создает ощущение успешности и

увеличивает желание совершенствовать знания. Преподаватель может чередовать или давать комплексные задания, подходящие под разные когнитивные особенности, постепенно их усложняя. Например, при введении большего контекста для поленезависимых обучающихся. Таким образом, используя когнитивные особенности, преподаватель помогает наиболее эффективным способом освоить язык, а не только делиться своими знаниями. Участники группы, что особенно важно для корпоративного изучения языка, могут видеть свои слабые и сильные стороны, осознанно применять их.

Для определения когнитивных особенностей возможно использовать наблюдение за учебным поведением. Например, как обучающийся выполняет новое задание, воспринимает грамматику, присутствует ли снижение памяти, инициативы, трудности с концентрацией, с планированием и переключением между задачами или видны положительные тенденции в данных аспектах. Можно использовать опросники и анкеты. Например, методику диагностики рефлексивности [6. С. 45–57], опросник для исследования уровня импульсивности [7. С. 131]. Также можно попросить обучающихся рефлексировать после выполнения задания, спросив, какая часть была самой легкой или сложной и почему и что помогло выполнить это задание.

Осуществить намеченное реально с помощью современных цифровых технологий: сделать интерактивную анкету перед началом изучения иностранного языка на онлайн платформах или создать опрос в онлайн-чате группы. Создание профиля группы, включающего в себя скорость обработки данных, когнитивную гибкость, примечания и рекомендации, способно оказать положительное влияние на персонализацию обучения и изучение иностранного языка в целом.

Заключение

Задача преподавателя – создать в группе образовательный процесс, где применяются разные форматы заданий, подходящие обучающимся, отслеживать прогресс и ход выполнения работы и при необходимости его корректировать. Знание когнитивных особенностей имеет широкие возможности применения, способно создать персонализированную среду, что облегчает процесс освоения иностранного языка, мотивирует обучающихся продолжать учиться и добиваться успеха.

Список источников

1. Иванченко А.И. Практическая методика обучения иностранным языкам. СПб. : Каро, 2016. 256 с.

2. Лазарева А.С. Реализация ценностной парадигмы в дополнительном иноязычном образовании взрослых в корпоративной среде // Язык и культура. 2023. № 64. С. 155–168.

3. Когнитивный стиль и факторы принятия решения в ситуации неопределенности / Т.В. Корнилова, И.Г. Скотникова, Т.В. Чудина, О.И. Шурина // Когнитивные стили : тезисы науч.-практ. семинара / под ред. В. Колги. Таллин, 1986. С. 99–103.

4. Сорокоумова Е.А., Ферапонтова М.В., Васильева А.С. Взаимосвязь когнитивных особенностей и потребительского поведения личности // Коллекция гуманитарных исследований. Электронный научный журнал. 2022. № 2. С. 38–44.

5. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб. : Питер, 2004. 384 с.

6. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. № 5. С. 45–57.

7. Киршева Н.В., Рябчикова Н.В. Психология личности – тесты, опросники, методики. М. : Геликон, 1995. 220 с.

А.А. Карачлы[1], Е.Ю. Надеждина[2]

[1, 2] Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА (CHATGPT И TWEE) В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
DIDACTIC POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES (CHATGPT AND TWEE) IN TEACHING ENGLISH GRAMMAR TO UNIVERSITY STUDENTS

Аннотация. В статье рассматривается дидактический потенциал технологий искусственного интеллекта (ИИ) – ChatGPT и TWEE – в обучении студентов грамматике английского языка. Представлен разработанный комплекс упражнений по теме «Мой город Томск», интегрирующий подходы TBLT и TEL. Описаны методические принципы проектирования заданий, включая системность, контекстуальность, интерактивность и дифференциацию. Приведены результаты педагогического эксперимента с участием 24 студентов неязыкового вуза (уровень B1), подтвердившие высокую эффективность экспериментальной методики. Анализ данных показал значительный рост уровня грамматической компетенции в экспериментальной группе: доля студентов с высоким уровнем владения пассивным залогом увеличилась на 50%, а низкий уровень был полностью ликвидирован. Статья содержит (ключевые научные принципы проектирования промптов: структурированность, контекстуализация и итеративное уточнение), а также методические рекомендации по интеграции ИИ-инструментов в образовательный процесс и подчеркивает их роль в повышении мотивации, персонализации обучения и формировании метапредметных навыков.

Abstract. The article explores the didactic potential of artificial intelligence (AI) technologies–ChatGPT and TWEE–in teaching English grammar to university students. A developed exercise complex on the topic "My City Tomsk," integrating Task-Based Language Teaching (TBLT) and Technology-Enhanced Learning (TEL) approaches, is presented. The methodological principles underlying task design are described, including systematicity, contextualization, interactivity, and differentiation. Results of a pedagogical experiment involving 24 non-linguistic university students (B1 level) confirm the high effectiveness of the proposed methodology. Data analysis revealed a significant improvement in grammatical competence in the experimental group: the proportion of students with a high level of passive voice mastery increased by 50%, and the low level was completely eliminated. The article outlines key scientific principles for prompt design–structure, contextualization, and iterative refinement–and provides practical recommendations for integrating AI tools into the educational process, emphasizing their role in enhancing motivation, personalizing instruction, and fostering meta-subject skills.

В современных условиях цифровизации образования технологии искусственного интеллекта (ИИ) всё активнее интегрируются в процесс преподавания иностранных языков, открывая новые возможности для повышения его эффективности и доступности [1]. Особое значение приобретает использование ИИ в обучении грамматике английского языка – одной из наиболее сложных для студентов-нефилологов областей. Традиционные методы, хотя и

остаются основой, зачастую не в полной мере отвечают запросам современных обучающихся, нуждающихся в персонализированном, интерактивном и мотивирующем подходе [2]. В этом контексте такие инструменты, как ChatGPT и TWEE, становятся мощными дидактическими ресурсами, способными трансформировать образовательный процесс.

Целью настоящей статьи является научное обоснование, разработка и апробация комплекса упражнений по английской грамматике с использованием технологий искусственного интеллекта (ChatGPT и TWEE) для студентов неязыковых специальностей, а также формулировка методических рекомендаций по его применению. Гипотеза исследования заключается в следующем: систематическая интеграция ИИ-инструментов (ChatGPT, TWEE) в учебный процесс на основе структурированных промптов (RTC-F) способствует статистически значимому повышению уровня грамматической компетенции у студентов (на примере пассивного залога, уровень B1 по шкале CEFR) по сравнению с традиционными методиками обучения. Предполагается, что данный эффект достигается за счёт реализации таких ключевых механизмов, как персонализация обучения, автоматизированная обратная связь и усиление мотивационной вовлечённости обучающихся [3].

Для эффективной реализации этих механизмов в практике преподавания особое значение приобретает разработка методически обоснованных подходов к формулированию промптов, лежащих в основе взаимодействия с ИИ. В этой связи актуализируется вопрос о дидактическом потенциале таких инструментов, как ChatGPT и TWEE, в контексте обучения грамматике иностранных языков, а также о принципах проектирования педагогически эффективных ИИ-ассистируемых материалов [4].

Эффективное взаимодействие с технологиями искусственного интеллекта (ИИ), такими как ChatGPT и TWEE, является ключевым фактором успешной интеграции этих инструментов в образовательный процесс. Основой этого взаимодействия является *промпт* – текстовый запрос, на основе которого ИИ генерирует ответ. Качество полученного контента напрямую зависит от точности, структурированности и полноты промпта. Умение формулировать эффективные промпты становится важным профессиональным навыком преподавателя, позволяющим превратить ИИ в мощного союзника для создания высококачественных, персонализированных и методически выверенных учебных материалов [2]. Ниже представлены основные правила, которые следует соблюдать при написании промптов для создания уроков по иностранным языкам.

1. Применение структуры «Роль – Задача – Контекст – Формат» (RTC-F). Для достижения наилучшего результата промпт должен включать четыре ключевых элемента. Во-первых, *роль* (Role) определяет, кем должен быть ИИ в данном запросе (например, «Ты – опытный преподаватель английского языка для студентов уровня B1»). Это помогает системе принять соответствующий тон и уровень экспертизы. Во-вторых, *задача* (Task) – это четкое описание того, что необходимо получить (например, «Составь список упражнений для отработки Past Simple»). В-третьих, *контекст* (Context) включает всю необходимую дополнительную информацию: тему урока, целевой уровень студентов, тип упражнения, желаемую лексику, ограничения и т.д. (например, «Тема урока – “Мой город”. Упражнения должны быть интерактивными и подходить для парной работы. Включи лексику: *monument, founded, tourist, population*»). В-четвертых, *формат* (Format) определяет, в каком виде должен быть представлен ответ (список, таблица, диалог, вопросы с вариантами ответов и т.п.) (например, «Представь результат в виде списка из 10 предложений с пропусками для заполнения»).

Пример итогового промпта: «Ты – опытный преподаватель английского языка для студентов уровня B1. Составь список из 10 предложений с пропусками для отработки Past Simple. Тема – “Мой город”. Включи лексику: *monument, founded, tourist, population*. Представь результат в виде списка».

2. Указание уровня владения языком (CEFR). Всегда указывайте целевой уровень студентов по шкале CEFR (A1-C2). Это критически важно для подбора лексики, грамматических структур и общей сложности заданий. Без указания уровня ИИ может сгенерировать материал, который окажется либо слишком простым, либо непосильно сложным. Например, вместо неопределенного запроса «Сделай упражнение на грамматику», следует формулировать: «Создай упражнение на Present Perfect для студентов уровня B2» [3].

3. Конкретизация типа упражнения. Необходимо избегать общих и размытых формулировок. Чем конкретнее описана задача, тем более релевантным будет результат. Вместо запроса «Придумай что-то для практики» гораздо эффективнее будет использовать: «Составь 5 вопросов с множественным выбором (multiple choice) для проверки понимания прочитанного текста» или «Напиши короткий диалог для ролевой игры на тему “Заказ еды в ресторане”».

4. Использование контекста и темы. Связывание задания с конкретной темой или реальной жизненной ситуацией делает урок более контекстуальным, значимым и интересным для студентов. Это способствует лучшему усвоению материала. Например, вместо общего запроса «Напиши текст», эффективнее будет: «Напиши короткий текст (80-100 слов) на тему “Экологические инициативы в моем городе” для студентов уровня B1».

5. Запрос на создание обратной связи. Промпт может быть направлен не только на создание задания, но и на генерацию инструментов для проверки и объяснения. Попросите ИИ предоставить правильные ответы, ключи к упражнениям или краткие объяснения правил. Например: «Создай упражнение на преобразование активного залога в пассивный. Также предоставь правильные ответы и краткое объяснение правила для каждого предложения» [4].

6. Запрос на персонализацию и адаптацию. ИИ обладает способностью адаптировать материал под разные потребности. Вы можете запросить упрощение или усложнение текста, изменение его стиля или регистра. Примеры: «Упрости следующий текст для студентов уровня A2: [вставьте текст]» или «Перепиши этот диалог, сделав его более формальным».

7. Избегание двусмысленности. Используйте ясные, однозначные и грамматически корректные формулировки. Избегайте сокращений, сленга и разговорных выражений, если они не являются предметом изучения. Чем четче и логичнее построен запрос, тем выше вероятность получения точного и полезного ответа [2].

8. Поэтапное уточнение (Iterative Prompting). Если первый ответ ИИ не соответствует ожиданиям, не следует отбрасывать его и начинать заново. Эффективнее использовать поэтапное уточнение. На основе полученного результата сформулируйте новый промпт, в котором укажите, что именно нужно изменить. Например: «Отлично, но сделай предложения короче и используй более простую лексику».

Следуя этим восьми правилам, преподаватель может значительно повысить эффективность взаимодействия с ИИ. Грамотно составленные промпты позволяют экономить время на подготовку к занятиям и получать высококачественные учебные материалы, что способствует повышению мотивации студентов и общей эффективности образовательного процесса.

Успешное применение этих принципов промпт-инжиниринга, однако, во многом зависит от понимания особенностей конкретных ИИ-инструментов. ChatGPT и TWEE, несмотря на схожие возможности обработки естественного языка, имеют принципиальные различия. ChatGPT представляет собой универсальный чат-бот, способный генерировать тексты, объяснять правила, создавать упражнения и предоставлять мгновенную обратную связь. Его сильные стороны – гибкость, креативность и возможность вести диалог. Однако качество ответа зависит от точности промпта, а его использование требует от преподавателя высокой методической компетентности для последующей проверки и адаптации материала [6]. В то время как TWEE является специализированной образовательной платформой, разработанной специально для учителей. Её ключевое преимущество – интеграция с CEFR, что позволяет автоматически генерировать дидактические материалы, точно соответствующие определённому уровню владения языком. Платформа предлагает широкий набор готовых типов упражнений: заполнение пропусков, сопоставление, раскрытие скобок, составление предложений и др. TWEE поддерживает более 15 языков, включая русский, что делает её удобной для русскоязычных преподавателей. Особо ценными функциями являются возможность создания текстов по заданной теме и лексике, а также интеграция видеоматериалов с автоматической генерацией заданий к ним. Кроме того, TWEE позволяет преподавателям назначать домашние задания и проверять их в цифровом формате [3].

Тем не менее, обе платформы имеют и недостатки. TWEE ограничена платной подпиской, не работает офлайн, имеет ограниченные возможности для развития разговорной речи и обратной связи, а её интерфейс может показаться неудобным. ChatGPT, будучи бесплатной, может генерировать фактические ошибки («галлюцинации»), что требует от пользователя критического мышления. Эффективная интеграция этих технологий требует от преподавателей владения ИКТ-компетенциями, переосмысления учебных программ и постоянного мониторинга этических аспектов, таких как конфиденциальность данных [7].

Несмотря на выявленные ограничения как TWEE, так и ChatGPT демонстрируют значительный потенциал для трансформации процесса обучения иностранным языкам. Однако их эффективность напрямую зависит от того, насколько осознанно и методически грамотно они включаются в учебный процесс. Если учитывать как преимущества, так и риски, возникает необходимость в разработке структурированного подхода к интеграции ИИ-инструментов – такого, который бы учитывал дидактические цели, уровень подготовки студентов и специфику образовательной среды.

Разработка и структура комплекса упражнений

На основе анализа дидактического потенциала ChatGPT и TWEE был разработан комплекс упражнений по теме «Мой город Томск» для студентов уровня B1. Разработка опиралась на современные методологические подходы: TBLT (Task-Based Language Teaching), который фокусируется на выполнении содержательных коммуникативных задач, и TEL (Technology-Enhanced Learning), подчёркивающий роль технологий в индивидуализации и интерактивности. В основу положены следующие педагогические принципы: системность, контекстуальность, постепенное усложнение, интерактивность, дифференциация, обратная связь, аутентичность, разнообразие, интеграция технологий, наглядность и доступность [8].

Комплекс включает четыре учебных модуля, последовательно развивающих грамматические (Passive Voice, Past Tenses) и лексические навыки в контексте знакомой и культурно значимой темы.

Модуль 1. Ботанический сад ТГУ (Botanical Garden). Цель модуля – введение в тему, активизация лексики и освоение пассивного залога. Занятие начинается с «warm-up activity», для которой с помощью ChatGPT был сгенерирован список нейтральных и интересных вопросов: «How would you describe the atmosphere of Tomsk? What, in your opinion, are the most striking features of Tomsk culture?» и др. Далее студенты читают и переводят текст о ботаническом саде, сгенерированный на платформе TWEE. Это упражнение развивает лингвистические, профессиональные, речевые и аналитические компетенции. Для отработки лексики используется упражнение «Fill in the Blanks», где пропуски заполняются словами из исходного текста. Наконец, для закрепления грамматики Passive Voice используется упражнение «Choose 1 variant» с четырьмя вариантами ответа, созданное в ChatGPT. Рекомендуется проводить это упражнение в игровой форме для повышения мотивации.

Модуль 2. Легенды города Томска (Legends of the city of Tomsk). Цель – расширение лексического запаса и развитие письменной речи. Студенты работают в парах над переводом двух легенд («Река Томь» и «Белое Озеро») с русского на английский. Затем, используя лексику, полученную с помощью TWEE по запросу «A list of words on the topic «Legends and Myths»», они выполняют творческое задание: сочиняют сказку по цепочке, отвечая на серию открытых вопросов (*When? Where? Who? What problem did the hero face?» и т.д.), что побуждает к использованию Past Tenses и Passive Voice. Завершает модуль упражнение «Change the sentences from active voice to passive voice», список предложений, для которого был сгенерирован ChatGPT.

Модуль 3. Достопримечательности Томска (Sights of Tomsk). Цель – закрепление лексики и грамматики в устной речи. Центральное место занимает ролевая игра «Tourist and guide», созданная по промпту в ChatGPT. Студенты получают раздаточные материалы с полезными фразами и ведут диалог на английском. Для развития исследовательских навыков предлагается задание «Secret mission», где студенты индивидуально ищут ответы на вопросы (например, «Find out when the Chekhov Monument was installed») в интернете и готовят развёрнутые ответы на английском. Этот формат развивает языковые, информационные и самоорганизационные компетенции. Модуль завершается творческим заданием «Tourist booklet» – создание физического буклета о Томске, что способствует формированию проектного мышления и гордости за родной город.

Эффективность разработанного комплекса была проверена в ходе педагогического эксперимента, проведённого в течение одного учебного семестра в Институте экономики ТГУ. Участниками стали 24 студента неязыкового вуза уровня B1, случайным образом разделённые на экспериментальную (n=12) и контрольную (n=12) группы. Экспериментальная группа обучалась по разработанной ИИ-методике, контрольная – по традиционной программе.[9]

Исследование проходило в три этапа. На «констатирующем этапе» с помощью комплексного входного тестирования (устное высказывание, лексико-грамматический тест, преобразование предложений, письменный перевод) был определён исходный уровень владения Passive Voice. Результаты показали, что контрольная группа имела небольшое преимущество: высокий уровень – 17% (2 чел.) против 8% (1 чел.) в экспериментальной, а доля

студентов с низким уровнем была вдвое выше в экспериментальной группе (34% против 17%).

На «формирующем этапе» в экспериментальной группе активно использовались ChatGPT и TWEE для генерации контента, автоматической проверки и создания интерактивных тренажеров (Wordwall, MyQize). В контрольной группе применялись традиционные упражнения из учебников.

На «контрольном этапе» было проведено итоговое тестирование по той же методике. Полученные результаты оказались впечатляющими. Как видно из табл. 1, в экспериментальной группе произошёл значительный рост:

Уровень знания грамматики Passive Voice на контрольном этапе

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Экспериментальная группа	58% (7 чел.)	41% (5 чел.)	0% (0 чел.)
Контрольная группа	25% (3 чел.)	67% (8 чел.)	8% (1 чел.)

Анализ динамики показал, что в экспериментальной группе доля студентов с высоким уровнем увеличилась на 50%, а все студенты с низким уровнем перешли в среднюю или высокую категории. В контрольной группе рост был незначительным: высокий уровень вырос на 8%, низкий уровень снизился лишь на 9%. Статистический анализ (χ^2) подтвердил, что различия на контрольном этапе являются статистически значимыми ($p < 0,01$).

Дополнительным подтверждением эффективности методики стала анонимная обратная связь от студентов экспериментальной группы. 11 из 12 респондентов отметили, что задания, созданные с помощью ИИ, им понравились. Наибольшей популярностью пользовались интерактивные викторины (Wordwall, MyQize) и творческое задание «Туристический буклет». Студенты отмечали, что занятия были «комфортными», «интересными» и «помогли сплотить группу», что свидетельствует о высоком уровне мотивации и вовлечённости.

Полученные данные не только подтверждают гипотезу о положительном влиянии ИИ-инструментов на грамматическое обучение, но и указывают на необходимость систематического подхода к их интеграции в образовательную практику. В связи с этим особую значимость приобретают методические рекомендации, направленные на эффективное и дидактически обоснованное использование технологий искусственного интеллекта. Данный аспект является важной и неотъемлемой частью нашего исследования. В ходе анализа педагогического опыта и результатов апробации нами были выделены пять основных критериев интеграции ИИ в учебный процесс.

1. **Системное внедрение на основе дидактического дизайна:** Интеграция ИИ (ChatGPT, TWEE и др.) должна быть не эпизодической, а системной частью учебного процесса. Важна разработка модулей/заданий, где ИИ выполняет четкую дидактическую функцию (генерация персонализированного контента, автоматизация рутинной обратной связи, создание интерактивных сценариев) в рамках методологии TEL (Technology-Enhanced Learning) и в соответствии с принципами TBLT (Task-Based Language Teaching).

2. **Обязательная подготовка педагогов в области промпт-инжиниринга.** Формирование у преподавателей компетенции по эффективному взаимодействию с ИИ, включая владение структурой RTC-F (Роль-Задача-Контекст-Формат), принципами конкретизации (тип

упражнения, CEFR-уровень), контекстуализации и итеративного уточнения запросов. Качество генерируемых материалов напрямую зависит от точности промпта.

3. **Комбинированный подход и критическая валидация.** Использование ИИ как дополнения, а не замену традиционным методикам обучения. Следует подвергать сгенерированный контент педагогической и лингвистической экспертизе на предмет точности, адекватности уровню и методической целесообразности.

4. **Персонализация и дифференциация обучения.** Использование потенциала ИИ для адаптации материалов под индивидуальные траектории (упрощение/усложнение заданий, подбор тематики, вариативность форматов обратной связи).

5. **Этический и технологический мониторинг.** Установление четких правил использования ИИ, обеспечивающих академическую честность и конфиденциальность данных обучающихся. Также важно обеспечение устойчивого доступа к необходимым технологиям и цифровым платформам. Важна постоянная оценка педагогической эффективности внедрения ИИ-инструментов через анализ результатов обучения и сбор обратной связи.

В совокупности выделенные критерии формируют целостную методическую основу, способствующую не только повышению эффективности обучения, но и устойчивому развитию цифровой образовательной экосистемы.

Проведённое исследование подтвердило гипотезу о высокой эффективности интеграции технологий ИИ в процесс обучения английской грамматике. Разработанный комплекс упражнений на основе ChatGPT и TWEE продемонстрировал превосходство над традиционными методиками, особенно в контексте ликвидации пробелов у слабо подготовленных студентов и значительного роста числа студентов с высоким уровнем владения материалом. Ключевые выводы заключаются в следующем. Во-первых, дидактический потенциал ИИ проявляется в его способности обеспечивать персонализированное обучение, мгновенную обратную связь, доступ к аутентичным материалам и создание безопасной среды для практики. Во-вторых, успешное внедрение ИИ требует от преподавателя не только технических навыков, но и методологического переосмысления своей деятельности, умения грамотно формулировать промпты и интегрировать цифровые ресурсы в учебный процесс. В-третьих, использование ИИ способствует развитию у студентов не только языковых, но и метапредметных компетенций: цифровой грамотности, критического мышления, самостоятельности и исследовательских навыков.

Таким образом, технологии искусственного интеллекта не заменяют преподавателя, а становятся его мощным союзником, позволяя сделать процесс обучения более эффективным, увлекательным и ориентированным на потребности каждого студента. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку более сложных ИИ-ассистентов, способных моделировать нюансы разговорной речи, и на изучение долгосрочного влияния ИИ-обучения на языковую компетенцию.

Список источников

1. Петрова Е.С. Роль искусственного интеллекта в образовании: вызовы и возможности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2024. № 1 (243). С. 45–52.

2. Уварова С.В. Методика преподавания английского языка в неязыковом вузе : учеб. пособие. Томск : Изд-во ТГУ, 2022. 156 с.

3. OECD. The Future of Education and Skills. 2030: OECD Learning Compass 2030 / OECD. Paris : OECD Publishing, 2019. 72 p.

4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М. : НИИ школьных технологий, 2020. 280 с.

5. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2014. 298 p.

6. Warschauer M., Healey D. Computers and language learning: an overview // Language Teaching. 1998. Vol. 31, № 2. P. 57–71.

7. 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, Article 39. P. 1–27.

8. Зимняя И.А. Педагогика и психология языкового обучения. М. : Академия, 2019. 320 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. М., 2021. 45 с.

10. Кузьмина Н.В. Современные технологии в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2023. № 2. С. 12–18.

А.А. Ким

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

КРОССКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ РОССИЙСКИХ ОБРАОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РКИ В КЕНИИ ПОСРЕДСТВОМ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ

CROSS-CULTURAL ADAPTATION OF RUSSIAN EDUCATIONAL RESOURCES FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN KENYA THROUGH PARALLEL FOLKLORE ELEMENTS

Аннотация. Данная работа посвящена изучению возможности использования культурных аспектов для повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному в Кении. Предлагается использование адаптации методики обучения с учетом лингвокультурного контекста на основе параллельных фольклорных элементов. Эффективность использования паремий обусловила выбор образовательного ресурса.

Abstract. This work is devoted to the study of the possibility of using cultural aspects to improve the effectiveness of teaching Russian as a foreign language in Kenya. It is proposed to use the adaptation of teaching methods taking into account the linguistic and cultural context on the basis of parallel folklore elements. The effectiveness of using proverbs determined the choice of an educational resource.

Введение

В последнее время распространяются антиглобалистские идеи о том, что унификация западной модели рациональности культур приводит к разрушению уникальности традиций [1. С. 260]. Поэтому во многих странах можно наблюдать усилия сохранить наиболее ценный для общества культурный опыт путем новых образовательных моделей. Начинаются исследования факторов, влияющих на изучение иностранных языков в контексте лингвокультуры реципиента, а также осознание роли его национальной идентичности и культур-

ных ценностей [2. С. 8]. Это направление в педагогике актуализируется в процессе продвижения русского языка как иностранного в странах Глобального Юга. Для создания стратегии адаптации российских образовательных ресурсов и методик, учитывающих кросскультурные различия и поддерживающих мультилингвальное обучение, можно предложить учёт культурных ценностей, норм этикета, особенностей межличностного общения и других культурных аспектов. Для реализации этой стратегии стоит обратиться к фольклору, как одному из лучших методов педагогики, поскольку он способствует устному общению и считается идеальным для преодоления разрыва между домом и школой. Фольклор, известный широкой публике как источник знаний, сделает обучение более значимым, потому что изучение фольклора может распространять позитивное культурное влияние [3. С. 86].

Материалы и методология

В данном исследовании используется методология педагогической адаптации применительно к конкретным условиям преподавания русского языка как иностранного в учебных заведениях Кении для создания соответствующей образовательной модели для Глобального Юга. Кросскультурная адаптация российских образовательных ресурсов понимается в данном исследовании как часть социально-педагогической адаптации, актуальность изучения которой обуславливается проблемами, связанными с разработкой и внедрением новых социально-педагогических технологий для обеспечения успешности воспитательного и образовательного процессов для обучающихся самых разных возрастных групп. Методологической основой исследования являются в основном труды по психологии (А.Г. Маклаков), социальной педагогике (С.И. Григорьев, И.С. Кон), целостному подходу к исследованию педагогического процесса (В.С. Ильин, В.А. Сластенин) и др. [4. С. 250].

Адаптация в педагогике – это процесс и результат приспособления человека к новой деятельности, изменившимся условиям жизни, социальным контактам и социальным ролям. В широком смысле адаптация – это приспособление индивидных и личностных качеств человека к изменяющимся условиям существования. Понятие адаптации актуально на всех этапах обучения и приспособления к образовательному процессу, начиная с поступления в первый класс и заканчивая высшим учреждением. Признаками успешной образовательной адаптации являются ощущение комфортности от участия в учебном процессе, отсутствие страха и неуверенности, самостоятельность при выполнении учебных заданий, удовлетворённость от межличностных отношений со сверстниками. Для создания стратегии адаптации российских образовательных ресурсов и методик, учитывающих кросскультурные различия и поддерживающих мультилингвальное обучение, можно предложить в качестве подхода: разработку учебных материалов, основанных на общих культурных ценностях путем привлечения фольклорных данных и использование технологий и методов обучения, учитывающих лингвокультурные особенности; применение лингвокультурологического комментария паремий для устранения трудностей понимания и восприятия фольклорной единицы, поскольку даже параллельные значения достигаются в паремиях разными путями [5. С. 133–140].

Материалом для исследования выбраны так называемые «малые жанры фольклорных произведений» или паремии, к которым относят пословицы, поговорки, приметы, загадки, прибаутки, присловья, скороговорки, каламбуры, благопожелания, проклятия и т.д. В образовательных целях наибольший интерес представляют пословицы и поговорки. Обе эти

фольклорные единицы представляют собой высказывания в более или менее устоявшейся форме, отличающиеся краткостью, смыслом и остротой, но в то же время сохраняют трансляцию традиций и отражают специфику менталитета народа, а также выполняют важные функции: культурную, моральную, образовательную, воспитательную, эстетическую, регулятивную и другие.

В толковом словаре русского языка под редакцией профессора Д.Н. Ушакова пословица толкуется как «образное законченное изречение, обычно ритмичное по форме, с назидательным смыслом», поговорка же, в отличие от пословицы, не является цельной фразой или предложением [6. С. 630, 347]. В.И. Даль отмечает, что пословица «не сочиняется, а рождается сама; это ходячий ум народа; она переходит в поговорку или простой оборот речи» [7. С. 155].

Выбор указанных фольклорных единиц в образовательных целях не случаен, так как именно фольклор признан одним из лучших методов педагогики, поскольку его изучение распространяет позитивное культурное влияние и способствует формированию национальной идентичности. Фольклор отдельный племенных языков Кении выступает в качестве вспомогательного регионального материала при изучении языка [8. С. 10].

Исследование и результаты

Исследование заключается в анализе параллельных африканских и русских паремий для обеспечения диалога культур на занятиях русского языка как иностранного в Кении. На двадцати примерах параллельных паремий демонстрируются общие культурные ценности и социальные нормы поведения. Лингвокультурологический комментарий параллельных паремий предлагает текст для полного понимания содержания. Африканские паремии передаются на местных и/или суахили и английском языках, снабжаются русским переводом; к ним подбирается русский эквивалент; оба варианта паремии (суахили-английский и русский) сопровождаются дингвокультурологическим комментарием. Примеры африканских паремий отобраны из статей африканских ученых о фольклоре и из проекта African Proverbs Project – коллекций паремий, собранных носителями языка и культуры разных народов Кении и опубликованными в виде электронных книг на сайте проекта www.afriprov.org. Ссылки на близкие библейские сюжеты приводятся в указанных коллекциях [9–11].

1. *Mwenda pole hajikwai* 'a slow walker doesn't stumble – медленно идущий не спотыкается', что подразумевает, что медленные, но равномерные и постоянные действия лучше, чем поспешные действия с недочетами. Русские поговорки *поспешай медленно* и *тише едешь – дальше будешь* передают ту же идею.

Mwenye pupa hula mboga mboga 'he who is in a hurry eats vegetables as a relish (meaning, patience is a virtue) – тот, кто спешит, ест овощи, как приправу (терпение – это достоинство)'. Довольно близкий смысл передает русская поговорка *поспешишь – людей насмешишь*.

В русской культуре терпение является одной из важных добродетелей, наравне с трудовой деятельностью, что отражено в поговорке *терпение и труд все перетрут*. Как видно из сравниваемых единиц, спешка порицается, а терпение поощряется.

2. *Eun che chang kikelenyei tulwo*; суахили: *Mikono mingi inaweza kung'oa mlima* 'many hands can uproot a mountain – много рук разрушат гору'. Эти паремии учат тому, что, объ-

единившись, люди могут достигнуть благополучия быстрее, чем по-одному, что соответствует библейской параллели. Русский эквивалент *один ум хорошо, а два – лучше* также говорит о силе в объединении.

Похожий смысл представлен в следующий паремиях: *Kiara kimwe gitiuragaga ndaa* 'одним пальцем не раздавишь блоху'; суахили: *Kidole kimoja hakiui chawa* 'в одиночку не достичь успеха' (параллель с Библией). Русский эквивалент *один в поле не воин* тоже подчеркивает положительный эффект от совместных усилий.

3. *Ngotebi ak chorin kotatun ichorsei*; суахили: *Ukiishi na mwizi, wewe pia unakuwa mwizi* 'if you live with a thief you also become a thief – если ты живешь с вором, то и сам станешь вором'. Эти пословицы предупреждают членов общины о том, что следует избегать людей, которые могут оказать дурное влияние. Общение с неблагонадежными членами общества может испортить репутацию порядочных людей. Имеется параллель с Библией – не дай себя обмануть. Русский эквивалент *с кем поведешься, от того и наберешься* не уточняет, какое влияние человек может получить от ближнего. Здесь возможна более широкая трактовка о плохом и хорошем влиянии.

4. *Muthii ndaumbikaga irigu* 'the traveler does not bury his banana in the fire – путешественник не прячет свои бананы в огонь'; суахили: *Msafiri ni aliye pwani. Fanya mambo mapema badala ya kungojea kulifanya hapo mwisho* 'do not undertake another duty before completing the previous one – не начинай новое дело, пока не закончил старое'. В русском языке этим поговоркам соответствует фразеологизм *за все браться сразу*. Эти высказывания учат аккуратности в делах и доведению начатого до конца и коррелируют с библейским учением.

5. *Mwakiriria nyungu igiri imwe nirunguraga* 'one who cooks two pots never fails to burn one – у того, кто варит в двух горшках, всегда в одном подгорит'; суахили: *Mwangaza mbili moja humponyoka* 'it warns that person cannot pay attention to two things at the same time – человек не может следить за двумя вещами одновременно'. Русский эквивалент *за двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь*. Эти единицы фольклора учат, как Библия, устанавливать приоритеты в делах и не начинать новое дело до окончания предыдущего.

6. *Mugunda wene nduinagwo* 'another's field is not praised – не оценивай чужое поле'. Русский эквивалент: *на чужой каравай рот не разевай*. Характерно, что африканская и русская поговорки связаны с фермерством и землей как основной собственностью.

7. *Ya mising chepuchan*; суахили: *Chochote kinacho patikana bure ni kibaya* 'whatever is obtained for free is bad – все, что получено даром, плохое'. Русский эквивалент *дареному коню в зубы не смотрят*. Эти фольклоризмы учат стремлению достигать достаток правильным путем с терпением, так как нечестные способы ведут к разложению личности. В Библии осуждается жадность.

8. *Gutiri utuku utakecaga* 'every night dawns to day' – каждая ночь превращается в день'; суахили: *Kila usiku hukesha kuwa mchana (Baada ya dhiki faraja)* – трудности присутствуют, но они не навсегда' (параллель с Библией). Русские паремии частично соответствуют этой идее: *утро вечера мудренее; будет и на нашей улице праздник*. Африканские и русские паремии учат надежде на лучшее, невзирая на трудности. Библия учит, что раскаяние приводит к прощению.

9. *Imenyagwa yari iria yakua* 'It is when the cow dies that you realize it provided milk – только когда корова умирает, понимаешь, что она давала молоко'; суахили: *Ng'ombe akifa ndio hujulikana alikuwa akitoa maziwa* 'ничего нельзя принимать, как нечто гарантированное'

(параллель с Библией). Смысл этих паремий отлично передает русская поговорка *что имеем – не жалеем, потеряем – плачем*.

10. *Kiguuta kigwatagia muro* 'A lazy worker blames his tools – ленивый рабочий винит свои инструменты'; суахили: *Mvivu huvilaumu vyombo vya kazi* 'следует признавать свои недочеты' (параллель с Библией). Этот же смысл воплощен и в русском эквиваленте *что посеешь, то и пожнешь*.

11. *Kiratu gitumagwa na ikinyo ria mwene* 'The shoe is fitted according to the size of the wearer – обувь должна соответствовать размеру того, кто ее носит': суахили: *Kiatu hupimwa kutumia wayo wa yule atakayekivaa* 'следует нести ответственность только за то, что соответствует возможностям' (параллель с Библией). Русские поговорки отражают тот же смысл: *не в свои сани не садись, по Сеньке и шапка*.

12. *Mwana uri matu aricaga matu make* 'An obedient child benefits from his obedience – послушный ребенок извлекает пользу из послушания': суахили: *Mwana mtiivu hufaidika maishani* 'этот, кому нужен совет, старается его получить' (параллель с Библией учит следовать божьим советам всю жизнь, что приведет к процветанию). Русский эквивалент ближе к первой паремии: *послушное дите – двух маток сосет*.

13. *Mwere mwega umenyagwa na ngetho*; суахили: *Mazao mazuri hujulikana wakati wa kuchuma mawele* 'A good millet crop is known by its yields – хороший помол познается в доходе' (параллель с Библией). Русский эквивалент несет ту же идею: *не говори гоп, пока не перепрыгнешь*.

14. Nauma kia makanga nathii kia macikari 'I have come from an unruly situation to one of extreme rules and order – попасть из одной сложной ситуации в другую, еще более сложную (From the fire into the frying pan – из огня на сковородку)'; суахили: Nimetoka kwa makanga nikaenda kwa askari – альтернативная ситуация может оказаться хуже (параллель с Библией). В русской паремии *из огня да в полымя* альтернатива обозначена синонимами. Другая поговорка – *от добра добра не ищут* предупреждает, что поиск альтернативы ни к чему хорошему не приведет.

15. *Ngi imwe yoragia muthuri* 'One fly spoils the soup – одна муха испортит суп'; суахили*: Inzi mmoja huharibu supu* 'маленькая ошибка может испортить хорошие планы' (параллель с Библией). Русский эквивалент: *ложка дегтя в бочке меда*.

16. *Ndukagurwe ni nja mwaro* 'Do not be attracted by the outward appearance of a homestead – пусть вас не привлекает внешний вид усадьбы'; суахили: *Hakuna kizuri kisicho na dosari. Usidanganyike na sura ya mtu au kitu* – отражает параллель с Библией, как и в русском: *не все золото, что блестит*.

17. *Njamba ti ikere* 'Do not judge a warrior by the strength of his muscles – не суди бойца по его мускулам'; суахили: *Usidharau wembamba wa reli, kwani gari la moshi hupitia juu yake* – сила тела должна отражать силу духа (параллель с Библией). Русская пословица *встречают по одежке, а провожают по уму* также апеллирует к христианскому учению.

18. *Njara nyingi imenanagira nyunguri* 'Many hands disagree when at the cooking pot – много рук не согласованы при варке'; суахили: *Mikono mingi haiwezi kushirikiana kwenye chungu cha kupikia* (параллель с Библией). Русский вариант: *у семи нянек дитя без глазу*.

19. *Nyungu ithekaga rugio* 'The pot laughs at the half calabash – горшок смеется над половиной тыквы'; суахили: *Ajabu ya ngamia kucheka tundu la ng'ombe* – человек смеется и дразнит других их слабостями и не видит своих собственных, которые могут быть такими же или хуже (параллель с Библией). Русский вариант: *смеется тот, кто смеется последним*.

20. *Riua ritietagiririra muthii* 'The sun does not wait for the traveler – солнце не ждет путника'; суахили: *Jua halimsubiri msafiri* – Хватайтесь за возможность, когда она представляется. Когда вы медлите, она проходит мимо вас. Если кто-то решает предпринять что-то, пусть делает это, не сомневаясь и не теряя времени. Другие воспользуются его шансом и сделают это сами (параллель с Библией). Русский эквивалент: *не откладывай на завтра то, что можешь сделать сегодня*.

Как видно из приведенного анализа, все примеры паремий, африканские и русские, соотносятся с библейскими текстами. Как справедливо отмечает В.Л. Гребнев, библейские изречения проходят процесс фольклоризации, утрачивая при этом признаки книжного языка, но тематика паремий обширна и содержит философские основы: цель и смысл человеческой жизни [1. С. 263].

Включение паремий в различные формы работы на уроке иностранного языка и подчеркивание общих культурных ценностей, представленных в них, благотворно скажется на взаимодействии преподавателя и иностранных студентов. Можно включить фонетическую отработку произношения, грамматические аспекты высказывания и семантическую интерпретацию, включающую сравнение с родной культурой.

Заключение

Ключевой вклад этой статьи в образовательные стратегии заключается в том, чтобы дать преподавателям понимание важности использования фольклора. В результате фольклор может выступать в качестве вспомогательного материала при изучении иностранного языка. Малые жанры фольклора ярки, легко запоминаются и полезны не только для преподавания языковых предметов, но и для привития ценностей, морали, мировоззрения и культурной осведомленности. Инициативы, предпринимаемые в области изучения языка с помощью фольклора, сопровождаются интересными мероприятиями, которые позволяют учащимся не только стимулировать творческие способности, но и желание полюбить иную и свою собственную культуру. Включение материала фольклора в учебный процесс сможет противостоять вестернизации традиционных обществ и способствовать сохранению самобытной идентичности.

Паремии в целом обеспечивают в традиционных культурах общую основу и обоснование систем верований, обычаев, мудрости, морали и ритуальных практик. С паремиями люди в традиционных обществах сверяют свое поведение и образ мышления. Философская значимость паремий заключается в их способности дать рациональные ответы на жизненно важные вопросы и обеспечить основу для мировоззрения и этических норм общества.

Список источников

1. Гребнев В.Л. Философские и библейские основания паремий как составляющих традиционного фольклора 2023 // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2023. Т. 24, вып. 2. С. 260–267.

2. Гиллеспи Д., Гураль С.К., Ким-Малони А.А. Продвижение русского языка в евразийское пространство через культуру и образ жизни народов Сибири // Язык и культура. 2017. № 40. С. 8–19.

3. Munyaya E.J. Kigiryama Folklore and Its Impact on Teaching Language in Lower Primary // IAR Journal of Humanities and Cultural Studies. 2020. № 1 (2). P. 86–94.

4. Никитин С.В. Социально-педагогическая адаптация как проблема психолого-педагогической науки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3. С. 646–654.

5. Гулиянц А.Б., Гулиянц С.Б., Семина В.В. Проблема создания лингвокультурного комментария как средства межкультурной коммуникации // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2020. С. 133–140.

6. Толковый словарь русского языка. Т. III / ред. Д.Н. Ушаков. М. : Гос. Изд-во иностранных и национальных словарей. 1930. 1424 с.

7. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля. Т. 3. СПб. ; М. : Т-во О. Вольф, 1907. 1782 с.

8. Muriithi J.K. Media and Proverbs Use in the Kenyan Society. URL: https://afriprov.tangaza.ac.ke/wp-content/uploads/2008/11/ebooks_2013-Kariuki-Article-on-Proverbs-and-Media-in-Kenyan-Society.pdf

9. Kariuki J.K. A Collection Of 100 Nandi (Kenya) Proverbs And Wise Sayings. African Proverbs Project, 2017. 56 p. (ebooks_kariuki_nandi).

10. Wanbere Ireri, Margaret. A Collection of 100 Mbeere Proverbs Kenya. African Proverbs Project, Nairobi Kenya, 2014. 40 p. (ebooks_kariuki_nandi).

11. Under one roof: Kikuyu proverbs consolidated / ed. by Gerald, G Wanjohi. Pauline's Publications limited, Nairobi, 2001.

С.А. Кубрицкая[1], Е.М. Шульгина[2]

[1, 2] Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

ВОСПРИЯТИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТАМИ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ
PERCEPTION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS BY NON-LINGUISTIC STUDENTS IN THE CONTEXT OF LEARNING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY

Аннотация. Исследуется восприятие студентами нелингвистического профиля Томского государственного университета технологий искусственного интеллекта (ИИ) в аспекте изучения иностранного языка и прежде всего освоения иноязычной лексики (на примере английского языка). Результаты анкетирования 218 студентов неязыковых направлений подготовки показали, что студенты проявляют интерес к ИИ-технологиям и признают практическую пользу их применения в учебной деятельности, но при этом испытывают потребность в организации их учебного взаимодействия с инструментами ИИ и его методическом сопровождении.

Abstract. The article explores the perception of artificial intelligence (AI) technology by non-linguistic students at Tomsk State University in the context of foreign language learning, with a primary focus on vocabulary acquisition (a case study of the English language). The results of a survey of 218 students from non-linguistic fields revealed that while they express interest in AI technology and acknowledge its practical benefits for learning, they also feel a need for structured guidance and methodological support in their educational interactions with AI tools.

Быстрое развитие технологий ИИ оказывает существенное влияние на все жизненные сферы. В Указе Президента Российской Федерации от 28.02.2024 г. № 145 О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации «интеграция технологий искусственного интеллекта и активное использование их возможностей для повышения качества и эффективности научных исследований и разработок» включены в основные направления государственной политики в области научно-технического развития страны [1]. В отношении системы образования возникает вопрос о готовности участников образовательного процесса к интеграции технологий ИИ. Исследование, проведенное П.В. Сысоевым в 2023 г., выявило, что «у преподавателей высшей школы отсутствуют системные представления об организационном, дидактическом и методическом потенциале инструментов ИИ», но в то же время «большая часть преподавателей вузов выражает нейтральное отношение или готовность к использованию инструментов ИИ в педагогической деятельности» [2. С. 9]. С. Торн называет преподавателя «краеугольным видом» (keystone species) в экологии отношений между человеком и технологиями и подчеркивает, что именно преподаватель обеспечивает целостность и устойчивость всей образовательной системы в условиях интеграции ИИ-технологий в образовательный процесс [3. С. 572].

Цель данной работы заключается в том, чтобы исследовать восприятие студентами нелингвистического профиля Томского государственного университета инструментов ИИ для изучения иностранного языка, в том числе для усвоения лексики, и выявить их восприятие ИИ-технологий. В рамках исследования был проведен опрос, в котором приняло участие 218 студентов 8 институтов и факультетов нелингвистического профиля Томского государственного университета (Института прикладной математики и компьютерных наук; Института биологии, экологии, почвоведения, сельского и лесного хозяйства; геолого-географического, химического, механико-математического, физического, радиофизического факультетов, а также высшей IT школы).

Опрос показал, что подавляющее большинство студентов так или иначе используют инструменты ИИ в своей учебной деятельности. Предполагаем, что их доля со временем будет расти. Лишь 11,9% опрошенных ответили, что никогда не использовали инструменты ИИ в учебных целях, в то время как 63,3% используют их время от времени, а 23,4% – используют регулярно (1,4% респондентов затруднились ответить). Что касается применения инструментов ИИ для изучения английского языка, то большинство опрошенных студентов либо используют их несистематически (40,4%), либо по каким-то причинам их ещё ни разу с этой целью не использовали, но хотели бы попробовать (25,2%). 13,3% респондентов ответили, что используют инструменты ИИ для изучения английского языка регулярно, и только 21,1% их не используют и не планируют использовать. В то же время большинство опрошенных студентов затруднились определить, планируют ли они активнее использовать инструменты ИИ для изучения иностранного языка в будущем и порекомендовали ли бы их своим одногруппникам (43,1 и 43,6% соответственно).

Таким образом, с одной стороны, студенты проявляют интерес к ИИ и признают практическую пользу его применения для учебных целей, в том числе для изучения иностранного языка. С другой стороны, результаты опроса свидетельствуют об определенном недоверии и неуверенности в его отношении в долгосрочной перспективе. Мы предполагаем, что такая амбивалентность может быть связана с двумя основными причинами. Во-первых, она может указывать на сомнения студентов в эффективности применения инструментов ИИ

для системного освоения дисциплины. Традиционные методы обучения, как правило, ассоциируются с надежностью, фундаментальностью, структурированностью и глубиной знаний. Скорее всего, несмотря на признание преимуществ инструментов ИИ, на данном этапе студенты воспринимают их применение как второстепенный, вспомогательный, менее серьезный метод обучения. Также это может быть связано со свойством человеческой психики вообще настороженно воспринимать любые новые технологии. Трудно не согласиться с рассуждениями Е.Н. Ивахненко и В.С. Никольского: «Как известно, инновации мало кто любит и принимает с восторгом. Особенно, если за ними следуют неопределенности в сложившихся статус-кво – профессии, престижа, завоеванных позиций, образа жизни. К инновационным сдвигам с почтением относятся те, кто их создаёт или ими пользуется. Но они составляют меньшинство во всех обществах» [4. С. 14] Вторая причина амбивалентности кроется, на наш взгляд, в отсутствии у студентов понимания, как именно инструменты ИИ могут быть интегрированы в учебный процесс. Ответы респондентов на вышеуказанные и другие вопросы анкеты, в том числе открытого типа, подтверждают, что у студентов сформировалась потребность в организации их учебного взаимодействия с инструментами ИИ и его методическом сопровождении. Так, один из респондентов признается, что в процессе работы с функционирующей при помощи ИИ платформой Duolingo осознал, что его «лишь учат знать слова, а не использовать их». Другой опрошенный студент хотел бы, чтобы в функционал инструментов ИИ «добавили больше методик для запоминания и изучения языка» Еще один респондент буквально формулирует запрос, отражающий его потребность в руководстве процессом обучения. «Было бы удобно, – пишет он, – если бы помимо режимов глубокого мышления и поиска в Deepseek и других нейросетях было что-то вроде режима учителя.» Далее студент добавляет, что такой «учитель» должен описывать для ученика «каждый шаг без исключений», что свидетельствует о необходимости четких, подробных инструкций для управления учебной деятельностью, интегрирующей инструменты ИИ. Итак, можно сделать вывод, что у студентов сформировалась потребность в организации их учебного взаимодействия с инструментами ИИ и методическом сопровождении учебного процесса.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить амбивалентное отношение студентов нелингвистических специальностей Томского государственного университета к использованию инструментов искусственного интеллекта для изучения иноязычной лексики. С одной стороны, респонденты демонстрируют высокую степень прагматического интереса к технологиям ИИ, признавая их практическую пользу в решении конкретных учебных задач (более быстрого перевода лексических единиц и их контекстуализации, экономии времени при работе с текстами и т.д.) С другой стороны, результаты опроса свидетельствуют о сдержанном или даже настороженном отношении студентов к использованию ИИ-технологий в долгосрочной перспективе, что обусловлено, на наш взгляд, прежде всего потребностью в структурировании их взаимодействия с инструментами ИИ. Задача преподавателя видится в том, чтобы организовать процесс интеграции ИИ в обучение и обеспечить его методическое сопровождение. Только в этом случае эпизодическое использование студентами инструментов ИИ способно превратиться в осмысленную и эффективную учебную деятельность.

Список источников

1. Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 г. № 145 О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358/page/3 (дата обращения: 15.09.2025).

2. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 10. С. 9–33. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33

3. Thorne S.L. Generative artificial intelligence, co-evolution,and language education. // Modern Language Journal. 2024. Vol. 108. P. 567–572. doi: 10.1111%2Fmodl.12932

4. Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угрозы или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 4. С. 9–22. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22

Ю.В. Кудинова

Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ МНОГОУРУОВНЕВОЙ МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЙ СЕТЕВОЙ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ
THE ORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF CREATING A MULTI-LEVEL INTERREGIONAL NETWORK MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению теоретико-методологических основ создания многоуровневой межрегиональной сетевой модели профильных психолого-педагогических классов. Рассмотрено понятие «методологический подход». Основой теоретико-методологической базы создания многоуровневой межрегиональной сетевой модели психолого-педагогических классов выступили личностно-деятельностный, аксиологический, акмеологический, компетентностный подходы.

Abstract. The article is devoted to the consideration of the theoretical and methodological foundations of creating a multi-level interregional network model of specialized psychological and pedagogical classes. The concept of "methodological approach" is considered. The personal and activity-based, axiological, acmeological, and competence-based approaches served as the basis for the theoretical and methodological framework of creating a multi-level interregional network model of psychological and pedagogical classes.

Источник финансирования: исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки по теме: «Разработка многоуровневой сетевой модели психолого-педагогических классов в контексте интеграции исторических регионов в образовательное пространство Российской Федерации» (номер темы OTGE-2025-0032).

Изучение любого явления или процесса на фундаментальном уровне не возможно без определения его теоретико-методологических основ. Обратимся к рассмотрению таких понятий, как «методология» и «методологический подход», необходимых для формулировки теоретико-методологической базы создания многоуровневой межрегиональной сетевой модели психолого-педагогических классов, поскольку именно выбор методологии исследования обусловливает объективность и достоверность полученного знания.

Методология (от греч. methodos – путь исследования или познания, теория, учение и logos – слово, понятие) – «учение о методе», «теория метода». Понятие «методология» имеет разные толкования.

Э.Г. Юдин считает, что методология науки дает характеристику компонентов научного исследования, его объекта, предмета анализа, задач исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности действий ученого в процессе решения исследовательских задач [1].

В контексте нашего исследования мы согласимся с понятием «методология педагогики» коллектива авторов (В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров) – совокупность ведущих философских и других идей, принципов, установок, процедур, которые лежат в основе исследования и преобразования педагогических явлений [2].

Реализация методологических оснований научного анализа теоретико-методологической базы создания многоуровневой межрегиональной сетевой модели психолого-педагогических классов осуществляется посредством методологических подходов.

Понятие «методологический подход» также не имеет единой трактовки среди исследователей. Так, Н. Стефанов определяет методологический подход как «совокупность (систему) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности» [3].

Нам близка позиция Н.В. Ипполитовой, которая считает, что методология как система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности составляет основу научного исследования, которая реализуется посредством применения определенных методологических подходов. При этом методологический подход может рассматриваться как совокупность принципов, отражающих принципиальную методологическую ориентацию исследования [4].

Основой теоретико-методологической базы создания многоуровневой межрегиональной сетевой модели психолого-педагогических классов станут личностно – деятельностный, аксиологический, акмеологический, компетентностный подходы. Дадим развернутую характеристику каждому из подходов.

1. *Личностно-деятельностный подход.*

Основу личностно-деятельностного подхода составляют фундаментальные положения о единстве личности и деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шариков и др.), о личности как активном субъекте деятельности и отношений с окружающим миром (Л.И. Анциферова, Л.И. Божович, А.В. Брушлинский и др), о творческом потенциале личности и возможностях его реализации в социальной деятельности (А.А. Дергач, Е.А. Климов, Н.Д. Никандров и др.) [5].

Личностно – деятельностный подход означает, что в центре обучения находится личность, ее мотивы, цели, потребности, а условием самореализации личности является деятельность, формирующая опыт и обеспечивающая личностный рост. Личностно-деятель-

ностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т.е. ученик как личность. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, учитель определяет учебную цель занятия и формирует, направляет и корригирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося [6].

При рассмотрении организации педагогических классов личностно-деятельностный подход становится ключевым инструментом формирования субъектности обучающихся, развития мотивации, ответственности и профессиональной инициативы.

Особенность личностно-деятельностного подхода состоит в том, что в центре образовательного процесса находится не просто усвоение знаний и навыков, а становление личности как субъекта своей образовательной и будущей профессиональной деятельности. Педагогический класс организуется как среда, стимулирующая активное взаимодействие, сотрудничество и самостоятельность обучающихся.

Основные положения личностно-деятельностного подхода к организации педагогических классов.

– Обучающиеся воспринимаются активными субъектами, способными к целенаправленному действию, самоопределению и саморегуляции. Их личностное развитие связано с непосредственным вовлечением в учебную, исследовательскую, творческую и профессиональную деятельность.

– Переход от традиционной модели «учитель – ученик» к модели сотрудничества, где педагог и обучающийся совместно решают задачи развития и познания.

– Обучающиеся учатся ставить индивидуальные и коллективные образовательные цели и мотивируются к их достижению через осознание значимости целей и результатов.

– Личностно-деятельностный подход подчеркивает важность ценностного воспитания и развития критического мышления.

В контексте организации многоуровневой межрегиональной сетевой модели психолого-педагогических классов этот подход позволяет создать образовательное пространство, в котором формирование личности и её деятельностные компетенции происходят в условиях системной интеграции региональных образовательных ресурсов и практик. Акцент делается на субъект-субъектное взаимодействие в образовательном процессе, где педагог выступает как партнер, консультант и организатор, а обучающийся – активный участник и соразработчик учебного процесса. Процесс обучения рассматривается как деятельность, направленная на самостоятельное приобретение знаний, развитие навыков и компетенций через решение практических и проблемных задач. Основные механизмы развития – это целеполагание, мотивация, рефлексия и саморегуляция, обеспечивающие личностный рост и успешное обучение.

2. *Аксиологический подход.*

Аксиологические аспекты современного образовательного процесса в высшей школе, в частности системы профессионального образования будущих педагогов, разработаны в трудах А.М. Булынина, Б.С. Гершунского, И.Ф. Исаева, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова и других современных ученых.

Аксиологический подход признается ведущим в философии образования и является методологической основой современной педагогики. Гуманистический смысл данного подхода проявляется в том, что он рассматривает человека во всей полноте его проявлений как

целостного психофизического и духовного существа, развитие и совершенствование которого представляет абсолютную ценность и высшую цель общества и его культуры [7].

Аксиология – философское учение о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре ценностного мира, т. е. о связи различных ценностей между собой, с социальными и культурными факторами и структурой личности. Главная задача аксиологии – показать, как возможна ценность в общей структуре бытия и каково ее отношение к «фактам» реальности. Термин «аксиология» введен в 1902 г. французским философом П. Лапи. Аксиологический подход дает возможность определить совокупность приоритетных ценностей в образовании и саморазвитии личности, что позволяет исследовать и проектировать образовательный процесс исходя из закономерностей развития ценностного мира человека [8].

Можно предположить, что ценностный подход является связующим звеном между теоретическими знаниями и практическими умениями, следовательно, аксиологический подход в работе ППК обеспечивает:

– развитие потребностей в совершенствовании собственной деятельности;

– ориентацию в ценностях;

– совершенствование коммуникативной, рефлексивно-оценочной деятельности и установки на саморазвитие [9].

Аксиологический подход ориентирует на понимание: *социальной функции ППК*, заключающейся в сознательном объединении старшеклассников, которые обладают эмоционально-ценностным отношением к психолого-педагогическим профессиям; *регулятивной функции*, представленной процессами конструирования социальных форм взаимодействия, вовлечения и участия всех заинтересованных образовательных организаций.

Кроме того, данный подход обусловливает учет ценностных ориентаций, индивидуальных мнений, предпочтений и возможностей всех участников образовательного процесса [10].

В контексте построения многоуровненой межрегиональной сетевой модели профильных психолого-педагогических классов аксиологический подход предполагает:

– ценностная системность (модель формируется вокруг ключевых педагогических и социальных ценностей, таких как гуманизм, свобода, ответственность, справедливость, уважение к многообразию культур и человеческой личности, которые интегрируются во все учебные, воспитательные и практические модули. Существует группа ценностей, имеющих равное значение для каждого из уровней, но также в зависимости от специфики конкретного уровня, эта группа ценностей дополняется);

– многоуровневый формат с поэтапным развитием ценностных компетенций (обучение строится на последовательном формировании ценностного сознания: от общечеловеческих и этических ценностей, характерных для общеразвивающего уровня, к профессиональной этике и специфическим компетенциям педагога, с учётом возраста, уровня подготовки и региональной специфики);

– межрегиональное сетевое взаимодействие (сетевая форма объединяет образовательные учреждения разных субъектов РФ, что способствует обмену ценностными и культурными традициями, расширяет горизонт понимания педагогических и социальных ценностей, а также создаёт условия для мультикультурного диалога и толерантного восприятия).

3. *Акмеологический подход.*

Понятие «акмеология» впервые было введено Н.А. Рыбниковым в 1928 г. для обозначения особого раздела возрастной психологии – психологии взрослости. Б.Г. Ананьев и его

ученики вслед за Н.А. Рыбниковым продолжили акмеологические исследования. И в 1991 г. акмеология приобрела свой научный статус в системе наук о человеке [11].

Акмеологический подход представляет собой систему принципов, приемов и методов, позволяющих решать акмеологические проблемы и задачи; его реализация в профессиональном образовании обусловливает прогрессивные изменения в содержании и уровне направленности личности будущих специалистов, в уровне их теоретико-методологической и практической профессиональной подготовленности [12].

И.Я. Сиялова обращает внимание на то, что на ступени старших (профильных) классов средней школы педагогический процесс и акмеологическая поддержка развития школьника направлены на формирование социальной зрелости выпускника, его готовности к жизненному самоопределению. Стержень социальной зрелости составляют социально-нравственные качества личности, такие как самостоятельность действий, независимость суждений, ответственность за сделанный выбор, интеллектуальная развитость, способность к творчеству и саморазвитию [13].

Таким образом, акмеологический подход в образовании представляет собой современную парадигму, ориентированную на системное развитие личности и профессионала через достижение и поддержание высоких уровней профессионального и личностного совершенства – акме. В основе данного подхода лежит представление о человеке как о динамически развивающейся системе, способной к самосовершенствованию, творческому развитию, преодолению профессиональных и личностных кризисов, а также устойчивому достижению высот в образовательной и жизнедеятельности. Акмеологический подход способствует формированию у обучающихся способности к критическому мышлению, самоанализу, творческому решению профессиональных задач и лидерству.

Акмеологический подход связан с оказанием помощи обучающимся в определении их образовательно-профессиональных целей. Опора на данный подход предполагает выстраивание проекта, маршрута образовательного и дальнейшего профессионального развития школьника.

Сущность ориентации на достижения данного подхода заключается в осуществлении комплексного и всестороннего исследования старшеклассников, ориентированных на педагогические профессии, с тем, чтобы выявить их способности, склонности и интересы. Комплексность подразумевает применение различных диагностических процедур, а всесторонность – сочетание процессуальной и деятельностной сторон в будущей профессиональной деятельности. Процессуальная сторона – отражает личностные и профессионально значимые качества, которые есть у обучающихся в ППК, и те, которые необходимо развивать; в деятельностная характеристика – умения, полученные в процессе обучения в ППК. Таким образом, акмеологический подход дает основания для выявления и оценки профессионально-педагогического потенциала у обучающихся в ППК и оказывать содействие в его увеличении и совершенствовании. Достижение обучающимися первых вершин на пути к педагогической профессии возможно только при осознании интересов, мотивов и потребностей в педагогической деятельности [9].

Создание многоуровневой межрегиональной сетевой модели психолого-педагогических классов на базе акмеологической парадигмы позволяет организовать систематическое, интегрированное и ценностно ориентированное формирование компетенций обучающихся ППК с учётом многообразия региональных условий и образовательных ресурсов.

Применение акмеологического подхода в условиях создания многоуровневой межрегиональной сетевой модели ППК позволяет сформулировать следующие положения:

– акцент делается на формирование устойчивых профессионально-этических и гуманистических ценностей, которые служат базой для формирования акмеологической позиции и саморегуляции;

– каждый уровень модели (общепедагогический, предпрофессиональный, профессиональный) имеет свои вершины, на которые следует ориентировать обучающихся. Это на прямую связано с индивидуальной образовательной траекторией, карьерными планами и профессиональными перспективами;

– становление и развитие обучающихся ППК осуществляется на основе целостного развития профессионально-значимых и личностных качеств, ориентированных на человекоцентричность и составляющих фундамент для большинства современных профессий.

4. *Компетентностный подход.*

Компетентностный подход в подготовке специалистов предполагает не простую трансляцию знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, а формирование у будущих выпускников профессиональной компетентности, способностей применять полученные знания. Что согласуется с идеей создания профильных психолого-педагогических классов в целом, как этапом допрофессиональной педагогической подготовки, с одной стороны, а с другой – с точки зрения создания многоуровневой модели и формирования общепедагогических, предпрофессиональных и профессиональных компетенций (в соответствии с заявленными уровнми). В отличие от традиционных подходов компетентностный подход определяет результат обучения, направляет на формирование ценностных ориентаций обучаемых и их личностно-профессиональных качеств. Компетентносный подход обеспечивает получение компетенций – интегрированного результата образования, когда основной акцент ставится не на получении суммы знаний, умений и навыков, а на формировании системного набора компетенций [14].

В контексте создания многоуровневой межрегиональной сетевой модели психолого-педагогических классов компетентностный подход приобретает особую значимость, обеспечивая не только целостность системы подготовки будущих педагогов на этапе допрофессиональной подготовки, но и формирование готовности осознанно и эффективно решать профессиональные задачи в различных образовательных и социальных контекстах. Данная модель основывается на интеграции образовательных ресурсов нескольких регионов с учетом их специфики, что требует гибкого и адаптивного подхода к формированию компетенций на каждом уровне обучения и в рамках сетевого взаимодействия.

Особенности построения компетентностного подхода в многоуровневой межрегиональной сетевой модели

1. *Многоуровневая структура формирования компетенций.*

Обучение организовано по нескольким логически взаимосвязанным уровням (общеразвивающий, предпрофессиональный, профессиональный), в рамках которых происходит поэтапное углубление профессиональных знаний и умений, с усложнением учебных задач и расширением контекста применения компетенций. Каждый уровень адаптируется к возрастным и региональными особенностям обучающихся, а также их личным предпочтениям, обеспечивая преемственность и развитие как базовых, так и профильных компетенций.

2. *Межрегиональное сетевое взаимодействие как ресурс компетентностного роста.*

Сетевая модель объединяет образовательные организации из различных регионов, что создает расширенный ресурсный и интеллектуальный потенциал. Такое взаимодействие предполагает обмен опытом, лучшие методики и реализацию совместных проектов, что способствует формированию универсальных и кросс-культурных компетенций, а также развитию навыков коммуникации и сотрудничества в межрегиональном контексте.

3. *Акцент на формирование гуманитарных компетенций (человекоценрированность).*

Гуманитарная компетентность обучающихся помогает идентифицировать ценности и смыслы будущей профессии, приобретать личностный опыт, который по своей сути является гуманитарным. Понятие «гуманитарная компетентность» определяют как человекоцентрированность; как опыт конструктивного, адекватного человеческой природе решения проблем и задач в ситуациях, связанных с субъективной реальностью, то есть с ценностями и смыслами личности, с ее установками, эмоциями, переживаниями, отношениями [15]. Компетентность в человекоцентрированном подходе (*competence in the Person-Centered Approach*), по Э. Медоусу, – это компетентное владение четырьмя человекоцентрированными умениями: эмпатическое слушание, конгруэнтность, эмпатия и безусловное позитивное уважение/принятие [16].

4. *Индивидуализация и персонализация образовательных траекторий.*

Система ориентирована на учет индивидуальных особенностей обучающихся – их интересов, способностей и профессиональных склонностей. Это достигается через построение адаптивных образовательных маршрутов с включением индивидуальных и групповых проектов, гибких учебных планов и регулярного мониторинга компетентностного развития.

5. *Системное психолого-педагогическое сопровождение и развитие метакомпетенций.*

Психолого-педагогическое сопровождение входит в структуру обучения, поддерживая формирование у обучающихся рефлексивных, регулятивных и коммуникативных навыков – метакомпетенций, обеспечивающих успешное профессиональное и личностное развитие.

Компетентностный подход к построению многоуровневой межрегиональной сетевой модели психолого-педагогических классов создает инновационную педагогическую платформу, направленную на системное развитие у школьников глубокой профессиональной компетентности, адаптированной к реалиям современного образовательного пространства России. Его внедрение обеспечивает взаимодействие множества субъектов образовательного процесса, интеграцию региональных ресурсов и формирование готовности к успешной педагогической деятельности в многообразных социальных условиях.

Таким образом, избранные в качестве теоретико-методологической основы организации и функционирования ППК, методологические подходы должны применяться в практической работе, образуя синтез положений личностно-деятельностного, компетентностного, акмеологического и аксиологического подходов, что позволит обеспечить комплексное и гармоничное развитие обучающихся как личностей, способных к осознанной профессиональной деятельности и постоянному саморазвитию. Интеграция указанных подходов способствует формированию у школьников устойчивых мотивации, ценностных ориентиров и компетенций, необходимых для успешного преодоления профессиональных и жизненных вызовов, а также формирует предпосылки для их социальной адаптации и активного гражданского участия. Кроме того, синтез указанных подходов создаёт условия для повышения

эффективности педагогического процесса за счёт формирования субъект-субъектного взаимодействия, инновационного и деятельностного характера обучения, а также развития внутреннего потенциала личности на всех этапах образовательного процесса. В итоге это позволит сформировать новую образовательную парадигму, отвечающую современным требованиям развития психолого-педагогических классов в условиях многоуровневой межрегиональной сетевой модели.

Список источников

1. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М. : Наука, 1978. 278 с.
2. Анисимов В.В. Общие основы педагогики: учеб. для вузов. М. : Просвещение, 2006. 574 с.
3. Стефанов Н. Мультипликационный подход и эффективность. М. : Прогресс, 1976. 251 с.
4. Ипполитова Н.В. Взаимосвязь понятий «Методология» и «Методологический подход» // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2009. № 13 (146). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-ponyatiy-metodologiya-i-metodologicheskiy-podhod (дата обращения: 14.08.2025).
5. Ефимова Е.М. Личностно-деятельностный подход как методологическая основа процесса формирования социальной устойчивости личности в условиях высшего профессионального образования // Педагогика & Психология. Теория и практика. 2018. № 3 (17). С. 17–19.
6. Казарьянц К.Э. Личностно-деятельностный подход как важное условие эффективности процесса обучения // НАУ. 2015. № 2-5 (7). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-deyatelnostnyy-podhod-kak-vazhnoe-uslovie-effektivnosti-protsessa-obucheniya (дата обращения: 15.08.2025).
7. Коковина Л.Н. Реализация аксиологического подхода в профессиональном педагогическом образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-aksiologicheskogo-podhoda-v-professionalnom-pedagogicheskom-obrazovanii (дата обращения: 15.08.2025).
8. Пургина Е.И. Методологические подходы в современном образовании и педаго-гической науке : учеб. пособие. Екатеринбург, 2015. 275 с.
9. Научно-методическое обеспечение организации работы психолого-педагогических классов в различных организационных моделях / Ю.В. Кудинова, И.В. Резанович, С.А. Солодовченко [и др.]. Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2025. 300 с.
10. Резанович И.В. Факторы выбора организационной модели работы профильного психолого-педагогического класса // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2024. № 2 (59). С. 5–10.
11. Кленина Л.И. Акмеологический подход к образованию взрослых // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2010. № 4-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskiy-podhod-k-obrazovaniyu-vzroslyh (дата обращения: 15.08.2025).
12. Бегидова С.Н. Хазова С.А. Акмеологический подход в профессиональной подготовке будущих специалистов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2008. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskiy-podhod-v-professionalnoy-podgotovke-buduschih-spetsialistov (дата обращения: 15.08.2025).
13. Сиялова И.А. Акмеологический подход к психологическому образованию школьников // Акмеология. 2004. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskiy-podhod-k-psihologicheskomu-obrazovaniyu-shkolnikov (дата обращения: 15.08.2025).
14. Методологические подходы к исследованию проблем в области профессиональной педагогики / Т.И. Руднева [и др.]. Самара : Самарский университет, 2013. 164 с.
15. Карпова Т.А., Восковская А.С. Гуманитарная компетентность студентов вуза // Известия МГТУ. 2014. № 1 (19). С. 234–239.

16. Колпачников В.В. Тишова А.Л. Человекоцентрированный подход в организациях: утопия или стратегический потенциал? // Организационная психология. 2016. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/chelovekotsentrirovannyy-podhod-v-organizatsiyah-utopiya-ili-strategicheskiy-potentsial (дата обращения: 14.08.2025).

А.Ю. Логвиненко

Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия

ОБЛИГАТОРНОСТЬ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА С ПОЗИЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
THE OBLIGATORINESS OF THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE STYLE OF THE TEACHER'S ACTIVITY FROM THE PERSPECTIVE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Аннотация. В статье анализируется актуальность развития творческого стиля деятельности педагога в условиях межкультурного взаимодействия. Основной фокус нацелен на роль педагога как культурного посредника, который благодаря творческому подходу помогает своим ученикам усвоить навыки уважительного отношения к представителям других культур. На современном этапе учитель выступает не просто транслятором готовых знаний, но и дает возможность к их самостоятельному поиску, за счет чего происходит всестороннее развитие личности ребенка. Именно осмысленный накопленный педагогический опыт с уклоном на творческий подход дает возможность адаптировать учебный материал, использовать инновационные формы работы для достижения наилучших результатов при формировании межкультурной компетенции учеников.

Abstract. The article analyzes the relevance of the development of the creative style of the teacher's activity in the context of intercultural interaction. The main focus is on the role of a teacher as a cultural mediator who, through a creative approach, helps his students learn the skills of tolerance towards representatives of other cultures. At the present stage, the teacher acts not only as a translator of ready-made knowledge, but also provides an opportunity for their independent search, due to which the comprehensive development of the child's personality takes place. It is the meaningful accumulated pedagogical experience with a focus on creativity that makes it possible to adapt educational materials, use innovative forms of work to achieve the best results in the formation of students' intercultural competence.

В настоящее время происходит стремительное развитие всех сфер общества, а также глобальные перемены, которые затрагивают и систему образования. В связи с постоянными изменениями главной целью современного педагога становится не простая передача знаний, а создание условий для всестороннего развития личности ученика. Именно поэтому вопрос формирования и развития творческого потенциала педагога становится одним из приоритетных направлений современной педагогики. Только педагог, обладающий творческим стилем деятельности, сможет распознать индивидуальные особенности детей, найти к каждому свой подход, выстроить доверительные отношения, что так важно в наше время.

В педагогической практике творческий стиль может проявляться в различных аспектах: умение сделать увлекательными самые скучные темы и занятия, отправить своих учеников в мир путешествий через получение знаний, способность адаптировать учебный ма-

териал под различные индивидуальные особенности учащихся, способность раскрыть талант даже в самом скромном и застенчивом ученике. Такой педагог в современном образовании становится не просто проводником ребенка в мир знаний, где каждый будет вовлечен в активный познавательный процесс, но и помогает ребенку раскрыться и реализовать свой внутренний потенциал.

В рамках данного исследования творческий стиль деятельности педагога определяем как «накопленный и осмысленный опыт, обогащенный нестандартными решениями и уникальными аспектами, находками и открытиями, а также оригинальными наработками, в том числе в аспектах практического применения при работе с детьми» [3. С. 255].

Как отмечает Ю.В. Ганичева [1], творческий педагог является человеком, который искренне любит свою работу и, конечно же, детей, которых обучает. Он черпает свое вдохновение в различных, даже самых простых ситуациях, превращает обычные уроки в яркие события, умеет находить нестандартные решения в сложных ситуациях и учит этому своих учеников. Только при таком подходе каждый обучающийся будет чувствовать свою ценность и важность, будет стремиться к своему совершенствованию.

Так, можно сделать вывод о том, что развитие творческого стиля деятельности представляет собой не просто современный тренд в образовании, а обуславливает облигаторность, которая продиктована требованиями повышения качества образования, так как через творчество можно улучшить данную систему и адаптировать ее к современным вызовам и изменениям.

Педагог, обладающий творческим стилем деятельности, способен воспитать гармонично развитую личность, готовую к самостоятельной жизни и самореализации в современном мире. Однако особую значимость эта тема приобретает, если рассматривать её с позиции межкультурной коммуникации, которая становится неотъемлемой частью современного образовательного пространства. В связи с тем, что на современном этапе происходит активное развитие международных связей, образовательные учреждения оказываются вовлеченными в процесс обмена опытом и ценностями между представителями разных народов. В одном учреждении, в одном классе могут встретиться носители различных культур и традиций.

Проанализируем основные определения межкультурной коммуникации. Так, М. О. Гузикова указывает, что: «Межкультурная коммуникация представляет собой особый раздел общей теории коммуникации, исследующий – в теоретическом и практическом отношении – коммуникативное взаимодействие представителей разных культур» [2. С. 7].

А.А. Ломакина пишет, что: «Межкультурная коммуникация – это обмен информацией, осуществляемый носителями разных культур, причем то, что коммуниканты являются носителями разных культур, значительнейшим образом влияет на их коммуникацию и в некоторой степени определяет ее ход» [4. С. 422].

Исходя из данных определений, можно сделать вывод, что межкультурная коммуникация представляет собой многогранный процесс взаимодействия между учащимися и педагогами, имеющими различную культурную, этническую и языковую принадлежность.

Межкультурная коммуникация раскрывается в том, что ученики изучают различные иностранные языки, из которых основным средством международной коммуникации является английский, что открывает доступ к мировой культуре. Существуют программы по обмену учащимися между различными учебными заведениями других стран. Используются

многообразные современные технологии, которые позволяют изучать опыт и ценности других культур: видеоконференции, телемосты, переписки со сверстниками и т.д. Также применяются новые методики обучения, которые способствуют развитию межкультурной компетенции как учащихся, так и педагогов.

В рамках межкультурной коммуникации важной задачей становится формирование у учащихся уважительного отношения к культурным различиям, развитие навыков межэтнического общения и способности находить общий язык с представителями других культур. При этом педагог играет роль культурного посредника, который помогает преодолеть языковые барьеры и культурные стереотипы. Но овладение всеми этими навыками способствует не только успешному обучению, но и позволяет сделать процесс социализации более эффективным и гармоничным. Кроме того, через овладение межкультурной коммуникацией происходит развитие критического мышления, творческого воображения, повышается уровень коммуникативных навыков.

Несмотря на все прилагаемые усилия со стороны образовательного учреждения по развитию навыков межкультурной коммуникации, нельзя полностью избежать потенциальных проблем: разногласий и недопонимания на культурной почве, трудности в коммуникации, предвзятого отношения между представителями разных культур и других.

К.Г. Никульникова [5] отмечает, что для формирования у учащихся способности понимать и принимать ценности, обычаи и поведенческие стереотипы других народов, педагогам необходимо использовать различные методы и формы обучения, чтобы создавать условия для позитивного межэтнического общения. В итоге межкультурная коммуникация может стать той важной частью современного образования, где будет формироваться толерантное общество, в котором каждый человек будет ценить и уважать различные культурные особенности, что так важно при жизни в многонациональной среде.

В связи с этим у современного педагога появляется еще одна значимая задача, которая заключается в том, чтобы создать атмосферу взаимопонимания и уважения к культурным особенностям каждого человека. И в этом случае именно творческий подход в педагогической деятельности становится тем ключом, который открывает двери к сердцам учеников и помогает выстроить эффективную коммуникацию между представителями разных культур. Творческий педагог помогает своим ученикам не только познакомиться с особенностями других культур, но и увидеть нечто общее, что объединяет все народы и культуры между собой [6].

Благодаря творческому стилю деятельности педагог может изменять и адаптировать учебный материал, учитывая при этом культурные особенности учеников. Он старается найти необычные способны преодоления языковых сложностей, культурных различий, если возникают такие проблемы. Также он старается создать такие условия, при которых дети относятся с уважением к другим культурам, их обычаям и традициям.

М.О. Гузикова [2] пишет, что такой педагог исполняет роль связующего звена, который соединяет разные традиции и культуры. С помощью своей педагогической деятельности, индивидуального и творческого подхода учитель старается донести до каждого ученика то, что каждая культура является уникальной и неповторимой, поэтому ее изучение и уважение к ней достойно внимания. На своих занятиях педагог помогает детям увидеть не только различия, но и их красоту и неповторимость. А также объясняет им, что многообразие и вариативность культур не является помехой для взаимодействия и общения, а наоборот, представляет собой источник возможностей для развития. Именно так формируются

основы межкультурного общения, при котором усваиваются навыки толерантного отношения, фундамент для выстраивания конструктивного диалога, умение сотрудничать с представителями других культур, ладить с одноклассниками независимо от их этнической принадлежности. При таком подходе разнообразие культур становится не проблемой, а ценным ресурсом для обогащения общества и личностного роста учеников.

Творческий стиль деятельности позволяет педагогу использовать инновационные формы взаимодействия с учащимися, например: игровые методики, проектную деятельность, интерактивные дискуссии, кросс-культурные тренинги, конкурсы национальных блюд и многое другое. Все это дает возможность сделать занятия более информативными и эффективными, что влияет познакомить детей не только со школьной программой, но и научить важным жизненным навыкам взаимодействия с окружающими. За счет обогащения социального опыта учитель направляет детей на избавление от необоснованных предубеждений, помогая им самостоятельно исследовать многообразие мира и формировать непредвзятое отношение к окружающим.

А.А. Ломакина [4] считает, что творческий стиль деятельности педагога важен и для него самого, ведь жить в мультикультурном обществе и успешно реализовывать свой профессиональный потенциал в таких условиях требует от него особой гибкости мышления, креативности и умения находить нестандартные подходы к обучению и воспитанию. Так, за счет постоянной адаптации к разнообразию культурных контекстов происходит профессиональное саморазвитие учителя. За счет поиска новых решений обогащается профессиональный педагогический опыт. Кроме того, роль педагога раскрывается полнее с позиции культурного посредника, где он расширяет свой кругозор, осваивает новые формы и методы работы, что делает его профессиональную деятельность более насыщенной и интересной. За счет постоянного обновления навыков рабочая атмосфера становится более комфортной, что влияет не только на учеников, но и на самого учителя, снижая тем самым риск профессионального выгорания. В целом, педагог, владеющий творческим подходом к межкультурной коммуникации, становится востребованным специалистом, которому открываются широкие профессиональные перспективы.

Таким образом, облигаторность развития творческого стиля деятельности педагога с позиции межкультурной коммуникации обусловлена современными реалиями образования и требованиями общества. Процесс межкультурной коммуникации требует от учителя особых компетенций и навыков, которые невозможно сформировать без творческого мышления. Только при таком походе есть возможность преодоления культурных барьеров, проблемных ситуаций, связанных с различиями ценностей представителями разных культур. А также он позволяет превратить культурные различия из проблемы в основу для развития гармоничной, толерантной личности, готовой для жизни в многонациональном обществе.

Список источников

1. Ганичева Ю.В. Творчество в повседневной работе педагога // Музыка в информационном пространстве культуры третьего тысячелетия: проблемы, мнения, перспективы : сборник научных трудов. Вы. VI. М. : Российский государственный социальный университет, 2011. С. 155–162.

2. Гузикова М.О., Фофанова П.Ю. Основы теории межкультурной коммуникации. М. : Юрайт, 2025. 123 с.

3. Логвиненко А.Ю. Актуальность формирования творческого стиля деятельности педагога в системе дополнительного профессионального образования//Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы : материалы Всероссийского форума, посвященного Году педагога и наставника : в 2 ч. Воронеж, 18–20 мая 2023 года. Ч. 1. Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2023. С. 255–259.

4. Ломакина А.А. Межкультурная коммуникация в поликультурной образовательной среде в российских школах // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в мире русского языка : материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов. М. : Известия института педагогики и психологии образования, 2025. С. 422–424.

5. Никульникова К.Г. Межкультурная коммуникация обучающихся в образовательном пространстве школы // Молодежь и образование XXI века : материалы XX научно-практической конференции студентов и молодых ученых, Ставрополь, 17 мая 2022 года. Ставрополь : СГПИ, 2022. С. 237–240.

6. Фетисов А.С., Шевцова М.А. Преодоление профессиональных дефицитов учителей в области коммуникативной компетентности// Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии : материалы Международной научно-практической конференции, Краснодар, 28 ноября 2024 года. Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2024. С. 319–322.

А.С. Мазурин[1], Т.А. Дмитренко[2]

[1, 2] Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА
THE METHODOLOGICAL POTENTIAL OF A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR TEACHING STUDENTS THE GERMAN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF A SOCIOCULTURAL APPROACH

Аннотация. В данной статье раскрывается сущность понятий «цифровой образовательный ресурс» и «цифровая образовательно-развивающая среда». Рассматривается влияние основных положений социокультурного подхода на разработку цифровой образовательной среды. Помимо этого, демонстрируется цифровая образовательно-развивающая среда для обучения студентов немецкому языку на основе песен-феноменов популярной культуры, а также технология работы с ней.

Abstract. This article explores the concepts of "digital educational resource" and "digital educational and development environment." The influence of the key tenets of the sociocultural approach on the development of digital educational environments is examined. Furthermore, a digital educational and development environment for teaching students German based on popular culture songs and the technology for working with it are demonstrated.

Курс на цифровизацию является одной из ключевых тенденций современного высшего образования, задавая новые векторы развития методики преподавания иностранных языков.

В данном контексте особую актуальность приобретает исследование методического потенциала цифровой образовательной среды при обучении студентов немецкому языку, поскольку такая среда предоставляет уникальные возможности для погружения в аутентичный социокультурный контекст. При этом социокультурный подход, постулирующий неразрывную связь языка и культуры, представляется оптимальной методологической основой для реализации потенциала цифровой образовательной среды.

Таким образом, интеграция цифровых инструментов с учетом основных положений социокультурного подхода создает основу для развития не только речевых, но и социокультурных умений студентов. Для более детального анализа данного симбиоза цифровых инструментов в русле рассматриваемого нами подхода остановимся более подробно на теоретических основах социокультурного подхода.

Создание социокультурного подхода к преподаванию иностранных языков стало ответом на активное формирование в 1990-е гг. поликультурной среды и развитие цифровых технологий, расширивших возможности межкультурных контактов [1]. В.В. Сафонова подчеркивает [2], что формирование подхода было продиктовано не только технологическим прогрессом, но и насущной необходимостью пересмотра целей иноязычного образования в условиях многополярного мира.

Согласно исследованиям В.В. Сафоновой [3], основной целью данного подхода является формирование личности обучающегося как полноценного субъекта межкультурного диалога, способного к эффективной коммуникации на нескольких иностранных языках. Ключевым средством реализации социокультурного подхода выступает интеграция языкового обучения, речевой практики и культурологического компонента. Такой синтез позволяет трансформировать учебный процесс, перенося акцент с формального усвоения грамматики и лексики на развитие способности к осознанному и продуктивному диалогу в поликультурном пространстве.

По мнению В.В. Сафоновой [4], внедрение социокультурного подхода в преподавание иностранного языка базируется на ряде основополагающих принципов, к которым относится *принцип диалога культур*, *принцип дидактической культуросообразности*, *принцип приоритета проблемно-поисковой деятельности в обучении*, а также *принцип опоры на поликультурный потенциал интернет-среды*.

Принцип диалога культур нацелен на создание в образовательном процессе условий для партнерского общения носителей разных лингвокультур. Такое взаимодействие способствует разрушению культурных стереотипов и развитию умений межкультурного диалога.

Принцип дидактической культуросообразности обязывает преподавателя проводить тщательный отбор учебного материала с точки зрения социокультурной ценности и педагогической целесообразности его применения на занятии.

Принцип приоритета проблемно-поисковой деятельности постулирует познавательно-поисковые задания в качестве главного средства обучения иностранному языку. Это обусловлено тем, что выполнение таких заданий позволяет студентам овладеть информационно-коммуникационной культурой, стратегиями поиска и анализа культурологической информации, развить умения поликультурной коммуникации, а также расширить знания о сходствах и различиях между культурами.

Принцип опоры на поликультурный потенциал интернет-среды предполагает активное включение цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в учебный процесс, что позво-

ляет обеспечить студентам доступ к обширной базе данных аутентичного учебного материала, а также дает возможность непосредственного взаимодействия с носителями изучаемого языка.

В рамках социокультурного подхода к преподаванию иностранных языков основополагающее значение имеет использование аутентичных учебных материалов. Под такими материалами следует понимать ресурсы, созданные носителями языка без цели учебного применения и служащие для решения практических задач коммуникации в естественных условиях [5]. К данной категории относятся письменные тексты, а также аудиовизуальные и графические продукты [6]. Их отличительными чертами является происхождение из иноязычной среды, отражение текущих социокультурных реалий и ориентация на совершенствование коммуникативных умений учащихся.

Доступ к аутентичному учебному материалу в современных реалиях осуществляется посредством применения при обучении немецкому языку разнообразных цифровых образовательных ресурсов (ЦОР). Под ЦОР методисты понимают ресурсы, которые «представлены в цифровом виде, функционируют на базе средств информационно-коммуникативных технологий и направлены на формирование коммуникативной компетенции студентов» [7. С. 1].

Применение ЦОР в контексте обучения немецкому языку позволяет создать цифровую образовательно-развивающую среду – комплекс цифровых ресурсов и средств, созданных преподавателем для формирования у студентов способности и готовности свободно ориентироваться в цифровой иноязычной среде и адекватно реагировать в различных ситуациях иноязычного общения [8].

В контексте нашего исследования [9] была разработана образовательно-развивающая среда на базе ЦОР и аутентичного учебного материала – песен-феноменов популярной культуры. В основу проектирования данной среды легли такие приложения и онлайн-платформы как «*Lirica*», «*DeutschMusikBlog*», «*LearningApps.com*» и «*Step into German*».

Цифровой ресурс «*Lirica*» предлагает изучать немецкий язык через музыкальный контент в мультимодальном формате, сочетающем аудио, текст и визуальный ряд. Система упражнений в приложении направлена на развитие умений аудирования и чтения, включает в себя задания на подстановку, перевод и распознавание лексики в контексте. Платформа «*Lirica for Teachers*» служит дополнением к основному приложению, предоставляя преподавателю функционал для создания виртуальных классов, разработки уроков на основе песен и контроля успеваемости студентов.

Онлайн-платформа «*DeutschMusikBlog*» содержит аутентичные песни, сопровождаемые методическими материалами, которые систематизированы по уровням владения языком (A1–B2), видам речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо) и аспектам языка (лексика, грамматика, фонетика). Упражнения на платформе включают анализ текстов песен, дискуссии и письменные задания.

Сервис «*LearningApps.com*» представляет собой конструктор для создания интерактивных заданий и упражнений. С его помощью можно разрабатывать задания на выбор правильного ответа, сопоставление, классификацию и упорядочивание определенных языковых элементов. Готовые упражнения доступны для выполнения онлайн через прямую ссылку или QR-код.

Цифровой ресурс «*Step into German*» содержит раздел *Musik* ‘музыка’, который знакомит студентов с современными музыкальными тенденциями немецкоязычного культурного пространства. Раздел предоставляет доступ к актуальному песенному материалу, а также

содержит ежемесячные чарты популярных композиций, формируемые на основе голосования пользователей.

На основе представленных ЦОР была разработана технология обучения студентов немецкому языку в контексте социокультурного подхода, реализуемая в три этапа:

1) подготовка занятия;

2) аудиторная работа;

3) внеаудиторная работа.

Подготовительный этап включает деятельность преподавателя по отбору учебного материала. Для этого используются онлайн-ресурсы «Step into german», «DeutschMusikBlog» и мобильное приложение «Lirica». На основе выбранных музыкальных композиций преподаватель разрабатывает интерактивные задания в конструкторе «LearningApps.com». Кроме того, преподаватель добавляет в цифровой класс на платформе «Lirica for Teachers» готовые уроки из приложения «Lirica», которые студенты выполняют самостоятельно в качестве домашнего задания.

Этап аудиторной работы характеризуется непосредственным выполнением студентами упражнений, созданных в «LearningApps.com». Работа на данном этапе проводится в индивидуальной, парной и групповой форме. Данный этап завершается контролем преподавателем выполнения студентами предложенных заданий и упражнений при помощи устного опроса и цифровых инструментов оценки, доступных на платформе.

Заключительный этап (внеаудиторная работа) предполагает самостоятельное выполнение студентами домашнего задания – упражнений в приложении «Lirica». Контроль на данном этапе осуществляется преподавателем дистанционно с помощью анализа автоматизированных отчётов, генерируемых на платформе «Lirica for Teachers»

Подводя итог, стоит отметить, что методическая ценность предложенной цифровой образовательно-развивающей среды проявляется в нескольких ключевых аспектах.

Прежде всего, она направлена на формирование учебной автономии студентов как на занятиях, так и во внеурочное время благодаря использованию интерактивных заданий, выполняемых индивидуально, в парах и малых группах. С организационной точки зрения данная среда оптимизирует рутинные процессы благодаря автоматизированному сбору статистики по выполнению заданий студентами.

Кроме того, разработанная среда обеспечивает доступ к обширной базе аутентичного учебного материала, создавая искусственную языковую среду и развивая социокультурные умения студентов посредством работы с актуальным иноязычным материалом.

Список источников

1. Тарева Е.Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. 2017. № 40. С. 302–320.

2. Сафонова В.В. Социокультурный подход: ретроспектива и перспективы // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 53–72.

3. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 123–141.

4. Сафонова В.В. Культуроведческий ракурс современного языкового образования // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 1 (1). С. 26–46.

5. Юсупова Т.Г. Характеристики и критерии отбора аутентичного материала, используемого на уроках иностранного языка // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2023. № 3 (27). С. 298–303.

6. Казакова М.А. Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку // Вестник Бурятского государственного университета. 2016. № 4. С. 50–59.

7. Макарова Е.А. Интеграция цифровых образовательных ресурсов в смешанное обучение иностранному языку студентов вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 1. URL: https://mir-nauki.com/PDF/51PDMN122.pdf

8. Дмитренко Т.А. Влияние цифровизации иноязычного образования на преподавание иностранного языка в высшей школе // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2024. № 2 (46). С. 110–119.

9. Мазурин А.С. Отбор аутентичного песенного материала и цифровых образовательных ресурсов для обучения немецкому как второму иностранному языку студентов педагогического направления в контексте социокультурного подхода // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10, № 5. С. 679–685.

О.И. Милованова[1], С.К. Гураль[2]

[1, 2] Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

РОЛЬ КЕЙС-СТАДИ МЕТОДА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
THE ROLE OF THE CASE STUDY METHOD IN FORMING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AMONG LAW STUDENTS

Аннотация. На фоне растущей необходимости в высококвалифицированных специалистах с глубоким знанием иностранных языков кейс-стади метод представляет собой действенный подход к формированию профессиональной языковой компетенции. В статье рассматриваются возможности применения кейс-стади метода в рамках иноязычного обучения с учетом специфики профессиональной деятельности юриста. Текст статьи включает подробное описание этапов работы студентов с юридическими кейсами, направленных на развитие навыков анализа проблемной ситуации, критического мышления и решения профессиональных задач на иностранном языке.

Abstract. In accordance with the growing demand for highly qualified specialists with profound knowledge of foreign languages, the case study method proves to be an effective approach to developing professional language competence. The article explores the potential of applying the case study method in foreign language learning, taking into account the specific nature of legal professionals' work. The paper provides a detailed description of the stages of students' work with legal cases, aimed at developing their skills in analyzing problematic situations, critical thinking, and problem-solving abilities in a professional English context.

Сегодня темп социальных изменений в обществе, обновление специального знания в различных предметных областях, в частности, в сфере высшего юридического образования, предъявляют особые требования к уровню развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов юридических специальностей. Современный выпускник-юрист должен отличаться широким профессиональным кругозором, развитыми личностными качествами,

ориентацией на непрерывное образование и саморазвитие. Кроме того, будущему специалисту необходимо не только владеть теоретическими знаниями о своей трудовой деятельности, но и обладать способностью эффективно работать в меняющихся условиях, владеть умением быстро адаптироваться к новым обстоятельствам, принимать взвешенные решения и оценивать их влияние на развитие событий.

Владение иностранным языком становится обязательным условием успешной профессиональной деятельности юристов и служит средством межкультурного взаимодействия, эффективного практического общения и обмена профессионально значимой информацией между представителями разных профессиональных групп и языковых сообществ.

Иностранный язык как особый коммуникативный потенциал открывает перед будущими выпускниками юридических специальностей новые горизонты в построении карьеры, в осознании себя как субъектов жизни, в раскрытии своего внутреннего потенциала, способствует глубокому погружению в будущую профессию, в мир социально-профессиональных отношений, приобретению практического опыта в межличностной коммуникации.

Как известно, профессиональная деятельность представителей юридической сферы – адвокатов, юрисконсультов, нотариусов и судей – характеризуется широким спектром задач. Все они связаны с глубоким пониманием и интерпретацией существующих законов, а также с практическим применением специализированных правовых знаний при рассмотрении различных юридических вопросов.

В их компетенцию входит разрешение конфликтов, которые возникают в результате правонарушений, а также споров в области гражданского, семейного и трудового права. Помимо этого, они занимаются урегулированием других правовых противоречий, требующих профессионального юридического вмешательства.

Для юриста профессиональное владение искусством общения является важным показателем успешной организации труда, что позволяет, в свою очередь, создать конструктивную обстановку для делового взаимодействия, наладить психологический контакт и сформировать атмосферу доверия при общении с различными категориями людей.

Профессиональное общение юристов, по мнению А.Н. Ващекина и Д.И. Шевченко, представляет собой «процесс установления и развития взаимодействия между юристом и любым респондентом, содержанием которого являются: обмен информацией, достижение взаимопонимания, оказание мотивообразующего воздействия на респондента, с целью вовлечения последнего в совместную деятельность» [1. С. 24].

В рамках юридической психологии определены ключевые личностные характеристики, обеспечивающие эффективность профессиональной деятельности юриста. Среди них отметим наиболее важные профессиональные качества: когнитивная активность, гибкое, творческое мышление, прогностические способности, умение обращаться с *большим объемом разнообразной и динамичной информацией,* способность к глубокому анализу, восприятию, внимание к деталям, быстрое реагирование на нестандартные обстоятельства и построение новых, соответствующих сложившимся условиям способов действий, умение отстаивать принимаемые решения [2].

Учитывая специфику профессиональной деятельности и спектр личностных характеристик специалиста юридической сферы, организацию обучения иностранному языку юридической специальности, по нашему мнению, необходимо выстраивать в соответствии с концепцией компетентно-деятельностного подхода.

К характерным чертам данного подхода относят учет индивидуальных особенностей студента и создание его личностной траектории обучения; самостоятельность студента; обновление ролей преподавателя и студента: с объект-субъектных на субъект-субъектные; задача преподавателя – содействие студенту в раскрытии своего творческого потенциала, развитии критического мышления, овладении метапредметными умениями [3].

Интеграция иностранного языка в процесс профессиональной подготовки юристов способствует формированию у студентов необходимых универсальных компетенций, позволяющих им в будущем эффективно справляться с рабочими задачами и выходить за пределы своей специализации.

Педагогической технологией, отвечающей современной компетентностной парадигме образования с преобладанием деятельностного содержания и учитывающей особенности профессиональной подготовки и личностных характеристик будущих юристов, выступает кейс-стади метод. Эффективность данной технологии наблюдается в том, что она позволяет, как отмечает О.Д. Федотова, нацелить всех субъектов образовательного процесса – как студентов, так и преподавателей – «на формирование новых мировоззренческих установок, связанных с развитием своего аналитического, проектировочного, прогностического и конструктивного потенциала» [4. С. 8].

Кейс-метод предполагает рассмотрение реальных или смоделированных профессиональных ситуаций, содержащих определенную проблему или ряд проблем и требующих всестороннего анализа и комплексного решения. Следует подчеркнуть, что кейс-стади метод зарекомендовал себя как прогрессивная и результативная методика обучения профессиональному английскому языку, что находит подтверждение в результатах исследований как зарубежных, так и российских специалистов. Так, по утверждению М.А. Викулиной, кейс-технология стимулирует мыслительную активность, развивает креативность и речевые языковые навыки, а также способность видеть альтернативные пути решения проблемы [5].

В процессе анализа конкретной ситуации, взятой из профессиональной юридической практики или художественной литературы, перед студентами ставятся профессионально релевантные задачи: идентифицировать правовую проблему, составить краткое описание значимых фактов относительно рассматриваемого дела, определить тактику работы юриста, изложить свое мнение по исходу дела. Деятельностная языковая практика по решению проблемной профессионально ориентированной ситуации служит основой для усвоения специализированной юридической лексики. Исследователями отмечается, что при работе с кейсами значительно увеличивается активный словарный запас профессиональной терминологии [6]. Кейс-метод как эффективный инструмент развития коммуникативной иноязычной компетенции при регулярной работе развивает критическое мышление, способность формулировать аргументы и принимать обоснованные решения [7].

Зарубежные исследователи также указывают, что обсуждение проблемной ситуации – полезная имитация реальности, в которой студентам предоставляется возможность практиковать навыки, необходимые в реальной жизни: умение наблюдать, слушать, диагностировать, принимать решения и вмешиваться в групповые процессы, чтобы добиться желаемого результата [8].

При подготовке учебных материалов кейса важно уделять внимание юридической терминологии, непременным требованием которой является точность, ясность понятия, исклю-

чение двусмысленности. Так, например, к специализированной лексике можно отнести термины case, rule of law, statute, plaintiff, defendant, felony, offender; слова латинского происхождения: mens rea (вина), actus reus (виновное действие) и др.

Важно отметить, что при выборе кейса необходимо учитывать ряд определенных критериев подбора. Кейс как затруднительная профессиональная ситуация, которую предстоит проанализировать, должен быть приближен к контексту профессиональной деятельности юриста и отражать реальную потенциальную проблему. Для достижения оптимальных результатов преподавателю следует найти соответствующий баланс: выбранный кейс должен быть реалистичен для решения, соответствовать языковому уровню студентов-юристов и способствовать поддержанию их учебной активности.

Обучение кейс-стади методом – это форма дискуссионного обучения, в процессе которого студенты учатся формулировать правовые аргументы, реагировать на контраргументы оппонента, отстаивать свою позицию на иностранном (английском) языке. В ходе групповой дискуссии студенты выстраивают свои суждения и доводы в логической последовательности: выявление проблемы, определение применимой правовой нормы, соответствующей исследуемой проблеме, анализ юридически значимых фактов, нахождение вариантов решения проблемы и представление аргументированных выводов (issue – rule – analysis – conclusion).

Для проведения эффективного анализа юридического кейса требуется четкая организация и поэтапная работа над практическими задачами, которая предусматривает пять этапов: подготовительный, основной, оперативный, итоговый, оценочный.

На подготовительном этапе студентам следует внимательно изучить материалы кейса. Сначала необходимо идентифицировать главную правовую проблему и определить проблемное поле, составить «бриф» дела, т.е. вычленить наиболее значимые факты, имеющие отношение к ситуации кейса, обозначить круг информационных ресурсов для последующей работы, затем сформулировать конкретные исследовательские вопросы.

Основной этап заключается в исследовании юридического кейса, организации обсуждения предложенных вопросов (What are the potential legal issues? What is the major uncertainty? What arguments can you make..?), изучении ресурсов справочных правовых систем, нормативных документов, актуальных статей по обозначенной проблеме, выдвижение предположений.

Оперативный этап включает групповую работу, поиск и анализ релевантных вариантов решений с обоснованием своей точки зрения (Discuss the optimal solution or a range of solutions to the problem, Justify your position). На этом этапе отрабатываются навыки работы в команде и критического мышления.

Итоговый этап предусматривает выработку совместного решения и подготовку аргументационной базы. Фиксация итогов коллективного обсуждения включает в себя организацию собранной информации, разработку презентационных материалов и формулирование конкретных выводов. Для оформления текста презентации студентам предоставляются структурированные речевые шаблоны, систематизированные по этапам работы и снабжённые пояснениями об их целевом назначении (например, Analysis Phrases, Purpose: explaining the legal problems and your reasoning. The main legal issue here is... / From our analysis / we identified several key problems…). В этом задании студенты демонстрируют навыки публичного выступления, умения обсуждать результаты своей деятельности на иностранном языке с возможностью объяснять и оценивать факты, защищать свою точку зрения.

После выступления предусмотрена рефлексия (Post-Case Study Reflection Questionnaire), в ходе которой студенты в дискуссии с аудиторией и преподавателем демонстрируют глубину понимания темы, анализируют смысл своих действий и суждений, сравнивают личный опыт с опытом других участников коммуникации, размышляют о важности принятых решений.

В конце занятия студентам предлагается заполнить специальные бланки, чтобы проанализировать собственную деятельность в анализе кейса (например, How well do you feel you understood the key legal issues in this case? / How confident were you in using legal and professional English vocabulary during the discussion?).

Оценочный этап ориентирован на подведение итогов всей работы, оценивание результатов деятельности. С целью обеспечения максимально объективного и комплексного подхода к оцениванию применяется критериально-оценочная матрица, которая позволяет не только поставить оценку, но и получить детальную картину сильных и слабых сторон каждого студента в формировании профессиональной иноязычной компетенции и дать ему целенаправленные рекомендации для дальнейшего развития.

Таким образом, можно утверждать, что кейс-стади метод выступает эффективным механизмом формирования профессиональных языковых компетенций. Активное применение практических кейсов в учебном процессе, особенно для юридических специальностей, открывает перспективы для подготовки конкурентоспособных профессионалов, готовых выстраивать межличностное и межгрупповое взаимодействие в различных социокультурных и профессиональных контекстах.

Список источников

1. Ващекин А.Н., Шевченко Д.И. Обмен информацией в профессиональной деятельности юриста: исследование особенностей коммуникативной деятельности // Правовая информатика. 2018. № 1. С. 23–31.

2. Понятие личности юриста. Профессионально важные качества юриста. URL: https://yurpsy.com/files/ucheb/avramcev/01.htm (дата обращения: 3.10.2025).

3. Титова С.В. Иерархия современных теорий, методов и подходов к обучению иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 4. С. 85–102. doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-4-6

4. Федотова О.Д. Исследовательские и учебные кейсы этнопедагогической направленности в системе профессиональной подготовки студентов : учеб. пособие. М. : Мир науки, 2022. 100 с.

5. Викулина М.А. К вопросу о ранней профессионализации студентов-юристов при обучении иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. № 16 (727). С. 63–69.

6. Гоголева М.А. Кейс-стади на занятиях по английскому языку как источник формирования профессиональной компетенции у будущих бакалавров // Социально- гуманитарный вестник Юга России. 2013. № 6 (37). С. 25–28.

7. Дигтяр О.Ю. Развитие коммуникативной компетенции студентов юридических специальностей нелингвистических вузов при изучении английского языка // Вестник Оренбургского государственного университета. 2025. № 1 (245). С. 50–55. doi: 10.25198/1814-6457-245-50

8. Barnes L.B., Christensen R.C., Hansen A.J. Teaching and the Case Method: text, cases, and readings. 3d ed. Boston : Harvard Business School Press, 1994. 333 p.

***В.Е. Миронова*[1, 2]**

[1] Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия
[2] Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭФЕЕКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
THE SPECIFIC NATURE OF EFFICIENT EDUCATIONAL ENVIRONMENT FORMATION FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING OF JUNIOR STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALITIES

Аннотация. Статья посвящена специфике формирования эффективной образовательной среды в процессе обучения английскому языку студентов технических специальностей. Автор анализирует основные требования, значимые характеристики, компоненты и условия создания образовательного пространства для успешного обучения и развития иноязычной коммуникативной компетенции и других значимых навыков.

Abstract. The article is devoted to the specific nature of the efficient educational environment formation in the process of the English language teaching of technical students. The author analyses the main requirements, important characteristics, components and conditions for the creation of educational environment for successful teaching and development of linguistic communicative competence and other significant skills.

В современном образовательном процессе, постоянно подвергающемся различным изменениям под влиянием возникновения новых требований, особое внимание уделяется вопросам формирования эффективной образовательной среды для обучения студентов в целом, а также конкретным дисциплинам в частности. Эффективная образовательная среда представляет собой главное условие успешности в овладении изучаемой дисциплиной в рамках концепции высшего образования.

Понятию образовательной среды посвящены многочисленные работы современных исследователей и педагогов. Так, к изучению типологии, характера и многоаспектности образовательной среды обращались В.А. Ясвин, А.В. Петровский, О.С. Газман, Г.А. Ковалёв, Б.Д. Эльконин, Н.Б. Крылова, Г.Ю. Беляев, К. Роджерс и т.д. В целом важное значение в изучении специфики образовательной среды приобретает такое направление в психологии и педагогике, как средология. Данная область занимается анализом социальных, культурологических, образовательных векторов развития среды, особенностей формирования системы личностных ценностей и устанавливает связь между личностью человека и средой, в которой он функционирует.

В практическом понимании средой является образовательное пространство, в котором осуществляется процесс обучения студентов как субъектов образовательной деятельности, направленный на развитие личностно и профессионально значимых компетенций. Идея образовательной среды получает разную трактовку и понимание, что свидетельствует о многогранности термина в научном сообществе.

Нередко образовательная среда понимается как «совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций и как целостность специально организованных педагогических условий развития личности обучающегося» [1. С. 5].

Кроме того, образовательную среду воспринимают и как «категорию, характеризующую развитие человека», как пространство, обладающее развивающим потенциалом [1. С. 5].

Образовательная среда анализируется и в контексте социальной эффективности, т.е. уровня комфортности психологического микроклимата, качества воспитательно-образовательной парадигмы учебного заведения и ее связи с личностным ростом обучающихся.

Н.Д. Крылова определяет образовательную среду как часть социокультурного пространства, где взаимодействуют различные образовательные процессы и их составляющие и где студент включается в культурные связи с обществом, с которым он взаимодействует [2].

Несмотря на многочисленные трактовки данного явления, большинство ученых признают, что эффективная образовательная среда всегда отличается развивающей и мотивирующей природой, которая обусловлена «динамикой изменений внешних и внутренних факторов функционирования образовательного пространства» [3. С. 12].

Важно понимать, что формирование современной образовательной среды сопряжено с активной технологизацией процесса обучения в высшем учебном заведении. Неслучайно О.С. Виноградова выделяет три основных принципа реализации образовательного процесса, актуальных в настоящее время: информатизация, открытость, индивидуализация; важными компонентами информатизации на занятиях по английскому языку являются комфортные условия, в которых обучаются студенты [4].

Для создания эффективной образовательной среды в обучении иноязычному общению в условиях технологизации и информатизации необходимо уделить внимание электронной инфраструктуре, интернету, программному обеспечению, а также компетентности преподавателей в использовании современных технологий [4]. Это условие в особенности актуально для студентов технических вузов на всех этапах обучения, поскольку технологизация и информатизация непрерывно сопровождают не только их образовательную среду, но и в будущем профессиональную деятельность.

Особое место в образовательной среде в настоящее время занимает интернет-технологии и искусственный интеллект. При этом, данная область является невероятно противоречивой и вызывает многочисленные споры по поводу их применения. Так, в процессе обучения иностранному языку можно выделить несколько моделей взаимодействия студента и интернет-технологий: интернет как энциклопедия; интернет как волшебная палочка и интернет как помощник.

В первом случае студент обращается к интернету как к основному источнику информации, с которым он готов и умеет работать. Данная модель взаимодействия существенно обедняет возможности студента, поскольку избирается один и наиболее простой вариант поиска нужной информации. В обучении иностранному языку такой вариант взаимодействия не является эффективным, так как студент не работает со словарями, книгами и учебниками.

Второй вариант взаимодействия представляет собой еще более сложную ситуацию, когда студент предпочитает получать готовые задания, выполненные с помощью интернет-технологий. В изучении языка студент предпочитает пользоваться онлайн-переводчиками и может перевести крупный текст в кратчайшие сроки, не задумываясь над своим заданием.

Кроме того, студент обращается к искусственному интеллекту для создания проектов, презентаций и других более сложных творческих задач.

Третья модель взаимодействия студента и технологий предполагает обращение к интернет-технологиям как помощнику, облегчающему работу студента, но при этом и не выполняющему задания за него. Третья модель является наиболее эффективной в образовательной среде не только в обучении иностранному языку, но и других дисциплин. Студенты младших курсов в особенности должны быть ориентированы именно на такую модель взаимодействия с современными технологиями как важный компонент образовательной среды, поскольку в силу возраста и нередко отсутствия навыков самостоятельной работы обучающиеся стремятся сократить время на выполнение заданий и домашнюю работу. Кроме того, студенты именно младших курсов сталкиваются с проблемами самоорганизации и распределения времени из-за плотного расписания занятий, включающих не только профильные дисциплины, но и большое количество общеобразовательных предметов.

Структура образовательной среды в обучении английскому языку характеризуется такими значимыми параметрами, как логичность, концентрированность, вариативность, структурированность и адаптивность.

Так, эффективность образовательной среды зависит от того, насколько ее компоненты логично и целесообразно сочетаются и применяются в процессе обучения.

Концентрированность предполагает наполненность среды различными ресурсами, способствующими успешному обучению иностранному языку.

Вариативность непосредственно связана с концентированностью и подразумевает использование всего разнообразия условий и ресурсов, необходимых для эффективной учебной деятельности, осуществлять поиск необходимых решений и применять различные комбинации приемов и методов обучения.

Структурированность определяет качество образовательной среды, ее грамотную организацию и систему.

Адаптивность или гибкость является важным качеством образовательной среды, поскольку позволяет изменять ядро образовательной среды в соответствие с меняющимися условиями и требованиями к образовательному процессу.

Образовательная среда должна выполнять ряд значимых функций, отражающих ее эффективность и целесообразность:

А) Обучающая функция, основное значение которой заключается в достижении эффективности учебного процесса с помощью всех приемов, компонентов и методик, составляющих образовательную среду.

Б) Воспитательная функция, предполагающая воспитательный потенциал среды, в которой студенты имеют возможность формироваться как успешные специалисты, обладающие необходимыми личностными и профессионально значимыми характеристиками и компетенциями. В процессе обучения студенты не только получают знания в области определенных дисциплин, но и развиваются как личности в этическом, эстетическом, социальном и нравственном отношении.

В) Развивающая функция, под которой понимается возможность развивать необходимые интеллектуальные, когнитивные качества, способствующие успешной образовательной и профессиональной деятельности.

Г) Информативная функция. Образовательная среда должна предоставлять различные виды информации, необходимые для обучения иностранному языку, лексико-грамматический материал, аудио и видео ресурсы, пособия и учебники в печатном и электронном виде, электронные курсы, группы и сообщества в мессенджерах, через которые студентов информируют о различных мероприятиях и событиях. Кроме того, информативная функция подразумевает формирование у студентов способности к поиску и получению информации, умению работы с различными информационными источниками.

Д) Эстетическая функция означает формирования средой эстетического восприятия и вкуса, вовлечение студентов в работу, связанную с искусством, кино и литературой на иностранном языке. Данная функция особенно важна в обучении студентов технических специальностей, поскольку их учебная деятельность связана с техническими дисциплинами и учебная программа не всегда предполагает культурно-эстетическое развитие студентов, стимулирование их интереса к искусству, творчеству и красоте. Если образовательная среда обладает эстетической функцией, процесс обучения студентов становится более насыщенным, увлекательным и многогранным.

Е) Интерактивная или коммуникативная функция, подразумевающая создание необходимых условий для успешного общения, коммуникации студентов на различных уровнях: студент – преподаватель, студент – студент, студент – носитель языка или иноязычной культуры.

Специфика образовательной среды определяется многими критериями:

1) Материальной составляющей (условия обучения и материальные возможности университета, используемые для досуга, жизнедеятельности студентов, организации учебного процесса).

2) Системой управления высшим учебным заведением, а также типом образовательного учреждения. Кроме того, место иностранного языка в системе образования конкретного учебного заведения определяет специфический характер образовательный среды.

3) Составом групп обучающихся, сформированным по различным признакам: национальному, возрастному, профессиональной специализации, а также уровню владения иностранным языком (подразделение групп на начинающий, промежуточный, средний и продвинутый уровни).

4) Социальным аспектом, определяющий характер контактов и взаимодействий студентов друг с другом, преподавателями на родном и иностранном языках.

5) Правовой составляющей, включающей уставы, правила и законы данного учебного заведения.

Структура образовательной среды высшего учебного заведения включает три компонента: пространственно-семантический, содержательно-методический и коммуникационно-организационный [1. С. 8].

Пространственно-семантический компонент отражает собственно архитектуру и территориальное расположение университета, учебных корпусов, библиотек и лабораторий, а также традиции, символику, принятую в данном учебном учреждении, формирующими эстетико-символическое пространство университета. В процессе обучения иностранному языку особое значение приобретают пространство аудиторного фонда, в котором проводят занятия по английскому языку, а также атрибуты и символы, имеющие отношения к иностранному языку и изучаемой культуре.

Содержательно-методический компонент отвечает за содержательную область образовательного процесса. В данном контексте особое значение имеют учебные планы, программы основного и дополнительного образования, все образовательные технологии, формы и методы работы, научные, культурные и академические мероприятия, проводимые с целью организации жизнедеятельности студентов. Наиболее значимыми мероприятиями для обучения иностранному языку являются следующие виды работы:

1) научно-практические конференции, на которых студенты готовят презентации и представляют доклады на английском языке;

2) научные форумы, где обучающиеся демонстрируют свои научно-производственные и технические разработки на иностранном языке;

3) олимпиады (собственно лингвистические, лингвострановедческие, научные), проводимые на иностранном языке;

4) творческие фестивали на английском языке, где студенты могут проявить свои способности в музыке, танцах, декламации поэзии, драматизации с применением иностранного языка;

5) подготовка и проведение праздничных мероприятий, на которых студенты уделяют внимание существующим национальным и университетским традициям, а также проявляют свои способности и умения;

6) дебаты и дискуссии, различные игры, включая деловые и ролевые игры на английском языке;

7) экскурсии и походы в заведения культурно-образовательного значения: театр, кино, музеи, выставки, заводы, производственные учреждения, лаборатории, осуществляемые на английском языке либо на родном языке, но с последующим обсуждением или другой формой работы на иностранном языке.

Коммуникационно-организационный компонент непосредственно связан с двумя предыдущими компонентами, определенным образом входит в их состав и включает в свою область коммуникацию и взаимодействия на английском языке, осуществляемую на всех уровнях, а также организационные условия.

Эффективная образовательная среда по своей природе является мотивирующим фактором в процессе обучения иностранному языку по ряду значимых причин:

1) способствует благополучному становлению личности, обладающей хорошо развитой иноязычной коммуникативной компетенции в условиях получения технического образования;

2) помогает развивать живой интерес к изучению иностранного языка и знакомству с иноязычной культурой, развивать свой лингвострановедческий кругозор;

3) развивает индивидуальные способности студента в научной, учебной и культурной сферах, что является важным аспектом обучения в особенности у студентов младших курсов, не имеющих существенного опыта участия в различных мероприятиях;

4) поощряет стремление студента к творческому проявлению своих знаний и способностей;

5) способствует формированию и развитию коммуникативной компетенции на родном и иностранном языке, что является существенным достижением в образовательном процессе, в особенности студентами технических специальностей. Обучающиеся технических вузов, в силу специфики изучаемых дисциплин, в большей степени требующих от студентов выполнения заданий в письменном или графическом виде, не предполагающих высокого

уровня коммуникации, не всегда имеют возможность заниматься своим коммуникативным развитием. Английский язык является дисциплиной, позволяющей студентам сформировать необходимые навыки для развития коммуникативно успешной личности.

Таким образом, образовательная среда в обучении английскому языку представляет собой обширное поле материальных, технических и информационных возможностей для успешного развития необходимых умений и компетенций студента. Успешность этой среды во многом зависит от соблюдения условий, в которых она формируется, а также выполнения актуальных требований к ее организации.

Список источников

1. Непрокина И.В., Болотникова О.П., Ошкина А.А. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг : учеб. пособие.Тольятти : Издательство ТГУ, 2012. 92 с.

2. Крылова Н.Б. Культурология образования. М. : Народное образование, 2000. 272 с.

3. Орлов А.В. Интеграция развивающей и цифровой образовательной сред при обучении студентов иностранному языку в техническом вузе с целью формирования лингвопрофессиональной компетенции // Наука и образование Большого Алтая. 2019. Вып. 2. С. 11–18.

4. Виноградова О.С. Создание образовательной среды электронного учебника по английскому языку в вузе // Интернет-журнал «Науковедение». Вып. 3. 2014. URL: https://naukovedenie.ru/PDF/58PVN314.pdf (дата обращения: 28.09.2025).

Е.В. Мошняга

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

СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ С НЕПОХОЖИМ ДРУГИМ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ КЛАССЕ
CONTEMPORARY CHALLENGES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION WITH A DISSIMILAR OTHER IN A MULTICULTURAL CLASS

Аннотация. Постоянно обновляющаяся демография участников международных образовательных программ университетов меняет контекст и содержание межкультурной коммуникации в их образовательных пространствах. Коммуникация с непохожим Другим (Чужим и Чуждым) в мультикультурном классе выявляет проблемы межкультурного характера, с которыми российские университетские сообщества ранее не сталкивались.

Abstract. The constantly changing demographics of participants in international educational programs of universities is modifying the context and content of intercultural communication in their educational spaces. Communicating with the dissimilar Other (Stranger and Alien) in a multicultural class reveals intercultural challenges that Russian university communities have not previously encountered.

Контакт культур подразумевает взаимодействие между членами различных национальных или этнокультурных групп в результате миграции или мобильности с разными целями и на разные временные периоды, к числу которых относятся обучение и образование.

За 20 лет (2001–2021 гг.), по данным Института статистики ЮНЕСКО, количество студентов, участвующих в международных программах, выросло с 2,2 млн в 2001 г. до 6,39 млн в 2021 г. [1].

Международная образовательная мобильность подразумевает проживание представителей разных культур в новом для них месте в течение определенного периода времени, определяемого конкретными целями. Участники международных программ, привнося в коммуникацию свои множественные идентичности, создают новую среду своего проживания и повседневной активности как для себя, так и для других участников межкультурного взаимодействия. Такое кросс-культурное пространство (*воображаемая кросс-культура*) не имеет постоянных и чётких границ, устойчивых конфигураций и характеристик, так как состав участников как агентов изменений постоянно обновляется.

Любая новая культура в лице новых участников, входящая в состав воображаемой кросс-культуры, неизбежно меняет характер отношений в ней, уровень ожиданий и установок, преференций и приоритетов, степень понимания и непонимания, принятия и неприятия, открытости и закрытости, гармонии и конфликтности. Каждая новая (ранее неизвестная или малоизвестная) культура бросает вызов другим культурам-участницам взаимодействия и, в первую очередь, принимающей культуре.

Нет сомнений, что гипотетический образ кросс-культуры как пространственно-временно*й* системы взаимодействия разных культур складывается под влиянием как национально- и этнокультурных кодов участников, так и индивидуальных особенностей коммуникантов. Перефразируя Г. Хофстеде, между культурой и индивидуальной личностью нет знака равенства: «Культура – это не личность» (“Culture is not personality”) [2. С. 42]. Тем не менее ментальная программа (ментальная матрица или ментальная карта) культуры в сознании человека как коммуниканта не оставляет ему никаких шансов быть абсолютно свободным от своего культурного кода. При этом «когда люди из разных культур взаимодействуют друг с другом, их культурные ценности могут заставить их говорить или делать вещи, которые другими ошибочно воспринимаются как намеренные». В межкультурной встрече всегда у одних возникает тенденция объяснять поведение других их плохим характером или дурными намерениями, вместо того чтобы попытаться понять, что они поступают в соответствии с правилами своей культуры [2. С. 42].

Так или иначе, отношения коммуникантов в кросс-культуре всегда сложны, не всегда предсказуемы, почти всегда тяжело переживаемы как на когнитивном, так и на эмоциональном уровне, и не прочитываются как книга с идеально чётким сюжетом, логично прописанными героями, интригующим, но понятным введением и прогнозируемым заключением.

Образ культурного Другого динамично (если не радикально) меняется, отражая трансформации в культурных, социальных и лингвистических ландшафтах, где встречаются и взаимодействуют люди из разных культур. Всё чаще Другой оказывается мультикультурным и мультиязычным, являясь продуктом многофакторного влияния на идентичности индивидов и групп. Глобальная мобильность и миграции, медиатизация, технологизация и цифровизация всех сторон и сфер жизни современного человека, расширение и диверсификация межличностных и межгрупповых контактов ведут к появлению нового, многообразного, многоязычного и многоликого Другого.

Университетские кампусы по всему миру, предлагающие международные образовательные программы, становятся пространствами межкультурных контактов – воображаемой кросс-культуры, где встречаются Свои и непохожие Другие: Чужие или Чуждые. «Чужой

Другой» после некоторого периода адаптации и обоюдного желания и стремления Своих и Чужих ментально и коммуникативно двигаться навстречу друг другу, может почувствовать себя практически Своим, понимающим и принимающим культуру хозяев, действующим в соответствии с их ожиданиями и ценностными ориентирами, не испытывая при этом особого дискомфорта. «Чуждый Другой» (с кардинально иной системой верований, убеждений и ценностей) так и останется Чуждым (далёким, странным, непонятным и непонятым); общение с ним вызывает взаимный дискомфорт, неуверенность, страх и как следствие – избегание контакта.

Разграничение Другого Чужого и Другого Чуждого можно признать условным и относительным. Понимание различий связано, в частности, с культурными (групповыми) и индивидуальными ориентирами или установками, являющимися результатом сформированных практик взаимодействия и соответствующего опыта. Невозможно также отрицать и объективно сохраняющиеся противоположные тенденции отторжения Другого (с враждебностью по отношению к нему) и присвоения Другого (без враждебности и с наделением его «своими» качествами) [3. С. 52].

Проблемы отчуждения и неприятия непохожего Другого (восприятия его как Чужого или Чуждого) также связаны с ситуациями близости к культуре и отдалённости от культуры [4], известных как эмический (emic) подход или взгляд изнутри культурного кода и этический (etic) подход или взгляд извне культуры при интерпретации коммуникативных актов и событий, а также убеждений, верований и ценностей в их основании.

В основе любой культуры – система убеждений (верований) и система ценностей. Культура, являясь ментальной матрицей или продуктом коллективного ментального программирования (по Хофстеде: “Software of the Mind”) [5], не поддаётся переформатированию (или же поддаётся тяжело, мучительно, длительно и лишь частично) даже в условиях миграций как привычного сегодня для многих образа жизни. Как следствие многие университеты открывают для себя нового Другого: студента, аспиранта, стажёра, преподавателя, исследователя.

В результате новых (постоянно меняющихся) тенденций культурной глобализации в образовательных пространствах университетов обнаруживается изменившаяся демография участников образовательного и научно-исследовательского процессов, оказывающая существенное влияние на академическую культуру. Сначала американские и европейские университеты, а теперь и российские вынуждены реагировать на вызовы такой культурно-демографической глобализации, или скорее, – глокализации, в условиях которой глобальные тренды преломляются локально и реализуются в глокальных продуктах: образовательных программах, интегрирующих глобальные тренды, национальные образовательные стандарты и образовательные ожидания обучающихся из разных национальных и этнических культур.

В Школе иностранных языков НИУ «Высшая школа экономики» на программе магистратуры «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» разнообразие культур студентов каждый год не только меняется, но и расширяется. В таблице демографии мультикультурного класса студентов магистратуры за последние пять лет можно увидеть фрагмент такого культурного разнообразия (см. таблицу).

Глокализованные пространства российских университетов, принимающих иностранных студентов на свои программы, неизбежно становятся пространствами межкультурной

и кросс-культурной коммуникации. В прагматической перспективе университетские кампусы приобретают черты конструируемых пространств различий, и видится логичным, что в практическом плане принимающим мультикультурных иностранцев университетам необходимо сконструировать и осмыслить новый глокализованный образ Другого Студента (в большинстве случаев – непохожего Другого: Чужого и Чуждого).

Демография мультикультурного класса (магистратура НИУ ВШЭ «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»: 2020/2025 уч. годы)

Академический год	Количество участников учебных курсов*	Страны культуры участников учебных курсов	Участники учебных курсов по гендерной принадлежности
2020/2021	27	*14 стран:* Армения, Китай, Колумбия, Куба, Грузия, Индонезия, Казахстан, Нигерия, Россия, Сербия, Турция, Украина, Объединенные Арабские Эмираты, Узбекистан	Муж. – 6 Жен. – 21
2021/2022	43	*21 страна:* Азербайджан, Болгария, Китай, Франция, Греция, Индонезия, Италия, Япония, Казахстан, Молдова, Марокко, Нигерия, Россия, Испания, Таджикистан, Турция, Украина, Объединенные Арабские Эмираты, США, Узбекистан, Вьетнам	Муж. – 9 Жен. – 34
2022/2023	33	*17 стран:* Афганистан, Азербайджан, Беларусь, Камерун, Китай, Индонезия, Италия, Казахстан, Нигерия, Россия, Сирия, Тайвань, Таджикистан, Того, Турция, Узбекистан, Вьетнам	Муж. – 7 Жен. – 26
2023/2024	38	*26 стран:* Афганистан, Алжир, Азербайджан, Беларусь, Бразилия, Китай, Конго, Эквадор, Фолклендские острова, Гамбия, Индия, Индонезия, Иран, Казахстан, Нигерия, Пакистан, Россия, Саудовская Аравия, Южная Корея, Сирия, Тайвань, Того, Турция, Тунис, Узбекистан, Вьетнам	Муж. – 16 Жен. – 22
2024/2025	107	*28 стран:* Афганистан, Алжир, Азербайджан, Бангладеш, Беларусь, Китай, Куба, Египет, Гамбия, Индия, Индонезия, Иран, Ирак, Казахстан, Латвия, Мьянма, Нигерия, Пакистан, Россия, Сенегал, Сирия, Тайвань, Того, Турция, Уганда, Украина, Вьетнам, Виргинские острова (США)	Муж. – 54 Жен. – 53

* Учебные курсы: Введение в межкультурную коммуникацию; Прагматика межкультурной и кросс-культурной коммуникации; Моделирование межкультурного диалога; Этносоциолингвистика; Транслингвистика и транскультурная коммуникация; Аксиологическая лингвистика; Лингвоперсонология.

Ввиду очевидной неоднородности и новизны потоков иностранных студентов, университетские сообщества выстраивают коммуникацию с Другими интуитивно, стереотипно, не дифференцируя Других, зачастую методом проб и ошибок. При этом иностранные студенты

в международных университетах не только привносят в образовательную среду свои, основанные на прежнем опыте, образовательные цели и задачи, намерения и ожидания, учебные приоритеты и преференции, формы и методы обучения, но и чужие (и чуждые) для принимающей академической среды особенности поведения духовного и этического плана, стили коммуникации, отражающие, в частности, коллективистские ценности через призму религиозных верований.

Культурные особенности студентов могут потенциально создавать и реально создают барьеры и конфликты в учебной, околоучебной и внеучебной коммуникации, заостряя внимание всех участников образовательного процесса на различиях, а не на общности. В этой связи возникает необходимость корректировать содержание и формы преподавания многих дисциплин и в целом модифицировать паттерны коммуникации в мультикультурном классе.

Преподаватель как субъект отношений власти и источник образовательных ориентиров испытывает угрозы репутационных потерь. Иногда преподаватель может сам стать источником фобий для студентов. (Он для них – Чужой или Чуждый). Это становится особенно очевидным в случае расхождения идеологических и/или религиозных представлений о мире.

Репрезентативным методом исследования проблем межкультурной коммуникации в мультикультурном классе представляется методика кейсов, которая убедительно доказывает свою эффективность и как педагогическая технология. То есть, с одной стороны, кейсы являются инструментом исследования в целях типологизации проблем межкультурного взаимодействия, в частности, конфликтогенных факторов коммуникации, а с другой стороны, кейсы могут быть использованы для моделирования ситуаций межкультурной коммуникации в образовательном пространстве для будущих контактов культур. Кейс – это реальная коммуникативная ситуация, в основе которой находится коммуникативный акт с участниками из разных культур и в которой проявляется конфликт ценностей и/или убеждений. «Коммуникативный акт является реализацией отношения «Я» к «Другому» в рамках социальности» [6. С. 9]. Собранные нами кейсы демонстрируют, что в основании культурных норм и поведенческих ориентиров носителей культуры лежат убеждения, верования и ценности. Их осмысление, интерпретация и использование в практике межкультурного взаимодействия позволяют обеспечивать относительную успешность коммуникации в условиях мультикультурного класса.

Среди ряда выявленных и типизируемых проблем межкультурного взаимодействия в условиях мультикультурного класса, представленных в собранных нами кейсах, ярко выделяются две: молчание студентов восточноазиатских культур и религиозность студентов южноазиатских культур. Приведём несколько примеров из практики взаимодействия со студентами в мультикультурном классе магистратуры Школы иностранных языков НИУ ВШЭ:

1) студентка из Тайваня отказывалась выступать на семинарах, а преподавателю в личной беседе объяснила: *«Когда я слышу свой голос в аудитории, где много других студентов, я чувствую, что могу потерять сознание!» «Если я понимаю, что ошибаюсь и отвечаю публично не то, что от меня ожидают, я готова умереть или исчезнуть!»*;

2) студентка из Китая, объясняя свое неучастие в дискуссии на семинаре, когда преподаватель предложил критически осмыслить предложенный им тезис, пояснила своё молчание (после занятия): *«Я не могу позволить себе спорить с преподавателем! Преподаватель – это Учитель! С Учителем не спорят!»*;

3) во время учебных дебатов все студенты межкультурной группы приняли активное заинтересованное участие в обсуждении поставленных вопросов, кроме китайских студентов; студент из Афганистана обратился к ним: *«А вы почему молчите? Почему не высказываете своего мнения?»*, но и на прямой вопрос, адресованный им, китайские студенты переглядывались друг с другом, улыбались в ответ, но продолжали молчать;

4) студентка из Японии, участвуя в проектных семинарах, каждый раз занимала в аудитории место отдельно от других студентов, всегда молчала и обращалась к преподавателю за уточнениями заданий только на перемене; по прошествии нескольких семинаров перестала посещать занятия и написала преподавателю письмо с объяснениями, что не выполнила задания в срок и поэтому больше не может появляться на занятиях: *«Вы потратили на меня много своего драгоценного времени, объясняя, как следует выполнять задания, а я продемонстрировала непочтительность, безответственность, неисполнительность, лень, неблагонадёжность!»*;

5) студенты из Афганистана и Пакистана обратились к руководителю образовательной программы с просьбой: *«Нам нужна молельная комната!»*; они объяснили, что испытывают неудобства, совершая молитвенные ритуалы: вынуждены искать места для моления, и зачастую это места, неприемлемые для молитв (у лифта, в туалете, за лестничным пролётом, в пустой аудитории);

6) в период Рамадана студенты-мусульмане сообщают преподавателям: *«Мы должны поесть!»*, предупреждают о том, что опоздают на занятия или выходят во время занятия или уходят с занятия раньше времени, так как в течение светового дня мусульмане должны поститься (не есть и не пить), а питаться только в сумеречное время (до восхода и после захода солнца);

7) в курсе по аксиологической лингвистике, когда на семинаре обсуждались бинаризмы ценностей Жизнь – Смерть, российские студенты отнесли Жизнь к ценностям, а Смерть – к антиценностям; студент из Афганистана отверг такую перспективу оценки: *«Смерть для нас ценность, поскольку она является продолжением жизни, завершением земных испытаний, освобождением от страданий, умиротворением, а Жизнь – антиценность, если наполнена недобродетельными деяниями и грехопадением»*;

8) студент из Алжира на семинарах по межкультурной и кросс-культурной коммуникации постоянно оспаривал тезис о том, что культурная идентичность человека – это результат инкультурации и социализации: *«Нет! Я родился мусульманином! Я согласен, что природа создала нас биологически, культура создала нас как личностей, но и культура, и природа созданы богом (Аллахом). Поэтому всё в нас от бога!»*;

9) при обсуждении концепции «заброшенность человека» (Geworfenheit des Menschen) М. Хайдеггера о том, что человек рождается, не выбирая место и условия жизни, не властен над обстоятельствами, «брошен» в мир не по своей воле, студентка из Пакистана категорически не соглашалась: *«Бог (Аллах) определил, где нам жить и какова наша миссия!»*.

Ответственность за решение проблем межкультурного непонимания в мультикультурном классе в большей степени лежит на преподавателе как фасилитаторе учебного процесса и посреднике кросс-культурного взаимодействия. Однако, учитывая кардинально изменившийся состав современного мультикультурного класса, преподаватель всё чаще сталкивается с коммуникативными ситуациями, в которых осознаёт, что не обладает межкультурной компетенцией для адекватного и эффективного разрешения проблем столкновения культур.

Актуальным становится новый уровень развития межкультурной компетентности – формирование кросс-культурного (или транскультурного) интеллекта как личностно и профессионально значимого качества преподавателя мультикультурного класса. Это способность и готовность к большей открытости к изменениям и культурному разнообразию (к появлению в классе многоликого и непохожего Другого: Чужого и Чуждого), культурная сенситивность, гибкость и адаптивность в интерпретации непривычных и нестандартных мнений, решений и действий студентов, широкая инклюзивность.

Очевидно, к числу принципов межкультурной педагогики следует отнести признание контекстности и «ситуативности знаний» – подход, значимость которого раскрыла Д. Харауэй, предлагая отказаться от идеи универсальности знаний и утверждая, что любое знание является частичным и формируется уникальностью самого субъекта в конкретном историческом, социальном и культурном контексте [7]. Важными принципами также представляются осведомленность преподавателя о вариативных (культурно-специфических) способах познания и проверки истины; преподавание на основе проведённого направленного исследования в конкретном мультикультурном классе; широкое использование формирующей обратной связи [8]. Привлечение самих иностранных студентов как многообразных и непохожих Других в качестве консультантов и помощников преподавателя позволяет успешнее решать проблемы межкультурного непонимания и конфликтного поведения в мультикультурной группе. Самостоятельная разработка студентами кейсов в качестве моделей поведения как в своей культуре, так и в воображаемой кросс-культуре для раскрытия верований и убеждений, ценностных ориентаций и поведенческих норм, помогает всем участникам образовательного процесса развивать свой кросс-культурный интеллект. Таким образом, кейс-метод позволяет как типизировать межкультурные коммуникативные ситуации с конфликтогенными факторами, так и моделировать ситуации коммуникации культур в будущих контактах с непохожим Другим в образовательных пространствах.

Список источников

1. Global Student Mobility in 2001-2021 // UNESCO Institute for Statistics. URL: https://worldmigrationreport.iom.int/what-we-do/world-migration-report-2024-chapter-2/international-students (дата обращения: 05.10.2025)

2. Hofstede G.J., Pedersen P.B. and Hofstede G. Exploring Culture: Exercises, Stories and Synthetic Cultures. Boston; London : Intercultural Press, Nicholas Brealey Publishing Company, 2002. 234 p.

3. Шапинская Е.Н. Образ Другого в текстах культуры: политика репрезентации // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 3. С. 51–56.

4. Geertz C. The Interpretation of Cultures. N.Y. : Basic Books, 2017. 576 p.

5. Hofstede G., Hofstede G.J. and Minkov M. Cultures and Organisations: Software of the mind. N.Y. : McGraw-Hill, 2010. 560 p.

6. Шапинская Е.Н. Образ Другого в текстах культуры. М. : Красанд, 2012. 216 с.

7. Haraway D. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective // Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature. N.Y. : Routledge, 1991/2013. P. 183–201.

8. Hailu M., Mackey J., Pan J., Arend B. Turning Good Intentions into Good Teaching: Five Common Principles for Culturally Responsive Pedagogy // Promoting Intercultural Communication Competencies in Higher Education. Hershey : IGI Global, 2017. P. 20–53.

О.А. Обдалова[1], Ю.В. Жарова[2], М.В. Пахомова[3]

[1, 2, 3] *Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия*
[2] *Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирск, Россия*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ПРИОРИТЕТОВ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE CONTEXT OF STRATEGIC PRIORITIES FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессионально ориентированного обучения, обосновывается необходимость интеграции языковой подготовки в соответствии со стратегическими приоритетами развития образования до 2036 г., включая технологический суверенитет и развитие человеческого капитала. Предложена модель «спиральной профессиональной ориентации» через профессиональный эксперимент, апробированная в образовательной практике Сибирского государственного университета путей сообщения.

Abstract. The article addresses the issue of professionally-oriented foreign language education. Emphasis is placed on the necessity of integrating language training into the strategic priorities for educational development until 2036, including technological sovereignty and human capital formation. The authors propose a model of «spiral professional orientation» through professional experiment, piloted at Siberian Transport University.

В настоящее время система образования в России претерпевает ряд серьёзных изменений, направленных на её развитие и совершенствование в контексте современных реалий. В связи с выходом Российской Федерации из Болонской системы в 2022 г. отечественное высшее образование претерпевает трансформацию, ориентированную на достижение национальных целей [1, 2]. Одной из приоритетных задач является подготовка квалифицированных кадров для обеспечения долгосрочных потребностей отраслей экономики и социальной сферы.

Общенациональная повестка ориентирована на импортозамещение и технологический суверенитет – это сильная, развитая экономика, основанная на современном технически оснащённом производстве и максимально независимая от внешних факторов. Создание собственных товаров с высокой добавленной стоимостью вписано в целевой образ экономики России будущего [3].

Очевидно, что за каждым проектом и каждой разработкой стоит коллектив единомышленников. По мнению ряда российских и зарубежных исследователей (С.Ю. Спыну, Н.С. Клунко, Т.М. Регент, Н.И. Ларионовой и др.), вопрос развития человеческого капитала станет ключевым вызовом в перспективе ближайших 15 лет. Согласно С.Ю. Спыну, выход из глобального кризиса, характерного для постиндустриальной эпохи информационного общества «третьей волны», возможен лишь при условии качественного повышения фундаментальности всего образовательного процесса. Как отмечает учёный, «мир, в котором предстоит работать будущим профессионалам, меняется в четыре раза быстрее, чем методика организации воспитания и обучения в высшем профессиональном образовании» [4. С. 180].

В документах «Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации “Развитие образования” до 2030 года» (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701) [5] и Указе Президента РФ от 7 мая 2024 г. № 309 среди приоритетных задач указывается формирование к 2030 году «эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов детей и молодёжи, основанной на принципах ответственности, справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию 100 процентов обучающихся» [6].

С одной стороны, профессиональная ориентация студентов младших курсов позволяет обучающимся проявить себя и более осознанно подойти к построению траектории индивидуального профессионального развития, способствуя достижению национальной цели Реализация потенциала каждого человека, развитию его талантов, воспитанию патриотичной и социально ответственной личности. С другой стороны, погружение обучающихся в профессиональную среду нацелено главным образом на подготовку квалифицированных кадров инженерно-технических направлений, что необходимо для достижения цели технологического лидерства.

Для обеспечения экономической и социальной сфер востребованными специалистами важным фактором формирования эффективной образовательной среды выступает междисциплинарность, вскрывающая, вместе с тем, ряд насущных проблем. Поскольку современные открытия лежат на стыке наук и предметных областей, сложившаяся ситуация наглядно демонстрирует проблему традиционных подходов к инженерному образованию и недооценивание важности иноязычной подготовки. Традиционно инженерное образование основывалось на естественнонаучных и математических дисциплинах. Однако с развитием технологий и усложнением систем разработчикам становится всё сложнее применять узкоспециализированные знания для решения комплексных проблем. Специалисты зачастую углубляются в узкие области, а решение новых задач в этих условиях может привести к отрыву от общего контекста и, как следствие, к неполным решениям.

Эмпирические данные показывают, что студенты часто имеют поверхностное представление о будущей профессии и о себе как личности (40–50 % респондентов). При этом рынок труда меняется быстрее, чем учебные программы, а традиционные формы профориентации прерываются на этапе зачисления абитуриента на ступень высшего образования и не дают реального опыта [7].

Согласно Н.Е. Петровой, профессионально ориентированное обучение иностранным языкам нередко редуцируется к узкоспециализированной модели, в рамках которой учебный процесс ограничивается исключительно материалами, релевантными профильной дисциплине. Такой подход, как правило, предполагает освоение профессиональной лексики и терминологии, работу с текстами научного стиля и формирование коммуникативных компетенций, строго локализованных в рамках профессионально-образовательного дискурса, без учёта более широких языковых и межкультурных контекстов [8].

Как подчёркивает И.А. Савченко, актуализация и становление ценностно-смысловых ориентаций личности происходят в контексте полного погружения в образовательную или деятельностную среду, сопровождаемого эффектом присутствия, что стимулирует развитие рефлексивной составляющей личности [9].

На всех ступенях системы образования идёт активный процесс формирования систем поиска, отбора, подготовки и мотивации (О.А. Обдалова, Е.Г. Тарева, Н.Н. Абакумова, И.С. Савицкая, О.В. Нагель, Л.Н. Горянова, Г.А. Краснощекова, Т.В. Мацалак) молодых и

инициативных будущих специалистов, готовых решать амбициозные задачи, отвечающих запросам не только сегодняшнего, но и завтрашнего дня [10].

Краснощекова Г.А. акцентирует внимание на нарастающей роли самостоятельной работы студентов в развитии иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции [10. С. 279].

Параллельно с подготовкой высококвалифицированных специалистов реформируемая система образования ориентирована на воспитание патриотичного и социально ответственного гражданина. В этой связи обучение иностранному языку (ИЯ) не может происходить в отрыве от контекста стратегических приоритетов развития образования, что обосновывает необходимость внедрения предлагаемой нами *модели спиральной профессиональной ориентации*.

Данная модель предназначена для системы высшего образования и предполагает организацию последовательного процесса, в ходе которого студент формулирует гипотезу о себе и проверяет её через практические задания в междисциплинарной среде. Реализация модели осуществляется посредством *профессионального эксперимента – целенаправленной деятельности студента по проверке своих профессиональных предпочтений в условиях, приближенных к реальной практике*.

В рамках предлагаемой модели спиральной профессиональной ориентации «*профессиональный эксперимент*» представляет собой структурированный, циклический и рефлексивный процесс, направленный на активное вовлечение студента в осмысление и проверку собственных профессиональных предпочтений и потенциала. Данный процесс включает восемь последовательных этапов, каждый из которых имеет чётко определённую методическую функцию и способствует построению устойчивой траектории индивидуального развития.

На первом этапе студент формулирует когнитивный и эмоциональный образ желаемого профессионального состояния, что позволяет зафиксировать целевую установку и служит отправной точкой для дальнейшего анализа.

Второй этап предполагает критический анализ текущих знаний, навыков и личностных характеристик с целью выявления зон неопределённости, которые препятствуют принятию обоснованного решения о профессии.

Третий этап заключается в построении вероятностного утверждения о своих интересах, способностях или предпочтениях, например: «Я могу успешно работать в команде при решении технических задач» или «Мне подходит проектная деятельность в условиях межкультурного взаимодействия» [10. С. 365–368; 11].

Четвёртый этап требует от студента разработки конкретных, измеримых и реализуемых форм практической деятельности (например, участие в ролевой игре по модели международных переговоров [10. С. 256], подготовка презентации на иностранном языке по специализированной теме), позволяющих эмпирически проверить выдвинутую гипотезу [12].

Пятый этап предполагает определение объективных и субъективных показателей успешности эксперимента (например, уровень комфорта в выполнении задания, оценка со стороны преподавателя или коллег, достижение поставленной цели) [10. С. 229; 12].

Шестой этап включает детализацию действий, распределение временных рамок, ресурсов и ответственности, что обеспечивает системность и управляемость процесса.

Седьмой этап является практической фазой, в ходе которой студент осуществляет запланированную деятельность в условиях, максимально приближенных к профессиональной

реальности, что способствует формированию не только предметных, но и метапредметных компетенций [10. С. 193].

Завершающий восьмой этап предполагает глубокий анализ полученных результатов, сопоставление их с исходными гипотезами и критериями, а также корректировку как самой гипотезы, так и последующих планов профессионального развития.

Таким образом, профессиональный эксперимент выступает не просто как форма практики, а как системообразующий результат междисциплинарного проектирования студента [12], обеспечивающего синтез когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов профессионального самоопределения.

Список источников

1. Указ Президента РФ от 12.05.2023 № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования». URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005

2. Доклад Правительства РФ Федеральному собранию РФ о реализации государственной политики РФ в сфере образования. М., 2024. URL: http://static.government.ru/media/files/GAIaWEBAVaQ4DLXyv2evmJJSKzYQ13z0

3. Клунко Н.С., Регент Т.М., Ларионова Н.И. Пути взаимодействия: экономические векторы промышленного развития России и БРИКС// Новые научные исследования и разработки: актуальные вопросы, достижения и инновации / под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2025. С. 6–11.

4. Спын С.Ю. Междисциплинарный подход к преобразованию педагогического процесса и обновлению структуры учебно-воспитательного занятия в высшем профессиональном образовании // Новые научные исследования и разработки: актуальные вопросы, достижения и инновации : монография / под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2025. С. 180.

5. Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/7cdb6b823c28cffc11772942395c6357491e784f/

6. Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_475991/

7. Жарова Ю.В., Обдалова О.А. Иноязычная подготовка студентов инженерного профиля в контексте новых требований рынка труда // Языковая политика и лингвистическая безопасность : сборник научных статей по материалам VII Международного интерактивного научно-образовательного форума. Н. Новгород : НГЛУ, 2024. С. 81–87.

8. Петрова Н.Е. Теория и практика профессионально ориентированного обучения языкам в системе подготовки инженерных кадров // Новые научные исследования и разработки: актуальные вопросы, достижения и инновации / под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2025. С. 202.

9. Козлова Ю.В., Савченко И.А., Золотарев М.И. Инклюзивная интерактивная модель языкового образования в семантическом пространстве города // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 513. С. 173. doi: 10.17223/15617793/513/20

10. Метавселенная иноязычного образования: приближая будущее / под ред.: О.А. Обдаловой, О.В. Нагель, Л.Г. Медведевой. Томск : Издательство Томского государственного университета, 2025. 408 с.

11. Обдалова О.А. Образовательная среда как ресурс качественной подготовки студента к межкультурной коммуникации // Язык и культура : сборник статей XXIV Международной научной

конференции, посвященной 135-летию Томского государственного университета / отв. ред. С.К. Гураль. Томск, 2014. С. 217–223.

12. Жарова Ю.В., Обдалова О.А. Мультикоммуникативные форматы обучения иноязычной речи в условиях междисциплинарности // Язык и культура : сборник статей XXXIII Международной научной конференции (16–17 ноября 2023 г.). Томск : Изд-во ТГУ, 2024. С. 139–145.

Е.Б. Петрова[1], Н.Ю. Войцеховская[2], Н.Р. Ханкишиева[3]

[1, 2, 3] Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, Томск, Россия

ВЕРБАЛЬНЫЕ ТАБУ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ УСТАВНЫХ ДОКУМЕНТОВ И КОДЕКСОВ ЭТИКИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ГОРОДА ТОМСКА)
VERBAL TABOOS FOR PROFESSORS (BASED ON DATA FROM REGULATIONS AND ETHICAL CODES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN TOMSK)

Аннотация. В статье представлен анализ вербальных табу для преподавателей томских университетов на основе нормативных документов. Результаты исследования показывают, что во всех университетах имеется запрет 1) на употребление грубой, пренебрежительной и дискриминационной лексики и 2) на разглашение государственной тайны и персональных данных работников и обучающихся. Однако различаются списки тем-табу для обсуждения.

Abstract. The article presents the analysis of verbal taboos for professors of Tomsk universities by means of interpreting regulations. The results of the research reveal similarity among all the universities in taboos on 1) using rude, scornful and discriminatory words and 2) spreading national security information and personal data of professors and students. However, there are different topics that are taboos for professors to discuss.

Учреждения высшего образования в России готовят сегодня квалифицированных специалистов, управленцев, производственников, научных работников. Наряду с учебной, научной и практической деятельностью участникам образовательного процесса (а это, прежде всего, преподаватели и студенты) необходимо выстраивать гармоничные и эффективные взаимоотношения, способствующие созданию продуктивной образовательной среды. В связи с этим вопросы академической этики активно обсуждаются [1–4], а во многих высших учебных заведениях имеются не только частные разделы в уставе, посвящённые академической этике, но и отдельные нормативные документы, её регулирующие: кодексы этики, кодексы корпоративной культуры и прочее. Запреты и рекомендации для преподавателя, в том числе вербальные табу, составляют важнейшую часть академической этики, однако разные учреждения высшего образования описывают разные вербальные табу в документах, анализ которых позволит выявить специфику вербальных табу, предъявляемых к преподавателю как эталону человека, гражданина и исследователя для обучающегося, что и определяет актуальность такого рода исследований.

Цель данного исследования – выявить особенности вербальных табу для преподавателей высших учебных заведений города Томска на материале уставных документов и кодексов этики.

Согласно «Лингвистическому энциклопедическому словарю», табу (слово заимствовано через французское *tabou* от полинезийского *tapu* ‘священный’, ‘запретный’) – это запрет на употребление или ограничение употребления слов, связанных с особо почитаемыми или опасными, скрываемыми обществом понятиями, явлениями, которые определяются историей народа и его культурой [5]. Это могут быть обозначения предметов, религиозных понятий, имена почитаемых людей, названия опасных животных, болезней, наименования понятий из интимной сферы и другие. Вербальные табу – это запреты на произнесение слов, фраз и целых предложений, на употребление средств выражения идей и понятий, на употребление названий живых, неживых и воображаемых существ и объектов [6; 7]. Нарушение строгих запретов может повлечь за собой наказание. В русских нормативных документах это часто выражается через глагол *долженствовать* [8]. Однако могут быть и такие запреты, которые содержат требования вести себя определенным образом, выражающиеся через глагол *призывать* [8]. Также могут быть и запреты, выражающиеся посредством глагола *рекомендовать*, т.е. как что-то, что было бы лучше не нарушать [8].

Из-за объективной невозможности проанализировать все вербальные табу рассмотрим в рамках данного исследования: 1) слова и выражения под запретом, 2) запретные базы данных и 3) темы, которые обозначены как запретные для обсуждения преподавателями учебных заведений высшего образования. Источниками материала для исследования послужили уставные документы и кодексы этики трёх высших учебных заведений города Томска: ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (далее – ТГПУ), ФГАОУ ВО «Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники» (далее – ТУСУР) и ФГБОУ ВО «Сибирский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (далее – СибГМУ).

В ТГПУ имеются разные нормативные документы, регулирующие академическую этику: 1) «Устав ТГПУ» от 21.05.2021 г.; 2) «Правила внутреннего трудового распорядка ТГПУ» от 21.05.2021 г.; 3) «Правила внутреннего распорядка обучающихся ТГПУ» от 27.12.2022 г.; 4) «Кодекс этики и служебного поведения работников ТГПУ» от 21.05.2021 г. Вербальные табу для преподавателей ТГПУ содержатся только в «Кодексе этики и служебного поведения работников ТГПУ» (далее – КЭТ) [9] и «Правилах внутреннего трудового распорядка ТГПУ» (далее – ПВРТ) [10]. Что касается запрета на отдельные слова и выражения, то в КЭТ, разделе III, пункте 3 указано, что преподаватели должны быть «вежливыми, доброжелательными, корректными… в общении с гражданами и коллегами» [9]. Нарушение этого влечет за собой наказание. В пункте 2 преподавателям рекомендуется (т.е. как что-то, что было бы лучше не нарушать) воздержаться «от грубости, проявлений пренебрежительного тона, заносчивости, предвзятых замечаний, предъявления неправомерных, незаслуженных обвинений» и «от угроз, оскорбительных выражений или реплик… препятствующих нормальному общению или провоцирующих противоправное поведение» [9]. В этом же пункте 2 преподавателю рекомендуется воздерживаться «от любого вида высказываний… дискриминационного характера» [9], однако эта рекомендация снимается при угрозе «жизни и здоровью людей» согласно КЭТ, раздел II, пункт 1 [9] и ПВРТ, раздел 4, пункт 4.3 [10]. В отношении табу на использование баз данных, в ПВРТ, разделе 4, пункте 4.3. указано, что преподаватель обязан (т.е. за нарушение этого следует наказание) не сообщать никому

«охраняемую законом тайну (государственную, коммерческую, служебную и иную), ставшую известной работнику в связи с выполнением им трудовых обязанностей, в том числе не разглашать персональные данные другого работника» [10]. С другой стороны, допускается, что преподаватель передает служебную информацию «при соблюдении действующих в университете норм и требований, принятых в соответствии с законодательством» [9]. Как запретные для обсуждения преподавателями обозначены только две темы, это: 1) деятельность университета (в КЭТ, разделе II, пункте 2 [9]) и 2) авторитет университета (в ПВРТ, разделе 4, пункте 4.3.1 [10]). Также в ПВРТ представлены формы наказания и поощрения для преподавателей ТГПУ. В разделе 6 и 7 представлены формы наказания (такие, как письменное объяснение, выговор, замечание, увольнение [10]) и формы поощрения (такие, как премия, благодарность [10]), однако ни в ПВРТ, ни в других нормативных документах ТГПУ не обозначено, какие формы наказания и какие формы поощрения предусмотрены за конкретные нарушения и за добросовестное выполнение конкретных обязанностей.

В ТУСУРе также имеются нормативные документы, регулирующие академическую этику: 1) «Устав ТУСУРа» от 01.04.2024 г.; 2) «Правила внутреннего трудового распорядка ТУСУРа» от 29.11.2023 г.; 3) «Положение о правилах внутреннего распорядка обучающихся в ТУСУРе» от 07.09.2023 г.; 4) «Политика в отношении обработки персональных данных» от 20.06.2025 г.; 5) «Кодекс этики и служебного поведения работников ТУСУРа» от 28.11.2024 г. Вербальные табу для преподавателей содержатся в «Уставе ТУСУРа» (далее – УСР) [11], в «Кодексе этики и служебного поведения работников ТУСУРа» (далее – КЭР) [12], в документе «Политика в отношении обработки персональных данных» (далее – ПДР) [13] и «Правилах внутреннего трудового распорядка ТУСУРа» (далее – ПРТР) [14]. Запреты на употребление отдельных слов и выражений можно найти в нескольких пунктах разделов II и III КЭР. Так в разделе III, пункте 11 имеются запреты в форме рекомендаций для преподавателей, такие как воздержаться «от любого вида высказываний… дискриминационного характера», также от «грубости, проявлений пренебрежительного тона, заносчивости, предвзятых замечаний, предъявления неправомерных, незаслуженных обвинений», в том числе от «угроз, оскорбительных выражений или реплик… препятствующих нормальному общению» и «публичного использования непристойных слов, обсценной лексики или жаргонных слов» [12]. В КЭР, разделе III, пункте 13 преподавателям рекомендуется «быть вежливыми, доброжелательными, корректными», а в разделе II, пункте 7 от преподавателей требуют быть корректными и внимательными к гражданам и другим работникам [12]. Отдельно в КЭР, разделе II, пункте 7 указано, что от преподавателей требуется «уважительно относиться к деятельности представителей средств массовой информации по информированию общества о работе» университета [12]. Также отдельно в КЭР, разделе III, пункте 17 обозначены этические правила при общении посредством телефона с обязательным называнием своих имени и должности, также с вопросом о том, «может ли собеседник в данный момент уделить время для разговора» [12]. В отношении табу на использование баз данных и разглашение персональной информации следует заметить, что в УСР, разделе 1, пункте 1.20 отмечается: «защита государственной тайны является видом основной деятельности» ТУСУРа [11]. В КЭР, разделе II, пункте 7 от работников требуется «соблюдать конфиденциальность информации о [других] работниках… касающейся условий жизнедеятельности, личных качеств и проблем» [12]. Имеется даже отдельный нормативный документ, регулирующий все высказывания и действия, связанные с государственной тайной и персональ-

ными данными субъектов – это ПДР [13]. Также в КЭР обозначено несколько табуированных тем для обсуждения: 1) деятельность университета (в разделе II, пункте 7), 2) деловая репутация университета (в разделе II, пункте 7), 3) стоимость в у.е. товаров и услуг на территории Российской Федерации (далее – РФ) (в разделе II, пункте 7) и 4) коллеги (в разделе II, пункте 7 и в разделе III, пунктах 11 и 14) [12]. Что касается наказания и поощрения для преподавателей, то в УСР, разделе 7, пункте 7.4 оговариваются «формы морального и материального поощрения» за успешную работу [11]. Также в КЭР, пункт 5 раздела I гласит, что несоблюдение положений КЭР «может повлечь за собой применение дисциплинарных взысканий, а также инициирование от имени… [университета] в отношении нарушителей мер юридической ответственности» [12]. Пункт 31 раздела V КЭР гласит, что нарушение преподавателем положений КЭР «подлежит моральному осуждению… а в случаях, предусмотренных федеральными законами, – влечет применение… мер юридической ответственности» [12]. В КЭР, разделе V, пункте 32 указано, что соблюдение и несоблюдение преподавателем положений КЭР принимается во внимание при аттестации [12]. Формы наказаний и поощрений преподавателей описаны в ПРТР, в разделах 6 и 7, однако отсутствует описание того, какое наказание или поощрение получает преподаватель за нарушение или соблюдение определенных вербальных табу [14].

В СибГМУ имеются следующие нормативные документы, регулирующие академическую этику: 1) «Устав федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования СибГМУ Министерства здравоохранения РФ» от 23.06.2016 г. с изменениями 2021 г., 2024 г. и 2025 г., 2) «Кодекс № 45 этики и служебного поведения работников» 12.08.2014 г., включающий как разделы а) «Кодекс этики и служебного поведения работников» и б) «Кодекс медицинского работника», а также 3) «Правила внутреннего трудового распорядка» от 23.12.2021 г. «Кодекс медицинского работника» был исключен из анализа, так как, несмотря на наличие в СибГМУ клинических кафедр, содержащиеся в этом нормативном документе табу относятся не к преподавателям, а к медицинским работникам. Вербальные табу для преподавателей содержатся в «Уставе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования СибГМУ Министерства здравоохранения РФ» (далее – УС) [15], «Кодексе № 45 этики и служебного поведения работников», в разделе «Кодекс этики и служебного поведения работников» (далее – КЭС) [16] и «Правилах внутреннего трудового распорядка» (далее – ПТС) [17]. Что касается запрета на отдельные слова и выражения, то в КЭС, в разделе II, пунктах 2.2.9 и 2.2.10 преподавателей призывают быть корректными и внимательными к гражданам и должностным лицам [16]. В пункте 3.1 преподавателям рекомендуется избегать высказываний, содержащих *вопрос решить трудно, но можно* и *спасибо на хлеб не намажешь*, которые могут быть восприняты «как согласие принять взятку или как просьба о даче взятки» [16]. В пункте 3.2 также оговаривается, что преподаватель должен «воздерживаться от грубости, проявлений пренебрежительного тона, заносчивости, предвзятых замечаний, предъявления неправомерных, незаслуженных обвинений», также не угрожать и не использовать оскорбительных реплик [16]. Что касается табу на использование баз данных и разглашение персональной информации, то в УС, разделе 2, пункте 2.3 указано, что «деятельность по защите сведений, составляющих государственную тайну» относится к основным видам деятельности СибГМУ [15]. Также в УС, но в разделе 8, пункте 8.22 преподавателей обязуют не сообщать никому «государственную или иную охраняемую законодательством РФ тайну» и пер-

сональные сведения о студентах и работниках СибГМУ [15]. Табуированные темы для обсуждения преподавателями представлены в КЭС: 1) деятельность государственных органов и их руководителей (в разделе 2, пункте 2.2.13); 2) низкая зарплата; 3) планы на приобретение чего-либо; 4) отсутствие работы у родственников преподавателей; 5) необходимость поступления детей преподавателей в образовательные учреждения (в разделе 3, пункте 3.1) [16]. Что касается наказаний и поощрений, то в УС, разделе 8, пункте 8.24. с учетом изменений от 28.06.2024 г. оговаривается, что за успешную работу «к работникам применяются меры поощрения» [15], а в КЭС, разделе 4, пунктах 4.1 и 4.2 обозначено, что «в случае несоблюдения правил… должностные лица и работники несут дисциплинарную, материальную и иную предусмотренную законодательством РФ ответственность» [16], однако ни в том, ни в другом документе нет прямых указаний на поощрения и наказания за вербальные табу. Сами формы наказания и поощрения для преподавателей содержатся в ПТС [17]. В разделе 6, пунктах 6.1 и 6.2 ПТС перечислены такие формы поощрения, как премирование, благодарность и другие [17]. Наказания представлены в разделе 7, пунктах 7.1, 7.2, 7.4, 7.6 и 7.7 ПТС: это могут быть выговор, замечание и даже увольнение [17]. Отдельно, в пункте 7.4 ПТС, отмечается, что «до применения дисциплинарного взыскания от нарушителя трудовой дисциплины работодателем должны быть затребованы объяснения в письменной форме», а если «по истечению двух рабочих дней указанное объяснение работником не предоставлено, то составляется соответствующий акт» [17]. Ни в одном нормативном документе СибГМУ не обозначено, какие наказания и поощрения предусмотрены за конкретные нарушения и за добросовестное выполнение конкретных обязанностей в отношении академической этики. Также не обозначено и то, считаются ли нарушения вербальных табу преподавателями нарушениями дисциплинарного или иного характера. Однако имеется «Этический комитет» из числа преподавателей СибГМУ, но он не решает вопросы вербальных запретов для преподавателей, это экспертно-аналитический совет, который осуществляет «независимую экспертизу… по вопросам этики биомедицинских исследований, предусматривающих участие людей и / или животных с целью защиты прав, достоинств, интересов и здоровья участников» [18].

Таким образом, основные положения академической этики, определяющие вербальные табу для преподавателей ТГПУ, ТУСУРа и СибГМУ, изложены в кодексах этики и правилах внутреннего трудового распорядка. В уставах двух университетов (ТУСУРа и СибГМУ) также имеются отдельные положения с вербальными табу. В ТУСУРе имеется отдельный нормативный документ о политике обработки персональных данных. Во всех трех университетах имеются рекомендации для преподавателей с запретом на грубые и оскорбительные слова, пренебрежительные и дискриминационные замечания, однако только в документах ТУСУРа уточняется, что запрет распространяется на обсценную лексику, жаргонные и непристойные слова, но без примеров таких слов и выражений, тогда как в документах СибГМУ приводятся сами запрещенные выражения, а избегание угроз и оскорбительных выражений предъявляется как требование. В документах всех трех университетов имеется обязательный запрет на разглашение государственной тайны и персональных данных работников и обучающихся. Больше всего табуированных тем для обсуждения преподавателями обозначено в нормативных документах СибГМУ. Одна из запретных тем совпадает в документах ТГПУ и ТУСУРа – это публичное обсуждение деятельности университета и его руководителя. Также в ТГПУ имеется обязательный запрет на обсуждение авторитета университета, если это наносит ущерб его престижу, а в ТУСУРе имеются обязательный запрет на

обсуждение деловой репутации университета, требование на публичное обсуждение стоимости товаров и услуг РФ в у.е. и рекомендации преподавателям воздержаться от публичного обсуждения коллег. В СибГМУ имеется запрет на обсуждение не деятельности университета и его руководителя, а деятельности государственных органов и их руководителей. Также рекомендовано преподавателям не обсуждать низкую зарплату, планы на приобретение чего-либо, отсутствие работы у родственников и необходимости поступления детей в образовательные учреждения. В нормативных документах всех университетов имеются описания наказаний и поощрений, однако не указано, какие формы наказания предусмотрены за конкретные нарушения и какие формы поощрения предусмотрены за добросовестное выполнение обязанностей преподавателями, в том числе в отношении вербальных табу. Этический комитет, действующий при СибГМУ, занимается вопросами этики биомедицинских исследований, а не вопросами табу для преподавателей.

Список источников

1. Абдулрагимов И.А., Небродовская-Мазур Е.Ю. Академическая этика как надпрофессиональный навык (soft skills) в профессиональных взаимоотношениях преподавателей университета // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: сборник научных трудов / отв. ред. А.Л. Третьяков. М. : Московский психолого-социальный университет, 2024. Т. 12. С. 31–36.

2. Попов Е.А. Роль академической этики в профессиональных взаимоотношениях преподавателей университета // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 3. С. 64–83.

3. Сторожева А.Н. Академическая этика профессорско-преподавательского состава и обучающихся // Этические аспекты профессиональной и правоприменительной деятельности : материалы региональной (межвузовской) научно-практической конференции. Красноярск, 2021. С. 54–57.

4. Черникова И.В., Букина Е.Е. Этический дискурс технонауки // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2020. № 56. С. 42–52.

5. Лингвистический энциклопедический словарь. URL: https://rus-lingvist-dict.slovaronline.com (дата обращения: 20.06.2025).

6. Карасик В.И. Прагматические рестрикции // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2024. № 8. С. 205–218.

7. Крейдлин Г. Е. Невербальные и смешанные табу в разных культурах // Известия РАН. Серия Литературы и языка. 2018. Т. 77, № 4. С. 5–14.

8. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. СПб. : НОРИНТ. URL : https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyj-slovar (дата обращения: 23.06.2025).

9. Кодекс этики и служебного поведения работников Томского государственного педагогического университета от 21.05.2021 г. URL: https://tspu.ru/sveden/document/ (дата обращения: 03.07.2025).

10. Правила внутреннего трудового распорядка Томского государственного педагогического университета от 21.05.2021 г. URL: https://tspu.ru/sveden/document/ (дата обращения: 01.07.2025).

11. Устав Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники от 01.04.2024 г. URL: https://regulations.tusur.ru/#/ (дата обращения: 11.07.2025).

12. Кодекс этики и служебного поведения работников ФГАОУ ВО «Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники» от 28.11.2024 г. URL: https://regulations.tusur.ru/#/ (дата обращения: 11.07.2025).

13. Политика в отношении обработки персональных данных от 20.06.2025 г. URL: https://regulations.tusur.ru/#/ (дата обращения: 11.07.2025).

14. Правила внутреннего трудового распорядка Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники от 29.11.2023 г. URL: https://regulations.tusur.ru/#/ (дата обращения: 11.07.2025).

15. Устав федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации от 23.06.2016 г. URL: https://ssmu.ru/sveden/document/ (дата обращения: 11.07.2025).

16. Кодекс № 45 этики и служебного поведения работников 12.08.2014 г. URL: https://ssmu.ru/sveden/document/ (дата обращения: 11.07.2025).

17. Правила внутреннего трудового распорядка от 23.12.2021 г. URL: https://ssmu.ru/sveden/document/ (дата обращения: 11.07.2025).

18. Этический комитет. URL: https://ssmu.ru/nauka/structura-nauka/ ethics/ (дата обращения: 14.07.2025).

Н.В. Петрова[1], О.В. Фоминых[2]

[1, 2] МБОУ «Лицей № 34», Новокузнецк, Россия

НЕСТАНДАРТНЫЕ ПРАКТИКИ КАК КЛЮЧ К УСПЕШНОМУ ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
NONSTANDARD PRACTICES AS AN EFFECTIVE TOOL FOR SUCCESSFUL ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Аннотация. Статья рассматривает нестандартные практики как эффективный инструмент успешного обучения английскому языку. В ней выявляются современные подходы, выходящие за рамки традиционных методик: иммерсивное обучение, ролевые игры, проектное обучение, слияние нескольких предметов, обучение через творчество и медиа-ресурсы, а также интерактивные форматы коммуникативной практики. В работе представлено, как шаблонное обучение затрудняет развитие коммуникативных навыков и адаптацию к динамике современного английского языка и как этого избежать. В заключении подчеркивается, что гибкость методики, адаптация к контексту обучения и активное участие учащихся в процессе обучения являются ключами к устойчивому успеху в изучении английского языка через нестандартные практики.

Abstract. The article examines nonstandard practices as an effective tool for successful English language learning. It identifies contemporary approaches that go beyond traditional methodologies: immersive learning, role play, project-based learning, interdisciplinary integration, learning through creativity and media resources, and interactive formats of communicative practice. The study presents how template-style (standard) instruction hinders the development of communicative skills and adaptation to the dynamics of modern English, and how to avoid this. The conclusion emphasizes that methodological flexibility, adaptation to the learning context, and active student engagement in the learning process are keys to sustainable success in learning English through nonstandard practices.

Изучение английского в школе часто строится по шаблону. Учебник, аудирование, грамматика, чтение, письмо. Всё по плану. Но этого недостаточно. Реальный язык – живой. Его не поймёшь, если не выйти за рамки. В современном мире учитель сталкивается с рядом вызовов, связанных с недостаточной мотивацией учащихся и ограниченной результативностью традиционных методик. Что делать? Использовать нестандартные методы. Те, что работают на практике. Те, что вовлекают и мотивируют. В данном выступлении мы

рассматриваем нестандартные методы обучения английскому языку как эффективный инструмент формирования устойчивых коммуникативных компетенций у школьников. Что же такое нестандартные методы обучения? Под нестандартными практиками в контексте преподавания английского языка понимаются методы, выходящие за рамки традиционного урока, основанного на линейном прохождении учебного материала. К таким методам относятся иммерсивное обучение, ролевые игры, проектная деятельность, слияние нескольких предметов, коммуникативные задания вне класса, использование цифровых технологий.

Цель данных практик – формирование активного, осознанного и гибкого отношения учащегося к языку как средству общения, а не только как к предмету изучения.

1) Иммерсивные занятия: проведение уроков, полностью погружённых в англоязычную среду, способствует формированию устойчивых языковых элементов и снижает страх перед речевой активностью.

Преимущества:

– **Повышение вовлечённости и мотивации.** Иммерсивные уроки создают захватывающую среду, которая вызывает интерес по сравнению с традиционными методами.

– **Практическое применение знаний.** Иммерсивные технологии позволяют получать практический опыт, который ранее был недоступен или требовал дополнительных ресурсов.

– **Развитие критического мышления.** Иммерсивные уроки часто предоставляют возможность решать сложные задачи и проблемы, что развивает навыки проблемного мышления.

– **Индивидуализация обучения.** Учителя могут создавать персонализированные уроки, адаптированные к уровню знаний и интересам каждого ученика.

1. *Мини-иммерсия* на практике, что пробовали мы:

Весь урок – только на английском. Даже объяснение заданий. Даже “Можно выйти?” – на английском. Сначала тяжело. Потом – привычка. Пример: в 10 классе мы пробовали «английские понедельники». Первый урок всей недели – полностью на английском. Ошибались, смеялись, но привыкали. Или в 7 классе после прохождения темы «Breaking news» детям была предложена возможность примерить на себя роль ведущего новостей. Наш предмет такой благодатный, что позволяет нам проводить и праздничные, и тематические занятия, погружая детей в культуру англоговорящих стран. Мы используем дополнительные стимулы, такие как подготовить небольшой подарочек однокласснику на тайного Санту или принести на урок предмет, который ассоциируется у тебя с осенью и рассказать о нем. При этом ребенку дается полная свобода выбора и творчества, но условие одно – на русский язык не уходить все занятие.

2. *Ролевые игры*. Основная задача уроков английского языка – научить ясно и свободно выражать свои мысли и чувства на иностранном языке. Сюжетно-ролевая игра создает необходимые условия для восприятия и выражения информации в иноязычной среде. Благодаря ролевым играм:

– формируются речевые навыки учащихся. Личная вовлеченность в вопрос или проблему сюжета помогает раскрыться даже застенчивым и неуверенным в себе учащимся. С практикой речь становится увереннее, разнообразнее и богаче;

– происходит тренировка восприятия речи на слух. Благодаря тому, что в игре задействованы разные ученики и преподаватели, дети учатся понимать разные варианты произношения и акцента;

– пополняется лексический запас. Новые слова запоминаются лучше только при активном использовании: ролевые игры помогают выводить новый словарный запас из «пассивного» состояния в «активное».

Результат – не просто слова, а уверенность и масса удовольствия, ведь на этапе розыгрыша диалога с реквизитом и костюмами интересно всем участникам образовательного процесса.

Ролевые игры из реальной жизни, здесь нами успешно были реализованы уроки: заказ в кафе, интервью на работу, общение с работниками аэропорта и проблемы, возникающие у туриста, шоппинг. Каждая игра – отработка конкретных фраз и сценариев.

3. *Урок без парт*. Обстановка вокруг тоже много значит, мы подумали, что английский язык можно вынести за пределы классной комнаты, какой бы красивой и комфортной она ни была, что из этого вышло?

– Уроки на улице как традиция последнего урока в четверти или в году, здесь особое внимание уделяется безопасности, но на ура проходят подвижные игры и разминки, а лексику в процессе игры подсказывает сам учитель. Существует множество лексических и грамматических игр на английском языке, которые можно организовать на открытом воздухе: пришкольном дворе, стадионе, парке. Увлекательные задания и подвижные игры помогают повторить/изучить фонетику, лексику и грамматику английского языка. А школьную доску и тетради легко можно заменить асфальтированной дорожкой и мелом. Например, детям выдается список предметов, которые они могут найти на территории лицея, какие-то слова повторить вслух, а какие-то предметы принести. При этом можно отрабатывать не только существительные, но и прилагательные и другие части речи.

– Творческие постановки и концерты, сюда можно отнести съемки клипов для конкурсов, дети вдохновляются настолько, что начинают сами искать песни, которые можно было бы инсценировать. Однажды увлеченность дошла до создания рок-группы и концерта на 70 человек, где пели все.

– Флеш-мобы, например, в рамках недели английского языка был проведен день здоровья на иностранном, старшеклассниками проводились разминки на переменах, где самые активные участники получали яблоки. В этот день детям нужно было принести здоровый перекус, поэтому все хрустели морковными палочками, яблоками и пили чистую воду.

– Стикеры и оформление вне класса. Во время предметной декады было уделено внимание и эстетическому оформлению школы, все предметы, классные комнаты, гардеробная, столовая и так далее были «подписаны», то есть сделаны красивые и красочные таблички, чтобы дети лишний раз повторили то или иное слово. Также был проведен квест, где по школе были развешаны цитаты великих людей на английском, нужно было найти и перевести все 15 цитат за день, желающим выдавались маршрутные листы, а в конце самых активных ждали призы. Всем желающим пятиклассникам было дано задание подписать предметы в своей спальне, для дополнительной мотивации можно поставить пятерку или плюс балл к отметке, с условием, что стикеры висят месяц.

4. *Слияние нескольких предметов*. Английский язык дает хорошую базу для развития метапредметного мышления, кроме того, учебный предмет «английский язык» метапредметен изначально. Именно на уроках английского языка учащиеся осваивают лексику, относящуюся практически ко всем сферам жизни, изучают грамматику английского языка, используя понятия и знания из уроков русского языка, выполняют математические операции на английском языке, знакомятся с культурой, историей и традициями стран изучаемого языка, что связано с уроками истории, географии, искусством; читают художественные тексты на английском языке, что позволяет ученикам расширить свои знания по литературе. Данный вопрос интересовал нас особенно, поэтому, набравшись на своих пробах и ошибках опыта, с уверенностью можем сказать, такие уроки проходят необычно и остаются в памяти учеников надолго. Например, в 6 классе был проведен интегрированный урок географии, где дети на контурные карты наносили названия континентов, морей, океанов, а также узнали факты о мире и России. Самым ярким уроком для ребят был интегрированный урок технологии и английского языка, на котором они готовили известные блюда англоговорящих стран и представляли перед своими одноклассниками, в итоге была создана книга рецептов, которая хранится в лицее. А после вкусной дегустации нужно ли говорить об успешности такого урока? Также на технологии девочки создали свои шляпки, которые стали отсылкой к ежегодному королевскому фестивалю шляпок Royal Ascot, в итоге в нашем лицее был проведен день моды, ребятам можно было ходить в шляпках весь день. Или урок-интеграция с уроком изобразительного искусства, где ребятам после прохождения темы «Board games» было предложено создать свою игру, разработать дизайн и правила, и все это на уроке ИЗО. Иногда дети удивляют своей развитостью и талантом, во внеурочное время ученик на кружке создал энергосберегающую машину на солнечных батареях, а затем с помощью одноклассников рассказал о ней на уроке, здесь же появляется тема экологии.

5. *Видеоблоги*

– Ученики записывают короткие видео на английском.

– Темой может стать что угодно: «Мой день», «Моя школа», «Любимая еда», вы видите фрагмент видеоблога «Моя книга» для 10 класса или «Моя коллекция» для 5 класса.

– Снимают на телефон.

– Главное – говорить и слушать себя со стороны.

Это учит не бояться своего голоса. Здесь дополнительной мотивацией был ряд видеообращений от бывших выпускников лицея, которые сейчас живут в Сингапуре, Корее, Великобритании, США и свободно говорят. Видеть реальных выпускников и слышать их свободную речь – очень вдохновляет. Для старших классов был запущен флеш-моб «Я – экскурсовод», нужно было снять видео о любом городе англоговорящей страны. Уровень языка у 10–11 классов уже позволяет, а для робких ребят это идеальный вариант, ведь можно порепетировать и записать видео не с первого дубля. А для более смелых и открытых старшеклассников даже был организован «Открытый микрофон» по принципу знаменитого «speaker's corner», при этом антураж был создан общими силами родителей и учителей. У микрофона ученики могут высказаться о проблемах лицея и поделиться своими свежими идеями об улучшении школьной жизни. Социальные проблемы и волонтерство затрагиваются на уровне федеральной программы «Движение первых», был снят видеоблог, где десятиклассницы агитируют одноклассников вступать в ряды движения.

6. *Участие в англоязычных встречах*, здесь уже мы используем каждую возможность устроить разговорный клуб с носителями, в стенах нашего лицея побывали гости из Америки, Новой Зеландии, примерный план беседы и уровень языка ребят, конечно, обговаривается с гостем заранее. Обычно начинаются такие занятия с нерешительности и застенчивости учеников, а заканчиваются десятками вопросов. Ведь даже 20 минут общения дают больше, чем час теории.

Что реально работает? Все вышеперечисленные пункты дают отличные результаты в совокупности.

– От сочетания класса, сцены и улицы у детей происходит прорыв “breaking point”.

– Нестандартные методы дают результат быстрее, чем классическая зубрёжка.

– Ученики начинают использовать язык по назначению: для общения. Ведь изучение английского – не только про грамматику. Это про смелость, опыт и взаимодействие. Нестандартные подходы делают язык реальностью. Именно такие методы помогают ученикам перестать бояться и начать говорить.

Нестандартные практики обучения английскому языку демонстрируют высокий потенциал в формировании коммуникативных навыков учащихся. Они позволяют интегрировать язык в реальную жизнь, повышают мотивацию и вовлечённость, а также способствуют развитию гибких навыков, необходимых в XXI в. Использование данных методик позволяет нам экспериментировать и отбирать наиболее эффективные.

Список источников

1. Бен-Гур В.А. Нестандартные подходы в обучении. М. : Просвещение, 2019.

2. Лобанов С.Н. Технологии активного обучения: компетентностный подход. М. : Академкнига, 2020.

Л.А. Прокопенко

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ПОСТАНОВКЕ СВОИХ ВОПРОСОВ КАК УЧЕБНОЙ ПРАКТИКЕ
PSYCHOLOGICAL PEDAGOGICAL FACTORS AFFECTING THE STUDENTS’ ATTITUDE TOWARD ASKING THEIR QUESTIONSAS A TOOL OF LEARNING PRACTICE

Аннотация. Статья представляет анализ и результаты письменного опроса среди студентов университета на примере ответов на вопрос *«Насколько вам нравится задавать свои вопросы на занятиях и почему?».* Данное исследование даёт расширенное понимание того, как сами студенты осмысляют свою вопросительную активность в учебной аудитории, обозначая её прямую связь с создаваемыми условиями обучения, где решающую роль играет соответствующая компетентность и мастерство преподавателя.

Abstract. The articlepresents the analysis and results of the written questionnaire among the university students with the example of their answers on the first research question *"How much do you like to ask questions in class and why?"*. The given research provides deeper understanding of the way the students themselves interpret their own questioning in class as well as its direct relation to the created learning environment. The crucial role of teacher's competence and mastery regarding the culture of questioning is being accentuated.

Многим, работающим в образовательной сфере, знакома ситуация, когда преподаватель, лектор или модератор в конце или в процессе лекции или занятия предлагает студентам задать свои появившиеся вопросы, но чаще всего никто не проявляет желание это сделать или всё ограничивается одним-двумя вопрошающими.

Один из современных российских исследователей-практиков искусства вопрошания В.Е. Карастелёв в интервью для Skillbox Media [1] на вопрос о причине нелюбви взрослых и школьников спрашивать о том, что они изучают, выделил 3 обуславливающих фактора: игнорирование или незамечание людьми моментов своего непонимания чего-либо (ложное ощущение понятности), значительная трудность в формулировке того что именно является непонятным в виде вопроса и воздействие социальных стереотипов. Базовая установка у многих российских людей по-прежнему состоит в том, что если ты задаёшь вопрос, а значит, не понял, то ты глупый. Но определяющей причиной В.Е. Карастелёв называет не психологической, а социальной, поясняя, что при правильной организации образовательной среды, в которой работа с вопросами всегда приветствуется и регулярно и методически грамотно стимулируется преподавателем, она становится интересной и органичной формой познания для студентов.

Другими словами, общей проблемой является тот факт, что далеко не всегда и везде обучение строится на задавании вопросов. Как это формулирует А.Д. Король: «Одной из причин молчания массового человека выступает *педоцентристская парадигма* образования, связанная с его миссией – передать поликультурный опыт человечества «монокультурному» учащемуся. Однако заполнять «чистый лист» внешними, «чужими» письменами – значит игнорировать роль самого ученика в образовании» [2. С. 50]. Далее этот же автор выдвигает очень важную мысль о ценности и потенциале молчания учащегося: «в современном мире всевозрастающего говорения молчание ученика проявляется лишь как его стадия – пауза, когда нечего сказать. Причина – монологичность образования, главная цель и содержание которого – передать поликультурный опыт человечества следующему поколению. Между тем молчание содержит огромный потенциал, если рассматривать его как компетентность, реализуя которую, учащийся рождает новые смыслы, знания, вопросы» [2. С. 49]. Нередко, преследуя цель выполнения обязательной учебной программы как главную, особенно в рамках небольшого количества часов, преподаватель не оставляет отдельного, и что самое главное, достаточного времени на вопросы и их обсуждение.

Однако основополагающим сдерживающим фактором для практики вопрошания в ситуации обучения следует, прежде всего, назвать тот факт, что большинство участников с обеих сторон не достаточно глубоко понимают, насколько полезна и благотворна эта практика. Чтобы показать значимость обсуждаемой проблемы, пойдём от обратного и перечислим ряд потенциальных негативных последствий для студентов при отсутствии качественной вопросительной практики в обучении. Это слабое критическое мышление, значительно ограниченное качество самого акта познания в виде пассивного отношения к своему науче-

нию, пробелы в знаниях и искажённое или неточное понимание материала, ведущее к трудностям в дальнейшем его освоении, более низкая успеваемость и мотивация, упущенные возможности в широком смысле слова из-за отсутствия более объёмного видения, более низкая самооценка.

В научной литературе на сегодняшний день причины низкой активности студентов в акте вопрошания как критически важной форме познавательной деятельности мало изучены и представлены [3. С. 133–134]. Более того, мы видим одностороннюю картину описываемой проблемы, глазами педагогов и исследователей в области образования, но не второго главного участника процесса – самого обучаемого. Не обладая первичными данными из уст самих обучаемых, которые представили бы своё аутентичное восприятие и оценку ситуации, можно констатировать наличие неполного знания и понимания педагогами этой проблемы. Данная статья представляет результаты предпринятой попытки восполнить данный пробел. *Целью* исследования являлось выявление факторов, влияющих на желание студентов университета задавать вопросы в аудитории, а также проверка истинности уже имеющегося перечня подобных факторов в современной исследовательской литературе по наблюдениям преподавателей [3. С. 133–146]. *Задача* состояла в более глубоком осмыслении проблемы за счёт обнаруженных дополнительных нюансов в мотивах и оценках самих студентов. Исследование проводилось методом письменного опроса и дальнейшего анализа полученных данных.

Результаты и анализ данных

Письменный опрос был проведён среди 46 студентов младших курсов гуманитарных специальностей ТГУ и состоял из 10 вопросов, призванных извлечь по возможности полное представление о восприятии и оценке студентами своего опыта практики вопрошания на занятиях в университете. Статья предлагает описание содержания и анализа ответов студентов на первый вопрос из общего списка *«Насколько вам нравится задавать свои вопросы на занятиях и почему?»*, имевший 5 вариантов ответа: *1. Категорически не нравится. 2. Не нравится. 3. Без особого энтузиазма. 4. Нравится. 5. Очень нравится*. Крайние позиции «очень нравится» и «не нравится» получили только по одному ответу, а остальные разделились примерно поровну («нравится» – 23, « без особого энтузиазма» – 20). То есть общее соотношение положительного и отрицательного отношения к постановке своих вопросов почти равное.

При анализе ответов были выявлены **6** *типов факторов*, влияющих на готовность студентов задать вопрос: 1. Публичность. 2. Качество вопроса. 3. Время. 4. Психоэмоциональное состояние/Самооценка студента. 5. Познавательная потребность. 6. Преподаватель и условия обучения.

Публичность и безопасность

Многие студенты испытывают дискомфорт в ситуации необходимости проявления себя в публичном пространстве, рассматривая её главным образом как момент оценивания (скорее негативного) себя другими, а не как необходимое условие для содержательного общения в ситуации познания.Некоторые студенты склонны избегать публичного обсуждения и прибегают к самостоятельному поиску ответов в силу очень незначительной практики

личного опыта вопросительной активности в целом (особенно публично), а также в силу психологических и \ или когнитивных особенностей.

> Лучше просто самому разобраться или подойти с этим вопросом после занятия, когда все уйдут; Обычно проще посмотреть ответ в интернете, чем спрашивать через всю аудиторию вопрос; Зависит от того, насколько люди знакомые или новые.

Фактор безопасности и комфорта среды ожидаемо был ярко проявлен в ответах. Студенту очень важно его личное отношение к своим одногруппникам как участникам публичного взаимодействия, то как он(а) их оценивает и наоборот. И это может работать как в пользу развития обсуждаемого навыка, так и против него. Какой вектор действия приобретёт данное обстоятельство, будет во многом зависеть от преподавателя.

> Мне бывает некомфортно задавать вопросы в большой группе людей и становится проще спросить что-либо индивидуально, т.е. после занятия или во время перерыва (возможно, также страх попасть в неловкую ситуацию перед большим количеством людей); Я не люблю задать вопросы преподавателю на всю аудиторию, мне легче самой разобраться дома, посидеть подумать.

Качество вопроса

Как правило, студенты имеют самое общее (обычно только в рамках грамматики языковых структур) представление о качестве задаваемого вопроса. Помимо небольшой практики вопрошания, они не имеют всестороннего теоретического знания о природе, типах, функциях и роли вопросов в человеческом общении и практике познания. Одной из самых популярных трудностей в задавании вопросов была названа сама формулировка того, о чём хочется спросить, вдобавок к изначальной идентификации содержания того, что именно непонятно и его релевантности относительно конкретной ситуации. Все эти взаимосвязанные мыслительные операции, безусловно, представляют собой интеллектуальную сложность, требующую продолжительиого обучения через регулярную практику.

> Я считаю, вопрос от студента должен быть уместен и грамотно сформулирован, чтобы не отнимать время на занятиях у однокурсников и преподавателей, чтобы вопрос был по делу (хотя бы по теме).

Также обнаружилось, что студенты изначально склонны принижать качество своих вопросов как следствие отсутствия вышеуказанных знаний и систематичной и целенаправленной практики вопрошания как отдельного навыка. Логичным сопутствующим и отягощающим фактором при этом становится столь распространённый страх выглядеть глупо.

> Считаю, что мой вопрос будет недостаточно интересным для собеседников; боюсь показаться глупой в глазах аудитории, задавая элементарный вопрос; Мой вопрос может казаться мне слишком простым; Чаще всего кажется, что твой вопрос слишком глупый и очевидный, чтобы его задавать.

Время (Waittime)

Крайне значимый и болезненный для обеих сторон (студент и преподаватель) фактор времени, выделяемого для постановки и обсуждения вопросов, высветился в ответах студентов с двух сторон. Положительное отношение и активное обращение к преподавателю с

вопросом на занятии определялось тем, что отдельные студенты видят в этом возможность быстро и легко, без собственных дополнительных усилий, получить готовый ответ от авторитетного лица как надёжного источника.

> Всегда полезно получить ответ на интересующий вопрос сразу же, это удобнее. вероятность того, что ты сам найдёшь на него ответ после пары, очень мала.

С другой стороны, студенты имеют и осознают разный уровень развития у себя обсуждаемого когнитивного навыка и часто воспринимают ситуацию публичного вопрошания не только как ситуацию неприятного сравнения себя с другими в этом аспекте, но и *конкуренции* в виде дополнительного фактора – времени реакции (responsetime) и скорости мыслительных процессов. Условия соперничества в данной образовательной практике расцениваются ими как неприемлемые и тормозящие формирование самого навыка и, в итоге, мотивацию к овладению им.

> Лично мне необходимо время (хотя бы небольшое) для этого. Есть ребята, которые быстрее “схватывают” и просто-напросто быстрее задают вопрос. После этого желание отвечать или задавать вопросы пропадает, так как начинаются “лишние” мысли и множественное обдумывание собственного вопроса. По ощущениям, он становится неактуальным, появляется неуверенность и робость. У каждого свой темп, но в, своего рода, *конкурентной среде во время учебного процесса этому не место*, поэтому я чаще занимаю позицию слушателя, стараюсь внимать то, что говорят, анализировать, учиться, как правильно\неправильно задавать вопрос на примере окружающих, при этом пытаясь и свои навыки развить теми или иными способами.

Психоэмоциональное состояние и самооценка

Самый высокочастотный ответ студентов о причине нежелания спрашивать связан с низкой оценкой содержания\ качества своего вопроса и его формулировкой и, следовательно, возникающим страхом выглядеть глупо. Свой вопрос они оценивают как «*глупый, слишком простой, об очевидных вещах, слишком сложный и преподаватель не захочет на него отвечать, неуместный».* Устный вопрос, по мнению студентов, яркий показатель их умственного развития и далеко не всегда в их пользу.

> Я боюсь это делать, потому что может показаться, что данный вопрос либо слишком прост для занятия, либо слишком сложен и что преподаватель не захочет на него отвечать; Либо я планирую получить ответ на вопрос сам, либо вопрос кажется мне глупым.

Фактор публичности и ожидание оценки себя своими сверстниками и/или преподавателем, создающие дополнительное психоэмоциональное напряжение, оказывают существенное и негативное влияние на желание многих студентов задать вопрос на занятии. Наблюдается тенденция студентов занижать личные интеллектуальные способности и завышать таковые у других (*«все уже всё поняли»*).

> Мне кажется, что я задам глупый или неуместный вопрос или то, что все уже всё поняли, а я нет, и я буду выглядеть глупо.

И только один ответ отразил положительную мотивацию к задаванию вопросов, который непосредственно связан с форматом урока или лекции. Занятие, в котором предусмотрено достаточно времени на постановку и обсуждение вопросов студентов и прояснение

непонятного, создаёт ощущение комфорта и безопасности у тех, кто хотел бы задать вопрос, но не решается это сделать. Пример других студентов, смело и активно задающих вопросы, оказывает положительный эффект на психоэмоциональное состояние неуверенных, но любознательных студентов (*от ощущения «я такой не один» становится проще и комфортнее*).

> Мои одногруппники часто задают вопросы во время занятий (как сложные, так и простые), часто мы обсуждаем то, насколько все понятно в некоторых предметах, и от ощущения «я такой не один» становится проще и комфортнее.

Познавательная потребность

Любознательные и активные студенты обозначили в своих ответах два аспекта, отражающих их познавательную инициативу. Они оценивают возможность задавать свои вопросы преподавателю:1) как существенно значимую в своём личном акте познания, а именно, для лучшего и более глубокого понимания материала.

> Лучше разобраться в том, что меня действительно интересует; Устраняю все точки своего непонимания.

2) как возможность расширить имеющееся знание и узнать нечто новое, возможность выйти за очерченные рамки запланированной темы.

> Узнать от преподавателя что-то новое по текущей теме или вне ее; Мне хочется больше узнать об этом от человека, который в этом хорошо разбирается;Могу узнать интересную для себя информацию, которую, возможно, не назвал преподаватель, больше углубиться в тему и, возможно, выйти за ее рамки, расширить кругозор.

Преподаватель и условия обучения

Личность и стиль работы преподавателя оценивается многими студентами самым весомым и решающим фактором для степени своей активности на занятиях. Как уже было отмечено выше, студенты выразили как положительное, так и отрицательное отношение к практике вопрошания примерно в равной пропорции. Позитивно настроенные студенты активно выразили потребность в диалоге с преподавателем, осознавая при этом важность как своей, так и преподавателя подлинной вовлеченности в совместный познавательный процесс.

> Зависит от многих факторов, например, с кем в группе я нахожусь, какой у нас преподаватель; Я в целом больше люблю интерактивную форму работы, мне интереснее, когда преподаватель во время лекции хотя бы немного общается со студентами. Так больше вовлекаешься в учебный процесс; Налаживаю двустороннее общение с преподавателем; Если студент задаёт вопросы, то преподаватель понимает, что тот вовлечён в работу, поэтому отношение к нему намного более лояльно.

Такие студенты осознают прямую связь между интерактивной вопросительной формой работы, организуемой преподавателем и глубиной своего познания. Более того, в случае диалога с преподавателем студенты иногда приходят к пониманию того, что подлинный процесс вопрошания провоцирует у них новые, последующие вопросы, и что такая практика им действительно интересна и полезна.

Когда у меня появляются вопросы, мне необходим на них ответ, т.к. я искренне хочу понимать тему или узнать какие-либо дополнительные факты касательно неё. Получение ответа на вопрос удовлетворяет моё любопытство, мне становится легче запомнить, о чём была речь на занятии, т.к. происходит диалог с преподавателем, и это иногда даёт почву для новых вопросов.

И наоборот, отсутствие практики вопросов на занятии может расцениваться студентами как очевидное и жёсткое доминирование преподавателя в процессе обучения, где студент обезличен и лишён права на двустороннее взаимодействие, подлинное познание. Что в свою очередь порождает скуку, вялость и потерю мотивации.

Без вопросов занятие проходит более обезличенным, менее динамичным и неинтересным. Складывается ощущение отсутствия контакта с преподавателем, жесткая культура, в которой лишь преподаватель имеет право голоса.

Кроме того, чрезмерная увлечённость преподавателя своим монологом на период всего занятия не оставляет времени и, соответственно, желания у студентов задавать вопросы, так как преподаватель не запланировал дополнительное время для полноценного обсуждения в виде вопросов студентов и развёрнутых ответов с его стороны.

Также желание задавать вопросы зависит от преподавателя. На каких-то занятиях преподаватель так занят собственной лекцией, что ответит на вопрос очень быстро, не погружаясь в тему.

Иногда отсутствие вопросов от студентов может объясняться тем, что они отмечают непонимание (или нежелание понять) преподавателем заданного студентом вопроса. Попытка преподавателя при этом что-то ответить («совсем не по теме» в представлении студента), только усугубляет ситуацию. Другими словами, сам преподаватель может демонстрировать некомпетентность в практике работы с вопросами.

Еще одна причина в том, что преподаватель иногда не понимает твой вопрос (либо просто не знает ответа на него и отвечает совсем не по теме), причем однокурсники понимают, о чем ты спрашиваешь.

В ответах также была затронута распространённая практика докладов студентов на занятиях или конференциях. Она оценивается слушающими студентами как совершенно не способствующая их обсуждению в виде вопросов по причине часто неинтересного содержания докладов наряду с безразличным чтением вслух (без какого- либо контакта с аудиторией) докладчиком с общим настроением полного отчуждения от происходящего. Фактически, вместо подлинного познания происходит его имитация и организационный формализм.

Очень часто доклады на занятиях не являются интересными и очень сложно сконцентрироваться, чтобы понять его и задать по нему вопрос, так как докладчики зачастую не разбираются в теме и читают заранее подготовленный текст монотонно и без интереса.

Выводы

Итак, опираясь на полученные первичные данные из опроса можно утверждать, что все выявленные выше факторы подтверждают более ранние наблюдения и обобщения не

столь многочисленных авторов по обсуждаемому вопросу. Прежде всего, данное исследование позволило расширить понимание того, как сами студенты осмысляют свою вопросительную активность в учебной аудитории и осознают её прямую связь с создаваемыми условиями обучения.

Наиболее важным выводом следует считать осознание факта того, что причиной главного ограничительного момента для задавания вопросов, страха выглядеть глупым, является социальный фактор, укоренившийся в обществе в виде стереотипа о том, что умный человек всегда всё знает и быстро отвечает на вопрос. Задавание вопроса в представлении некоторых студентов воспринимается как демонстрация своего незнания или неспособности понять самому, то есть глупостью. Однако, если студентов поместить в условия, где работа с вопросами является системным и принципиально важным компонентом, где вопросы являются нормой и сознательно культивируемым навыком, то они будут уметь уверенно задавать вопросы и даже получать от этого удовольствие. В таком случае, безусловно, фигура и мастерство преподавателя становятся решающими, чему и будет посвящена следующая статья по данной проблеме.

Список источников

1. Интервьюер Евгения Яковлева. 2 ноября 2022 г. URL: https://skillbox.ru/media/education/odna-iz-problem-obrazovaniya-lyudi-ne-obrashchayut-vnimaniya-na-neponyatnoe

2. Король А.Д. Потенциал молчания в обучении: методологические и дидактические предпосылки // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 4. С. 49–61.

3. Chufei Wang Answer me! Factors affecting students propensity to ask questions in class and how stimuli polish student questioning // Lecture Notes in Education Psychology and Public Media. 2023. № 23 (1). P. 133–146. doi: 10.54254/2753- 7048/23/20230416

Э.И. Сабирова[1], М.А. Кулькова[2]

[1, 2] Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

ИНТЕРАКТИВНЫЙ РЕСУРС PlayPhrase.me КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ 5–8 КЛАССОВ

INTERACTIVE RESOURCE PlayPhrase.me AS A MEANS OF IMPROVING PRONUNCIATION OF ENGLISH IN SCHOOLCHILDREN 5-8 GRADES

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования онлайн-платформы PlayPhrase.me в качестве эффективного инструмента для развития фонетических навыков у учащихся 5–8 классов на уроках английского языка. Описываются принципы работы платформы, основанные на использовании аутентичных видеофрагментов из фильмов и сериалов, и их потенциал для улучшения произношения, интонации и ритма речи.

Abstract. The article considers the possibility of using the online platform PlayPhrase.me as an effective tool for developing phonetic skills in pupils of grades 5-8 at English lessons. The principles of the platform's work based on the use of authentic video fragments from movies and TV series and their potential for improving pronunciation, intonation and speech rhythm are described.

В современную эпоху цифровых технологий и мультимедийных ресурсов особое значение приобретает способность воспринимать разнообразные акценты и стили речи, что требует высокой фонетической компетентности. Поэтому уделение внимания развитию фонетических навыков в процессе обучения английскому языку является ключевым фактором формирования полноценной коммуникативной компетенции, позволяющей успешно адаптироваться к требованиям глобального мира, расширять профессиональные горизонты и укреплять межкультурное взаимопонимание.

Существует большое количество определений «фонетической компетенции», однако первоначально следует, что означает само слово «компетенция». В более широком контексте данный термин принято понимать как навыки, позволяющие успешно коммуницировать и совершенствовать коммуникативную компетенцию в процессе обучения.

Фонетическая компетенция – это совокупность знаний и умений, связанных с восприятием, распознаванием и воспроизведением звуков речи. В лингвистике фонетическая компетенция рассматривается как один из ключевых компонентов языковой компетенции, обеспечивающий правильное и адекватное использование звукового строя языка [4. С. 258].

В реальной жизни фонетика состоит из нескольких аспектов, таких как интонация, темп речи, артикуляция фонем. Для того, чтобы развить у учеников основы правильного произношения и навыки коммуникации, фонетическая компетенция должна рассматриваться не только как навык артикуляции, но и как умение слухового восприятия. Аудирование является важной составляющей совершенствования навыков фонетики, так как требуется умение дифференциации фонем на слух.

Главной задачей изучения иностранного языка в школе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК) – это совокупность знаний, умений и навыков, которые позволяют учащимся эффективно общаться на иностранном языке в различных ситуациях. В средней школе эта компетенция формируется и развивается в процессе учебной деятельности и включает несколько взаимосвязанных компонентов: лексическую, грамматическую, фонетическую, социокультурную и стратегическую компетенции.

Несмотря на важность развития фонетической компетенции в школе, преподаватели зачастую встречаются с трудностями, среди которых можно выделить следующие.

– Традиционное обучение фонетике фокусируется на произносительном стандарте. В реальной жизни ученики могут столкнуться с региональными диалектами и будут вынуждены понимать носителей с их учетом.

– Традиционное обучение фонетике не подготовлено к использованию информационных технологий. Более того, в связи с недостаточно разработанной методической базой большинство учителей уделяют недостаточное внимание навыкам фонетики.

– Отсутствие четких критериев и показателей для оценки произносительных навыков. Недостаток целевых установок и требований к отбору материала [7. С. 90].

Межъязыковая интерференция – одна из главных сложностей при обучении фонетическим навыкам. Интерференция – это влияние родного языка на изучение иностранного,

которое проявляется в различных аспектах речи и восприятия. В контексте обучения английской фонетике она особенно важна, поскольку особенности произношения, звуковой системы и интонации родного языка могут мешать правильному усвоению английских звуков и правил их произношения.

По причине межъязыковой интерференции ученики начинают произносить слова привычным для них образом. Популярными примерами языковой интерференции стали англицизмы в русской речи, такие как lifehack [ˈlaɪfhæk] – лайфхак; spoiler [ˈspɔɪlə] – спойлер; Cyberpunk 2077 [ˈsaɪbərpʌŋk] – киберпанк. Встречая данные слова на уроках иностранного языка, ученики читают их привычным для себя образом, так как рускоязычный вариант произношения закреплен в памяти. Однако порой даже после многократных исправлений ученики продолжают произносить подобные слова неправильно. Для преодоления межъязыковой интерференции важно использовать специальные упражнения на артикуляцию, слушать аутентичную речь носителей языка, а также сознательно работать над устранением привычных ошибок. Важную роль играет также развитие навыков аудирования и имитации правильных образцов произношения.

Технология интерактивного обучения представляет собой методику преподавания, основанную на активном взаимодействии между участниками образовательного процесса: учителем и учениками, а также между самими учениками. Главная цель такой технологии – сделать обучение более динамичным, интересным и эффективным за счёт вовлечения учащихся в процесс, стимулирования их активности, самостоятельного мышления и сотрудничества. Интерактивное обучение эффективно, потому что оно учитывает разные стили обучения и потребности учеников, способствует активному вовлечению, что улучшает усвоение знаний и развитие навыков, формирует важные для реальной жизни умения – коммуникацию, сотрудничество и критическое мышление, а также помогает развивать самостоятельность и ответственность за собственный учебный процесс.

Интерактивное обучение способствует решению следующих задач:

– Повысить мотивацию и интерес к учебе.

– Развить критическое мышление и коммуникативные навыки.

– Улучшить понимание и запоминание материала.

– Формировать умения работать в команде и самостоятельно принимать решения.

– оздать условия для личностного роста и саморазвития.

Сегодня на просторах интернета можно найти большое количество полезных платформ. Однако для совершенствования фонетической компетенции прекрасным дополнением является онлайн-платформа PlayPhrase.me.

Основная задача платформы – поиск определённых выражений или слов. Пользователь вводит искомую фразу в поисковую строку, после чего ресурс отображает подборку коротких видеозаписей, в которых эта фраза звучит. Основное достоинство PlayPhrase – демонстрация выражений в естественной, подлинной обстановке. Такой подход способствует не только усвоению значения фразы, но и пониманию её использования в разных контекстах, а также особенностей интонации и манеры речи.

PlayPhrase.me позволяет настраивать параметры поиска, например, выбирать жанры видео (комедия, драма, и т.д.), чтобы сузить результаты и найти примеры, наиболее соответствующие вашим интересам. У некоторых видеоклипов есть субтитры, что облегчает понимание фразы на слух.

В отличие от других платформ для изучения языков, Playphrase.me обладает рядом преимуществ: она способствует привыканию к разнообразным акцентам, темпу речи и стилям говорения, а повторение фраз за носителями помогает совершенствовать произношение и интонацию. Осваивая новые слова и выражения в контексте, учащиеся легче запоминают их и лучше понимают смысл, а наблюдение за использованием грамматических конструкций в реальной речи способствует более глубокому усвоению правил и особенностей. Такой подход через фильмы и сериалы позволяет погрузиться в культуру и менталитет носителей языка, а использование увлекательного контента делает обучение более интересным и мотивирующим.

PlayPhrase.me представляет собой ценный инструмент для тех, кто стремится повысить уровень английского, опираясь на подлинные материалы. Он особенно эффективен для развития навыков аудирования, расширения лексического запаса и улучшения произносительных навыков. Тем не менее, его рекомендуется использовать в сочетании с другими образовательными методами для достижения более полного и глубокого овладения языком.

Платформу можно использовать в качестве дополнения к разным этапам урока.

1. В качестве отработки новой лексики.

УМК Spotlight 7 класса в модуле 3B представляет лексику по теме «Appearance». Ученикам предлагается просмотреть видеофрагменты со следующими предложениями:

– You saw a man in a suit with a *slim* build.

– Where's your *elderly* friend?

– Because I don't have a purple eyeshadow and *spiky hair* doesn't mean I'm not strong, independent women, okay?

– He had dark hair, green eyes and a *moustache*.

Обучающимся необходимо повторить фразы из видеофрагментов, сохраняя интонацию спикера. После чего назвать слово, подходящее под тему "Appearance".

2. В качестве отработки грамматических тем.

Видеофрагменты по теме «ed/-ing participles». Учащимся предлагается пара видеоматериалов, в одном из которых причастие содержит окончание -ed, а в другом окончание -ing. После просмотра обучающийся должен объяснить, почему в предложении используется то или иное окончание.

1) It's a long, *boring* story, trust me.

2) You got *bored*, decided to dump her, tell her to go away?

1) Promise me you won't be *disappointed* if I don't completely capture your dreams.

2) Which makes this even more *disappointing*.

Платформа также будет хорошим дополнением к теме Conditionals. УМК Spotlight знакомит учеников с условными предложениями в модуле 5B. Также в качестве практики можно отобрать видеофрагменты с 0 и 1 типом условных предложений и попросить объяснить, какой это тип и почему, например:

Well, I mean, then what happens if it doesn't work out? – 0 тип условных предложений

And nothing never happens when you do this. – 0 тип условных предложений

If you study, you'll pass. – 1 тип условных предложений

Экспериментальная работа была проведена на базе МБОУ «Арская средняя общеобразовательная школа № 6» г. Арска. В опытно-экспериментальной работе были задействованы обучающиеся 6 «А» класса. Экспериментальная группа состояла из 16 учеников, а контроль-

ная – из 14. Целью эксперимента была проверка результативности применения онлайн-платформы «Playphrase.me» при развитии фонетических навыков английского языка в 5–8 классах.

В процессе проведения опытно-экспериментальной работы был выявлен уровень владения фонетической компетенцией учеников 7 «А» класса. Перед началом эксперимента нами было проведено констатирующее тестирование. В результате мы определили, что произносительные навыки обучающихся находятся на среднем уровне. Затем мы подготовили комплекс упражнений с использованием онлайн-платформы Playphrase.me и интегрировали его в образовательный процесс экспериментальной группы. Занятия в контрольной группе проводились по учебной программе с использованием УМК «Spotlight» авторов Ю.Е. Ваулина, О. Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс для 7 класса. По итогам итогового тестирования было выявлено, что обучение с использованием языковой платформы оказало положительный эффект на владение фонетической компетенцией. Уровень произносительных навыков экспериментальной группы значительно вырос.

Анализ данных, полученных в ходе эксперимента, продемонстрировал эффективность использования онлайн-платформы playphrase.me для развития фонетических навыков. Средний балл учащихся экспериментальной группы, занимавшихся с использованием платформы, составил 4,6, что существенно превышает показатель контрольной группы, которая обучалась по традиционной методике (средний балл 3,7). Повышенная вовлеченность и заинтересованность в процессе обучения, наблюдаемые в экспериментальной группе, подтверждают преимущества интерактивного подхода.

Такой интерактивный формат обучения стимулирует активность студентов, их конкурентоспособность и навыки работы в команде, способствует развитию лексических и грамматических навыков. Это позволяет преподавателю одновременно решать образовательные, воспитательные и социально значимые задачи, что подтверждает эффективность выбранного метода обучения.

Список источников

1. Афзалова А.Н. Инновационные методы и подходы в смешанном обучении // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-metody-i-podhody-v-smeshannom-obuchenii (дата обращения: 08.09.2025).

2. Лепшокова Е.А., Карасова С.Я. Использование мультимедийных ресурсов для эффективного обучения иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-multimediynyh-resursov-dlya-effektivnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 08.09.2025).

3. Митина Н.А., Нуржанова Т.Т. Современные педагогические технологии в образовательном процессе высшей школы // Молодой ученый. 2013. № 1 (48). С. 345–349. URL: https://moluch.ru/archive/48/6062/

4. Моргунова Н.А. Анализ методик формирования фонетической компетенции в процессе изучения английского языка // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации : материалы VI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 22–24 ноября 2017 года / под ред. Л.П. Полянской. Ч. 1. Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 2017. С. 258–259. EDN YVQFSN.

5. Саминжонова Ш. Современные педагогические технологии и их внедрение в учебный процесс // Наука и технология в современном мире. 2025. № 4 (6). С. 41–43.

6. Agrest A.V., Nekrasova E.Yu. Development of speech skills in english language lessons in secondary school with the usage of cartoons // Новое слово в методике : сборник инновационных методических разработок : материалы ежегодного всероссийского методического форума, Екатеринбург, 15–17 мая 2022 года. Vol. 11. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2022. P. 7–12. EDN HSQLLZ.

7. Kairakbaeva G., Dosmailova I., Sarymbetova A. Internet technologies in foreign language communicative competence // Экспериментальные и теоретические исследования в современной науке : сборник статей по материалам LXXXVIII международной научно-практической конференции, Новосибирск, 26 апреля 2023 года. Vol. 4 (80). Новосибирск : Сибирская академическая книга, 2023. P. 86–97. EDN EDRWKL.

8. Terentyeva G.V. Study assignments for working with authentic video materials in English lessons at secondary schools // Topical issues of intercultural communication and methodology of teaching a foreign language : Collection of articles from the international competition of student research works, Orenburg, 12–29 марта 2025 года. Orenburg, 2025. P. 347–350. EDN XAFNOQ.

Н.Л. Саввина[1], Е.А. Фирсова[2]

[1] Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет), Москва, Россия

[2] Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

НАРРАТИВ: НАВЫКИ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ 1-го КУРСА БАКАЛАВРИАТА НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА
NARRATIVE: DEVELOPMENT OF 1st YEAR BACHELOR STUDENTS' WRITING SKILLS IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Аннотация. В статье рассматривается внедрение такого формата письменной работы, как короткий рассказ на занятиях по иностранному языку в курсе «Английский язык для общих целей» (уровень B1+/ B2 по шкале CEFR). Анализ упражнений, подготавливающих к этой письменной работе, и оценка формата задания показывают, как пошагово достигнуть основную цель данного вида работы – подготовить обучающихся к освоению следующих модулей программы по иностранному языку.

Abstract. The article looks into such a creative task as writing a short story which is an integrated part of the General English Level 3 (B1+ / B2) course. Through analysing a set of lexical tasks and the options for creative writing the way to achieve a final goal is demonstrated. The task aims to prepare students for studying the upcoming foreign language modules.

Многие преподаватели сталкиваются с проблемой, как проводить и организовать процесс написания письменных работ, что особенно актуально для программ по иностранному языку в неязыковом вузе. На примере модуля General English Level 3 (B1+/B2), разработанного для обучающихся 1го курса бакалавриата, рассмотрим проведение творческой письменной работы по окончании раздела 4 «Искусство». Данный раздел включен в программу весеннего семестра, предполагается, что обучающиеся уже написали три письменные работы [1], и у них была возможность развить свои навыки письма. Следует отметить, что в рамках обучения в (НИУ) МФТИ студенты выполняют входное тестирование на платформе ИСТОК [2. С. 69–73], поэтому изначально студенты разделяются на три основных потока,

что облегчает задачу обучения для преподавателей. Хотя внутри самой группы могут быть студенты с диапазоном от неокрепшего (слабого) уровня B1+ до закрепленного уровня B2, работа ведется в группах со смешанным уровнем.

На подготовку и проведение письменной работы отводятся два практических занятия, а также обучающиеся выполняют лексико-грамматические задания и задание на поиск дополнительного материала, на который можно опираться во время написания работы дома. Во время первого практического задания обучающимся предлагается самостоятельно, а потом в парах поразмыслить над определением 'a short story (narrative)' «короткий рассказ». Преподаватель, являясь наблюдателем, может подтолкнуть обучающихся при помощи наводящих вопросов к обсуждению определенных аспектов, характерных для данного письменного жанра. Так, следует подчеркнуть, что нарративное письмо – это форма письма, которая предполагает написание текста от лица другого человека, объекта или раскрытие концепции. Появляется возможность исследовать различные точки зрения, расширить понимание проблемы и происходящего в целом. «Нарратив – ментальный продукт, воспроизводимый человеком посредством дискурсивной деятельности. В условиях межкультурной иноязычной коммуникации особенностью нарратива является то, что он приобретает особый смысл, становясь носителем национально-культурной специфики и идентифицируя говорящего как представителя определенной лингвокультурной общности» [3].

Далее проводится фронтальное обсуждение, во время которого обучающиеся развивают свои идеи, а также дополняют предложенные определения. Из определения логически можно выйти в обсуждение основных элементов короткого рассказа, к которым относятся сюжет истории (можно расширить и понятие сюжета), герои истории, обстановка, конфликт между героями истории, мнение, которое показывает, с чьей точки зрения будет идти повествование, диалоги. Стиль написания также играет важную роль.

Вольф Шмид в своей книге «Нарратология» определяет повествование – «это отбор отдельных элементов (ситуаций, лиц, действий) и некоторых из их свойств. Таким образом создается история» [4. С. 158].

На подготовительном этапе идет работа с лексическими единицами, поэтому был разработан комплекс упражнений, направленный на расширение словарного запаса. К примеру, задание 1, которое приведено ниже.

(a) Write the synonyms to the given words.

good: _____

bad: _____

say: _____

С учетом контекста, который может быть задан преподавателем или предложен обучающимися, ответы на задание могут варьироваться. Например, прилагательные *exquisite* или *disgusting* могут описывать вкус, в то время как прилагательные *brilliant* или *flawed* могут характеризовать качество выполненной работы.

Далее обучающиеся работают с устойчивыми словосочетаниями. Предлагается несколько вариантов работы, например, можно дописать возможные существительные, которые сочетаются с рядом прилагательных, примеры приводятся.

(b) Write three more nouns that you can use with each of the adjectives below in order to make common collocations.

e.g., *strong* tea, *heavy* traffic, *dry* weather

Завершающее упражнение предлагает обучающимся проанализировать механизм создания метафоры, основанный на связи глаголов и глагольных словосочетаний с пятью каналами восприятия.

(c) Match the following sentences with the senses that are engaged for choosing the right vocabulary.

taste / touch / sight / sound / smell

1. It **exploded** in her face.
2. Something was **scratching** under the door.
3. From the kitchen **came a reminder of** the garlic that she loved.
4. He pulled a face as if he had **swallowed** sour milk.
5. The wind **brushed** his skin.

После завершения работы с лексикой обучающиеся приступают к изучению структуры короткого рассказа. Были рассмотрены две наиболее распространенные схемы (два алгоритма) написания короткого рассказа. Первая модель является классической и включает 3 основных компонента: *setup* 'завязка', *confrontation* 'конфронтация', *resolution* 'развязка'. Вторая модель, известная как «Кривая Фихте», основана на особенности структуры повествования, предполагающей переход кризисов в кульминацию сюжета.

Отмеченная ранее разноуровневость групп, а также такая задача модуля, как развитие умения авторефлексии, являются условиями, обуславливающими формат задания итоговой письменной работы в конце раздела. Задание не просто предлагает обучающимся 3 опции, каждая из которых по оценкам преподавателей имеет свой уровень сложности, но и в рамках этих опций студентам предлагается посмотреть на события с разной перспективы. Опции в задании предлагаются по нарастанию уровня сложности: первая опция считается легче двух последующих. Формулировка этой части задания приводится ниже.

Тема 1 Искусство

Write a compelling story up to 250 words following the given scheme telling it from the perspective of a film director/ novelist narrating it to the audience / the reader.

Творческий формат работы мотивирует обучающихся технического университета: потребность самовыражения не всегда может найти выход в условиях интенсивной учебы и отсутствия стимула искать свой голос в письменных работах, связанных с жестко обусловленным форматом. С одной стороны, студентам предлагается работа, позволяющая им выйти из зоны комфорта за счет новизны формата, с другой стороны, наличие опций оставляет за студентом право выбора уровня сложности.

Выбор первой опции показал, что прочтение и интерпретация текста, даже прописанного в тезисном формате, не означает, что в качестве итога преподаватель получит определенное количество письменных работ, отличающихся только выбором атрибутивных конструкций и лексики, составляющих описание, дополняющее прописанную сюжетную линию. Креативные решения студентов смогли гармонично расширить временные рамки повествования, добавить событий в сюжетную линию.

Развитие письменных умений и навыков обучающихся 1 курса бакалавриата неязыкового вуза является важным этапом освоения иностранного языка в вузе. Выбранный комплекс, включающий ряд методик обучения, таких как лексический подход, когнитивно-дискурсивный метод, позволил разработать задания, направленные на расширение, пополнение и закрепление лексического запаса и стимулирование развития креативного мышления.

Список источников

1. Саввина Н.Л., Фирсова Е.А. Иностранный язык для студентов первого курса бакалавриата: новые стратегии развития критического мышления // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30, № 4. С. 842–856. doi: 10.20310/1810-0201-2025-30-4-842-856

2. Горизонтова А.В. Технологии в языковом тестировании: история, проблемы и опыт МФТИ // Иностранные языки в школе. 2024. № 05. С. 69–73.

3. Обдалова О.А., Левашкина З.Н. Понятие «нарратив» как феномен культуры и объект дискурсивной деятельности // Язык и культура. 2019. № 48. С. 332–348. doi: 10.17223/19996195/48/21. EDN QNCNRD

4. Шмид В. Нарратология. 2-е изд., испр. и доп. М. : Языки славянской культуры, 2008. 300 с.

Н.В. Тихонова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS OF LINGUISTICS STUDENTS IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Аннотация. В статье представлен опыт Казанского (Приволжского) федерального университета в формировании научно-исследовательских компетенций студентов-лингвистов. Материалом исследования послужили результаты анкетирования студентов бакалавриата по вопросам организации НИР в вузе. Выявлены основные трудности студентов и практики использования инструментов искусственного интеллекта в научно-исследовательских работах.

Abstract. The article presents the experience of Kazan (Volga region) Federal University in developing research competencies among linguistics students. The study is based on the results of a survey of undergraduate students regarding the organization of research work at the university. The main difficulties faced by students and the practices of using artificial intelligence tools in research activities are identified.

В отечественной высшей школе научно-исследовательская работа всегда рассматривалась как наиболее эффективный метод подготовки высококвалифицированных специалистов и действенный инструмент развития научного потенциала страны. Анализ особенностей организации научно-исследовательской работы в вузе в разное время был представлен в работах В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, Ф.Л. Ратнер и др. Согласно имеющимся исследованиям, необходимыми условиями формирования научно-исследовательских компетенций студентов являются воспитание готовности к самостоятельной работе, научно-методологическая подготовка студентов, а также создание развивающей среды в вузе, способствующей реализации творческого потенциала студентов [1. С. 3].

Научно-исследовательская работа ведется на протяжении всего периода обучения в вузе, она включает в себя целый комплекс мероприятий, в том числе подготовку докладов и тезисов выступлений на студенческих и иных научно-практических конференциях, статей

для публикации в научно-исследовательских журналах, документации для участия в конкурсах на получение научных грантов, подготовку и защиту курсовых и выпускных квалификационных работ (ВКР) [2. С. 4]. Кроме того, неотъемлемым элементом научной деятельности в высшей школе традиционно являются студенческие научные общества и студенческие научные кружки, которые функционируют на базе факультетов или кафедр. Участие в них способствует развитию интереса студентов к научно-исследовательской и познавательной деятельности, а также формированию творческих способностей, креативности и самостоятельности [3. С. 259].

В фокусе данного исследования – особенности формирования научно-исследовательских компетенций студентов Казанского (Приволжского) федерального университета (КФУ), обучающихся по направлению «Лингвистика». Основным материалом исследования послужили результаты анкетирования репрезентативной группы студентов бакалавриата 2–4 курсов, обучающихся по направлению «Лингвистика» в КФУ (n = 446). Целью опроса было выявление отношения обучающихся к организации научно-исследовательской работы в вузе, анализ проблем и сложностей, с которыми студенты сталкиваются в процессе научно-исследовательской работы, а также изучение практики использования технологий искусственного интеллекта при написании научных работ. Опрос проводился в онлайн-формате в июне 2025 г.

Прежде чем представить результаты опроса, необходимо уточнить, что обучение по направлению «Лингвистика» реализуется в КФУ Высшей школой иностранных языков и перевода (ВШИЯиП), которая входит в структуру Института международных отношений, истории и востоковедения (ИМОИиВ). В рамках данного направления осуществляется подготовка бакалавров по двум профилям подготовки: «Перевод и переводоведение» и «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», следовательно, научно-исследовательская деятельность ведется по этим двум направлениям.

Формирование научно-исследовательских компетенций студентов ВШИЯиП осуществляется на основе дифференцированного подхода в рамках нескольких дисциплин. На втором курсе студенты-лингвисты изучают *«Методику написания научной работы по проблемам переводоведения и межкультурной коммуникации»* или *«Методику написания научной работы по теории и методике преподавания иностранных языков и культур*» (в зависимости от профиля подготовки). Данные дисциплины были введены в учебный план ВШИЯиП в 2024 г. с целью повышения качества курсовых работ, которые студенты пишут на 2 и 3 курсах обучения. В рамках лекций студенты знакомятся с историей, особенностями организации и этическими нормами научно-исследовательской деятельности в вузе. На практических занятиях обучающиеся представляют макеты статей для публикации и введение курсовой работы.

На 4-м курсе, когда начинается подготовка выпускных квалификационных работ, все студенты бакалавриата проходят курс «*Научно-исследовательская работа»*. В рамках данного предмета в течение двух семестров обучающиеся имеют возможность поэтапно обсудить возникающие в процессе подготовки ВКР трудности, а также пройти «предварительную защиту» своего дипломного проекта в комфортной ситуации малой группы [4. С. 129]. Высокие баллы, получаемые значительной частью студентов на итоговой аттестации, и положительные отзывы научных руководителей и членов ГЭК подтверждают эффективность обучения. С целью дальнейшего совершенствования содержания теоретической подготовки и повышения качества научно-исследовательской работы студентов ежегодно проводится

онлайн-анкетирование. Ввиду ограниченного объема статьи ниже представлены лишь некоторые ключевые результаты опроса 2025 г. Студенты 2-го и 3-го курсов отвечали на вопросы, связанные с написанием курсовых работ, студентам 4-го курса были предложены вопросы относительно подготовки ВКР.

В рамках проведенного исследования было выявлено, что большая часть респондентов демонстрирует нейтральное отношение к научно-исследовательской работе в вузе. В частности, на вопрос «Как Вы относитесь к необходимости писать курсовую работу / ВКР?» более половины опрошенных ответили, что это необходимый этап обучения в вузе. Данные результаты в целом совпадают с выводами, полученными ранее [4. С. 118]. При этом, можно отметить некоторые изменения в восприятии НИР в зависимости от курса обучения. Так, доля тех, кто заявил о своем отрицательном отношении к необходимости вести научную работу, постепенно снижается к концу обучения: на втором курсе 34% студентов признались, что им не нравится заниматься научной работой, на третьем курсе аналогичный ответ дали 31% респондентов, на 4 курсе – уже 22%. Таким образом, несмотря на отсутствие ярко выраженной мотивации к научной деятельности у студентов, можно отметить положительную динамику в процессе учебы, что говорит об эффективности проводимых мероприятий.

Важным аспектом исследования стало выявление основных проблем, с которыми сталкиваются студенты в научно-исследовательской деятельности. Оказалось, что сложнее всего студентам преодолеть страх чистого листа. На вопрос «Что для Вас было самым сложным в процессе написания курсовой работы / ВКР?» самым распространённым вариантом ответа стал «приступить к написанию работы», его выбрали 61,6% студентов 2-го и 3-го курсов и 48,3% студентов 4-го курса. К числу основных трудностей студенты также отнесли строгие требования к оформлению работы, особенно это оказалось критичным для студентов младших курсов (56,4%), в то время как на 4-м курсе данный аспект уже менее значим (39%). Для всех студентов сложность представляет работа над теоретической частью исследования (40%) и необходимость излагать свои мысли научным языком (36,3% среди студентов 2–3 курса и 24,6% среди студентов 4-го курса). В отличие от полученных ранее данных [5. С. 84], формулировка научного аппарата исследования не является существенной проблемой для студентов, о ней сообщили лишь 22% респондентов. Данные цифры в очередной раз свидетельствуют о положительном влиянии дисциплин по методике написания НИР, где студенты подробно изучают структуру и содержательное наполнение всех блоков введения научной работы от актуальности, определения предмета и объекта исследования до его теоретической и практической значимости. О ценности полученных на этих курсах знаний говорят и ответы респондентов. На вопрос «Помог ли Вам в подготовке ВКР курс НИР?» 47,5% опрошенных ответили «да, помог», еще 23,7% студентов ответили «скорее, да». Кроме того, было высказано много положительных комментариев и благодарностей конкретным преподавателям, которые вели данный курс.

Заключительным аспектом исследования стало изучение практики использования студентами технологий искусственного интеллекта (ИИ) в процессе написания научно-исследовательских работ. По этому поводу важно отметить, что в 2025 г. в Казанском (Приволжском) федеральном университете была утверждена новая версия Регламента проверки письменных работ обучающихся на наличие текстовых заимствований [6], в которой были четко определены допустимые форматы использования технологий искусственного интеллекта.

К ним относятся, в частности, перевод с иностранного языка, проверка орфографии и пунктуации текста и др. При этом студент обязан указывать в работе наименование использованных программных средств и границы их использования.

Согласно результатам опроса примерно две трети студентов 2-го и 3-го курсов (61,9%) использовали искусственный интеллект при подготовке курсовых работ, среди студентов 4-го курса данный показатель чуть меньше – 46,6%. По сравнению с проводимыми ранее аналогичными опросами [4] полученные цифры свидетельствуют о существенном росте числа обращений к технологиям ИИ. Однако, на наш взгляд, важно сосредоточиться не столько на выяснении количества студентов, использовавших технологии ИИ, очевидно, что число пользователей ИИ постоянно растет [7. С. 11], сколько на качественных характеристиках этого использования, то есть важно понять, для решения каких задач применялись ИИ-инструменты.

Данные опроса свидетельствуют о том, что независимо от курса обучения студенты достаточно активно используют инструменты ИИ для поиска и подбора источников литературы (25–28%) и создания плана исследования (23-26%). Чуть реже опрошенные применяют ИИ с целью перефразирования текста (22,9% студентов 2–3 курсов и 16,1% студентов 4-го курса) и поиска оригинальных идей по проблеме исследования (18,3 и 16,1% соответственно). Небольшое количество студентов признались в использовании ИИ для генерации текстовой части научно-исследовательских работ, например, среди студентов 2-го и 3-го курсов этот показатель составил 7,6%, на 4-м году обучения – всего 2,5%.

Таким образом, сравнивая полученные результаты с выводами, сделанными в предыдущих исследованиях [4], можно отметить, с одной стороны, продолжающееся проникновение ИИ в научно-исследовательскую деятельность студентов, а с другой стороны, распространение более этичных способов его использования. Перспективным в данном контексте видится включение вопросов использования искусственного интеллекта в содержание дисциплин по НИР, а также в руководство по написанию курсовой и выпускной квалификационной работы студентов ВШИЯиП КФУ [2], о чем упоминали некоторые респонденты в комментариях: «*Необходимо актуализировать пособие по написанию ВКР с описанием грамотного использования ИИ как современной технологии (для проверки орфографических ошибок и т.д.)*», «*Считаю, что не следует ограничивать работу с ИИ при написании курсовой, а разрешить обучающимся научиться правильно применять современные технологии. Грамотная работа с искусственным интеллектом развивает такие же навыки, как и обычный поиск статей в интернете*». Данные комментарии говорят о том, что проблема использования ИИ в научно-исследовательской деятельности является актуальной для студентов, и научным руководителям и преподавателям НИР предстоит большая работа по дальнейшей популяризации этических норм научной деятельности и объяснения этических способов использования ИИ-технологий.

В целом, говоря об эффективности описанной в статье практики формирования научно-исследовательских компетенций студентов-лингвистов, в качестве положительных изменений можно отметить трансформацию характера проблем, упоминаемых студентами при выполнении НИР. Большинство из них связано не с отсутствием навыков академического письма или нехваткой фундаментальных знаний, а носит психологический характер (боязнь чистого листа) или обусловлено высокими формальными требованиями к научным работам. На наш взгляд, данные трудности вполне можно преодолеть в процессе коммуникации с научным руководителем.

Еще одним индикатором успешности осуществляемой научно-методологической подготовки является положительная динамика ответов по ряду вопросов в разрезе года обучения, то есть чем старше студенты, тем выше у них сформированность научно-исследовательских навыков, тем чаще они демонстрируют положительное отношение к научно-исследовательской работе, тем менее значимы для них возникающие в процессе НИР трудности и более значимы этические нормы научной деятельности, в том числе в контексте применения ИИ-инструментов.

В заключение стоит отметить, что дальнейшая работа по формированию и развитию научно-исследовательский компетенций студентов требует непрерывного мониторинга и педагогической диагностики обучающихся, а также внимательного изучения лучших отечественных и зарубежных практик. На наш взгляд, опыт ВШИЯиП КФУ в данной области может служить ориентиром для других вузов, стремящихся повысить качество подготовки студентов.

Список источников

1. Ратнер Ф.Л. Психолого-педагогические условия развития творческих способностей студентов в научной деятельности: отечественный и зарубежный опыт : учебно-методическое пособие. Казань : КГУ, 1999. 44 с.

2. Научно-исследовательская работа студентов: курсовые и выпускные квалификационные работы : учебное пособие / сост.: Н.П. Поморцева, Н.Н. Бобырева. 2-е изд., испр. и доп. Казань : Издательство Казанского университета, 2020. 68 с.

3. Нарбут Н.П., Алешковский И.А., Гаспаришвили А.Т., Крухмалева О.В., Савина Н.Е. Вовлечённость студентов в научную работу в период обучения в вузе: социологический анализ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2023. Т. 23, № 2. С. 256–271.

4. Тихонова Н.В., Поморцева Н.П. Выпускная квалификационная работа в вузе в условиях распространения искусственного интеллекта: взгляд студентов // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 6. С. 112–135.

5. Goşa C. Perceptions and Attitudes of BA and MA Graduating Students in Philology Towards the Writing of Their Final Research Papers. A Survey-Based Case Study // Romanian Journal of English Studies. 2022. Vol. 19. P. 78–87.

6. Регламент проверки письменных работ обучающихся на наличие текстовых заимствований в федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Казань, 2025. 28 с.

7. Кузьминов Я.И., Кручинская Е.В., Груздев И.А., Наумов А.А. Отстающие и опережающие: как студенты используют генеративный искусственный интеллект в образовательных целях // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 6. С. 9–35.

Е.А. Фархади[1], А.А. Хакимова[2]

[1, 2] Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ ESP
USING VIDEO MATERIALS IN TEACHING ESP

Аннотация. В данной научной статье рассматривается методика интеграции аутентичных видеоматериалов в курс «Профессиональный английский язык» (English for Specific Purposes, ESP) для студентов IT-специальностей. Обосновывается дидактический потенциал видео для формирования иноязычной коммуникативной компетенции и развития критического мышления. Подробно описывается трехэтапный алгоритм работы с видеоконтентом (pre-viewing, while-viewing, post-viewing), направленный на усвоение профессиональной лексики, совершенствование навыков аудирования, а также практику устной и письменной речи через дискуссии и написание эссе. Делается вывод об эффективности предложенного подхода для подготовки IT-специалистов к межкультурной профессиональной коммуникации.

Abstract. This scientific article explores the methodology of integrating authentic video materials into the "Professional English" (English for Specific Purposes, ESP) course for students of IT specialties. The didactic potential of video for developing foreign language communicative competence and critical thinking skills is substantiated. A detailed description is provided of a three-stage algorithm for working with video content (pre-viewing, while-viewing, post-viewing), aimed at the acquisition of professional vocabulary, improvement of listening comprehension skills, and practice in oral and written speech through discussions and essay writing. The article concludes on the high effectiveness of the proposed approach for preparing IT specialists for intercultural professional communication.

В настоящее время основная цель преподавания иностранного языка для неязыковых направлений формулируется как «повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования» [1]. Поэтому основной задачей является научить студентов качественному практическому владению языком (то есть развить умения и навыки в различных видах речевой деятельности) и связать его с их будущей профессиональной деятельностью. В области предметно-языкового обучения существуют три наиболее распространенных интегрированных подхода:

– ESP (English for Specific Purposes/Английский для специальных целей);

– CLIL (Content and Language Integrated Learning/Предметно-языковое интегрированное обучение);

– EMI (English as Medium of Instruction/Английский как средство обучения)

В нашей статье мы подробно рассмотрим ESP и использование видеоматериалов в обучении ESP.

Английский для специальных целей (ESP) – это подход к обучению английскому языку, который фокусируется на конкретных коммуникативных потребностях учащихся в профессии. В отличие от общего английского (General English), который охватывает широкий спектр тем и навыков, ESP разрабатывается для удовлетворения узкоспециализированных потребностей конкретных групп людей. Главная цель программы ESP заключается в

формировании лингвистической компетенции студентов. Основной задачей обучения является развитие иноязычных коммуникативных навыков, владение профессиональной терминологией, а также особенностями грамматики и дискурса [2]. Остановимся на ключевых характеристиках ESP.

– Ориентированность на потребности: ESP курсы разрабатываются на основе тщательного анализа потребностей учащихся, чтобы определить, какие конкретные навыки и знания им необходимы для успешной коммуникации в своей сфере.

– Специфический словарный запас: в обучении ESP особое внимание уделяется изучению терминологии и лексики, специфичной для конкретной области или профессии.

– Контекстуализированное обучение: ESP обучение проходит в контексте реальных рабочих ситуаций, например, на основе анализа аутентичных текстов, диалогов и материалов, используемых в данной области.

– Интеграция навыков: ESPкурсы интегрируют различные языковые навыки (чтение, письмо, говорение, аудирование), чтобы обеспечить комплексную подготовку учащихся к эффективной коммуникации.

– Профессиональная направленность: ESPкурсы обычно разрабатываются для конкретных профессий или отраслей, таких как медицина, инженерия, юриспруденция, авиация, туризм, бизнес и т.д. [3].

В учебный план студентов высших учебных заведений, в том числе и студентов Высшей IT-школы (ВИТШ), входит дисциплина «Профессиональный английский язык». К изучению ESP студенты приступают на 3 курсе обучения, осваивая вариативную (профильную) часть основной образовательной программы (ООП) бакалавриата по иностранному (английскому) языку, предварительно пройдя базовый курс. Основная задача курса обеспечить овладение умениями осуществления устной и письменной коммуникации на английском языке в деловом общении для решения практических задач в профессиональной деятельности. Для реализации поставленных задач необходимы видеоматериалы как для отработки правильного произношения профессиональной лексики, так и критического обсуждения профессиональных тем.

Цель и задачи курса ESP

Ключевая цель курса ESP заключается в формировании у будущих специалистов иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для эффективного решения практических задач в профессиональной, академической и деловой среде. Это подразумевает овладение умениями осуществления всех видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения и письма) в контексте профессиональной деятельности, включая участие в международных проектах, конференциях, работу с технической документацией и профессиональной литературой.

Роль видеоматериалов в курсе ESP

Для реализации поставленных задач неотъемлемым инструментом являются аутентичные видеоматериалы. Их дидактический потенциал многогранен:

Видео предоставляет доступ к реальному языку в реальном профессиональном контексте – выступления на конференциях (TED Talks, keynote speeches), демонстрации продуктов (Apple Keynote), записи рабочих встреч, интервью с ведущими специалистами, tutorials и обзоры технологий.

Сочетание визуального ряда, аудирования, текста (субтитры) и паралингвистических элементов (язык тела, интонация) значительно облегчает декодирование и усвоение сложной профессиональной информации.

Работа с современным и релевантным визуальным контентом повышает вовлеченность студентов, демонстрируя непосредственную связь между изучаемым языком и их будущей профессией.

Видеоматериалы служат эффективным средством не только для отработки правильного произношения и усвоения специальной терминологии, но и для развития критического мышления через обсуждение актуальных профессиональных тем и проблем.

Принципы и алгоритм работы с видеоматериалами на занятиях ESP

Эффективное использование видео предполагает четкую структуру, разделенную на три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный.

1. Pre-Viewing (Преддемонстрационный этап)

Цель: активизировать фоновые знания (schemata), снять потенциальные языковые и смысловые трудности, создать мотивацию к просмотру.

Методы: Обсуждение заголовка и скриншотов: студентам предлагается предсказать содержание видео на основе названия и ключевых кадров.

Введение и отработка ключевой лексики: преподаватель представляет список терминов и устойчивых выражений из видео (напр., cloud computing, agile development, user interface, to deploy a service). Отработка происходит через упражнения на сопоставление, определение или использование в мини-диалогах.

Постановка проблемного вопроса: студенты получают конкретный вопрос, на который им предстоит найти ответ во время просмотра (напр., «Какие три главных преимущества блокчейна назвал спикер?»).

2. While-Viewing (Демонстрационный этап)

Цель: целенаправленное извлечение информации, проверка гипотез, выдвинутых на первом этапе.

Просмотр с заданиями: студенты не просто пассивно смотрят, а выполняют задания.

1) Checking comprehension: ответы на вопросы по основным фактам.

2) Gap-filling: заполнение пропусков в тексте транскрипта.

3) Note-taking: составление краткого конспекта или ментальной карты по структуре выступления.

Многократный просмотр: первый просмотр – для общего понимания сути. Второй и последующие – для деталей, анализа аргументации, особенностей речи.

3. Post-Viewing (Последемонстрационный этап)

Цель: трансформация полученной информации в продуктивные речевые навыки – говорение и письмо, развитие критического мышления.

Методы: Обсуждение (Discussion): Студенты обсуждают точку зрения спикера, высказывают свою аргументированную позицию, оценивают убедительность доводов, проводят параллели с известными им кейсами из IT-сферы.

Форматы: дебаты, «круглый стол», групповая дискуссия.

Письменные задания (Essay): написание эссе-мнения (opinion essay), эссе-рассуждения (for and against essay) или аналитического резюме (summary) по проблеме, затронутой в видео. Это позволяет структурировать мысли, углубить анализ и закрепить использование профессиональной лексики в письменной речи.

Проектная работа: видео может стать толчком для более масштабного проекта – например, создания собственного презентационного ролика на аналогичную тему или анализа трендов, описанных спикером.

Таким образом, систематическое и методически грамотное использование аутентичных видеоматериалов в курсе ESP для IT-специалистов позволяет перейти от пассивного усвоения лексики к активному использованию языка как инструмента профессиональной коммуникации. Предложенный трехэтапный алгоритм работы обеспечивает комплексное развитие лингвистических и профессиональных компетенций, способствуя подготовке высококвалифицированных специалистов, готовых к интеграции в международное IT-сообщество.

Список источников

1. Лушникова И.И. Обучение студентов неязыковых факультетов иностранному языку для общих целей: специфика, проблемы, решения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 1 (67): в 2 ч. Ч. 1. С. 206.

2. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей. М. : НВИ-Тезаурус, 2003. С. 160–188.

3. Tony Dudley-Evans, Maggie Jo ST John, Developments in English for Specific Purposes. Cambridge, 2012. P. 2–10.

4. Техники и приемы формирования критического мышления на уроках английского языка. URL: https://infourok.ru/tehniki-i-priemy-formirovaniya-kriticheskogo-myshleniya-na-urokah-anglijskogo-yazyka-5861316.html 3

5. Технологический подход к обучению профессиональной лексике. URL: https://naukaru.ru/ru/nauka/article/4865/view 7

6. Развитие критического мышления студентов через анализ англоязычных текстов и видеоматериалов. URL: https://solncesvet.ru/book_work/71608/

А.С. Фетисов

Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ НОВЫХ СУБЪЕКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РФ
PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF NEW ENTITIES INTEGRATION INTO THE EDUCATIONAL SPACE OF THE RUSSIAN FEDERATION

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению педагогического образования в новых субъектах Российской Федерации на основе интеграции в образовательное пространство РФ. Показана

значимость подготовки будущих педагогов в новых субъектах Российской Федерации. Выделены основные тенденции профессионального образования будущих педагогов для новых территорий РФ.

Abstract. The article is devoted to the consideration of pedagogical education in the new constituent entities of the Russian Federation on the basis of integration into the educational space of the Russian Federation. The importance of training future teachers in the new constituent entities of the Russian Federation is shown. The main trends in the professional education of future teachers for the new territories of the Russian Federation have been identified.

Источник финансирования: работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2025-0030).

В основе суверенной системы образования – квалифицированные педагогические кадры. Система педагогического образования представляет собой комплексную структуру, включающую в себя образовательные учреждения, программы подготовки педагогических кадров, научные исследования и методические разработки. Она направлена на формирование профессиональных компетенций у будущих педагогов, обеспечивая их теоретическую и практическую подготовку для эффективной деятельности в образовательной сфере. В 2022 году была утверждена **«Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года»** [1]. Документ предусматривает формирование единого образовательного пространства с учетом единых содержательных и технологических условий подготовки педагогов, развитие системы непрерывного педагогического образования от профильных классов до учреждений повышения квалификации.

Осознание такого миссии педагогического образования требует развития концептуальной системы взглядов на профессиональную подготовку учителя, выявления психолого-педагогических условий его профессиональной социализации и саморазвития (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, С.Г. Вершловский, В.С. Ильин, В.А. Сластенин, Н.К. Сергеев, А.В. Кирьякова, А.К. Маркова, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына, Е.Н. Шиянов, И.Я. Якиманская и др.). Именно педагогическое образование в конечном итоге определяет качество подготовки кадров для всех сфер функционирования общества и государства [2].

Подготовка будущих педагогов к педагогической деятельности как основа профессионального становления будущих специалистов представляет собой сложную, целостную динамическую систему, функционирующую в соответствии с целями, задачами, принципами подготовки специалистов. Характерными свойствами данной системы являются: единство и взаимосвязь различных структурных элементов, объединённых общей целью и единым функционированием; единая внутренняя организация на основе связей и зависимостей между компонентами системы, взаимодействие с окружающей средой [3].

Федеральный закон от 17.02.2023 г. № 19-ФЗ «Об особенностях правового регулирования отношений в сферах образования и науки в связи с принятием в Российскую Федерацию Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской области, Херсонской области и образованием в составе Российской Федерации новых субъектов – Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской области, Херсонской области о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» [4] предусматривает интеграцию систем образования новых субъектов в образовательное пространство Российской Федерации. Интеграция касается всех ступеней

образования, в том числе профессионального. Но при всем этом важно учитывать региональную специфику подготовки педагогических кадров.

Выделим основные тенденции профессионального образования будущих педагогов для новых территорий РФ.

1. Построение системы непрерывного педагогического образования – от допрофессиональной педагогической подготовки до системы повышения квалификации педагогов.

Особое внимание стоит обратить на допрофессиональную педагогическую подготовку. Цели допрофессиональной педагогической подготовки (ДПП) – формирование у обучающихся профессионально важных мотивов, качеств, умений и навыков педагогической и организаторской деятельности; обеспечение эффективности отбора абитуриентов в педагогические образовательные организации [5]. Создание профильных психолого-педагогических классов в исторических регионах в условиях интеграции в систему образования Российской Федерации станет важным этапом развитии системы непрерывного педагогического образования и влечет за собой следующие перспективы: увеличение интереса к педагогической профессии (создание специализированных педагогических классов может способствовать росту интереса к профессии педагога среди молодежи – это, в свою очередь, может решить проблему нехватки квалифицированных кадров в образовательной сфере); инновационные подходы в обучении (педагогические классы могут стать площадкой для внедрения инновационных методов и технологий обучения) устойчивое развитие образовательной системы (в долгосрочной перспективе создание педагогических классов может способствовать устойчивому развитию образовательной системы, обеспечивая постоянный приток квалифицированных кадров и внедряя современные подходы к обучению и воспитанию).

Безусловно, для исторических регионов идея создания психолого-педагогических классов не является новшеством, такой опыт присутствует. Но интеграция в систему образования Российской Федерации позволит сделать этот процесс еще более эффективным, придаст системный характер, позволит выбрать оптимальные модели организации психолого-педагогических классов с опорой на нормативно-правовую базу и сложившейся научно-методический инструментарий [6].

Заслуживает внимания и система повышения квалификации. В связи с расширением границ Российской Федерации и включением новых территорий в образовательное пространство страны актуальной задачей становится создание и совершенствование системы повышения квалификации педагогов, работающих в этих регионах. С 1 сентября 2025 года курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов, реализующих основные общеобразовательные программы, смогут проводиться исключительно в государственных и муниципальных образовательных организациях. Такой подход направлен на повышение качества образовательных программ и их соответствие федеральным стандартам. Система повышения квалификации педагогов в новых субъектах Российской Федерации в настоящее время переживает этап существенных изменений, направленных на повышение эффективности, качества и доступности дополнительного профессионального образования. Приоритетным становится государственное и муниципальное управление образовательным процессом, расширение межрегионального взаимодействия и внедрение современных педагогических технологий. Эти изменения обеспечивают развитие кадрового потенциала, адаптированного к специфике новых территорий и современным требованиям российского образования.

2. *Акцент на дополнительные специальности – многофункциональный педагог.*

При переходе на новую систему высшего образования важно предусмотреть получение нескольких специальностей, а также дать возможность студентам проходить обучение по программам дополнительного образования, которые позволят в совокупности создать «универсального», многофункционального учителя, необходимого для образовательных организаций новых субъектов РФ. Выпускники педагогических вузов, имеющие несколько специальностей, востребованы в образовательной сфере, их карьерные перспективы включают возможности роста до административных и руководящих позиций в образовательных учреждениях.

3. Н*еобходимость ориентации системы образования на разработку и внедрение практик, которые воспитывают в обучающихся гражданскую идентичность и патриотизм, в том числе посредством определения ценностно-смысловых основ подготовки будущих педагогов в условиях интеграции единого образовательного пространства.*

Особое внимание необходимо уделить воспитанию патриотизма и гражданственности у будущих педагогов, с одной стороны, и сформировать у них компетенции для организации гражданско-патриотического воспитания, с другой. В новых субъектах РФ патриотизм играет ключевую роль в формировании идентичности и сплоченности населения, он способствует укреплению социальной стабильности и единства, что особенно важно в условиях внешнеполитической нестабильности.

В.И. Лаптун и В.И. Сафонов выделяют следующие педагогические условия формированию готовности будущих педагогов к патриотическому воспитанию школьников.

– Формирование положительной мотивации к осуществлению патриотического воспитания школьников (развитие у студентов интереса к патриотической проблематике, восприятие ими патриотических качеств как профессионально значимых, а также формирование у них отношения к патриотизму как к социально-нравственной ценности).

– Реализация дополнительного образования в аспекте патриотического воспитания (для реализации этого условия необходимы проектирование и апробация дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, рассчитанных на студентов старших курсов).

– Активное использование информационно-коммуникационных технологий в подготовке будущих педагогов к патриотическому воспитанию школьников (необходима организация целенаправленного применения информационно-коммуникационных технологий для реализации указанных выше педагогических условий) [7].

М.В. Красноярова выделяет комплекс взаимосвязанных задач подготовки будущих педагогов к реализации патриотического воспитания школьников:

– непосредственно патриотическое воспитание студентов педагогических специальностей, формирование у них патриотизма как личностного качества, характеризующего отношение к Родине;

– вооружение будущих педагогов краеведческими знаниями, вовлечение в исследовательскую и волонтёрскую деятельность по изучению истории родного края;

– формирование опыта организации и проведения проектов и мероприятий, направленных на патриотическое воспитание школьников [8].

Воспитание гражданственности и патриотизма, особенно в общеобразовательных организациях новых субъектов, помогает учащимся осознать свою принадлежность к России и развить уважение к культуре и традициям своего региона. Важно, чтобы учителя не только

передавали знания, но и воспитывали у своих учеников патриотические ценности, при этом не искажая исторические факты.

4. *Акцент на участие будущих педагогов в профессиональных конкурсах (Я-профессионал, Флагманы образования), научных конференциях, грантовых программах (Конкурсы от Росмолодежи) и олимпиадах с целью получения опыта.* Будущие педагоги из новых субъектов могут использовать участие в конкурсах и конференциях для адаптации к образовательной системе и культурным особенностям региона.

– Конкурсы и конференции предоставляют платформу для обмена опытом с коллегами из других регионов, что способствует лучшему пониманию различных подходов в образовании.

– Участие в таких мероприятиях может помочь в продвижении местных образовательных инициатив и проектов, что важно для развития новых субъектов.

– Конференции и олимпиады часто предоставляют доступ к актуальным исследованиям и образовательным ресурсам, что может быть особенно полезно для педагогов, работающих в новых условиях.

– Участие в конкурсах и олимпиадах может стать источником мотивации для будущих педагогов, вдохновляя их на дальнейшее развитие и профессиональный рост.

5. Внедрение цифровых технологий, подготовка будущих педагогов к работе в условиях цифровой трансформации образования.

Цифровое развитие организаций, в том числе образовательных, сегодня выходит на первый план.

Указ Президента РФ Владимира Путина от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [9] определяет цифровую трансформацию как одну из национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года. Суть цифровой трансформации образования – достижение каждым обучаемым необходимых образовательных результатов за счет персонализации образовательного процесса на основе использования растущего потенциала цифровой трансформации, включая применение методов искусственного интеллекта, средств дополненной и виртуальной реальности; развитие в образовательных организациях цифровой образовательной среды; обеспечение общедоступного широкополосного доступа к интернету, работы с большими данными.

В.В. Гришкун и Т.Н. Суворова обращают внимание, что в связи с многоаспектностью системы подготовки будущих педагогов проблемы ее цифровой трансформации являются многофакторными, обширными и актуальными. Из них можно выделить следующие: 1) недостаточность имеющегося у преподавателей, студентов и обучающихся школ аппаратного и программного обеспечения, а также доступа к сети Интернет; 2) недостаточно высокий уровень дидактических и потребительских характеристик цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), используемых в сфере образования; 3) низкий уровень готовности педагогов к осуществлению педагогической деятельности в условиях информатизации образования [10].

В современных условиях важно не только уделить внимание цифровым компетенциям будущих педагогов, но и затронуть вопросы состояния технологий искусственного интеллекта, рассказать о готовых инструментах и возможностях применения искусственного интеллекта в работе учителя, проанализировать этические аспекты. В школах новых регионов открываются точки роста, современные лаборатории, медиа-студии и прочее.

Проблема подготовки педагогических кадров к применению цифровых образовательных ресурсов и сервисов в учебной деятельности школьников требует системного подхода со стороны образовательных учреждений и государственных органов. Важно создать специальные программы и курсы для обучения педагогов использованию цифровых инструментов, а также активно привлекать их к самостоятельному изучению новых технологий. Также необходимо создать мотивационную среду для будущих педагогов, чтобы они осознали ценность и эффективность цифровых образовательных ресурсов и сервисов. Кроме того, важно организовать систему постоянной поддержки и оказания методической помощи педагогам, чтобы они могли внедрять новые технологии в учебный процесс и успешно применять их в работе с обучающимися.

Таким образом, региональная специфика профессионального образования будущих педагогов на новых территориях Российской Федерации представляет собой многогранный и комплексный процесс, обусловленный рядом факторов, влияющих на формирование образовательной среды и подготовку кадров. Новые территории характеризуются уникальными культурными и этническими особенностями, что требует интеграции местных традиций и ценностей в образовательные программы. Важно учитывать специфику местного рынка труда, что предполагает проведение исследований и анализ потребностей образовательных учреждений и работодателей, это позволит адаптировать программы подготовки педагогов к требованиям региона.

Реализация государственной политики в области образования на новых территориях включает специальные меры по поддержке педагогического образования, что требует активного взаимодействия между образовательными учреждениями и органами власти. Эффективная подготовка будущих педагогов на новых территориях предполагает развитие партнерских отношений между образовательными учреждениями, местными сообществами и организациями, что способствует интеграции теоретических знаний и практического опыта. Таким образом, региональная специфика профессионального образования будущих педагогов в новых территориях РФ требует комплексного подхода, учитывающего культурные, экономические и социальные аспекты, а также активного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Список источников

1. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года : [утв. Решением Правительства Рос. Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р.] [Электронный ресурс]. URL: http://static.government.ru/media/acts/files/1202207010040.pdf (дата обращения: 16.07.2025).

2. Арнаутов В.В. Непрерывное педагогическое образование приоритетное направление модернизации профессиональной подготовки будущего учителя // Известия ВГПУ. 2012. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nepreryvnoe-pedagogicheskoe-obrazovanie-prioritetnoe-napravlenie-modernizatsii-professionalnoy-podgotovki-buduschego-uchitelya (дата обращения: 17.08.2025).

3. Жуйкова Т.П., Дорофеева Т. А. Профессиональная подготовка будущего педагога с учётом регионального компонента // МНКО. 2019. № 3 (76). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-buduschego-pedagoga-s-uchyotom-regionalnogo-komponenta (дата обращения: 17.08.2025).

4. Федеральный закон Российской Федерации от 18.03.2023 г. № 63-ФЗ «Об особенностях правового регулирования отношений в области культуры в связи с принятием в Российскую Федерацию

Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской области и Херсонской области и образованием в составе Российской Федерации новых субъектов – Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской области и Херсонской области» // Собрание законодательства РФ. 2023. № 12. С. 567–582.

5. Байбородова Л.В. Концептуальные основы и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-i-modeli-doprofessionalnoy-pedagogicheskoy-podgotovki-shkolnikov (дата обращения: 18.08.2025).

6. Научно-методическое обеспечение организации работы психолого-педагогических классов в различных организационных моделях **:** монография / Ю.В. Кудинова [и др.]. Воронеж : Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2025. 300 с.

7. Лаптун В.И., Сафонов В.И. Использование информационно-коммуникационных технологий в подготовке будущих педагогов к патриотическому воспитанию школьников // МНИЖ. 2021. № 7-4 (109). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-v-podgotovke-buduschih-pedagogov-k-patrioticheskomu-vospitaniyu-shkolnikov (дата обращения: 08.08.2025).

8. Красноярова М.В. Подготовка будущих педагогов к реализации патриотического воспитания школьников во взаимодействии вуза и музея // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. 2017. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-buduschih-pedagogov-k-realizatsii-patrioticheskogo-vospitaniya-shkolnikov-vo-vzaimodeystvii-vuza-i-muzeya (дата обращения: 08.08.2025).

9. Указ Президента РФ Владимира Путина от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726 (дата обращения: 18.08.2025).

10. Гришкун В.В., Суворова Т.Н. Особенности подготовки педагогов в условиях цифровой трансформации системы образования // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2024. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-podgotovki-pedagogov-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii-sistemy-obrazovaniya (дата обращения: 18.08.2025).

А.Г. Филиппова

ГБОУ Школа № 1420, Москва, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ СИМУЛЯТОРОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
THE USE OF DIGITAL LINGUACULTURAL SIMULATORS FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIOPRAGMATIC COMPETENCE

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования социопрагматической компетенции в условиях искусственной языковой среды. Анализируется дидактический потенциал цифровых лингвокультурных симуляторов как перспективного инструмента для решения данной задачи. Приводятся классификация симуляторов и оценка их преимуществ и ограничений.

Abstract. The article discusses the problem of the development of sociopragmatic competence in an artificial language environment. The didactic potential of digital linguacultural simulators as a high-potential tool for solving this problem is analyzed. The classification of simulators and an assessment of their advantages and disadvantages are given.

В настоящее время общество и все его институты претерпевают стремительные изменения и формируют новые требования к его членам. Так, в условиях глобализации наблюдается острая потребность в эффективной межкультурной коммуникации, неотъемлемыми частями которой являются социокульутурная и социопрагматическая компетенции. Однако несмотря на высокий уровень развития лингвистического образования наблюдается некоторая недостаточность способов и инструментов обучения «живому», контекстуально-обусловленному языку в отрыве от естественной языковой среды. Кроме того, при распространении цифровых и иммерсивных технологий в повседневной жизни и образовании меняется и отношение изучающих иностранный язык, студентов и учащихся школ в частности, к восприятию и усвоению знаний и информации. Тем самым, перечисленные причины показывают необходимость овладения социопрагматической компетенцией и наличия эффективных инструментов для ее формирования в нынешней системе образовательных требований, что обуславливает актуальность поиска новых инструментов, среди которых перспективными представляются цифровые лингвокультурные симуляторы.

Таким образом, целью настоящей статьи является теоретический анализ и обоснование потенциала использования цифровых лингвокультурных симуляторов при формировании социопрагматической компетенции.

Задачи данной статьи:

1. Раскрыть сущность понятия социопрагматической компетенции, методы и инструменты ее формирования.

2. Дать определение и классификацию цифровых лингвокультурных симуляторов.

3. Проанализировать дидактический потенциал лингвокультурных симуляторов.

для формирования социопрагматической компетенции.

4. Выявить возможные недостатки и ограничения, связанные с использованием лингвокультурных симуляторов.

5. Обозначить перспективны развития цифровых лингвокультурных симуляторов.

Объектом исследования является процесс формирования социопрагматической компетенции. Предметом исследования служат цифровые лингвокультурные симуляторы как средство формирования социопрагматической компетенции.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, систематизация, классификация, сравнительный анализ.

Как было сказано ранее, социопрагматическая компетенция наряду с социокультурной компетенцией, языковыми знаниями и коммуникативными навыками является важной частью межкультурной коммуникации и понимается как компетенция, направленная на формирование способности участвовать в сложной системе межкультурных коммуникативных отношений, адекватно ориентируясь в социокультурной ситуации и эмоционально-оценочном подтексте коммуникации, а также управлять ситуацией общения посредством использования прагматически-оправданных коммуникативных средств, оказывая желаемое воздействие на собеседника с целью достижения индивидуально-значимых результатов в развивающемся социальном контексте [1. С. 1].

Данное определение подразумевает, что методы, способы и инструменты, используемые для развития социопрагматической компетенции, должны быть направлены на формирование не только необходимых лексико-грамматических навыков, но и на развитие знаний и умений употребления иностранного языка приемлемо и эффективно для конкретных

участников коммуникации, в рамках конкретной культурной и социальной ситуации/контекста общения, иными словами, способствовать развитию социокультурной, социолингвистической и компенсаторной компетенций [2. С. 3–6].

Тем не менее, овладение столь широкой и комплексной компетенцией в условиях искусственной языковой среды вызывает определенные трудности. В связи с этим современные преподаватели применяют в процессе обучения разнообразные формы и виды работ, такие как разыгрывание ролевых диалогов в парах на основе реальной коммуникативной ситуации (заказ еды в ресторане, покупка билетов в метро), дискуссии и круглые столы по обсуждению прочитанного или просмотренного материала, проблемного вопроса. Кроме того, привлекается большое количество материалов в дополнение к учебникам в виду академичности и формальности их языкового наполнения: аутентичные видео и аудио, выдержки из журналов, публикаций из социальных сетей. Помимо этого, последние несколько лет можно наблюдать интенсивное развитие и популяризацию искусственного интеллекта и цифровизации, а соответственно и использование в образовательных целях их различных вариаций и гибридов [3. С. 68–92].

Так, перспективным дидактическим инструментом в данном контексте выступает цифровой лингвокультурный симулятор – программно-технический и методический комплекс, представляющий собой искусственную виртуальную среду, созданную с использованием современных цифровых технологий (включая виртуальную и дополненную реальность, 3D-моделирование, ИИ и интерактивные мультимедийные инструменты), воссоздающую реальный или смоделированный социокультурный контекст для обучения и развития коммуникативной, лингвистической и культурной компетенций изучающих язык [4. С. 352–354].

Под данное определение возможно отнести разнообразные ресурсы, от простых до более комплексных, поэтому представляется разумным рассмотреть их в виде следующей классификации по принципу «тип использованного цифрового ресурса/технологии» с конкретными примерами и проанализировать их:

1. Текстовые квесты / интерактивные истории.

На веб-странице/платформе обучающийся читает текст и выбирает реплику или действие из предложенных вариантов, влияя на сюжет. Примеры: *чат-боты ChatGPT, Character.AI* в режиме текстового приключения, платформы типа *Choice of Games* с библиотекой историй. Основные преимущества заключаются в доступности на любом устройстве, фокусе на смысловой составляющей и явном отображении причинно-следственных связей. К недостаткам можно отнести отсутствие аудирования и невербальных компонентов общения, а также ограниченный заданный набор реплик.

2. Интерактивное видео.

Учащийся смотрит видео и в ключевые моменты выбирает реплику для персонажа, что ведет к ветвлению сюжета. Примеры: *BBC Learning English – The Flatmates, интерактивные ролики на YouTube*, платформы *Playinfluent.com, ISLCollective*. Преимуществами являются наличие аудиовизуального контекста, такого как мимика и интонация, более реалистичные диалоги и возможность отрабатывать конкретные коммуникативные сценарии. Недостатками служат ограниченный набор вариантов ответа и зачастую довольно линейный сюжет с незначительными вариациями.

3. Геймифицированные приложения / 2D-игры.

Данный тип ресурсов представляет собой мобильные или браузерные приложения, где социопрагматика отрабатывается через мини-игры и диалоги с 2D-графикой. Примеры: *Lingualia* с диалоговыми тренажерами. Данные ресурсы отличаются наличием геймификации и систем прогресса и наград, что делает обучение интересным и мотивирующим. Однако из недостатков отметим упрощенные модели социальных взаимодействий, частый акцент на лексике, а не на социопрагматике и возможную повторяемость игровых механик. Кроме того, качественных и доступных приложений небольшое количество, это узкоспециализированная и сложная в разработке ниша.

4. 3D-видеоигры и виртуальные миры (на ПК/игровых консолях).

Полноценные игры с 3D-графикой, где учащийся (игрок) свободно взаимодействует с миром и персонажами. Примеры: *The Sims 4* (симулятор жизни), *Life is Strange* (сюжет с выбором), *Mass Effect*. К сильным сторонам данного обучающего инструмента, можно отнести глубокую увлеченность процессом игры и изучения, погружение в культуру социального общения, богатое визуальное сопровождение. Однако, данные игры не являются конкретно лингвистическими, фокус обучения смещается на игровой процесс. Более того, они не подходят для аудиторной работы, затратны по времени и требуемому оборудованию, в них отсутствует прямая обратная связь о правильности речевого поведения.

5. Виртуальная реальность (VR) и многопользовательские онлайн-миры (MMOG).

Технологии, создающие эффект полного погружения и присутствия для практики общения, также существуют игры, комбинирующие в себе элементы многопользовательского онлайн-мира с виртуальный реальностью. Примеры: *Mondly VR* (диалоги с ИИ), *Immerse* (уроки в VR), *VRChat* (общение с реальными людьми в виртуальном мире). В качестве преимуществ VR и MMOG можно выделить максимальную иммерсивность и эмоциональную вовлеченность, аутентичную практику спонтанной речи с реальными людьми (MMOG). Тем не менее, конкретно лингвистических игр крайне мало, в MMOG часто отсутствует сюжет и контроль обучения, есть риск негативной коммуникации с другими пользователями. К недостаткам также можно отнести высокую стоимость VR оборудования и технические сложности (VR-укачивание, требования ПК) [5. С. 292–295].

6. Продвинутый ИИ с анализом речи.

ИИ-симуляторы, которые анализируют речь пользователя (текст/голос) на предмет уместности, тона и вежливости. Примеры: *Speak.com, ELSA Speak, Kajiwoto, голосовые модели ChatGPT*. Ключевые достоинства – это персонализированная и детальная обратная связь, адаптация под уровень и цели ученика и возможность моделирования любых, даже самых редких ситуаций. Основные минусы связаны с тем, что технология еще развивается и может допускать ошибки, не всегда корректно распознает речь, требует высокоскоростного интернета и часто предоставляется по платной подписке.

Проведенный анализ позволил выявить дидактический потенциал различных типов лингвокультурных симуляторов. Для симуляторов нового поколения (VR, 3D-игры) ключевым преимуществом является высокая вовлеченность, мотивация обучающихся и создание эффекта присутствия, при этом возможность допускать ошибки в коммуникации и экспериментировать без риска реальных социальных последствий. В то же время более простые форматы (интерактивное видео, текстовые квесты) обладают неоспоримыми достоинствами с точки зрения доступности и возможности отработки конкретных сценариев.

Одновременно с этим обнаруживается достаточное количество недостатков использования цифровых линвгосимуляторов последнего поколения. Большинство из них не подходит для аудиторной работы и требует дорогостоящего оборудования, при этом для их использования важен контроль преподавателя, т.к. технологии находятся на начальной стадии развития, допускаются социолингивистические и социопрагматические ошибки, а также малое количество технологий сфокусировано непосредственно на развитии социопрагматической компетенции, большинство развивают ее косвенно. Более простые форматы симуляторов не предоставляют поддержку в виде аудио и визуального сопровождения, мимики и невербалики (кроме интерактивных видео), более того, имеют меньший уровень персонализации и ситуативной гибкости по сравнению с ИИ-симуляторами.

Таким образом, цифровые лингвокультурные симуляторы являются эффективным дополнением к традиционным методам обучения, особенно для развития практических навыков общения. Тем не менее, эталонного универсального симулятора на данный момент не существует. Выбор зависит от целей, уровня учащегося и типа обучение (аудиторное/внеаудиторное, самостоятельное и т.д). При этом огромную роль в процессе обучения играет поддержка преподавателями и подбор, контроль ими ресурсов по тематике и целесообразности.

Резюмируя сказанное, цифровые лингвокультурные симуляторы имеют достаточно значительный потенциал и перспективы развития: использование генеративного ИИ для создания персонализированных симуляций, создание симуляторов с более реальным и точным аутентичном социокульутрным контекстом, а также стимуляторов для редких языков и узкопрофессиональных сфер. В рамках данного исследования планируется переход от теоретического анализа к эмпирической проверке эффективности различных типов симуляторов в реальном учебном процессе, а также разработка методических рекомендаций по их интеграции в образовательные программы с учетом выявленных дидактических возможностей и ограничений.

Список источников

1. Александрова О.М. Лингвистические и экстралингвистические навыки и умения студентов-бакалавров как фактор развития их иноязычной социопрагматической компетенции // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2022. № 6. С. 1.

2. Касумова Г.А. К вопросу о социопрагматической компетенции как коммуникативной составляющей иноязычной речевой культуры обучающихся // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 4. С. 3–6.

3. Кузнецова И.А. Совершенствование прагматической компетенции учащихся с помощью средств искусственного интеллекта при обучении английскому языку // XXIX Державинские чтения : материалы Всероссийской научной конференции. 2024. С. 68–82.

4. Землякова Т.А., Земляков В.Д. Цифровая трансформация обучения иностранным языкам в высшей школе: проблемы и перспективы // Современный ученый. 2025. № 5. С. 352–354.

5. Фомина Е.Е. Виртуальная дополненная реальность формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов лингвистического университета // Информационные технологии в науке, бизнесе и образовании. Проблемы обеспечения цифрового суверенитета государства. 2021. С. 292–295.

He Shuai[1], V.K. Bezukladnikov[2, 3], V.R. Gabidinova[4, 5]

[1, 3, 5] Jining University, Jining, People's Republic of China
[2] Ivanovo State University, Ivanovo, Russian Federation
[4] Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russian Federation

A STUDY OF RUSSIAN STUDENTS' SATISFACTION IN A THREE-STAGE INTERNATIONAL CHINESE LANGUAGE JOINT TRAINING PROGRAM
ИССЛЕДОВАНИЕ СТЕПЕНИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ ТРЁХУРОВНЕВОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОГРАММОЙ СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Abstract. This study evaluates the effectiveness of a three-stage Chinese language joint training program implemented by Perm State Humanitarian Pedagogical University (PSHPU) and Jining University in 2024. The research examines how these stages influence Russian students' perceptions across four dimensions–Quality of Support Received, Language Skill Improvement, Student Satisfaction, and Overall Learning Experience–while addressing gaps in empirical evidence for staged immersion models. The findings align with Language Environment Theory (LET) emphasis on structured, emotionally secure environments and corroborate prior research on the risks of abrupt immersion and offer three key pedagogical implications.

Аннотация. В данном исследовании оценивается эффективность трехуровневой совместной программы обучения китайскому языку, реализованной в 2024 году Пермским государственным гуманитарно-педагогическим университетом (ПГГПУ) и Цзининским университетом (Китай). Исследование направлено на изучение влияния вышеуказанных уровней на восприятие российскими студентами по четырем параметрам: качество получаемой поддержки, развитие языковых навыков и речевых умений, удовлетворенность обучением и развитие учебной самостоятельности. Выводы, сделанные по результатам исследования, согласуются с положениями теории языковой среды (LET), а также подтверждают выводы ранее проведенных исследований о рисках резкого перехода к погружению в иноязычную среду и предлагает методические рекомендации по их внедрению в учебный процесс.

The rapid expansion of Chinese language education under the Belt and Road Initiative (BRI) has intensified Sino-Russian educational collaboration, yet challenges such as inconsistent curricula, teacher shortages, and inadequate pedagogical alignment persist. This study evaluates the effectiveness of a three-stage Chinese language joint training program implemented by Russian Perm State Humanitarian Pedagogical University (PSHPU) and Chinese Jining University in 2024.

Perm State Humanitarian Pedagogical University (PSHPU) and Jining University launched a three-stage Chinese language joint training program in 2024 to address the instructional gap. This program adopted Language environment theory (LET) [1] as its guiding framework, placing emphasis on the learning environment across several program stages.

The program was arranged as follows: Stage 1 employed Russian instruction to reduce entry-level comprehension pressure, with limited Chinese input (about 20%) for basic vocabulary and pinyin drills, which Su and Shin [2] describe as structured pronunciation exercises using the Hanyu Pinyin system to teach initials, finals, and tones in early Chinese instruction. Stage 2 incorporated

bilingual instruction to raise Chinese input gradually, and Stage 3 used immersive all-Chinese instruction to facilitate advanced communication. Compared with monolingual instructional models, the staged approach supported more effectively the progression of linguistic and cultural adaptation. Early classroom observations suggested that the model reduced anxiety among beginners and improved Chinese use at intermediate levels [3]. However, a lack of large-scale empirical evidence evaluating the program effectiveness existed, which was a gap this study intended to address.

Many Russian universities encountered challenges implementing full-scale immersion language instruction due to a shortage of qualified Chinese language instructors and the limited availability of contextually appropriate teaching materials [4]. Prior research on international Chinese language education emphasized integrating linguistic input with cultural orientation in staged instructional models to support learners' cross-cultural development [5]. Russian learners frequently faced challenges: a large volume of unfamiliar vocabulary, complex Chinese pronunciation, and limited exposure to Chinese socio-cultural contexts. In the absence of structured native-language support or cultural mediation, these difficulties often contributed to anxiety and reduced long-term academic engagement [6].

This study aimed to evaluate whether students' perceptions differed across three instructional stages, focusing on four dimensions–quality of support received, language skill improvement, student satisfaction, and overall learning experience– defined as key constructs within the study analytical framework and informed by LET. By identifying stage-specific patterns in these perception variables, the study intended to provide empirical evidence to inform the design of future Sino-Russian joint language programs, including curriculum structuring, instructional staffing, and student support services.

As discussed, Chinese language instruction expanded rapidly under most Chinese-Russian cooperation programs. However, the absence of a clear phased progression model and the insufficient integration of Russian learners' native-language-based learning patterns have resulted in less favorable student perceptions [7;8;9]. Several prior studies have noted that many joint programs failed to provide sustained Chinese language exposure and adequate student-centered instructional design [10–12].

The purpose of this study was to examine Russian university students' perceptions within a three-stage instructional model jointly implemented by Perm State Humanitarian Pedagogical University (PSHPU) and Jining University. Drawing upon LET, the study focused on how students evaluated their learning experiences by examining four perception dimensions across three instructional stages.

The independent variable was the instructional stage, defined as variation in the language learning environment. The dependent variables were Quality of Support Received, Language Skill Improvement, Student Satisfaction, and Overall Learning Experience. In this study, program perception refers to these four dimensions of students' self- reported experience. Demographic variables such as gender, age group, and language background were included as controls. This design aimed to identify stage-wise differences in students' self-reported perceptions within the context of an international joint Chinese language training program.

This study was grounded in the LET, with the instructional stage used as the independent variable to examine its effects on four student-perceived variables: quality of support received, language skill improvement, student satisfaction, and overall learning experience. Gender, age, and language background were included as control variables for data analysis.

First, this study adopts a cross-sectional quantitative research design. Data were collected through a structured questionnaire administered once the three-stage instructional sequence was completed by the students. The cross-sectional approach enabled the simultaneous collection of multiple variables across distinct instructional conditions without requiring longitudinal tracking. Such designs have been employed in educational research to examine multiple factors at a single point in time [13].

Second, the research design was observational and non-experimental. Participants were not randomly assigned to different instructional stages; instead, they progressed sequentially according to the predetermined structure of the joint training program. This quasi-experimental design permitted within-subject comparisons across three instructional environments: the Russian-Dominated Stage (Stage 1), the Bilingual Transitional Stage (Stage 2), and the Chinese Immersion Stage (Stage 3). Each participant served as their own control, thereby supporting statistical power by reducing between-subject variability [14].

Moreover, the design was grounded in the theoretical framework of LET, which emphasized the role of environmental variables in shaping language acquisition and language learning processes. The independent variable was the instructional stage, and the dependent variables included quality of support received, language skill improvement, student satisfaction, and overall learning experience. The data analysis identified stage-related differences in learners' perceptions through repeated measures collected at a single retrospective point, consistent with the study's purpose of examining variations across staged instructional environments.

Data collection targeted 300 Russian students who participated in the three-stage Chinese language joint training program from March to December 2024. After applying data cleaning procedures, including the removal of incomplete responses and the exclusion of students who did not complete all three instructional stages, a total of 248 valid questionnaires were retained for empirical analysis. Across all four measured constructs–quality of support received, language skill improvement, student satisfaction, and overall learning experience–students reported evaluations that exceeded the midpoint of the scale. This distribution indicated moderate to high levels of perceived satisfaction among participants.

One-way repeated-measures revealed significant differences among the three stages for all four constructs (all $p < .001$), with the highest mean scores observed during the Bilingual Transitional Stage. Specifically, students reported higher levels of perceived support, language skill development, satisfaction with curriculum and teaching quality, and overall learning experience during this stage compared to the Russian-Dominated and Chinese Immersion stages.

The internal consistency of the measurement instruments was confirmed, as Cronbach's alpha values exceeded .80 across all scales. In addition to the stage-specific evaluations of overall learning experience, the study also collected a single-instance rating of satisfaction with cross-cultural adaptation training.

The findings of this study provided several pedagogical implications for designing and implementing staged Chinese language joint training programs involving Russian university students. By comparing learners' self-quality of support received, language skill improvement, satisfaction, and overall experience across three instructional stages, the results offered stage-specific insights that could inform future program design under the LET framework.

First, given the central role of quality of support received, educators needed to promote structured support systems during the transitional phase, which required greater instructional support.

During the Bilingual Transitional Stage, students reported the highest satisfaction levels. This approach included staffing qualified instructors and mentors, establishing clear and responsive communication channels, and providing accessible learning resources such as language laboratories, tutoring services, and structured study materials. Within the classroom, instructors could adopt interactive, student-centered strategies that maintained learner engagement and reinforced language acquisition.

For example, integrating group dialogues, role-playing exercises, and task-based activities simulating real-world conversations could encourage active Chinese language use. Providing timely corrective feedback and appropriate scaffolding also helped learners address difficulties and maintain confidence, as structured support systems have been associated with improved learner experience [15].

Second, because observed language skill improvement demonstrated an association with student satisfaction, curriculum design needed to emphasize measurable perceived learning progress at each instructional stage. Educators might set explicit proficiency benchmarks, such as HSK certification targets, and embed frequent practice sessions and formative assessments to make learning progress visible. Incorporating practical speaking and listening exercises, such as multimedia comprehension tasks and conversational drills, allowed students to perceive improvements in their linguistic competencies. When students observed progress, such as understanding native speech or expressing themselves with greater fluency, their academic confidence and program satisfaction tended to increase [16].

Third, targeted teacher preparation remained necessary across all stages during the transitional phase. Research on immersion-based Chinese language programs emphasized the importance of specialized training in curriculum integration and intercultural pedagogy. Institutions needed to prioritize professional development initiatives that equipped educators with expertise in designing multi- subject immersion curricula and addressing cultural diversity. Teachers trained in second language acquisition strategies and intercultural competence were better positioned to mitigate language barriers and support students' adjustment processes [12].

Finally, program administrators were encouraged to consider the broader learning environment as a determinant of the overall learning experience. Well-equipped classrooms, language laboratories, and digital learning platforms contributed to student engagement. Providing ancillary services–such as visa counseling, mental health support, and structured peer mentoring–helped alleviate non-academic stressors and supported student retention [17].

The integration of educational technologies, including virtual language laboratories and multimedia learning resources, strengthened traditional instruction by offering personalized learning pathways. A responsive, student-centered approach to program management, informed by ongoing student feedback and sensitive to differences observed across instructional stages, was likely to promote continued learner satisfaction and enhance program effectiveness.

This study conducted a comparative analysis of Russian university students' perceptions within a three-stage international Chinese language joint training program. The research examined how students evaluated quality of support received, language skill improvement, student satisfaction, and overall learning experience across the three instructional stages.

The analysis demonstrated that enhancing support mechanisms and defining clear instructional objectives were associated with higher student satisfaction and overall learning experience. Improvements in instructional guidance, academic and intercultural services access, and language

development scaffolding corresponded with increased learner engagement and more favorable perceptions. Addressing instruction's cognitive and affective dimensions emerged as a necessary consideration in optimizing the design and delivery of international language education programs.

In conclusion, this study provided empirical evidence that learners' perceptions of support services and language development differed across instructional stages. The Bilingual Transitional Stage demonstrated the highest ratings across all four measured dimensions, supporting the structured use of L1/L2 input and targeted support mechanisms. Strengthening these program features may improve student satisfaction and perceived effectiveness in comparable international language education initiatives.

References

1. Lightbown P.M., & Spada N. (2020). How languages are learned (5th ed.). Oxford University Press.

2. Su Y., & Shin S.-Y. (2015). The New HSK (The New Chinese Proficiency Test) Test Review. Iranian Journal of Language Testing, 5(2), 91–102.

3. Wang K. T., Heppner P. P., Fu C. C., Zhao R., & Li F. (2012). Profiles of acculturative adjustment patterns among Chinese international students. *Journal of Counseling Psychology, 59*(3), 424–436. URL: https://www.researchgate.net/publication/225071759_Profiles_of_Acculturative_Adjustment_Patterns_Among_Chinese_International_Students (date of request: 04/04/2025).

4. Liu C., & Zhang J. (2024). A study on the language environment of Chinese international students in Russia [俄罗斯汉语留学生语言环境研究]. Foreign Language Research [外语研究], 35(2), 77–80.

5. Song L. L., Chai H., & Lü D. (2017). [Research on the talent cultivation system for international Chinese education from the perspective of China-Russia cultural communication] [中俄文化传播视域下汉语国际教育人才培养体系研究]. Comparative Research on Cultural Innovation [文化创新比较研究], 1(28), 127–128.

6. Liu M., & Jackson J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. The Modern Language Journal, 92(1), 71–86. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x (date of request: 04/04/2025).

7. Krashen S.D. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. Longman.

8. Kong Z. (2025). The Development and Exchange of Russian under the "Belt and Road" Initiative. Proceedings of the 4th International Conference on Literature, Language, and Culture Development. URL: https://www.ewadirect.com/proceedings/chr/article/view/22407/pdf (date of request: 04/04/2025).

9. Zhang J.Q. (2024). A study on the integration of Chinese language teaching and cultural competence in Russia [俄罗斯汉语教学与文化能力融合研究].

10. Li Q.Y. (2021). [Research on Strategies for China-Russia Higher Education Cooperation under the Belt and Road Initiative] ["一带一路"背景下中俄 高等教育合作策略研究]. *Qiaoyuan* [侨园], (10), 7–8.

11. Yue X., Yang S., Chen B., & Ye Y. (2022). A review on higher education of Belt and Road Initiative: Key findings and emerging themes. *Higher Education Studies, 12*(2), 93–109. URL: https://doi.org/10.5539/hes.v12n2p93 (date of request: 04/04/2025).

12. Dewaele J.-M., & MacIntyre P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. Studies in Second Language Learning and Teaching, 4(2), 237–274.

13. Dörnyei Z., & Ushioda E. (2011). Teaching and researching motivation (2nd ed.). Pearson Education.

14. Ellis R. (2015). Understanding second language acquisition (2nd ed.). Oxford University Press.

15. Glass C. R., & Westmont C. M. (2014). Comparative effects of belongingness on the academic success and cross-cultural interactions of domestic and international students. International Journal of Intercultural Relations, 38, 106–119. URL: https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.04.004 (date of request: 04/04/2025).

16. Dewaele J.-M., Botes E., & Greiff S. (2023). Sources and effects of foreign language enjoyment, anxiety, and boredom: A structural equation modeling approach. Studies in Second Language Acquisition, 45(2), 461–479. URL: https://doi.org/10.1017/S0272263122000328 (date of request: 04/04/2025).

17. Andrade M. S. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. Journal of Research in International Education, 5(2), 131–154. URL: https://doi.org/10.1177/1475240906065589 (date of request: 04/04/2025).

О.В. Цигулева[1], Н.Н. Абакумова[2]

[1] Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия
[2] Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ФАКТОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ ПАРАДИГМЫ
LINGUISTIC FACTOR OF EDUCATIONAL MOBILITY IN THE POST-NON-CLASSICAL SCIENTIFIC PARADIGM CONTEXT

Аннотация. Актуализирована проблема лингвистической составляющей в развитии образовательной мобильности в контексте постнеклассической научной парадигмы. Проведен теоретико-методологический анализ литературных источников, показывающий отсутствие терминологического единства в интерпретации дефиниции «образовательная мобильность» в зарубежных и отечественных исследованиях. Определены характерные особенности лингвистического фактора образовательной мобильности (коммуникативный, информационный и организационный компоненты), способные оказывать влияние на овладение иностранным языком.

Abstract. The problem of the linguistic component in the development of educational mobility in the post-non-classical scientific paradigm context is updated. A theoretical and methodological analysis of literary sources is conducted, showing the lack of terminological unity in the interpretation of the definition of «educational mobility» in foreign and domestic studies. The characteristic features of the linguistic factor of educational mobility (communicative, informational and organizational components) that can influence the acquisition of a foreign language are determined.

Изменения, происходящие в мире на рубеже XX–XXI вв., характеризуются общим названием «постмодернизм». Для гуманитарных наук существенные преобразования были связаны с информационными технологиями, седьмой промышленной революцией, высокими гуманитарными технологиями и открытыми образовательными практиками. Все это обусловило переход педагогической науки к стадии постнеклассики, которая характеризуется неустойчивостью, нестабильностью и нелинейностью развития исследуемых объектов. В настоящее время вопрос постнеклассической реальности является одним из дискуссионных в современных философских исследованиях. Так, большинство исследователей в области философии образования [1–5] отмечают, что постнеклассическая научная парадигма ха-

рактеризуется междисциплинарностью, когда сверхсложные системы нуждаются в описании и исследовании за счет совмещения нескольких областей научного знания. Этим объясняется актуальность обращения к постнеклассической научной парадигме с ее рациональным подходом к междисциплинарным связям, стремлением найти интерпретацию новым явлениям социальной жизни, использованием методологического и понятийного аппарата, а также диагностического инструментария разных наук.

Особенность постнеклассики заключается в том, что она пытается включать в себя в гораздо больших масштабах, чем раньше гуманитарные составляющие, а также дает право на существование феноменов, пытаясь находить им объяснение и обоснование [6]. Это касается изучения такого сложного социально-культурного института, как образование, обусловленного потребностью современного гуманитарного знания преодолеть ограниченность классических и неклассических подходов к методологии исследования [7]. Несомненно, постнеклассическая научная парадигма оказывает влияние на современное образование в части «необходимости кардинальных изменений содержания преподаваемых дисциплин» (цит. по: [8]). Феномен мобильности также можно отнести к постнеклассической характеристике, так как ему присуще все признаки нестабильности, неопределенности, нелинейности и пр. Согласно исследованиям Э. Тоффлера, когда в контексте постнеклассической научной парадигмы «образование должно быть средой социализации человека и площадкой для раскрытия творческого потенциала личности» [9], мобильность можно рассматривать как одну из ключевых составляющих современной высшей школы.

Теоретическое осмысление любого феномена, к которому может быть отнесена образовательная мобильность, настоятельно требует объяснения его сущности, детализации его основных характеристик. Мы полагаем, что исследование данного феномена необходимо реализовать в контексте постнеклассической научной парадигмы – исключая использование традиционной методологии и терминологического аппарата. Тогда понятия мобильность, образовательная мобильность могут быть объяснены как качество личности, процесс деятельности, стратегия образовательного учреждения в зависимости от степени их наполнения и обобщения.

Исследования образовательной мобильности в научном поле только начинается, выявленные характеристики данного феномена пока лишь теоретически конституированы, а некоторые выдвигаемые исследователями положения дискуссионны и нуждаются в более детальном анализе. Осмысление понятия образовательная мобильность, как показали наши собственные исследования, получило наиболее развёрнутое представление в зарубежных исследованиях (таблица).

Теоретико-методологический анализ литературных источников, представленных в таблице, показал, что не существует единого понимания данного феномена как в зарубежной, так и в отечественной литературе. Так, например, S. Waibel, H. Rüger [12], R. Impicciatore [18] рассматривают образовательную мобильность как получение международного опыта в процессе обучения, как изменение социального статуса в связи с поступлением в зарубежный вуз (то есть больше говорят об академической мобильности). S. Virdia и S. Schindler [17] анализируют образовательную мобильность как изменение социального и профессионального статуса (это аспект профессиональной мобильности).

Интерпретация дефиниции «образовательная мобильность»
в зарубежных и отечественных исследованиях

Авторы	Дефиниция
Chana A., Daw J., Waibel S.	Получение в процессе обучения международного опыта, способствующего свободе передвижения [10–12]
Schoon I., Burger K., Cook R.	Превышение образовательного статуса человека в своей семье [13]
Gaentzsch A., Román G., Morgavi C	Образовательная мобильность между поколениями, отражающая изменения, произошедшие в образовательной и демографической областях определенной страны [14, 15]
Sanitera N., Schnitzleina D.	Выбор индивидуальной образовательной траектории [16]
Virdia S., Schindler S.	Изменение социального и профессионального статуса [17]
Impicciatore R., Tosi F.	Изменение социального статуса в связи с поступлением в зарубежный вуз, поскольку обучение в нем меняет положение индивида в социальном пространстве [18]
Антонова Н.Л., Епихина Ю.Б., Кузьминов Я.	Возможность изменения образовательного статуса [19, 20, 21]
Неганов Ф.М.	Возможность и доступность в обеспечении граждан образовательным потенциалом [22]

Приобретение международного опыта, расширение своих профессиональных, социальных и межкультурных навыков способствуют активизации личности, ее саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации, пересмотру своей деятельности, жизненных приоритетов, при этом понимаются и принимаются потребности времени и общества. Человек, способный видеть и осознавать межкультурные различия, решать межкультурные проблемы, способен формировать свою идентичность в свете межкультурных и мультикультурных отношений.

Отечественные исследователи [19–21] под образовательной мобильностью понимают изменение образовательного статуса индивида, то есть предоставление студентам возможности проводить по крайней мере один семестр в зарубежных университетах для овладения различными образовательными программами.

Обобщая результаты теоретико-методологического анализа, можно сделать заключение, что понятие академическая и образовательная мобильность не идентичны. Термин академическая мобильность получил наиболее развёрнутое объяснение в документах Болонской декларации, его синонимом является термин образовательная (учебная) миграция.

В данном исследовании образовательная мобильность рассматривается как движение человека от его начального образовательного статуса к способности строить свою образовательную траекторию в соответствии с происходящими изменениями в социуме, анализировать развитие жизненной и профессиональной ситуации, быть готовым к повышению или изменению своей культурной, социальной и профессиональной идентичности, умение учиться и переучиваться.

Лингвистический фактор образовательной мобильности в контексте постнеклассической научной парадигмы означает, как владение (иностранным) языком влияет на возможность и эффективность обучения, получения новых знаний, развития межкультурной коммуникации, погружение в культурную среду изучаемого языкат с учетом нелинейности, открытости и саморазвития современных систем образования, характерных для постнеклассической парадигмы. Именно в контексте постнеклассической научной парадигмы формируются принципиально иные культурно-духовные ориентации человека [7].

А поскольку обучение в высшей школе является «точкой бифуркации» (ситуация профессионально-личностного выбора и перестройка системы жизнедеятельности человека), то именно в вузе создаются условия для развития образовательной мобильности как движения от объектной к субъектной позиции в образовательной деятельности, от учебной к образовательной самостоятельности, от выполнения внешних норм и требований к формулированию и реализации собственных целей, от культуры тотального авторитаризма к образовательной культуре диалогизации. Специфика лингвистического фактора образовательной мобильности с позиции постнеклассической научной парадигмы будет характеризоваться через:

– коммуникативный компонент, определяющий уровень и направление взаимодействия субъектов научно-образовательного пространства вуза;

– информационный компонент, отражающий уровень технического и технологического оснащения вуза, а также потенциал университета в использовании и развитии цифровых открытых образовательных практик;

– организационный компонент, который показывает специфику управленческой культуры вуза, соотношение программного и проектного управления, развитие экосистемы вуза. К организационному компоненту будет относиться вопросы реализации инноваций и оценка инновационных результатов в разных аспектах (научных, образовательных, управленческих).

Таким образом, лингвистический фактор образовательной мобильности в контексте постнеклассической парадигмы рассматривается не только с позиций формального знания языка (грамматические, лексические и фонетические навыки), но и как динамическая совокупность навыков мультикультурной и межкультурной коммуникации, способностей интерпретировать и создавать смысл в многоязычной образовательной среде. Развитие языковой компетенции становится частью межкультурного и когнитивного процесса, а постнеклассическая научная парадигма, являясь фактором развития образовательной мобильности обучающихся вуза, с одной стороны, обеспечивает самореализацию студентов в современном обществе, где обучающиеся становятся активными субъектами, переосмысливающими свои языковые и культурные идентичности, а с другой – имеет стратегическое значение в развитии университетского образования и науки в целом.

Список источников

1. Дыдров А.А. Постнеклассическая наука в свете адаптации человека к будущему // Философия и культура. 2016. № 4 (100). С. 497–505. doi: 10.7256/1999-2793.2016.4.18244

2. Степин В.С. Типы научной рациональности и синергетическая парадигма // Сложность. Разум. Постнеклассика. 2013. № 4. С. 45–59.

3. Петрова Г.И., Овсянникова Ю.Н., Плюснин Л.В. Фундаментальность современного университетского образования: подходы к определению и специфика содержания // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 24, № 2. С. 7–16.

4. Abakumova N.N., Tsiguleva O.V., Lei G. Educational practices in higher education: traditional versus open // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 505. С. 191–195. doi: 10.17223/15617793/505/20

5. Цигулева О.В., Абакумова Н.Н. Вуз как центр развития образовательной мобильности: история, содержание, дизайн // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 511. С. 200–207. doi: 10.17223/15617793/511/21

6. Картушина Е.А. Языковая норма в постнеклассической парадигме и теория ускользающего мира // Российский гуманитарный журнал. 2018. № 1, т. 7. С. 11–17. doi: 10.15643/libartrus-2018.1.2

7. Шор Ю.М., Архипова О.В. Идея образования в контексте постнеклассической парадигмы // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. № 4. С. 3–12.

8. Тоффлер Э. Шок будущего. М.: АСТ, 2002 557 с.

9. Тоффлер Э. Революционное богатство. М.: АСТ МОСКВА, 2008. 569 с.

10. Chan A., Chiub M., Yangc S., Ngan L. Mobility, belongingness and schooling experiences of Chinese cross-border students // Children and Youth Services Review. 2020. Vol. 111. April, 104870 doi: 10.1016/j.childyouth.2020.104870

11. Daw J., Gaddisb S., Morse A. 3Ms of 3G: Testing three mechanisms of three-generational educational mobility in the U. S // Research in Social Stratification and Mobility. 2020. Vol. 66. April. doi: 10.1016/j.rssm.2020.100481

12. Waibel S., Rüger H., Ette L. Sauer Career consequences of transnational educational mobility: A systematic literature review // Educational Research Review. 2017. Vol. 20. February. P. 81–98. doi: 10.1016/j.edurev.2016.12.001

13. Schoon I., Burger K., Cook R. Making it against the odds: How individual and parental co-agency predict educational mobility // Journal of Adolescence. 2021. Vol. 89. June. P. 74–83. doi: 10.1016/j.adolescence.2021.04.004

14. Gaentzsch A., Román . More educated, less mobile? Diverging trends in income and educational mobility in Chile and Peru // GDI Working Paper 2018-031. Manchester: The University of Manchester. URL: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487 (дата обращения: 15.06.2025).

15. Morgavi C. Comparative analysis of intergenerational educational mobility in Spain and Mexico // Diálogos sobre Educación. 2016. № 12. URL: https://www.academ ia.edu/28213967/Comparative_analysis_of_inter_generational_educational_mobility_in_Spain_and_Mexico (дата обращения: 20.08.2025).

16. Sanitera N., Schnitzleina D., Siedler T. Occupational knowledge and educational mobility: Evidence from the introduction of job information centers // Economics of Education Review. 2019. Vol. 69. April. P. 108–124. doi: 10.1016/j.econedurev.2018.12.009

17. Virdia S., Schindler S. Educational upgrading, career advancement, and social inequality development from a life-course perspective in Germany // Research in Social Stratification and Mobility. 2019. Vol. 60. April. P. 29–38. doi: 10.1016/j.rssm.2019.02.002

18. Impicciatore R., Tosi F. Research in Social Stratification and Mobility // Research in Social Stratification and Mobility. 2019. Vol. 62. August. 100409. doi: 10.1016/j.rssm.2019.100409

19. Антонова Н.Л. Потенциальная образовательная мобильность студентов-гуманитариев: новые вызовы в условиях интернационализации образования // Вестник ЮУрГУ. Серия «Социально-гуманитарные науки». 2020. Т. 20, № 3. С. 91–95. doi: 10.14529/ssh200313

20. Епихина Ю.Б. Работа по специальности, профиль образования и образовательная мобильность // Информационно-аналитический бюллетень. ИНАБ. 2019. № 4. Социальная адаптация молодежи на рынке труда. С. 112–129. doi: 10.19181/inab.2019.4.9

21. Кузьминов Я.И., Юдкевич М.М. Университеты в России: как это работает. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. 616 с.

22. Неганов Ф.М. Управление развитием образовательной мобильности. Уфа : РИЦ БашГУ, 2008. 124 с.

В.А. Чередько[1], Л.Г. Медведева[2]

[1, 2] Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ «РОТАЦИЯ СТАНЦИЙ» В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ПРЕИМУЩЕСТВА И ВЫЗОВЫ
USING THE STATION ROTATION MODEL OF BLENDED LEARNING IN TEACHING ENGLISH: ADVANTAGES AND CHALLENGES

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению одной из моделей смешанного обучения – «ротация станций», а также выявлению её преимуществ и вызовов в рамках преподавания английского языка. Смешанное обучение – это современный образовательный подход, который базируется на совмещении традиционного аудиторного формата обучения и онлайн-занятий. Данный образовательный подход объединяет в себе преимущества очного и дистанционного обучения и компенсирует их недостатки.

Abstract. This article is devoted to considering one of the blended learning models – "the station rotation", as well as identifying its advantages and challenges in the context of teaching English. Blended learning is a modern educational approach, which is based on the combination of the traditional classroom format of learning and online classes. This educational approach combines the advantages of face-to-face and distance learning and compensates for their disadvantages.

В настоящее время смешанное обучение является одним из наиболее актуальных и динамично развивающихся подходов в современном образовании. В условиях цифровизации, индивидуализации и постпандемийной трансформации образовательного процесса смешанное обучение всё глубже интегрируется в образовательный процесс в рамках различных учебных дисциплин, включая иноязычное образование, и особенно – преподавание английского языка. Смешанное обучение сочетает в себе традиционные аудиторные методы обучения и онлайн-форматы, что значительно расширяет возможности образовательного процесса как для педагогов, так и для учащихся. В последние годы методология преподавания иностранных языков претерпевает значительные изменения, что связано не только с технологическим прогрессом, но и с изменением подходов к обучению [1].

На сегодняшний день одним из перспективных направлений в области преподавания английского языка является модель смешанного обучения – «ротация станций» (The Station Rotation Model). Модель «ротации станций» предусматривает организацию учебного процесса на нескольких рабочих станциях, где каждая станция предлагает свои уникальные виды учебной деятельности. Учащиеся перемещаются между этими станциями в течение занятия, что позволяет разнообразить учебные задания и методы обучения. Каждая станция может включать групповые активности, индивидуальные задания, интерактивные задания, работу с онлайн-ресурсами и пр. Известным примером данной смешанной модели является американская образовательная программа READ180. Программа READ 180 была основана в 1985 году Тедом Хассельбрином и членами группы «Познание и технологии» в Университете Вандербильта, при поддержке гранта Управления специального образования Министерства образования США. Образовательная программа READ 180 – это программа обуче-

ния чтению, основной цель которой является обеспечение дифференцированного и индивидуализированного обучения в разнородном классе. Данная образовательная программа фокусируется на ключевых компонентах чтения, таких как фонематическое восприятие, фонологическое восприятие, беглость, словарный запас и понимание прочитанного. Программа READ 180 была создана специально для обучающихся, которые читают ниже своего уровня. Программа может использоваться всеми учащимися на различных уровнях образования (школьное и вузовское образование), но чаще всего применяется для учащихся с особыми образовательными потребностями, а также для учащихся, изучающих английский язык. В рамках программы начинают и заканчивают каждое занятие общей работой с классом, уделяя особое внимание словарному запасу, чтению вслух и навыкам понимания речи. Затем обучающиеся работают в рамках 3 основных этапов: работа в малых группах, применение знаний и самостоятельное чтение. В малых группах преподаватели руководят работой учащихся, используя текст под названием ReaL Book. На этом этапе преподаватели следят за чтением и корректируют работу в зависимости от потребностей обучающихся. Ученики используют бумажные книги или аудиокниги READ180. В это же время другие учащиеся самостоятельно работают в студенческом онлайн-приложении READ 180 на компьютерах. С помощью программного обеспечения Read 180 учащиеся проходят через 6 зон обучения: зону изучения, зону чтения, зону свободного владения языком, зону письма и зона успеха. Программа READ 180 до сих пор применяется в различных образовательных учреждениях по всему миру. Государственная база данных США What Works Clearinghouse (WWC), занимающаяся анализом эффективности образовательных подходов, предоставила данные о программе READ180, демонстрирующие её положительное влияние на успеваемость учащихся. Анализ WWC показал, что образовательная программа READ180 в среднем повышает результаты чтения на 12 процентных пунктов и понимание прочитанного на 4 пункта. Данные показатели позволяют WWC характеризовать потенциальный положительный эффект образовательной программы READ 180 как «от среднего до значительного». Однако важно отметить, что ни одно из исследований, послуживших основой для этих выводов, не соответствует полностью строгим критериям WWC для признания доказательной базы безупречной. Тем не менее, несмотря на некоторые противоречия, образовательная программа READ180 представляет собой перспективную методику, заслуживающую дальнейшего изучения и совершенствования [2, 3].

В настоящее время модель «ротации станций» активно используется в преподавании различных учебных дисциплин, включая преподавание английского языка. Популярность данной модели смешанного обучения обусловлена обширным спектром преимуществ, которыми обладает данная модель по сравнению с традиционным аудиторным обучением:

1. Индивидуализация обучения. Модель «ротации станций» позволяет преподавателям адаптировать образовательный процесс под интересы, нужды, индивидуальные способности и уровень языковой подготовки каждого учащегося.

2. Вариативность образовательного процесса. На одной станции учащиеся могут работать с интерактивными упражнениями на грамматику, на другой – участвовать в индивидуальных или групповых активностях (индивидуальные задания, дискуссии, дебаты, проекты и др.), на третьей – работать с видео- или аудиоматериалами, улучшая свои навыки понимания речи на слух, на четвертой – читать и анализировать тексты.

3. Эффективное усвоение учебного материала. Работа на разных станциях в разных модальностях (аудирование, чтение, письмо, говорение) помогает обучающимся лучше запоминать новую лексику и грамматические конструкции.

4. Развитие широкого спектра навыков. Работа в индивидуальном и групповом формате способствует улучшению различных навыков обучающихся: коммуникативные навыки (навыки устной речи и практического применения языка), навыки командной и самостоятельной работы, критического мышления и пр.

5. Повышение вовлеченности обучающихся в учебный процесс. Обучающиеся перестают быть просто пассивными слушателями и активно вовлекаются преподавателями в учебный процесс. Динамичная структура занятия, разнообразие заданий и форм работы делают процесс изучения английского языка более увлекательным. Тем самым повышаются интерес к учебной дисциплине, мотивация и уровень успеваемости учащихся.

6. Оптимизация процесса обучения. Модель «ротации станций» позволяет преподавателям более эффективно использовать время учебного занятия. Преподаватель может проводить небольшие вводные лекции, после чего учащиеся отправляются к станциям для реализации самостоятельной или групповой работы. Наряду с этим, работа на станциях помогает упрощению процесса оценивания. Преподаватели могут отслеживать прогресс каждого обучающегося в реальном времени и корректировать свою методику преподавания на основе полученных данных. Все это способствует оптимизации учебного процесса, позволяя преподавателем находить индивидуальный подход к каждому ученику, а также предоставлять быструю обратную связь.

7. Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс. Модель «ротации станций» дает возможность интегрировать современные цифровые технологии в образовательный процесс. Использование онлайн-ресурсов, видеоматериалов и интерактивных приложений делает процесс обучения более доступным, информативным и интересным для обучающихся [4–7].

Несмотря на все вышеизложенные преимущества, смешанная учебная модель «ротации станций» также сталкивается с рядом академических вызовов в процессе интеграции в образовательный процесс. Среди основных вызовов можно выделить следующие.

1. Неравномерная учебная нагрузка. В процессе применения модели «ротации станций» возможно возникновение неравномерной учебной нагрузки на обучающихся. Некоторые станции могут оказаться слишком сложными или слишком легкими, что может привести к дисбалансу в рамках образовательного процесса, так как некоторые учащиеся могут начать отставать по учебной программе, либо, наоборот, обгонять своих одноклассников.

2. Сложности с оценкой академических результатов. Оценка результатов обучения в условиях «ротации станций» может быть сложной задачей, поскольку преподавателям может быть трудно адекватно оценить успехи каждого учащегося, особенно если они работают на различных станциях одновременно, что затрудняет контроль со стороны преподавателя за ходом учебного процесса (например, одни учащиеся могут честно выполнять задания, а другие списывать).

3. Организационные трудности. Во-первых, преподавателям приходится тщательно готовить и планировать каждое учебное занятие, разрабатывать чёткую последовательность заданий и материалов для каждой станции, обеспечивать их доступность и соответствие уровню подготовки обучающихся, что требует значительных временных и интеллектуаль-

ных затрат. Во-вторых, реализация модели «ротации станций» требует наличия достаточного пространства для размещения всех учебных станций. Это может быть проблематично в условиях ограниченных площадей учебных помещений.

4. Технологические ограничения. Внедрение технологий в процесс обучения может ограничиваться доступностью ресурсов. Не все учащиеся имеют равный доступ к интернету или необходимым устройствам. Вместе с тем, не все аудитории могут быть оснащены достаточным количеством компьютеров и иметь стабильное интернет-соединение. Все это может приводить к неравенству в обучении, трудностям в освоении учебного материала, снижению мотивации учащихся и пр.

5. Проблемы с самоорганизацией. В ходе перемещения между станциями некоторые учащиеся могут испытывать трудности с самостоятельной работой, поскольку не все учащиеся готовы к подобному формату обучения. Кроме того, возможны проблемы с дисциплиной при групповом формате работы, а также сложности в поддержании концентрации при смене активностей [8–10].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что, несмотря на ряд вызовов, модель смешанного обучения «ротация станций» обладает обширным спектром преимуществ в рамках преподавания английского языка. Вместе с тем, данная модель смешанного обучения обладает большим потенциалом и перспективностью для дальнейшего изучения и интеграции в сфере иноязычного образования.

Список источников

1. Megahed N., Ghoneim E. Blended learning: the new normal for post-Covid-19 pedagogy // International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL). 2022. № 14 (1). P. 1–16.
2. Horn M.B., Staker H., Christensen C.M. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. San Francisco : Wiley, 2015. 308 p.
3. Nave J. An assessment of READ 180 regarding its association with the academic achievement of at-risk students in Sevier County schools : Doctoral dissertation. East Tennessee State University, 2007.
4. Абалян Ж.А. Использование метода ротации станций при обучении английскому языку в неязыковых вузах // Преподаватель XXI век. 2022. № 1, ч. 1. С. 105–116. doi: 10.31862/2073-9613-2022-1-105-116
5. Nurkamto J., Mujiyanto J., Yuliasri I. The implementation of station rotation and flipped classroom models of blended learning in EFL learning // English Language Teaching. 2019. № 12 (12). P. 23–29.
6. Чайникова Г.Р. Применение ротационных моделей смешанного обучения в процессе преподавания английского языка в техническом вузе в условиях дистанционного обучения // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. № 1. С. 122–138.
7. Ayob N.S., Halim N.D.A., Zulkifli N.N., Zaid N.M., Mokhtar M. Overview of blended learning: The effect of station rotation model on students' achievement // Journal of Critical Reviews. 2020. № 7 (6). P. 320–326.
8. Fulbeck E., Atchison D., Giffin J., Seidel D., Eccleston M. Personalizing Student Learning with Station Rotation: A Descriptive Study. American Institutes for Research, 2020
9. Kömür İ.A., Kilinç H., Okur M.R. The Rotation Model in Blended Learning // Asian Journal of Distance Education. 2023. № 18 (2). P. 63–74.
10. Sulistyorini S. Infusing active learning strategies into station rotation model in English classroom // Infusing Active Learning Strategies into Station Rotation Model in English Classroom. 2018. P. 81–94.

О.В. Штерн[1], М.А. Ивченко[2]

[1, 2] Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ
PRINCIPLES OF IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGY OF COOPERATION IN TEACHING SPEAKING IN RaFL CLASSES

Аннотация. В статье рассматриваются принципы реализации технологии сотрудничества в обучении говорению на занятиях русского языка как иностранного (РКИ). Анализируются основные подходы к организации совместной деятельности. Приведены примеры использования технологии сотрудничества.

Abstract. The article contains the principles of implementing cooperative learning in teaching speaking skills at the classes of Russian as a foreign language (RFL). The main approaches to the organization of collaborative activities are analyzed. Examples of the use of cooperative learning are given.

С каждым годом интерес к изучению иностранных языков повышается, в частности, к русскому языку. В современные образовательные программы активно внедряются курсы изучения русского языка как иностранного. В связи с этим также повышаются требования к уровню и качеству владения языком. Основной целью изучения любого иностранного языка является его практическое использование в диалоге с другими людьми. Обучение говорению в контексте преподавания русского как иностранного (РКИ) представляет собой многогранный процесс, требующий интеграции различных подходов и технологий. Одним из эффективных методов, способствующих развитию коммуникативных умений и повышению мотивации обучающихся, является технология сотрудничества. Данная технология помогает педагогу удерживать внимание обучающихся, вовлекает в образовательный процесс, делает его результативным и является эффективным средством развития коммуникативных умений.

«Коммуникативное умение дает возможность понимать смысл иноязычных текстов, которые воспринимаются на слух. Данное умение развивается в результате выполнения специальных речевых упражнений, при помощи которых преодолеваются трудности восприятия текста на уровне его значения, формы, а также условий восприятия» [1. С. 25].

Основная цель обучения говорению на уроках иностранного языка – это развитие у обучающихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных ситуациях [2. С. 247].

Существуют две основные классификации видов говорения в зависимости от участия мышления и форм речи. С точки зрения участия мышления к видам говорения относят инициативное (спонтанное) говорение; ответное говорение; имитативное говорение; автоматизированное говорение; ассоциативное говорение. С точки зрения формы речи говорение подразделяют на монологическое и диалогическое [3. С. 452].

Далее необходимо обратиться к принципам реализации технологии сотрудничества в обучении говорению на уроках РКИ. Первым и ключевым принципом технологии сотрудничества является коллективная ответственность участников образовательного процесса. В контексте занятий РКИ это подразумевает, что студенты несут ответственность не только

за собственное обучение, но и за поддержку своих сверстников в достижение общих образовательных целей. Создание атмосферы взаимопомощи и поддержки способствует развитию уверенности в речевой деятельности, что является критически важным для изучающих иностранный язык.

Активное вовлечение студентов в процесс обучения представляет собой центральный аспект технологии сотрудничества. В рамках обучения говорению это может быть достигнуто посредством применения различных форм взаимодействия, таких как парные и групповые обсуждения, ролевые игры, дебаты и проектная деятельность. Эти формы учебной активности способствуют не только развитию речевых навыков, но и формированию критического мышления и способности к аргументации собственного мнения.

Для успешной реализации технологии сотрудничества необходимо использовать разнообразные учебные задачи, соответствующие интересам и потребностям обучающихся. Важно учитывать уровень их языковой подготовки и культурный контекст. Задачи могут варьироваться от простых диалогов до комплексных проектов, требующих глубокого анализа и обсуждения. Это разнообразие способствует поддержанию высокого уровня мотивации и интереса к изучаемому материалу.

Позитивная взаимозависимость представляет собой ключевой принцип технологии сотрудничества в образовательном процессе. Эффективность выполнения заданий группой в значительной степени зависит от результатов деятельности каждого участника, что подразумевает ответственность не только за индивидуальные достижения, но и за общий итог работы коллектива. Каждый участник группы несет ответственность за общий результат. Это способствует формированию у студентов чувства принадлежности к коллективу и мотивации к активному участию в обсуждениях и диалогах. Когда обучающиеся «положительно» зависят друг от друга (т.е. готовы к тому, что результат будет достигнут только совместными усилиями), происходит обучение и взаимодействие. Обучение в сотрудничестве поощряет поддержание студентами взаимозависимости ресурсов, взаимозависимости задач и взаимозависимости вознаграждений [4. С. 269].

После завершения заданий рекомендуется организовать коллективное обсуждение полученных результатов, в ходе которого баллы за индивидуальные работы суммируются для формирования общей оценки группы. Таким образом, происходит учет вклада каждого студента в общий успех. Важно отметить, что в процессе группового взаимодействия акцент следует делать не только на конечные результаты менее успешных учащихся, но и на усилия, которые они прилагают для достижения необходимых учебных целей.

Преподавателю необходимо дифференцировать сложность и объем заданий с учетом уровня подготовки учащихся. При планировании групповой работы важно заранее определить формат представления результатов совместной деятельности каждой группы. Участие каждого члена группы в презентации итогов работы должно рассматриваться как обязательное условие для демонстрации достигнутых результатов.

Рефлексия и самооценка являются важными компонентами процесса обучения в рамках технологии сотрудничества. Обучающиеся должны иметь возможность анализировать свои достижения и ошибки, а также оценивать вклад своих партнеров в совместную деятельность. Это может быть реализовано через ведение дневников рефлексии, проведение опросов или групповых обсуждений. Такой подход способствует развитию метапознания и помогает обучающимся осознать свои сильные и слабые стороны в области говорения.

Например, использование рефлексивной оценочной карты в конце образовательного процесса предполагает достижение поставленных в начале урока коммуникативных целей.

Инклюзивность подразумевает создание условий для участия всех студентов вне зависимости от их уровня подготовки и индивидуальных особенностей. Важно обеспечить доступность учебных материалов и заданий для всех участников образовательного процесса, а также создать атмосферу, в которой каждый студент чувствует себя комфортно и может свободно выражать свои мысли. Это может быть достигнуто через использование адаптированных материалов и организацию работы в разноуровневых группах.

Далее необходимо рассмотреть методы реализации сотрудничества в обучении говорению на занятиях РКИ. Одним из наиболее распространенных методов является выполнение групповых проектов. Работа над проектом позволяет осуществлять дифференцированный подход к обучению, повышать активность и самостоятельность обучающихся на основе учебно-ролевых игр, самостоятельного решения учебных задач. Данная технология базируется на идее взаимодействия обучающихся в группе в ходе учебного процесса, идее взаимного обучения, при котором участники берут на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за решение учебных задач, помогают друг другу, отвечают за успехи каждого члена группы [1. С. 227]. Например, при изучении темы «Русская литература XIX века» обучающиеся могут быть разделены на группы, каждая из которых исследует творчество одного писателя (Александра Сергеевича Пушкина, Николая Васильевича Гоголя, Льва Николаевича Толстого и т.д.).

Этапы реализации:

– формирование групп: обучающиеся делятся на группы по 4–5 человек;

– исследование: каждая группа проводит исследование, используя различные источники (книги, статьи, интернет-ресурсы);

– презентация: группы представляют свои исследования, обсуждая ключевые моменты творчества писателя.

Дискуссии являются эффективным способом вовлечения студентов в процесс обучения. Дискуссия позволяет интегрировать знания из разных областей, формировать способность критически воспринимать информацию, выделять главную мысль, искать аргументы, вырабатывать ответственное отношение к своей речи. Например, при изучении произведения «Преступление и наказание» Федора Михайловича Достоевского можно организовать дебаты на тему «Может ли человек оправдать свои преступления ради высшей цели?».

Сотрудничество с обучающимися из других стран через интернет-платформы также может стать примером технологии сотрудничества. Кросс-культурный проект – это проект, который объединяет людей из разных стран и культур для достижения общих целей, при этом учитывает культурные различия и особенности каждой группы участников. Такие проекты могут быть как международными, так и национальными. Особенностями данной технологии являются:

– учет различий в языке, традициях, стиле общения, деловых правилах;

– важность точной передачи информации, так как в многокультурной среде велика вероятность недопонимания из-за языковых и смысловых различий;

– развитие толерантности, открытости и уважения к многообразию культур и традиций.

Например, проект «Читаем вместе», в котором учащиеся из разных стран читают одни и те же произведения и обмениваются мнениями. Обучающимся предлагается выбрать

книгу для совместного чтения. Далее организуются видеозвонки или чаты для обсуждения прочитанного, и обучающиеся представляют свои выводы о произведении и культурных особенностях своих стран.

Технология сотрудничества является эффективным методом обучения говорению на занятиях РКИ. Применение ее принципов и методов способствует созданию активной учебной среды, где студенты могут развивать свои речевые навыки через взаимодействие и поддержку друг друга. Обучение в сотрудничестве может осуществляться в разнообразных формах учебного взаимодействия. Обучение иностранному языку − это сложный процесс, который включает несколько этапов усвоения учебного материала. Более того, во время вовлечения в образовательный процесс путем использования данной технологии, обучающиеся не боятся допустить ошибки, группа объединяется единой деятельностью и создается благоприятный климат общения и взаимодействия в коллективе. Технология обучения в сотрудничестве обладает огромным потенциалом при обучении русскому языку и способствуют развитию коммуникативных умений. Главное преимущество данной технологии − это не просто взаимодействие обучающихся во время образовательного процесса, но и коммуникация на изучаемом языке, способ обучения и имитация межличностных отношений.

Список источников

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. Ныркова М.М. Проблемы обучения говорению на иностранном языке и способы их решения // Цивилизация знаний: российские реалии : труды Восемнадцатой международной научной конференции, Москва, 21–22 апреля 2017 г. М. : Рос. новый ун-т, 2017. Ч. 1. С. 247–249. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32747214 (дата обращения: 26.09.2025).

3. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общения на иностранном языке. М. : ИКАР, 2011. 452 с.

4. Штерн О.В. Образовательная коммуникация обучающихся как неотъемлемая часть технологии обучения в сотрудничестве // МЕТАВСЕЛЕННАЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: приближая будущее. Томск : Издательство Томского государственного университета, 2025. С. 256–279.

ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

А.С. Березнева

МАОУ СОШ № 31, Екатеринбург, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АББРЕВИАТУР В ИНОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ СМИ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) FEATURES OF THE TRANSLATION OF ABBREVIATIONS IN FOREIGN LANGUAGE MEDIA DISCOURSE (ON THE EXAMPLE OF THE ENGLISH LANGUAGE)

Аннотация. В статье рассматриваются основные понятия, касающиеся процесса аббревиации в иностранных языках, трудности и стратегии перевода аббревиатур с английского языка на русский в контексте современных медиа. Анализируются типы аббревиатур, характерные для дискурса СМИ, и предлагаются практические решения для переводчиков. Особое внимание уделяется проблеме отсутствия прямых эквивалентов и способам трансляции культурно-специфических концептов.

Abstract. The article examines the main difficulties and strategies for translating abbreviations from English into Russian in the context of modern media. The types of abbreviations characteristic of media discourse are analyzed, and practical solutions for translators are proposed. Particular attention is paid to the problem of the lack of direct equivalents and methods of transmitting culturally specific concepts.

Жизнь общества постоянно меняется. В наши дни все развивается с немыслимой скоростью – политика, экономика, наука, медицина и, конечно же, вместе со всем этим и язык. Необходимость экономии времени и письменных средств и порождает такой языковой процесс, как аббревиация, многочисленное появление сокращений и инициальных слов, которые способствуют более быстрой передаче информации. Слово «аббревиация» происходит от латинского слова «abbreviare», что в переводе значит «сокращать». Однокоренное латинское прилагательное «brevis» означает 'короткий'. Нельзя не отметить тот факт, что есть и те ученые, кто утверждают, что аббревиация – это искусственный способ создания слов и форм слова, самый спорный процесс. Такой точки зрения придерживается Д.И. Алексеев, который считает, что «С этим связаны многочисленные особенности аббревиации: пробы и ошибки при создании названий, вариативность и окказиональность, интенсивность диахронических изменений, подверженность регламентации, слабая национальная закрепленность и свободная проницаемость и т.д., и т.п.» [1. С. 72]. Данной точки зрения придерживается и Е.А. Вишнякова, определяя процесс аббревиации как «Способ словообразования, с помощью которого создаются новые слова особой структуры, которые с течением времени приобретают собственные черты лексико-фразеологической сочетаемости» [3. С. 63].

Анализируя работы зарубежных лингвистов и ученых, мы можем заметить, что используется широкий спектр различных понятий для определения процесса аббревиации, например, во французском это *abréviation, sigle, anagramme*. Что касается английского языка, то в нем часто можно встретить такие названия как *clipping, blends, acronyms* и др. Также в русском языке и работах наших отечественных применяют такие понятия, как сокращения, усечения, аббревиатуры, акронимы, стяжения, сращения и др. Данное сравнение показывает, что ученые до сих пор не пришли к единому мнению по поводу терминологии и определения аббревиации как процесса.

Многие лингвисты чаще всего выделяют такую причину, как экономия средств – речевых и письменных. Желания людей сэкономить свои силы как в умственном плане, так и в физическом, оказывают огромное влияние на развитие языка. Аббревиатуры значительно упрощают процессы коммуникации и передачи информации в любом виде.

Развитие науки, литературы, экономики, политики способствует появлению большого объема информации, из-за чего возникает потребность создания новых языковых единиц. Исходя из этого, можно понять, что ученые, которые занимаются вопросами, касающимися аббревиатур, выделяют несколько различных классификаций и типов сокращений. Единой классификации аббревиатур не существует, так как все лингвисты дают свое определение этому процессу, соответственно и свою классификацию.

Классификация аббревиатур по мнению М.М. Коровкина в англоязычном дискурсе включает в себя такие виды:

– Инициальные аббревиатуры (FBI, CNN).

– Акронимы (NATO, UNESCO).

– Усеченные формы (info – information).

– Смешанные типы (G20, 3D) [6. С. 108].

Часто международные понятия первоначально формируются на английском языке, что связано с его статусом языка международного общения и второго государственного языка для многих стран. После появления в английском языке аббревиатуры часто становятся широко распространенными и воспринимаются как цельные термины и в других языках. Л.И. Сапогова рассматривает следующие типы сокращений [11. С. 36].

Синтаксические:

– Семантико-синтаксические (*public – publichouse, Liberals-Liberalparty*).

– Морфолого-синтаксические (*sitters – baby-sitter, char – char woman*).

– Фономорфологические (*doc – doctor, mike – microphone, pub – public house, noncom – noncommissioned officer*).

– Фонографические (*Dr – doctor, Sgt – sergeant, sec – second, I.G. – Inspector-General, NATO – North Atlantic Treaty Organization*).

– Смешанные (*a-bomb – atom-bomb, scific – scientific fiction, Eurasia – Europa and Asia*).

Таким образом, существует большое количество различных классификаций аббревиатур, которые могут сильно отличаться друг от друга, но и также иметь огромные схожести в выделении конкретных видов и способов. Нельзя сказать, что какой-то способ или вид используется меньше или больше, потому что, как можно заметить по приведенным примерам, каждый вид, рассмотренный нами, используется в повседневной жизни каждого человека, встречается в различных средствах массовой информации, а, значит, играет важную роль в современном языке.

В некоторых случаях аббревиатуры стандартизируются для облегчения общения в определенных областях, таких как медицина, наука, техника и другие профессиональные области. Использование стандартизированных аббревиатур помогает избежать путаницы и ошибок в коммуникации. Когда все участники в области используют одни и те же аббревиатуры, это снижает вероятность неправильного понимания или неверного толкования терминов. В некоторых профессиональных областях информация должна быть представлена в ограниченном пространстве, например, в медицинских записях или на инженерных чертежах. Использование стандартизированных аббревиатур позволяет сократить объем текста, сохраняя при этом полезную информацию.

Английский язык, который сейчас в современном мире играет очень значимую роль, также имеет свои характерные особенности, если говорить об языковых процессах. Например, процесс аббревиации в большей степени повлиял в английском языке на Интернет-коммуникацию людей, такие как SMS-сокращения: *be – b* ‘быть’; *ate* – 8 ‘ел’; *see – c* ‘смотреть’; *for* – 4 'четыре'; *are – r*; *to/too* – 2 'два'; *you – u* 'ты'; *why – y* 'почему'; *your / you are – ur* 'твой'.

Также широко известны аббревиатуры, в которых присутствуют и буквы, и цифры: *today – 2day* 'сегодня', *tonight – 2nite* 'сегодня вечером', *forever – 4ever* 'навсегда', *before – b4* 'до', *great – Gr8* 'здорово', *Happy birthday to you – HB2U* 'с днем рождения тебя'.

В английском языке большую роль играет вежливость при общении с другом человеком. Эта культурная особенность, присущая англичанам, оказала большое влияние на язык. Например, общение можно разделить на формальное, то есть более официальное, и неформальное, которое характерно для близких между собой людей, друзей. В неформальном общении на английском языке люди часто используют различные аббревиатуры:

– *LOL – Laugh Out Loud* 'смеяться вслух' – используется для обозначения смеха или шутки;

– *BRB – Be Right Back* 'сейчас вернусь' – используется, когда человек уходит на короткое время и скоро вернется;

– *BTW – By The Way* 'кстати' – используется для введения дополнительной информации или темы;

– *OMG – Oh My God* 'О, Боже мой' – используется для выражения удивления или шока;

– *TTYL – Talk To You Later* 'поговорим позже' – используется перед завершением разговора;

– *PLS – Please* 'пожалуйста' – используется при просьбе.

К формальному или деловому общению чаще всего относятся аббревиатуры, которые относятся к официальным сокращениям, названиям в политике, экономике и других видах дискурса:

– *PS – "Post scriptum"* – постскриптум или после написанного;

– *LLC – "Limited liability company"* – ООО – Общество с ограниченной ответственностью;

– *HR – "Human resources"* – человеческие ресурсы.

Также спецификой процесса аббревиации в английском языке является сокращение адресов, единиц измерения, дней недели и месяцев:

– *Fri – "Friday"*;

– *Jan – "January"*;

– *St – "street"*;

– *Cm – "centimeter"*.

Таким образом, употребление и существование аббревиатур в английском языке зависит от культуры и менталитета людей, которое ежедневно влияет на язык и языковые процессы. Культура англоязычных и франкоязычных стран различна между собой, и это отражено на примерах дискурса разного вида на этих данных языках, что делает аббревиатуры во французском и английском языке специфичными и зависимыми от их национальных особенностей.

Говоря о частоте употребления аббревиатур, мы можем отметить, что именно в СМИ и печатных изданиях встречается наибольшее количество аббревиатур. Первенствующими темами, в которых мы можем наблюдать больший процент употребления сокращений, являются политика, экономика и масс-медиа. Данное явление обусловлено тем фактом, что эти сферы являются главными, основными сферами в жизни человека, которые так или иначе каждый день оказывают влияние на жизнь каждого.

Для анализа английского дискурса мы ознакомились со статьями из газеты *«New York Times»*. В политическом дискурсе наиболее часто употребляют фонографические аббревиатуры или же акронимы с целью экономии времени и места при выпуске важных новостей:

– It will recognize that that we are much stronger working through NATO, the UN, or the G8 than when acting alone [Hague 2006].

– F.B.I. agents seized Mayor Eric Adams's electronic devices early this week in what appeared to be a dramatic escalation of a criminal inquiry into whether his 2021 campaign conspired with the Turkish government and others to funnel money into its coffers [20. С. 16].

Экономический дискурс является не менее развитым в английском языке, и так же, как и в политическом, в нем можно наблюдать активно использование экономических аббревиатур типа акронимов, которые чаще всего используются при официальном обращении и новостях:

– And the World Trade Organization considers VAT-related border adjustments legal, because they are necessary to carry out a domestic policy that, in principle at least, doesn't distort international trade [19. С. 20].

– Nevertheless, there is something important to celebrate: For over a year now, the diplomats responsible for reforming the W.T.O. have been trying out a new way of doing business, with remarkable results [20. С. 13].

Тема медицины активно поднимается в английских СМИ в наши дни, чтобы показать важность данной темы, и постепенно развивается вместе с языком. Это развитие способствует внедрению новых лексических единиц в статьи, отчеты и речи людей про медицину:

– And in return, the NHS will produce a new long-term plan to make sure every penny makes a difference on the front line [Miliband 2014].

– Tell them about the Tory Prime Minister who can only do her job thanks to the wonderful staff of her local NHS trust, who help her manage diabetes [Clegg 2011].

– Treatment for anxiety disorders increased most steeply, followed by PTSD, bipolar disorder and depression, according to economists who analyzed more than 1.5 million insurance claims for clinician visits between 2020 and 2022 [20. С. 21].

Развитие коммуникации в интернете между людьми способствует развитию языка и появлению новых слов и аббревиатур, которые не всегда возможно перевести на другие языки. Влияние культуры и менталитета в разных языках свое и не всегда есть возможность правильно трактовать конкретные лексические единицы с одного языка на другой. Вот несколько примеров данных аббревиатур в английском языке:

– *SOS (save our souls)*;

– *RIP (rest in peace)*;

– *LOL – Laughing out loud*;

– *ZZZ – Sleeping, bored, tired.*

Основные трудности перевода аббревиатур с английского языка заключаются в отсутствии устоявшихся эквивалентов для новейших сокращений (например, *ESGV – 'Environmental, Social, Governance, and Value'*), полисемии (*PMA* может означать как *'Pre-Market Approval'*, так и *'Pharmaceutical Manufacturers Association'*), а также культурной специфики (реалии типа *TSA – Transportation Security Administration*).

Современный медиадискурс характеризуется высокой плотностью использования аббревиатур различных типов. При их переводе необходимо учитывать как лингвистические, так и экстралингвистические факторы. К лингвистическим особенностям относятся:

– Структурная сложность аббревиатур. Многоуровневые сокращения типа *UNESCO* (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) требуют полного понимания их компонентного состава [16. С. 134].

– Семантическая многозначность. Аббревиатура *CIA* может означать как *Central Intelligence Agency*, так и *Culinary Institute of America*, что требует тщательного контекстуального анализа [10. С. 89].

– Фонетические особенности. Акронимы, произносимые как целое слово (*NATO*), и инициальные аббревиатуры, произносимые по буквам (*FBI*), требуют разных подходов к передаче на языке перевода.

На основе анализа переводческой практики можно выделить следующие стратегии:

– Полная транскрипция/транслитерация

Применяется для устоявшихся международных акронимов:

NASA 'НАСА'

UNESCO 'ЮНЕСКО'

Данная стратегия эффективна для аббревиатур, уже вошедших в словарный состав языка перевода [14. С. 156].

– Калькирование

Предполагает перевод компонентов исходной аббревиатуры:

EU 'ЕС' (Европейский Союз)

WHO 'ВОЗ' (Всемирная организация здравоохранения)

– Описательный перевод

Используется при отсутствии эквивалента:

EPA 'Агентство по охране окружающей среды США'

FTC 'Федеральная торговая комиссия США'

– Функциональная замена

Замена аббревиатуры на соответствующее понятие в языке перевода:

MP 'депутат парламента'

CEO 'генеральный директор'

– Комбинированный подход

Сочетание транскрипции с пояснением:

The GDPR (General Data Protection Regulation) requires... → *'GDPR* (Общий регламент по защите данных) требует...'

При переводе аббревиатур необходимо учитывать прагматические факторы: уровень информированности целевой аудитории. Для массовой аудитории предпочтительнее описательный перевод или комбинированный подход. Не менее важна жанровая принадлежность текста. В научных статьях допустимо использование транскрибированных аббревиатур, в публицистических текстах требуется больше пояснений. Также культурная адаптация, где аббревиатуры, обозначающие специфические реалии (*IRS* – Налоговая служба США), требуют дополнительных пояснений для русскоязычного читателя [8. С. 203].

Анализ современных медиатекстов позволяет выявить следующие тенденции:

Рост числа отраслевых сокращений в высокотехнологичных областях:

IoT (Internet of Things) – 'Интернет вещей'

AI (Artificial Intelligence) – 'искусственный интеллект'

Появление ситуативных сокращений в социальных сетях:

FOMO (Fear Of Missing Out) – 'страх упустить выгоду'

YOLO (You Only Live Once) – 'живем один раз'

Формирование многоуровневых аббревиатур:

BRI (Belt and Road Initiative) – 'Инициатива "Пояс и путь"'

На основе исследования предлагается следующий алгоритм перевода:

– Контекстуальный анализ аббревиатуры.

– Идентификация типа и структуры сокращения.

– Поиск устоявшегося эквивалента в языке перевода.

– Выбор стратегии перевода с учетом жанра и аудитории.

– Прагматическая адаптация перевода.

– Проверка адекватности в широком контексте.

Перевод аббревиатур в медиадискурсе требует комплексного подхода, учитывающего лингвистические, культурные и прагматические аспекты. Разработанный алгоритм и классификация стратегий перевода позволяют систематизировать переводческую деятельность и повысить качество перевода медиатекстов. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение динамики развития аббревиатур в цифровых медиа и разработку автоматизированных систем поддержки перевода.

Список источников

1. Алексеев Д.И. Из истории русской аббревиации (Графические сокращения 1017 веков). 1970. 248 с.

2. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика. СПб. : Союз, 2001. 288 с.

3. Вишнякова Е.А. Место аббревиации в словообразовательной системе современного английского языка. 2014. С. 62–66.

4. Гарбовский Н.К. Теория перевода. М. : Издательство Московского университета, 2007. 544 с.

5. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М. : Высшая школа, 1990. 253 с.

6. Коровкин М.М. Системно-функциональный подход к компрессии языковых средств // Вопросы функциональной лексики и стилистики. М., 1989. С. 104–111.

7. Крупнов В.Н. Курс перевода. Английский язык. М. : Международные отношения, 1979. 232 с.

8. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. М. : Воениздат, 1980. 237 с.

9. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М. : Международные отношения, 1974. 216 с.

10. Нешумаева И.В. Аббревиация в современном английском языке // Молодой ученый. 2015. №11. С. 1639–1641.

11. Сапогова Л.И. Опыт семантико-стилистического сопоставления морфемных усечений с прототипами : автореф. дис. … канд. филол. наук. Тула, 1968. С. 36.

12. Семенов А.Л. Современный международный английский: Лексикологические аспекты. М. : АСТ, 2018. 356 с.

13. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М. : Наука, 1988. 215 с.

14. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. London : Routledge, 2018. 388 с.

15. Catford J.C. A Linguistic Theory of Translation. London : Oxford University Press, 1965. 103 с.

16. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. 499 с.

17. Newmark P. A Textbook of Translation. New York : Prentice Hall, 1988. 292 с.

18. Nida E.A. Toward a Science of Translating. Leiden : Brill, 1964. 331 с.

19. The New York Times. 2023. № 1748. 17 p. URL: https://www.nytimes.com/ (дата обращения: 07.11.2023).

20. The New York Times. 2024. № 1810. 26 p. URL: https://www.nytimes.com/ (дата обращения 29.04.2024)

21. Vinay J.-P., Darbelnet J. Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation. Amsterdam : John Benjamins, 1995. 358 с.

А.Л. Кряжева

Университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА), Москва, Россия

ЮРИДИЧЕСКИЙ ТЕРМИН *‘COHABITATION AGREEMENT’* В ПОИСКАХ ЭКВИВАЛЕНТА: ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И МЕЖПРАВОВОЙ НЕСОВМЕСТИМОСТИ

THE LEGAL TERM *‘COHABITATION AGREEMENT’* IN SEARCH OF AN EQUIVALENT: FUNCTIONAL ADAPTATION IN CONDITIONS OF CROSS-CULTURAL AND INTERLEGAL INCOMPATIBILITY

Аннотация. Перевод юридического термина *‘cohabitation agreement’* на русский язык представляет собой сложную лингвистическую, правовую и культурную задачу, поскольку этот термин является примером юридического неэквивалента- понятия, которое существует в системе общего права, но отсутствует в российской (романо-германской) правовой системе. В условиях лексического и правового пробела функциональная адаптация становится необходимым инструментом для точной передачи смысла в межкультурном юридическом дискурсе.

Abstract. Translating the legal term *‘cohabitation agreement’* into Russian is a complex linguistic, legal, and cultural task, as this term is an example of a legal non-equivalent – a concept that exists within the common law system, but has no counterpart in the Russian legal system. Under conditions of lexical and legal mismatch, functional adaptation becomes a necessary tool for accurately conveying meaning in the cross-cultural legal discourse.

Введение

Современная правовая коммуникация требует перевода юридических институтов, не имеющих прямых аналогов в целевой системе. Яркий пример: *cohabitation agreement*, закрепляющий имущественные и личные обязательства небрачных партнёров в англо-американском праве. Признаваемый и регулируемый в США и Великобритании, этот институт отсутствует в российском праве как в понятийном, так и в нормативном плане – ни *'сожительство'*, ни соответствующее *соглашение* не обладают юридической силой, что обусловливает необходимость функциональной, а не формальной адаптации термина.

Это делает данный термин классическим примером *юридического неэквивалента* – понятия, существующего в одной правовой культуре, но отсутствующего в другой. Перевод данного термина на русский язык осложняется не только лингвистическим, но и глубоким правовым и культурным разрывами: в то время как в системе общего права признаются фактические брачные отношения и договорная свобода в личных сферах, российское законодательство привязывает возникновение семейных прав исключительно к официальной регистрации брака (ст. 10 СК РФ [1]).

В условиях лексико-правового пробела прямой эквивалент невозможен, что делает функциональную адаптацию ключевой стратегией юридического перевода. Опираясь на *теорию функционального эквивалента* (E. Nida [2], S. Šarčević [3], D. Cao [4]), данное исследование анализирует, как термин *'cohabitation agreement'* может быть адекватно передан в русскоязычном правовом дискурсе через описательные, контекстуальные и компенсационные стратегии.

Цель статьи – выявить особенности *функциональной адаптации* перевода термина *'cohabitation agreement'* в условиях межкультурной и межправовой несовместимости. В задачи исследования входят: анализ правовой природы термина в системе общего права, выявление степени его несоответствия российскому праву, а также рассмотрение стратегий перевода, позволяющих сохранить юридическую точность и значимость анализируемого понятия.

Актуальность темы обусловлена ростом трансграничных семейных отношений, увеличением числа дел с иностранным элементом и потребностью в точной юридической коммуникации, где перевод становится не просто лингвистической, а правовой и культурной интерпретацией.

В XXI в. в нашем мире наблюдается существенный сдвиг в *семейных моделях*. Согласно данным опросам населения (CPS) [5] (2024 г.), число сожительствующих взрослых (≥15 лет) в США выросло с 14 млн (2009 г.) до 20,3 млн в 2024 г., что отражает устойчивую тенденцию к увеличению распространенности небрачных партнёрств в демографической структуре населения США.Число сожительствующих пар в Великобритании выросло с 1,5 млн (1996 г.) до >3,7 млн (2025 г.), отражая институционализацию небрачных союзов как массовой формы семейной организации (данные ONS) [6]. Эти отношения всё чаще сопровождаются юридическими соглашениями – *cohabitation agreements*, регулирующими имущественные, финансовые и личные обязательства.

Несмотря на рост *фактического сожительства* в России, отсутствие его нормативного регулирования создаёт правовую неопределённость при взаимодействии с иностранными документами и нормами. В условиях глобализации правового дискурса и правового

плюрализма перевод термина *'cohabitation agreement'* перестаёт быть чисто лингвистической задачей – он приобретает практическую значимость для судов, нотариусов и юристов, работающих с международными делами, и требует разработки *функционального эквивалента*, способного передать не только смысл, но и юридическую силу оригинала. В условиях роста трансграничных семейных отношений отсутствие функционального эквивалента термина *'cohabitation agreement'* создаёт юридические риски (непризнание судами, утрата прав), превращая перевод в инструмент правовой защиты и обусловливая практическую и теоретическую актуальность его адаптации.

Данное исследование вносит вклад в теорию юридического перевода, реконструируя его как акт мини-правотворчества на стыке функциональной эквивалентности и критического дискурс-анализа, с фокусом на семантически нагруженные семейно-правовые термины как носители нормы, идеологии и практики в условиях их слабой представленности в российской переводческой парадигме.Исследование функциональной адаптации перевода термина *cohabitation agreement* – не просто лингвистический анализ, а ответ на вызовы современной правовой реальности, где язык становится мостом между несовместимыми правовыми мирами.

Семейно-правовые неэквиваленты, такие как *cohabitation agreement*, остаются на периферии внимания исследователей по юридическому переводу. Нет единых рекомендаций по их переводу. Данное исследование заполняет научный пробел, предлагая системный анализ термина в межъязыковом и межправовом контексте.

Проведенное исследование строится на аналитической триаде: право – язык – культура, реализованной через *междисциплинарную методологию*, синтезирующую юридическую лингвистику, сравнительное правоведение и теорию перевода.

Ядро выбранной методологии – *функциональная эквивалентность* (E.A. Nida [7], Ch.R. Taber [7], P. Newmark [8], S. Šarčević [3], D. Cao [4], J. Engberg [9], Ł. Biel [9, 10]): перевод юридического термина оценивается не по терминологическому соответствию, а по воспроизведению его правовой функции в принимающей системе. Это принципиально важно для термина *'cohabitation agreement'*, не имеющего прямого аналога в российском праве.

Для практической реализации принципа задействованы пять взаимодополняющих методов: 1) *сравнительно-правовой анализ* выявляет структурную и функциональную несовместимость института *'cohabitation'* в системе общего права и романо-германской системе; 2) *лингвистический анализ* (описательный, сравнительно-сопоставительный (межъязыковой) использован для исследования семантической структуры термина, его прагматической нагрузки и возможных стратегий перевода, включая калькирование, описательный перевод, гиперонимию и заимствование с пояснением; 3) *метод компенсации лексического пробела (лексической лакуны)* (смысловая / семантическая компенсация): систематизирует адаптацию термина как *юридического неэквивалента* через *функциональную замену*; 4) *коммуникативный подход* (коммуникативно-функциональный подход): рассматривает переводчика как медиатора между правовыми культурами, акцентируя восприятие термина в целевой среде; 5) *критический дискурс-анализ*: рассматривает перевод как идеологически насыщенную практику, где переводчик – не механический посредник, а активный интерпретатор власти и норм. Юридический термин обретает точное правовое значение только в своём дискурсивном и институциональном контексте – вне его возникает искажение, чреватое юридическими и прагматическими ошибками. Поэтому лингвопрагматический анализ термина

возможен лишь в рамках его дискурса – для адекватного понимания права и преодоления переводческих рисков.

Результат выбранной методологии – не просто описание проблемы, а конструирование адаптивного решения, учитывающего правовые, лингвистические и культурные разрывы. Подход обеспечивает межкультурную релевантность исследования в условиях глобализированной правовой коммуникации, где точность уступает функциональной адекватности, а переводчик – ключевой агент трансграничного правопонимания.

Функциональная адаптация как стратегия перевода юридического неэквивалента *cohabitation agreement* в российский правовой дискурс

Опишем процесс трансляции юридического неэквивалента *cohabitation agreement* в российский правовой дискурс: институциональные, лингвистические и идеологические аспекты.

Перевод термина *'cohabitation agreement'* представляет собой не лингвистическую операцию подбора эквивалентов, а сложный междисциплинарный процесс, обусловленный глубинными институциональными, нормативными и идеологическими диссонансами между англосаксонской и российской правовыми системами. В рамках общего права данный термин обозначает легитимированный договорной институт, регулирующий имущественные и личные отношения партнёров, не состоящих в зарегистрированном браке, на основе принципов договорной автономии и судебного признания (например, прецедент Marvin v. Marvin, 1976). В российской правовой системе, напротив, *сожительство* как юридический институт отсутствует: соответствующий термин не закреплён в нормативных актах, а имущественные последствия совместного проживания регулируются исключительно в рамках гражданско-правовых конструкций [11] и предполагают доказывание фактического вклада каждой стороны.

В ходе анализа данной межправовой лакуны исследование смоделировало *методологическую модель функциональной адаптации*. Для преодоления институциональной лакуны и обеспечения юридико-коммуникативной адекватности перевода необходим синтез пяти взаимодополняющих методологических подходов:

1) *Сравнительно-правовой анализ* позволил выявить системные различия по ключевым параметрам: степень институционального признания небрачных партнёрств; объём допустимой договорной свободы в сфере личных и имущественных отношений; роль судебной практики в конституировании правового статуса сожителей; культурно-идеологические основания регулирования (плюралистическая модель vs. традиционалистская парадигма). Данный метод обосновывает необходимость *функциональной*, а не формальной *эквивалентности* при трансляции правовых концептов.

2) *Лингвистический анализ* (как аналитическая основа, обосновывающая проблему) выявил семантико-прагматическую двойственность термина *cohabitation agreement*и, его институциональную асимметрию.

Термин *'cohabitation agreement'* семантически бифункционален: компонент *cohabitation* несёт дескриптивную, социально-бытовую нагрузку (совместное проживание вне брака), тогда как *agreement* придаёт конструкции прескриптивный, юридически обязывающий статус. Такая двойственность создаёт уникальную прагматическую установку – легитимацию неформального социального факта как основания для правового регулирования.

В российском правовом дискурсе эта прагматика отсутствует: прямая калька *‘соглашение о сожительстве’* юридически несостоятельна – лишена нормативного веса, обременена негативной социальной коннотацией и не передаёт функциональной нагрузки оригинала, что делает адаптацию термина теоретически и практически неотложной.

Следовательно, перевод термина *‘cohabitation agreement’* сталкивается не только с *лексической лакуной*, но и с институционально-прагматическим разрывом: в языке-реципиенте отсутствует не только эквивалентный термин, но и сама прагматическая готовность воспринимать подобные конструкции как юридически значимые. Это обусловливает необходимость перехода от буквального перевода к *стратегиям смысловой реконструкции*, способным преодолеть семантическую и прагматическую асимметрию между исходной и целевой системами.

3) ***Метод компенсации лексического пробела (лексической лакуны и межправовой лакуны)*** (смысловой/ семантической компенсации): в условиях отсутствия прямого институционального и терминологического эквивалента в российском праве перевод термина *‘cohabitation agreement’* требует применения стратегий смысловой (семантической) компенсации – лингвистического механизма восполнения лексической и институциональной лакуны за счёт функционального воспроизведения прагматического и денотативного содержания исходного термина [3, 4, 12–15]. В юридическом переводе приоритет отдается не структурной, а *функциональной эквивалентности*, где цель – реконструировать правовую функцию, а не форму [4].

Представим стратегии компенсации с их реализацией и оценкой:

1) калькирование (структурно-формальное воспроизведение): ***‘соглашение о совместном проживании’*** / ***‘соглашение о сожительстве’*** (сохраняет исходную структуру, терминологически прозрачно; но риски юридической дезинформации: в РФ не создаёт семейно-правовых последствий);

2) гиперонимия (семантическое обобщение):***‘гражданско-правовое соглашение между партнёрами’*** (соответствует ГК РФ; но утрачивает специфику семейно-бытового контекста defacto);

3) неологизм (терминообразование):***‘соглашение фактических супругов’*** (инновационно, обладает потенциалом институционализации; но лишено нормативной базы, требует пояснения, терминологически неустойчиво);

4) описательный перевод (дефиниционная передача смысла):***‘соглашение между лицами, не состоящими в браке, о регулировании имущественных и личных отношений’*** (точно, исключает неверное толкование; но громоздко, непригодно для заголовков и формальных реквизитов);

5) прагматическая контекстуализация (функционально-адаптированный эквивалент с пояснением): ***‘соглашение о совместном проживании без регистрации брака’*** (юридически корректно, культурно нейтрально, соответствует российской практике; но не закреплён как официальный термин, требует контекстуальной поддержки);

6) описательная семантизация (развёрнутая правовая дефиниция):‘***юридически оформленное соглашение между совершеннолетними лицами, добровольно проживающими совместно без брака, регулирующее имущественные, финансовые и бытовые отношения, не создающее семейно-правовых последствий, но потенциально признаваемое судом при соответствии ГК РФ’*** (семантическая точность, полное воссоздание правового контекста; новербально избыточно, неприменимо в сжатых форматах);

7) адаптивное калькирование (гибридная конструкция: заимствование + семантическая коррекция): ***‘кохабитационное соглашение (о совместном проживании без брака)’*** (сохраняет интерлингвальный след, снижает стигму, адаптирует форму под функцию; но приемлемо только в профессиональных/академических дискурсах);

8) институциональная аппроксимация (замещение функциональным аналогом): ***‘брачный договор (применительно к сожителям)’*** или ***‘совокупность гражданско-правовых договоров (о собственности, расходах и т.д.)’*** (опирается на легитимные правовые инструменты РФ, обеспечивает юридическую применимость; но фрагментирует единый концепт, теряется целостность *cohabitation agreement* как комплексного акта).

Эти стратегии образуют *многоуровневый компенсаторный каркас*, реализующий принцип *стратегического синкретизма* (соединения, слитности): переводческое решение должно быть гибким, многослойным и контекстуально обусловленным. Метод смысловой компенсации превращает перевод термина *‘cohabitation agreement’* из лингвистической задачи в акт междискурсивной медиации, где языковая форма подчинена функции, а семантика – прагматике. Ни одна стратегия не является универсальной; их эффективность определяется типом текста, целью коммуникации и профилем адресата.

4) ***Коммуникативный подход*** (в интерпретации P. Newmark, M. Gotti [16, 17], Ł. Biel [9, 10]) акцентирует внимание на *прагматической эквивалентности* текста для целевой аудитории. С этой точки зрения наиболее обоснованным вариантом считаем термин ***‘договор о фактическом браке’***, введенный М.М. Выборновой [18], поскольку он опирается на действующие нормы гражданского законодательства (ст. 421, ст. 425 ГК РФ); сохраняет превентивную и регулятивную функции оригинала; легитимизирован в научном дискурсе и обладает высокой коммуникативной релевантностью. Альтернативный вариант ***‘соглашение о совместном проживании’***, предложенный О.В. Алимовой и А.А. Свириденко [19], характеризуется семантической редукцией и риском восприятия как бытового, а не юридического понятия.

5) ***Критический дискурс-анализ*** [20–22] раскрывает идеологическую обусловленность языковых выборов. В англосаксонском дискурсе термин функционирует в рамках либерального, секулярного и плюралистического мировоззрения, легитимизируя небрачные формы отношений. В российском контексте его прямая транспозиция воспроизводит идеологическую иерархию, маргинализирующую небрачные союзы и утверждая брак как единственно легитимную форму.Переводчик в данном случае выступает как агент межкультурной медиации и дискурсивной власти, формирующий новую правовую реальность через терминологический выбор.

В условиях *институциональной лакуны* наиболее эффективными стратегиями терминологической адаптации перевода термина *cohabitationagreement*можно назвать: описательную транспозицию***‘соглашение междулицами, не состоящими в браке, о регулировании имущественных отношений’*** (обеспечивает юридическую точность, семантическую нейтральность и прагматическую безопасность) и функциональный аналог с уточнением ***‘договор о фактическом браке’*** (при обязательном указании на его *гражданско-правовую*, а не семейно-правовую природу).

Практически предложенные стратегии обеспечивают юридическую безопасность при работе с трансграничными документами и применимы в деятельности судов, нотариальных контор, адвокатских бюро и переводческих агентств. Они способствуют предотвращению

коллизий, обеспечивают преемственность правовых последствий и повышают эффективность международной правовой коммуникации.

В условиях глобального правового плюрализма перевод термина *'cohabitation agreement'* выступает в качестве инструмента межсистемной адаптации, позволяющего преодолеть несовместимость правовых парадигм. Его адекватность определяется не лексической близостью, а сохранением функциональной нагрузки, прагматической релевантности и юридической легитимности в целевой системе. Переводчик, таким образом, трансформируется из технического исполнителя в архитектора межкультурного правопонимания – субъекта, формирующего не текст, а новую правовую реальность в языке.

Список источников

1. Семейный Кодекс РФ // URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody&nd=102038925 (дата обращения: 21.09.2025).

2. Nida E.A. Toward a Science of Translating with special reference to principles and procedures involved in Bible translating. Leiden E.J. Brill, 1964. 331 p.

3. Šarčević S. New Approach to Legal Translation. 1997. 308 p.

4. Cao D. Translating Law. Clevedon: Multilingual Matters. 2007. 240 p.

5. Age Variation in Prevalence of Cohabitation Among Unmarried Men and Women, 2009 & 2024 // URL: https://www.bgsu.edu/ncfmr/resources/data/family-profiles/FP-25-04.html (дата обращения: 21.09.2025).

6. Office for National Statistics // URL: https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/birthsdeathsandmarriages/families/bulletins/familiesandhouseholds/2024 (датаобращения: 21.09.2025).

7. Nida E.A., Taber Ch.R. The theory and practice of translation.Leiden E.J. Brill. 1982. URL: https://djvu.online/file/rPRYCIbrC0JhN?ysclid=mfqjkoo76k762040441 (дата обращения: 19.09.2025).

8. Newmark P. Approaches to Translation. Oxford; New York : Pergamon Press, 1981. 213 p.

9. Biel Ł., Engberg J.Research models and methods in legal translation // Linguistica Antverpiensia. December 2013. P. 1–11.

10. Biel Ł. Researching Legal Translation: a Multi-perspective and Mixed-method Framework for Legal Translation // Revista de Llenguai Dret, Journal of language and law. 2017. Issue 68. P. 76–88.

11. Ботвинник Д. Раздел имущества при сожительстве: нюансы и позиции судов. URL: https://zakon.ru/blog/2021/02/22/razdel_imuschestva_pri_sozhitelstve_nyuansy_i_vzglyad_sudov (дата обращения: 21.09.2025).

12. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М. : Междунар. отношения, 1975. С. 217–218.

13. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М. : МО, 1974. С. 56–63.

14. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. М. : Высш. шк., 1990. 253 с.

15. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус проблемы, аспекты. М. : Наука, 1988. С. 15–21.

16. Gotti M., Williams Chr. Legal discourse across languages and cultures // Peter Lang AG. Bern : International Academic Publishers, 2010. P. 7–19.

17. Gotti M. The translation of legal texts: interlinguistic and intralinguistic perspectives // ESP Today. 2016. Vol. 4 (1). P. 5–21.

18. Выборнова М.М. Оформление фактического брака путём заключения договора // Актуальные проблемы российского права. 2011. № 1. С. 105–113.

19. Алимова О.В., Свириденко А.А. Опыт правового регулирования внебрачных отношений в зарубежных странах и Российской Федерации // Национальная ассоциация ученых (НАУ). 2021. № 74. С. 58–61.

20. Fairclough N. Critical Discourse Analysis: papers in the critical study of language. London; New York : Longman Group Limited, 1995. 265 p.

21. Кибрик А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе : дис. в виде научного доклада … д-ра филол. наук. М., 2003. 90 с.

22. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике: обзор // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты : сборник обзоров. Серия «Теория и история языкознания» РАН. М., 2000. С. 5–13.

И.А. Лекомцева[1], М.Н. Куликова[2]

[1, 2] Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

РУССКОЕ СЛОВО «АВОСЬ» В ЯЗЫКЕ И В ПЕРЕВОДЕ
THE RUSSIAN WORD ‘АВОСЬ’
IN THE LANGUAGE AND TRANSLATION

Аннотация. В статье представлен системно-языковой и корпусный анализ слова *авось*. В основе системно-языкового анализа лежит семасиологический анализ значения слова в системе языка. Переводоведческая часть основана на корпусном анализе переводов этого слова с русского языка на английский язык, а также представлены корпусные данные, какие английские слова и выражения были представлены русским словом *авось* в русских переводах.

Abstract. The article presents an analysis of the Russian word *авось* in the language as a system and in translation. From the linguistic perspective, this lexical unit is described in terms of the semasiological approach. From the translation dimension, it relies on a corpus analysis of how this lexical unit is typically translated from Russian into English. It also presents corpus data on what English lexical units are translated as *авось* in Russian translations.

В данной статье представлен анализ слова *авось* на уровне системы языка и на уровне реализации в речи в аспекте перевода. В основе системно-языкового анализа лежат принципы исследования словарных определений данного слова. Исследование данной языковой единицы на уровне реализации в речи в аспекте перевода представлено в двух направлениях, а именно: во-первых, как данное слово было передано при переводе на английский язык, а, во-вторых, какие английские языковые единицы и структуры были переданы русским словом *авось* при переводе с английского языка на русский язык. Если материалом первой части исследования выступают толковые словари русского языка, то вторая част исследования построена на материалах национального корпуса русского языка (НКРЯ).

Приведем словарные определения русского слова *авось* и постараемся определить специфику этого слова в русском языке. Согласно Словарю русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой, слово *авось* определено как: *частица. Разг*. Может быть; недостаточно обоснованной надежды, расчета на случай, удачу; может быть станется, сбудется. Можно привести следующие употребления в речи: *Авось да повезёт! Авось нас не поймают*! Второе значение слова *авось* представлено как: удача, счастливый случай, благоприятное стечение обстоятельств. Можно привести следующий пример употребления слова в этом значении в следующем примере: *Призадумался поп, // Стал себе почёсывать лоб. // Щелк щелку ведь розь. // Да понадеялся он на русский авось*. Выражение *На авось*, в свою очередь, означает «в надежде на случайную удачу; наудачу) [1].

Согласно Толковому словарю русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова, *авось* – это вводное слово, которое означает «может быть (выражение недостаточно обоснованной

надежды)». В качестве примеров можно привести следующие выражения: *Авось отыграюсь! Надеяться на авось*. Выражение *На авось* (делать что-нибудь) означает «делать что-нибудь без достаточной основательности, с расчетом на случайную удачу». *Студент пошел экзаменоваться на авось* [2].

Согласно Словарю русского языка С.И. Ожегова, *авось* – это вводное слово и частица, которая сопровождается пометой «просторечие» и означает «может быть (о том, что желательно для говорящего, на что он надеется)». В качестве примеров употребления приведены следующие: *Он, авось, согласится*. Авось не опоздаем. Авось да небось до добра не доведут (посл.). Выражение *На авось* (делать что-нибудь) является разговорным и означает «в надежде на случайную удачу» [3].

Согласно Толковому словарю В.И. Даля, *авось* – это наречие, которое означает «может быть, станется, сбудется, с выражением желания или надежды (латинское fore ut)». В качестве примеров можно привести следующие: *Авось Бог поможет. Авось – вся надежда наша. Авось, небось, да третий как-нибудь. Авось – хоть брось. Наше авось не с дуба сорвалось, рассудительное. На авось мужик и хлеб сеет. На авось и кобыла в дровни лягает. Авось и рыбака толкает под бока. На авось казак на конь садится, на авось его и конь бьет. Русак на авось и взрос. Ждем, пождем, авось и мы свое найдем* [4].

Проанализировав определения данного слова, представленные в различных толковых словарях русского языка, мы можем заключить, что в основе лексического значения данного слова лежит категория модальности: возможности чего-либо, желания, надежды (как правило, необоснованной), случайного и удачного стечения обстоятельств, без какой-либо рассудительности, расчета, обдуманного взвешенного решения. Более того, данное слово является просторечием, т.е. представляет собой языковую единицу обиходно-сниженной, непринужденно разговорной речи в отличие от книжной, литературной разновидности, а в литературных произведениях используются как средство создания определённой стилистической окраски.

Чтобы представить более полную картину этого слова в русском языке, обратимся к данным Национального корпуса русского языка, а именно к такой его возможности, как «Портрет слова». Так, первое упоминание этого слова зафиксировано в Старорусском корпусе и датируется 1551–1556 гг. Согласно данным Старорусского корпуса, данное слово употреблялось преимущественно в текстах писем, литературных и фольклорных текстах и официальных документах [5].

Согласно данным Основного корпуса НКРЯ, датой первого упоминания данного слова является 1734 г., и данное слово было употреблено в «Духовная» В.Н. Татищева. В современном русском языке данное слово употребляется довольно редко, т.е. для этого слова частота (IPM), т.е. отношение количества вхождений всех форм слова, поделенное на объем корпуса и умноженное на миллион, представляет 1..10, что означает«частотность довольно низкая, слово редкое». Данное слово сейчас встречается в основном в художественной литературе [5].

Обратимся к данным Параллельного корпуса НКРЯ и посмотрим, как данное слово было передано при переводе с русского языка на английский язык, а также какие языковые единицы и структуры английского языка были переданы на русский язык словом *авось*. Всего было найдено 118 примеров из 68 текстов. Русскоязычные тексты в параллельном корпусе в основном представлены текстами XIX и XX вв. Среди авторов можно выделить

следующих: А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Н.В. Гоголь, И.А. Тургенев, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, А.Н. Афанасьев, А.П. Чехов, В.Г. Короленко, М. Горький, В. Набоков, А.Н. Носов, А. Рыбаков, Б.Н. Стругацкий и А.Н. Стругацкий, И. Бабель, Н. Островский, И.А. Ильф и Е.П. Петров.

Слово *авось* в переводе на английский язык представлено следующими вариантами: *maybe'может быть'; likely 'вероятно'; perhaps 'возможно'; daresay 'смею сказать'; 'the go-ahead feeling' 'чувство идти вперед'; who knows we may 'кто знает, может, мы'; might 'вряд ли'; may 'возможно'; surely'точно'; will (как модальный глагол); no doubt 'без сомнений'* [5]. Как видно из этого списка, для передачи русского *авось* был использован целый арсенал языковых средств передачи модальности в английском языке. Не вызывает сомнений, что все английские языковые средства выражают модальность возможности. Однако другие ключевые компоненты значения русского слова *авось*, а именно: случайное и удачное стечение обстоятельств, без какой-либо рассудительности, расчета, обдуманного взвешенного решения, а также его стилистическую принадлежность к пласту просторечной лексики, при переводе переданы не были. Возможно, данные элементы значения были переданы в переводе в результате применения такой переводческой техники, как компенсация, но этот момент не входит в цели и задачи данной статьи. Также отметим, что зачастую слово *авось* не было передано в переводе на английский язык в ближайшем контексте.

Рассмотрим, какие языковые единицы и структуры английского языка были переданы русским словом *авось* при переводе с английского языка на русский язык. Отметим, что среди авторов англоязычных текстов, при переводе которых встречается русском слово *авось*, в Параллельном корпусе НКРЯ представлены следующие: Р.Л. Стивенсон, А. Хейли, Дж. Р. Р. Толкин, Г. Мелвилл, Ч. Диккенс, О. Уайльд, М. Твен, Дж. Остин, М. Митчелл.

Русским словом *авось* представлены следующие английские языковые единицы: *will (как модальный глагол); to hope 'надеяться'; may 'возможно'; to trust 'доверять'* [5]. Интересно отметить, что при переводе с английского языка на русский язык на первый план вместе с категорией модальности выходит и компонент значения «в надежде на что-либо». Также стоить отметить, что зачастую использование русского слова *авось* при переводе обусловлено необходимостью передать такие компоненты смысла, как «непринужденная разговорная речь».

Итак, в статье проведен анализ русского слова *авось* на уровне системы языка и на уровне его реализации в речи. По результатам системно-языкового анализа можно заключить, что данное слово в русском языке выражает следующие компоненты значения: модальность возможности; выражение желания, надежды (как правило, необоснованной), случайного и удачного стечения обстоятельств, без какой-либо рассудительности, расчета, обдуманного взвешенного решения; сопровождается стилистической пометой «просторечие». В русскоязычных непереводных текстах используется наряду с выражением категории модальности для создания определённой стилистической окраски, а именно: создания обиходно-сниженной, непринужденно разговорной речи. Интересные метаморфозы происходят с данным словом в ситуации перевода. При передаче данного слова при переводе с русского языка на английский язык в первую очередь передается категория модальности, тогда как английские языковые единицы, переданные с помощью русского слова авось, зачастую выражают семантику категории модальности, а также надежды на что-либо желанное. Однако пропадает семантика просторечия, непринужденно разговорной речи, что, может быть, в ситуации перевода восполняется другими языковыми средствами в пределах всего текста.

Список источников

1. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М. : Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. URL: https://kartaslov.ru. (дата обращения: 25.06.2025).

2. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. М. : Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1935–1940. URL: https://ushakovdictionary.ru/ (дата обращения: 25.06.2025).

3. Словарь русского языка / сост. С.И. Ожегов, гл. ред. акад. С.П. Обнорский. М. : ОГИЗ, Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1949. URL: https://gufo.me/dict/ozhegov.(дата обращения: 25.06.2025).

4. Толковый словарь живого великорусского языка : [в 4 ч.] / [соч.] В.И. Даля. М. : Изд. общ-ва любителей Российской словесности, 1863. URL: https://https://gufo.me/dict/dal/ (дата обращения: 25.06.2025).

5. Национальный корпус русского языка. URL: https://ruscorpora.ru/page/corpora-quote (дата обращения: 25.06.2025).

И.А. Матвеенко[1], Ю.П. Ажель[2]

[1, 2] Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

РУССКИЕ ПЕРЕВОДЫ ПОВЕСТИ У.М. ТЕККЕРЕЯ *YELLOWPLUSH PAPERS* В ЖУРНАЛЕ «БИБЛИОТЕКА ДЛЯ ЧТЕНИЯ» (1850–1860-е гг.): К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДНОЙ МНОЖЕСТВЕННОСТИ

THE RUSSIAN TRANSLATIONS OF W. THACKERAY'S NARRATIVE *YELLOWPLUSH PAPERS* IN THE JOURNAL «BIBLIOTEKA DLYA CHTENIA» (1850–1860-s): ON TRANSLATION MULTIPLICITY

Аннотация. В статье рассмотрены две русские трансляции пародийной повести У.М. Теккерея «*Yellowplush Papers*» в аспекте проблемы переводной множественности. В результате сравнительного анализа выявлены особенности русскоязычных интерпретаций 1854 и 1860 г., опубликованных в журнале «Библиотека для чтения», что позволило сделать вывод о смене переводческих парадигм в рамках одного издания.

Abstract. This paper considers two Russian translations of W. Thackeray's parody «Yellowplush Papers» in terms of literary translation variability. The comparative analysis had revealed the peculiarities of the interpretations published in the journal Biblioteka dlya Chtenia (The Reader's Library) in 1854 and 1860, which allowed us to conclude that the translation paradigms were changed within one publisher.

«The Yellowplush papers» или «The Memoirs of Mr. Charles J. Yellowplush» – одно из первых произведений У.М. Теккерея, написанное в 1838 г., на этапе становления писательского мастерства, когда в творчестве английского автора еще очень сильно ощущается влияние журналистики. Однако уже этот писательский дебют характеризуется сочетанием сатиры, общественной критики и обличением социальных пороков. Повесть представляет собой пародию, направленную на модный в английской литературе 1820–1830-х гг. жанр фешенебельного романа (или романа «серебряной ложки»), столь востребованный среди английского среднего класса и получивший свою популярность благодаря изображению нравов высшего света: «фешенебельные романы служили связующим звеном и распространяли

коммерциализированную культуру романтизма, поскольку романтическая культура была формой массовой культуры высшего класса, произведенной и продаваемой растущим и невероятно заинтересованным в моде средним и работающим классам» (здесь и далее перевод наш. – *И.М., Ю.А.*) [1. С. 221].

Рецепция этого произведения в России довольно необычна: к повести «The Yellowplush papers» обращались дважды – в 1854 и 1860-м гг., причем обе интерпретации были опубликованы на страницах одного и того же издания – толстого журнала «Библиотека для чтения». В связи с этим актуальным представляется вопрос о причинах обращения к повести «The Yellowplush papers» в рамках одного и того же журнала в середине XIX в., решение которого помогает пролить свет на проблему переводной множественности в диахроническом аспекте, возникающей «вследствие значительных изменений в системе языка перевода, социальной сфере, приводящих к новому восприятию оригинала, эстетических норм в целевой культуре» [2. С. 504–505]. По определению В.А. Разумовской, «оригинальный художественный текст, особенно текст классический, является структурно-системным образованием, обладающим открытостью к подражанию и продолжению в «своей» и «чужих» лингвокультурах. Таким образом, оригинальный художественный текст генерирует текст переводной, но индекс политекстуальности варьируется в зависимости от различных факторов: лингвистических, культурных, переводческих, исторических, политических, экономических, имеющих объективную и субъективную природу» [3. С. 272]. Именно эту смену культурных и переводческих парадигм демонстрируют переводы повести У. Теккерея, сделанные с разницей в шесть лет на страницах популярного в то время издания «Библиотека для чтения».

Несомненной причиной обращения отечественных переводчиков к произведению «The Yellowplush papers» в 1850–60-х гг. является популярность романиста в России, определенная рядом критиков близостью писательской манеры Теккерея к лучшим представителям отечественной «натуральной школы» [4. С. 23]. Кроме того, жанр пародии оказался актуальным для русского литературного процесса: «На протяжении XIX в. можно наблюдать своеобразную эволюцию комического, когда практически каждое десятилетие в непосредственном диалоге с западноевропейской театральной и журнальной культурой вырабатывает свои конфигурации низкого и высокого, смешного и трагического, профанного и сакрального» [5. С. 11].

Несмотря на то, что начало 1860-х гг. характеризуется заметным спадом интереса к английскому писателю, «широкий резонанс известности Теккерея и расширение круга читающей публики стимулируют переводы не только каждого нового его произведения, но и ранних вещей» [6. С. 119–120]. Соответственно, первая версия перевода повести «The Yellowplush papers» появляется на пике популярности автора в России, вторая – уже в период угасания внимания к его творчеству. Представляется любопытным анализ переводческих стратегий при передаче художественных особенностей данного произведения с точки зрения смены редакции журнала «Библиотека для чтения» в анализируемый промежуток времени. Публикация первой русскоязычной версии повести «The Yellowplush papers» приходится на период, когда редактором издания был О.И. Сенковский, пропагандирующий «национализацию» английских произведений за счет «вымарывания десятков страниц» зарубежных романов и безмерного русифицирования зарубежной прозы [7. С. 293]. В 1856 г. преемником О.И. Сенковского на посту главного редактора журнала становится А.В. Дружинин, делающий акцент на «идейно-эстетическом ядре произведения и его нравственных

аспектах» вместо «банального пересказа сюжета или описания образов» [4. С. 40]. А.В. Дружинину импонирует критика английским автором снобизма его современников. Противостояние У. Теккерея дендизму и его неприятие жанра романа «серебряной ложки», возвышающего в глазах читателей «ужимки высшего света», откликаются у А.В. Дружинина, борющегося с «беллетристическим дендизмом» в отечественной литературе, нашедшем отражение в «угодливом и восхищенном показе жизни аристократии» [4. С. 41–42].

Настоящее исследование предлагает сопоставительный анализ обеих русскоязычных версий с оригиналом в аспекте проблемы множественности художественного перевода. Приведем для примера лишь некоторые фрагменты, наиболее репрезентативные с точки зрения реализации в них различных переводческих подходов.

Повествование в пародии У. Теккерея ведется от лица главного героя, мистера Чарльза Джеймса Харрингтона Фицроя Желтоплюша, лакея и пройдохи, отражающего авторский критический взгляд на происходящее и предлагающего читателю свои меткие наблюдения за представителями высшего класса по мере того, как он меняет хозяев. Главный герой рассказывает анекдоты, описывает абсурдные ситуации, в которых оказывается он сам и его хозяева. Его рефлексия помогает проникнуть в условия существования как высших, так и низших классов, представляя исследование викторианского общества. Вся речь главного персонажа подана неправильным английским языком, что привносит в повесть дополнительный оттенок иронии. По справедливому наблюдению А.В. Пустовалова, «гротескный язык Йеллоуплаша – не столько насмешка над невежеством “низшего класса”, сколько над высокомерием “высшего”». Теккерей показывает, «насколько нелепыми порой могли казаться замашки и обычаи “хорошего общества”, воспринятые через призму простонародного здравого смысла» [8. С. 92].

С самого начала пародии читатели знакомятся с происхождением Желтоплюша, который с иронией вспоминает свое детство и эксцентричную мать:

Yellowplush Papers	**Библиотека для чтения, 1854 г.**	**Библиотека для чтения, 1860 г.**
My poor mother died one morning, Hev'n bless her! And ***I was left alone*** *in this mde wicked wuld,* ***without so much money*** *as would buy me a* ***penny roal*** *for my brexfast. But there was some amongst our naybours (and* ***let me tell you there's more kindness among them poor disreppytable creaturs than in half-a-dozen lords or barrynets****) who took pity upon poor Sal's orfin (****for they bust out laffin when I called her Miss Montmorency****), and gev me bred and shelter. I'm afraid, in spite of their kindness, that my morrils wouldn't have improved if I'd stayed long among 'em* [9. P. 10].	*В одно утро, моя бедна родительница умерла: вечный ей покой!* ***И я остался один-оденёхонек*** *на этом пространном, грешном свете,* ***без гроша****, так что не на что было купить* ***копеечной булки*** *к завтраку. Но нашлись добрые соседи – они сжалились над сиротой бедной Сары, – и дали кусок хлеба и приют. Только, не смотря на всю их доброту, боюсь, моя мораль не слишком развилась, если бы я у них остался подольше* [10. С. 1–2].	*В один прекрасный день моя мать вздумала умереть.* ***Я около 2 дней сидел, забившись в угол комнаты, испуганный ее неподвижностью и молчанием, плача скорее от страха, чем от холода и голода. Долго бы, может быть, я просидел там, если бы меня не вытащили оттуда наши соседки****. Я ни в чем не могу упрекнуть моих покровительниц. Между тем некоторые воспоминания заставляют меня думать, что моя нравственность пострадала бы, если б покровительницы моего детства вздумали заботиться о моем воспитании* [11. С. 4].

Пародируя поэтику романа «серебряной ложки», У. Теккерей начинает повествование с описания биографии главного героя, упоминая о том, что его мать рано умерла, оставив ребенка на произвол судьбы. Симптоматично, что даже в таком интимном изложении фактов сквозит авторская ирония, выраженная посредством намека на непристойный род занятий соседок. Перед переводчиками «Библиотеки для чтения» стояла непростая задача – передать не только особенности самой повести, но и сохранить имеющуюся направленность на другие произведения, подтверждая высказывание В.Ш. Кривоноса о том, что «пародия воспроизводит чужой стиль вместе с его миром (она направлена и на предмет, и на пародируемое слово об этом предмете), причем авторское и чужое устремления, при всех возможных разновидностях пародийного слова, неизменно остаются разнонаправленными» [12. С. 159]. В нашем случае очевидна разница переводческих подходов к передаче этой особенности.

В версии 1854 г. переводчик старается следовать букве оригинала, однако авторская ирония порой от него ускользает. Он опускает фразу *for they bust out laffin when I called her Miss Montmorency,* в которой легкомысленные соседки Желтоплюша насмешливо названы по имени французского знатного рода Монморанси, а также знаковую для этой пародии реплику: *let me tell you there's more kindness among them poor disreppytable creaturs than in half-a-dozen lords or barrynets* – дословно: 'позвольте сказать вам, что существует больше доброты среди бедных и бесславных созданий, чем в полудюжине лордов и баронетов'. Тем не менее, в этой версии сохранено описание основных перипетий судьбы главного героя, переданные на русский язык в просторечном регистре: *I was left alone* – 'И я остался один-одинёхонек', *without so much money* –'без гроша'; при помощи русизма: *penny roal* –'копеечная булка'. В более поздней версии очевидна иная стратегия автора русской интерпретации: он воссоздает многословие оригинала, и, более того, он включается в сотворчество с У. Теккереем и добавляет от себя детали, отсутствующие в подлиннике: '*Я около 2 дней сидел, забившись в угол комнаты, испуганный ее неподвижностью и молчанием, плача скорее от страха, чем от холода и голода. Долго бы, может быть, я просидел там, если бы меня не вытащили оттуда наши соседки*', передавая чувства сироты и привнося в сцену лиризм в русле традиций русской литературы.

Несмотря на то, что рассказ в повести ведется от имени лакея, главным героем повествования является его молодой хозяин – Элджернон Дьюсэйс. Благодаря тому, что Желтоплюш постоянно подслушивает под дверью и читает чужие письма, читатель получает возможность познакомиться с жизнью «достопочтенного» Элджернона в мельчайших подробностях, узнать все, подглядывая за хозяином через замочную скважину.

Yellowplush Papers	**Библиотека для чтения, 1854 г.**	**Библиотека для чтения, 1860 г.**
It's not gentlemen only that's up to snough. Law bless us! there was ***four*** *of us on this stairkes,* ***four*** *as nice* ***young men*** *as you ever see; Mr. Brufiy's* ***young man****, Mr. Dawkinses, Mr. Blewitt's, and me – and we knew what our masters was about as well as they did theirselfs. Frinstance, I can say this for myself, there wasn't a paper in Deuceace's desk or drawer, not a bill, a note, or mimerandum, which I hadn't read as*	*В то время я был еще юноша, однако ж смекал дело не хуже моего* ***патрона: не у одних адвокатов есть чутье****. Слава тебя, господи! Нас было* ***четверо*** *в доме,* ***четверо*** *молодых людей таких, каких не везде встретишь:* ***молодой писарь*** *мистера Бруффи,* ***молодой камердинер*** *мистера Даукинса, мистера Блюита и я: мы знали не меньше их, что они делают. Например, скажу о себе: в* ***конторке*** *или*	*Достопочтенный Перси Сенкпуан был очень хитер; но я видел так же ясно, как и он, несмотря на мою молодость. На нашей лестнице было 4 лакея, и я вас уверяю, мы знали много вещей, которых никто и не подозревал. Как только наши* ***господа*** *уходили, мы* ***рылись*** *по всем* ***закоулкам*** *и потом сообщали друг другу наши* ***открытия****. Мы читали большую часть писем, которые они получали или писали.*

well as he: with Blewitt's it was the same – me and his young man used to read 'em all [9. P. 40].	*ящиках Дьюсиса не было ни одной* ***записочки****, ни одного* ***лоскутка бумаги****, которых бы я не читал: то же самое и с Блюитом* [10. С. 23–24].	*У нас были* ***ключи*** *от каждого* ***шкапа****, от каждого ящика* [11. С. 15].

В анализируемом фрагменте для создания комического эффекта У. Теккерей прибегает к использованию многословного возвышенного стиля, графонов и приема повтора (*«four of us», «young man»)*. Обе версии «Библиотеки для чтения» не воссоздают в полной мере стилистических особенностей оригинала. Тем не менее, в трансляции 1854 г. очевидно стремление переводчика передать шутливый тон рассказчика: он сохраняет повторы и синтаксические конструкции подлинника; расширяет контекст авторского текста за счет добавления экспрессивных деталей и выбора лексических единиц: *'патрон, не у одних адвокатов есть чутье!, молодой писарь, молодой камердинер, конторка, записочка, лоскуток бумаги'.* Переводчик версии 1860 г. избавляется от преувеличенно высокопарного стиля и многословности рассказа, снижая его иронический тон, прибегает к приему доместикации (*господа, рылись по всем закоулкам*) и адаптации, чтобы упростить восприятие текста читателями журнала. Стремясь к компромиссу между стилистической точностью и понятным языком, переводчик добавляет фразы, отсутствующие в оригинале: *знали много вещей, которых никто и не подозревал*, *сообщали друг другу наши открытия, у нас были ключи от каждого шкапа.*

У.М. Теккерей пародирует поэтику романа «серебряной ложки», подробно останавливаясь на описании торжеств, трапез, перемен блюд и вин.

Yellowplush Papers	**Библиотека для чтения, 1854 г.**	**Библиотека для чтения, 1860 г.**
Well, the nex day there was a gran dinner at our chambers. White soop, turbit, and lobstir sos; saddil of Scoch muttn, grous, and M'Ai'ony; wines, shampang, hock, present, a bottle of poart, and ever so many of clarrit. The compny present was three; wiz., the Honrabble A.P. Deuceace, R. Blewitt, and Mr. Dawkins, Exquires. My I, how we genlmn in the kitchin did enjy it. Mr. Blewittes man eat so much grous (when it was brot out of the parlor), that I reely thought he would be sik; Mr. Dawkinses gnlmn (who was only abowt 1 3 years of age) grew so il with M'Arony and plumb puddn, as to be obleeged to take sefral of Mr. D's. pils, which ½ kild him [9. P. 50].	*Вот, на другой день у них был большой обед. Белый суп, палтусина и соус из морских раков; шотландская баранина,* ***зелень*** *и макароны; вина: шампанское, рейнвейн, мадера, бутылка портеру и множество кларету. За столом было трое: А.П. Дьюсис, Р. Блюитт, и мистер Даукинс, эсквайеры. Ну уж покушали же мы! Когда вынесли зелень из-за стола, человек мистера Блюитта столько наелся ея, что я решительно опасался за его здоровье; мальчик мистера Даукинса, всего тринадцати лет, так захворал от макаронов и пуддинга, что принужден был принять несколько штук пилюль мистера Дьюсиса, и чуть было не умер от них* [10. С. 31].	*На другой день у нас был большой обед – раковый суп, палтус, под соусом из морских раков, баранье плечо,* ***глухой тетерев***, ***макароны с тертым хлебом****, плюм-пудинг, фрукты и т.п. Вина были в изобилии: шампанское, Порто, Бордо и другие. Обедающих было только трое, т.е. достопочтенный Г.П. Сенкпуан, Ричард Блеитт и Томас Дакинс.* ***Этот обед был верх совершенства*** *и мы тоже пользовались им. Грумм Блевитта объелся дичью (когда ее принесли в кухню); грум Дакинса (ему было 13 лет) съел столько макарон и плюм-пуддинга, что должен был проглотить, вместо десерта,* ***две пищеварительные пилюли*** *своего барина, которые едва его окончательно не доконали* [11. С. 21].

Наименования блюд, приведенных писателем, получают отражение в обоих переводах с разной степенью точности. В версии 1854 г. эпизод воссоздан на русский язык практически дословно, правда, в переводе слова *grous* автор русской версии допускает досадную ошибку,

передав его как ‘зелень’ вместо заложенного автором ‘рябчик’, ‘куропатка’. Подобная смысловая трансформация приводит читателя в недоумение, так как, по версии переводчика, при обилии мясных блюд *мальчик мистера Даукинса наелся зелени*. При передаче названий блюд переводчики прибегают к различным стратегиям: автор более ранней версии1854 г. демонстрирует тенденцию к использованию англицизмов: *рейнвейн, мадера, бутылка портеру,* причем данное переводческое решение сочетается с употреблением русизмов: *множество кларету, макаронов* и т.д. Выбор лексических единиц в переводе 1860 г. приближает описание трапезы к русским реалиям и отсылает к помещичьему быту: *глухой тетерев, макароны с тертым хлебом, шампанское, Порто, Бордо* и т.д. Оба переводчика внимательно воспроизводят авторскую иронию, содержащуюся в отрывке: ‘*захворал от макаронов и пуддинга, которые едва его окончательно не доконали’,* при этом автор более поздней версии снабжает перевод кратким комментарием, добавив от себя уточняющие детали: *‘две* ***пищеварительные*** *пилюли’,* чтобы сделать текст понятнее читателю.

Таким образом, анализ русскоязычных интерпретаций повести-пародии У.М. Теккерея «The Yellowplush papers» в аспекте переводной множественности показывает, что, являясь текстовыми синонимами, они, тем не менее, отличаются принципами воссоздания формальной точности оригинала в зависимости от переводческих целей и стратегий. Как показывает версия 1854 г., стратегия переводчика сводилась к созданию увлекательного сюжета, передающего специфику национальной жизни, галерею образов и ироническую атмосферу, пронизывающую повествование. Для этого переводчик прибегает к приему адаптации, подразумевающей сокращение и упрощение оригинального текста, а также использованию «осваивающих» и «очуждающих» тенденций, сосуществующих в рамках одного текста.

Версия 1860 г. отличается повышением уровня формальной точности, что является частью общей переводческой стратегии в России середины XIX в. и позволяет говорить о смене переводческих парадигм как на уровне одного издания, так и в отечественной переводческой мысли. Перевод, выполненный в стиле И.И. Введенского, призван показать отечественному читателю фактическую «букву» романа Теккерея и продемонстрировать, что творческие поиски английского писателя созвучны актуальным поискам русской литературы. Такие переводческие решения направлены на сохранение стилистического своеобразия оригинала, воспроизведение интертекстуальности и авторской иронии. При этом использование приемов доместикации и распространения, направленных на сглаживание национальной специфики, делает перевод 1860 г. относительно полным. Демонстрируя разные переводческие техники, в аспекте переводной множественности русские трансляции романа Теккерея дополняют друг друга, достраивая рецепцию оригинала до целостной, и работают на удовлетворение ожиданий читателей.

Список источников

1. Kelly G. English Fiction of the Romantic Period 1789–1830. London; New-York : Longman, 1989. 344 p.

2. Ивахненко А.А. К вопросу о множественности переводов поэтического текста // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». Харьков, 2013. Т. 19. С. 503–512.

3. Разумовская В. А. Информационная неоднозначность художественного текста: неисчерпаемость оригинала и переводная множественность // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. № 3. С. 269–273.

4. Ломакин С.В. Уильям Теккерей и русская литература 40–60 гг. XIX в.: оценки в критике и типологические связи : дис. ... канд. филол. наук. М., 2012. 179 с.

5. «Видимый миру смех»: литература 1860–1870-х годов в зеркале гротеска, пародии и стилизации : учеб. пособие; хрестоматия / под ред. А.Е. Козлова. М. : ФЛИНТА, 2023. С. 11.

6. Нуралова С.Э. Из истории переводов произведений У.М. Теккерея в России середины XIX в. // Художественный перевод и сравнительное изучение культур: Памяти Ю.Д. Левина. СПб. : Наука, 2010. 678 с.

7. Чуковский К.И. Высокое искусство // Чуковский К.И. Собрание сочинений : в 15 т. М. : T8RUGRAM / Агентство ФТМ, 2017. Т. 3. С. 7–317.

8. Пустовалов А.В. Проблема маски и подписи в журналистике У.М. Теккерея // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2010. Вып. 6 (12). С. 90–97.

9. Thackeray W.M. The Yellowplush Papers. New York : D. Appleton & Company, 1852. 219 p.

10. Теккерей У.М. Записки мистера Желтоплюша // Библиотека для чтения. 1854. Т. CXXV. С. 1–111.

11. Теккерей У.М. Записки лакея // Приложение к «Библиотеке для чтения». 1860. Т. 160. С. 3–80.

12. Кривонос В. Ш. Пародия // Поэтика. Словарь актуальных терминов / под ред. Н.Д. Тамарченко. М. : Изд-во Кулагиной, 2008. С. 159.

Научное издание

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА: ВЕХИ, ТРАДИЦИИ, ИННОВАЦИИ

Сборник статей XXXV Международной научной конференция (01–03 октября 2025 г.)

Оригинал-макет **А.И. Лелоюр**
Дизайн обложки **Л.Д. Кривцовой**

Подписано к печати 00.12.2024 г.
Формат 60×84$^{1}/_{8}$. Бумага для офисной техники.
Гарнитура Times. Печ. л. 44,2. Усл. печ. л. 41,1.
Тираж 500 экз. Заказ № .

Отпечатано на оборудовании
Издательства Томского государственного университета
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)–52-98-49
Сайт: http://publish.tsu.ru
E-mail: rio.tsu@mail.ru

ISBN 978-5-908040-23-5