Языковое образование XXI века:

философия, перспективы и проблемы, принципы и подходы

Том 1

ВИТЕБСК 2026

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ФИЛОСОФИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРОБЛЕМЫ, ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ

Сборник научных статей

В 2 томах

Том 1

Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2026

УДК 37.016:81’24
ББК 74.268.0я431:81.2-99я431
Я41

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 4 от 26.02.2026.

Редакционная коллегия:
И.П. Зайцева (гл. ред.), доктор филологических наук, профессор;
Е.В. Алимпиева, кандидат филологических наук;
О.С. Алейникова, старший преподаватель;
Л.И. Бобылева, кандидат педагогических наук, доцент;
М.Л. Дорофеенко, кандидат филологических наук, доцент;
Н.Л. Дружина, кандидат филологических наук, доцент;
О.А. Лукина, кандидат филологических наук, доцент;
К.И. Малышева, старший преподаватель;
К.Ю. Толкачёва, преподаватель;
Е.В. Турковская, кандидат педагогических наук, доцент;
А.В. Шаколо, кандидат филологических наук, доцент

Р е ц е н з е н т :
профессор кафедры связей с общественностью в бизнесе Санкт-Петербургского государственного университета, доктор филологических наук *Е.В. Быкова*

Я41 **Языковое образование XXI века: философия, перспективы и проблемы, принципы и подходы :** сборник научных статей : в 2 т. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: И.П. Зайцева (гл. ред.) [и др.]. — Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2026. — Т. 1. — 284 с.
ISBN 978-985-30-0336-9.
ISBN 978-985-30-0338-3 (т. 1).

Предлагаемый вниманию читателей сборник научных статей составлен на основе докладов и выступлений, представленных на международной научно-практической конференции «Языковое образование XXI века: философия, перспективы и проблемы, принципы и подходы». (Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова, 18–19 мая 2026 года). Освещаемые в публикациях проблемы, которые образуют широкий диапазон, могут быть объединены в 3 блока: «Преподавание русского языка как иностранного: подходы и принципы, возможности, проблемы», «Изучение родного и иностранных языков в высшей, средней профессиональной и общеобразовательной школе: традиции и инновации» и «Результаты опытов молодых исследователей (студентов и магистрантов)».

УДК 37.016:81’24
ББК 74.268.0я431:81.2-99я431

ISBN 978-985-30-0336-9
ISBN 978-985-30-0338-3 (т. 1)

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2026

С О Д Е Р Ж А Н И Е

ПРЕДИСЛОВИЕ 6

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ 8

Зайцева И.П. Чтение детективной литературы как способ защиты от речевого манипулирования 8

Лукина О.А. Специфика подготовки к тестированию по русскому языку: правила успешного абитуриента 13

Маркова Е.М. Иноязычное образование и обучение иностранному языку: отличия, особенности, приоритеты 17

Тарасова Е.Н., Павлова Т.А. Развитие цифровых образовательных технологий как фактор переосмысления операционно-деятельностного компонента методического аппарата преподавания РКИ 21

РАЗДЕЛ 1. ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ, ВОЗМОЖНОСТИ, ПРОБЛЕМЫ 28

Ануфриева Г.В. Лингводидактическое тестирование как инструмент диагностики уровня владения русским языком учащихся с миграционной историей 28

Артюхова Л.А. Игровой коллоквиум как средство активизации диалогической речи иностранных учащихся при изучении научного стиля 32

Байчорова Х.С. Направления совершенствования качества образования в освоении иностранными военнослужащими русского языка 37

Богданова Е.С., Пчелинцева Д.Г. Роль межязыковых сопоставлений в процессе изучения русского языка в билингвальных классах 41

Грачёва А.В. Реализация воспитательных аспектов при обучении иностранному языку в вузе 45

Климкович О.А., Яковлев С.М. Лексика высшей школы в курсе русского языка как иностранного 48

Кондаурова Е.В. Психолого-педагогический профиль иностранного студента и его учет в процессе формирования межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции 52

Кучинская О.С. Русский язык как инструмент межкультурной коммуникации в процессе профессиональной подготовки китайских студентов 56

Лю Гэнцзюнь Событийно-доменная модель в обучении русскому и китайскому языкам: когнитивные основания семантической деривации глаголов со значением «держать» 60

Мельниченко Н.П. Короткометражные фильмы на занятиях по русскому языку как иностранному 65

Неведомская О.В. Особенности методики онлайн-обучения лексике в курсе русского языка как иностранного 69

Новикова Л.П. Использование лингвистической терминологии на китайском языке как прием оптимизации процесса обучения русскому языку как иностранному 73

Полунина Л.Н. Лингвистическая адаптация детей-инофонов в дошкольных образовательных учреждениях 77

Чернова Т.М. Русские традиции и праздники как средство социокультурной интеграции иностранных студентов 81

Чжан Хэлинь. Сходства и различия омонимии между китайским и русским языками 85

Чжао Ци Цифровая лингводидактика в обучении китайских студентов публицистическому стилю речи: интеграция трёхкомпонентной модели и интернет-ресурсов 89

Шерстобитова И.А. Социокультурная интерференция и её преодоление на основе концептного анализа: проектирование курсов повышения квалификации в процессе постдипломного образования педагога 93

РАЗДЕЛ 2. РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТОВ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ (СТУДЕНТОВ И МАГИСТРАНТОВ) 98
Амосова В.Л. Анализ юридической терминологии в российской деловой документации 98
Артамонова К.А. Жанровая специфика юридического дискурса 101
Бессмертная В.А. Русский язык как иностранный в Центральной Азии: лингводидактические вызовы учебно-методического обеспечения 105
Валиуллина А.А., Иванова С.И. Редактирование служебного документа 109
Васильева Т.В. Ситуации-триггеры языковой тревожности у младших школьников на уроках иностранного языка 112
Вахитова А.А. Стратегии передачи средств лексической выразительности в синхронном переводе климатического дискурса (на материале Генассамблеи ООН) 115
Габдрахманова С.Е., Вассунова Ю.Ю. Персонализация обучения на основе AI: адаптивные системы Duolingo Max и Lingvist — методическая эффективность 120
Галиуллина Т.Р. Коммуникативные неудачи в профессиональном общении юриста и клиента 125
Гераськина В.А. Освещение проблем современного языкового образования в российских и зарубежных Интернет-СМИ: дискурс-анализ публикаций 2024–2026 гг. 128
Гордеева П.В. Эволюция юридического жаргона в контексте языкового образования XXI века 133
Горовой Е.В., Короткова А.Д., Коваленко А.С. Анализ коммуникативных барьеров в международных космических проектах и способы их минимизации 137
Губайдуллина Е.Э., Семенова Н.В. Изучение английских пословиц и поговорок с временной и пространственной семантикой на занятиях со старшеклассниками 142
Гуламова Н.Х. Трансформация и адаптация англоязычных заимствований в молодежном коммуникативном пространстве 146
Деменкова Д.Д., Олесеюк И.В. Эдьютейнмент как современная технология в обучении иностранному языку 151
Донгак Д.А., Марло С.А. Особенности перевода медиадискурса (на материале новостей англо-американских электронных СМИ) в контексте современной теории коммуникации 156
Кармызова А.С. Домашнее пространство в поэзии Беларуси, написанной на русском языке ... 160
Каширина С.Ю. Сопоставительный анализ английских переводов «Песни о вещем Олеге» А.С. Пушкина: семантика эпитета «вещий» 165
Коломиец В.В. Перевод языковой игры и новообразований в Интернет-мемах: от калькирования к транскреации 169
Курзова А.В. Лингвистические особенности вербального компонента англоязычной учебной инфографики 173
Лесков А.А. Синтаксические трансформации как средство сохранения экспрессивности англоязычного художественного текста при переводе на русский язык 178
Максимов Т.Г. Современные компьютерные технологии при изучении лексики иностранного языка – метод интервального повторения, чат-боты, основанные на ИИ-моделях 183
Милейко В.А., Кулешова В.В. Изучение преимуществ и рисков использования технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе 188
Оверченко Е.С. Промпт-инжиниринг в обучении постредактированию машинного перевода . 192
Прищепа М.М. Корреляция хронотипа города и распределения культурных кодов в годонимиконе белорусских городов 196
Провоторова М.А., Баженова М.К., Исаев Ш.М. Интеграция цифровых технологий в учебные программы по иностранным языкам: новые подходы к дистанционному обучению 201
Рандаревич В.А. Проблема обучения произношению английских согласных 204
Сабирова Д.Д. Стратегии речевого воздействия речи прокурора или адвоката 208
Семенова Д.С. О некоторых факторах, используемых для аргументации непроизносимой структуры в эллипсисе 211
Seregina M.A., Kozlova S.R. Functional-Style Variability of Neural Machine Translation Quality (Based on The Russian–German Language Pair) 216

Сороковова Д.А. Инструмент искусственного интеллекта Perplexity для преодоления интерференции при изучении французского языка как второго иностранного 219

Сулейманов И.Р. Неологизмы цифрового детокса в современном английском языке: структурно-семантический анализ 224

Тлеулиева Р.М. Искусственный интеллект глазами студента: опыт, перспективы и скрытые вызовы в изучении иностранных языков 228

Трофимова Д.А. Использование блог-технологии в обучении устной и письменной речи на иностранном языке 232

Уткина А.В. Лингвометодический потенциал ролевых игр профессиональной направленности в формировании стратегий устного иноязычного общения 237

Фриз С.В. Лингвокультурные лакуны в русско-китайском диалоге культур и их влияние на формирование межкультурной коммуникативной компетенции 242

Фэн Шиинь Обучение лексике русского языка на основе контекстного метода 245

Чернобровкина А.В. Преодоление проблем с употреблением английских артиклей у русскоязычных учащихся 250

Шабаева С.В. Эволюция взглядов на природу письма в Китае: от «Лю Шу» к теории Цю Сигуя 254

Шалапухо А.Я. Лингводидактический потенциал технологии Flipped Classroom для формирования медиакультуры личности при обучении английскому языку 259

Шеверинова О.В., Юнгвирт Э. Феминитивы как лингвистический феномен 264

Шигина Т.А., Белов Е.М. Английский как «глобальный переключатель кодов»: причины перехода на ангийский в общении полилингвов 269

Янчев А.С., Юхмина Е.А. Медиаконтент как эффективное средство формирования способности к устному профессиональному взаимодействию у обучающихся магистратуры 272

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 279

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемый вниманию читателей сборник научных статей составлен на основе докладов, представленных на международной научно-практической конференции «***Языковое образование XXI века: философия, перспективы и проблемы, принципы и подходы***», которая «выросла» из двух международных научно-практических семинаров «*Специфика языкового образования в различных коммуникативно-речевых средах*», проведённых в 2024–2025 гг., и на которую в этом году подано около **200** заявок (конкретно – **181**, ряд из них – в *соавторстве* и в *более многочисленном* авторстве) – именно этим объясняется значительный объём настоящего издания.

Соорганизатором состоявшегося мероприятия выступила филологическая кафедра одного из ведущих вузов Российской Федерации: Российский технологический университет – МИРЭА (заведующий кафедрой – доктор педагогических наук, профессор *Елена Николаевна* ***Тарасова***).

В первом томе сборника, состоящем из двух разделов, помещены публикации на основе докладов, прозвучавших на пленарном заседании, с которыми выступили ведущие учёные Российской Федерации и Республики Беларусь, а также представитель Экономического университета в г. Братиславе (Словацкая Республика); все они вызвали у воспринимающей аудитории очевидный интерес. Думается, что эти статьи будут в первую очередь полезны читателям:

«*Языковое образование и обучение языку: отличия, особенности, приоритеты*» (автор – доктор филологических наук, профессор **Е.М. Маркова** — Экономический университет в г. Братиславе);

«*Развитие цифровых образовательных технологий как фактор переосмысления операционно-деятельностного компонента методического аппарата преподавания РКИ*» (авторы – доктор педагогических наук, профессор **Е.Н. Тарасова**; старший преподаватель **Т.А. Павлова** — Российский технологический университет — МИРЭА);

«*Специфика подготовки к тестированию по русскому языку: правила успешного абитуриента*» (автор — **О.А. Лукина**, кандидат филологических наук, доцент — ВГУ имени П.М. Машерова).

«*Чтение детективной литературы как способ защиты от речевого манипулирования*» (автор — **И.П. Зайцева,** доктор филологических наук, профессор — ВГУ имени П.М. Машерова);

Второй раздел объединяет статьи, подготовленные на основе докладов, представленных в секции «***Результаты опытов молодых исследователей (студентов и магистрантов)***».

Во втором томе, также состоящем из двух разделов, помещены статьи, составленные по материалам выступлений, в секциях «***Преподавание русского языка как иностранного: подходы и принципы, возможности, проблемы***» и «***Изучение родного и иностранных языков в высшей, средней профессиональной и общеобразовательной школе: традиции и инновации***».

Содержание сборника позволяет составить представление о весьма широкой географии участников проведённой конференции, которая охватывает **шесть**

государств: *Республика Беларусь*, *Российская Федерация*, *Словацкая Республика*, *Республика Армения*, *Республика Казахстан*, *Республика Узбекистан*. Чрезвычайно широко была представлена на конференции Российская Федерация – и мегаполисами (*Москва*, *Санкт-Петербург*, *Екатеринбург*, *Новосибирск* и др.), и многими республиками (*Республика Татарстан*, *Республика Башкортостан*, *Карачаево-Черкесская Республика*, *Донецкая Народная Республика*, *Луганская Народная Республика*).

Широко была представлена на конференции **Республика Беларусь** – академическими, высшими и другими учебными и образовательно-воспитательными заведениями учреждениями ***Витебска*** (*Витебский государственный университет имени П.М. Машерова*, *Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова*, *Витебский государственный медицинский университет*), ***Минска***, ***Могилёва***, ***Полоцка***, ***Орши***.

На конференции были обсуждены и, соответственно, изложены в опубликованных статьях самые разные аспекты языкового образования, что, безусловно, будет способствовать и *более глубокому* осмыслению связанных с этой проблематикой теоретических проблем, и – это видится особенно важным! – разработке и совершенствованию *наиболее эффективных форм практико-ориентированного обучения* языкам, как родному, так и иностранных.

Редакционная коллегия надеется, что статьи, помещённые в настоящий сборник, будут интересны и полезны как преподавателям-практикам, которые осуществляют обучение родному и иностранным языкам различных групп обучающихся (это обусловливается тем, что во многих публикациях содержатся сведения, которые будут способствовать разработке и совершенствованию наиболее эффективных форм *практико-ориентированного обучения* языкам), так и представителям академической и / или вузовской науки, которым, думается, будет небезынтересно осмыслить элементы *научной новизны* и *теоретической значимости* относительно ряда ключевых постулатов методики преподавания языков в современной социокультурной ситуации.

Редакционная коллегия благодарит всех участников, проявивших интерес к проведённой на базе Витебского государственного университета имени П. М. Машерова международной научно-практической конференции и предоставивших материал для публикации в настоящий сборник научных статей, и надеется на продолжение научных контактов в будущем. Эта надежда основывается на признании высокого профессионального уровня состоявшегося научного мероприятия, заинтересованности всех участников в обсуждении актуальных проблем современного языкового образования, что видится не только исследовательски значимым, но и крайне необходимым для решения целого ряда проблем современного социума, в том числе и явно выходящих за рамки образовательного пространства.

Ирина Павловна Зайцева,
главный редактор сборника научных статей,
доктор филологический наук, профессор

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

УДК 82-312.4:028.4:316.627

ЧТЕНИЕ ДЕТЕКТИВНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СПОСОБ ЗАЩИТЫ ОТ РЕЧЕВОГО МАНИПУЛИРОВАНИЯ

Зайцева И. П.
Витебск, Республика Беларусь
ВГУ имени П. М. Машерова

***Аннотация**. В статье предлагается одна из форм работы на внеклассных и факультативных занятиях со школьниками старших классов и студентами с текстами детективных произведений современного автора Александры Марининой, которые, помимо занимательного сюжета, нередко включают образно-ценностное осмысление актуальных проблем морально-нравственного характера.*

***Ключевые слова**: Александра Маринина, современный детектив, речевое манипулирование, образно-ценностное осмысление, внеклассные и факультативные занятия.*

В современном образовательном пространстве – причём практически на всех его уровнях: общеобразовательном (средней школы), специального и профессионального среднего образования, высшей школы и даже в воспитательно-образовательных учреждениях для детей дошкольного возраста – одной из насущных проблем, требующих безотлагательного решения, является падение интереса к чтению. К этой проблеме уже в течение нескольких последних десятилетий настойчиво привлекают внимание социума и специалисты, представляющие различные научно-исследовательские сферы, и те, кому приходится сталкиваться с ней в практико-ориентированной деятельности – при непосредственном осуществлении процессов обучения и воспитания, которые, как показывает имеющийся опыт, обеспечивают желаемые результаты лишь во *взаимодействии*. Так, в частности, ряд исследователей вполне убедительно доказывает в своих работах, что на современном этапе развития общества процесс чтения следует рассматривать как один из наиболее важных факторов *социокультурного* развития в принципе – ср., в частности, мнение белгородских учёных, высказанное ими в одной из статей: «В новых социокультурных и экономических условиях чтение понимается как базовая интеллектуальная технология, как важнейший ресурс развития личности, как источник приобретения знаний, преодоления ограниченности индивидуального социального опыта. Чтение осознаётся как способ освоения ценностей мировой культуры, средство обретения культурной компетентности личности и подготовки к жизни в окружающей социальной реальности» [1, с. 166]. Чрезвычайно интересными и имеющими при этом безусловное практическое значение видятся размышления о чтении как проблеме социальной А. В. Воронцова, доктора философских наук, профессора, директора фундаментальной библиотеки Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, в публикации которого, в частности, говорится: «Масштабы этой социальной проблемы настолько значительны, что дают основания говорить о системном кризисе читательской (и писательской) культуры в нашей стране. Как подчёркивают разработчики «Национальной программы поддержки и развития чтения» (о ней ниже), *страна подошла к критическому пределу пренебрежения чтением*» [2, с. 25].

Поисками форм приобщения к чтению потенциальных читателей – прежде всего представителей молодого поколения: от детей дошкольного возраста до учащейся и уже работающей молодёжи, – которые были бы более эффективными по сравнению с уже имеющимися (воспринимаемыми как традиционные и часто оцениваемыми как не особенно действенные), озабочены сегодня очень многие специалисты, что, конечно же, абсолютно оправдано. И всё же, несмотря на «торжество» в настоящее время разного рода инновационных подходов, предлагаемых для решения назревшей обозначенной проблемы, не стоит, с нашей точки зрения, полностью отказываться от работы в тех формах, которые уже были многократно проверены ранее – в процессе преподавания литературы и других предметов и дисциплин филологического цикла (в первую очередь – в средней общеобразовательной, но также и в высшей школе). Эти формы

достаточно подробно описаны в имеющейся методической литературе – преимущественно в статьях учителей-словесников, работающих в средних общеобразовательных учреждениях, которые сходятся во мнении о том, что наиболее благоприятным контекстом для реализации поставленной в данном случае цели являются различные внеклассные мероприятия. Ср., в связи со сказанным одно из подобного рода учительских мнений – Л. В. Зузулинской из Республики Саха: «Одним из эффективных способов повышения читательского интереса старшеклассников я считаю **проведение уроков внеклассного чтения. Это не стандартные занятия, а уроки, основанные на материале современной молодёжной литературы**, которые проводятся совместно с детской библиотекой № 8» (выделено мною. – И. З.) [7].

Материалом для таких внеклассных занятий для школьников старших классов и факультативных занятий для школьников и студентов средних специальных и высших учебных заведений, безусловно, должны служить интересные по содержанию и при этом написанные качественным языком (не только правильным, но и богатым и образным) тексты словесно-художественных произведений. Если же в анализируемом произведении к тому же затрагивается волнующая молодёжную читательскую аудиторию проблема, эффективность проводимого занятия может быть повышена, нередко – довольно существенно.

Думается, что в этом плане заслуживают внимания произведения представительницы современного детективного жанра Александры Марининой, которые отличаются не только занимательным сюжетом (что для детектива ожидаемо), но и осмыслением в ценностно-эстетическом ключе многих проблем, которые интересуют и / или волнуют большинство наших современников, включая и молодых людей.

В ряде работ нам уже приходилось анализировать некоторые из произведений А. Марининой с точки зрения отражения в них тех проблем, которые входят в число насущных как для современного филологического, так и междисциплинарного (с очевидным лингвистическим компонентом) знания – например, такой недавно оформившейся научной области, как *лингвистическая экология*, или *экологическая лингвистика* (см. об этом в наших работах: [5; 6]).

В настоящей публикации внимание сосредоточено на одной из проблем *коммуникативно-речевого* свойства, не только получившей в произведениях Александры Марининой достаточно развёрнутое воплощение, но и позволяющей внимательному читателю сделать выводы, которые позволят противодействовать оказываемому на него нежелательному воздействию. Речь в данном случае идёт о явлении, которое психологи определяют как манипуляция, подчёркивая при этом его значительно более широкую распространённость, нежели представляется обычному человеку. С позиций психологии манипуляция (в одном из значений этого понятия) определяется как «коммуникативное воздействие, которое ведёт к актуализации у объекта воздействия определённых мотивационных состояний (а вместе с тем и чувств, аттитюдов, стереотипов), побуждающих его к поведению, желательному (выгодному) для субъекта воздействия; при этом не предполагается, что оно обязательно должно быть невыгодным для объекта воздействия. … Выделяют множество типичных ситуаций манипуляции: напр., просьба о помощи, услуге; влияние продавца и рекламы на покупателя; политическая и военная пропаганда. … Столь же велик и список лиц, для которых разные способы манипуляции представляют собой «средства производства»: напр., сборщики средств различных фондов; уличные торговцы; дельцы, бизнесмены, торговые агенты. … Согласно Э. Шострому, манипуляция гораздо более распространённое явление: **практически любой человек – в той или иной степени и сфере жизни – «манипулятор», т. к. постоянно занят тем, что манипулирует окружающими и вместе с тем надёжно пойман в сети своих и чужих манипуляций**» (выделено мною. – И. З.) [2, с. 243].

Разновидностью манипуляции является ***речевое***, или ***языковое***, ***манипулирование*** – один из видов *речевого воздействия*, который осуществляется в тех случаях, когда коммуникативные намерения, понимаемые как в узком (касающиеся текущего момента или довольно ограниченного отрезка времени), так и в широком смысле (ценностные установки, жизненное кредо и т. п.) у взаимодействующих коммуникантов (адресанта и адресата) очевидно не совпадают. С лингвистических позиций данный вид речевого воздействия определяется как «используемый **для скрытого внедрения в психику адресата целей, желаний, намерений, отношений или установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент**. В основе речевого манипулирования лежат такие психологические и психолингвистические механизмы, которые вынуждают адресата некритично воспринимать речевое сообщение, способствуют

возникновению в его сознании определённых иллюзий и заблуждений, провоцируют его на совершение выгодных для манипулятора поступков. **Принципиальной и существенной отличительной чертой речевого манипулирования является сокрытие манипулятором истинной цели воздействия на адресата**» (выделено мною – И. З.) [4, с. 566].

Сопоставляя приведённые определения, можно убедиться, что манипулирование *речевое* (которое, с нашей точки зрения, точнее было бы определить как *коммуникативно-речевое*), будучи разновидностью манипуляции в принципе, безусловно опирающейся на психологические основания, в подавляющем большинстве случаев оценивается **негативно**. Это связано прежде всего с тем, что лицо, осуществляющее по отношению к кому-либо манипулятивное речевое воздействие для достижения желаемого для него эффекта, скрывает свои истинные намерения – ср., в частности: «**РЕЧЕВОЕ** (языковое) **МАНИПУЛИРОВАНИЕ** (манипуляция, манипулятивное речевое воздействие) – скрытное речевое воздействие, в процессе которого **манипулятор удовлетворяет собственные потребности за счёт потребностей речевого партнёра** – объекта манипуляции, не обнаруживая конфликта интересов. **Речевое манипулирование ориентировано на внушение, рассчитано на некритичное отношение к чужой речи и провокативно**» (выделено мною. – И. З.) [9, с. 387–388]. Таким образом, в ходе манипулятивного воздействия объект манипуляции подвергается психологическому принуждению, а нередко – и очевидному насилию, при котором человек лишается свободного выбора, а его право на свободное самовыражение и волеизъявление, безусловно, нарушается – вплоть, по выражению некоторых учёных, до «обесценивания» человеческого бытия.

Диапазон сфер, в которых может осуществляться речевое манипулирование, чрезвычайно разнообразен: «Речевое манипулирование широко распространено в современной рекламе, политическом красноречии, публицистике, бытовом разговорном общении. Речевое манипулирование особенно характерно для отдельных типов личности» [9, с. 388]. В одном из эпизодов романа А. Марининой «Горький квест» (2018) детально воплощена ситуация межличностного коммуникативно-речевого взаимодействия, на примере которой можно проследить за тем, как в общении совершенно обычного характера осуществляется манипулирование партнёром: в беседе двух молодых людей девушка **Дуня** явно подвергается такого рода воздействию. Элемент *принуждения* инициатора общения по отношению к партнёру в воспроизводимой коммуникативно-речевой ситуации ощущается практически сразу – начинаемый **Денисом** разговор явно *навязывается* собеседнице: «*Дуня сделала шаг в сторону и вытащила телефон,* ***забыв посмотреть, кто звонит***.

– Привет, – послышался такой знакомый бархатный уверенный голос с неизменными снисходительными нотками. – Что поделываешь?

– Стою в очереди в магазине, – автоматически ответила она.

– Что покупаешь?

– Продукты. – Дуня зло усмехнулась. – Что ещё я могу покупать? Не шубу же.

И тут же раскаялась в своих словах. Ну зачем, зачем она вступает в какие-то обсуждения? Ведь собиралась же… Давала себе слово… Пыталась взять себя в руки… И ничего не получается.

– Продукты? – чуть удивлённо протянул бархатный голос. – Ты хочешь сказать, что учишься готовить? Или уже научилась?

Она промолчала.

...

Ладно, – всё так же снисходительно продолжал голос, доносящийся из мобильника, – уговорила, я готов попробовать, чему ты там научилась. Давай-ка купи хорошей рыбки благородных сортов, красной и белой, морепродукты какие-нибудь и сделай мне буйабес. Проверю, насколько ты продвинулась. Раньше, помнится, я твои произведения есть не мог.

– И ты хочешь дать мне ещё один шанс, как говорят в американских фильмах?

Это прозвучало одновременно и язвительно устало, и ***девушка расстроилась ещё больше. Ведь обещала же себе разговаривать с ним спокойно, равнодушно и по возможности кратко. Обещала-обещала – и вот результат***» (выделено мною. – И. З.) [8, с. 34–35].

Уже из приведённого текстового фрагмента ясно, что девушка подвергается подобному речевому воздействию далеко не первый раз. Столь же очевидно, что это общение крайне для неё неприятно – она стремится всячески его избегать, однако пока, судя по всему, не особенно

успешно: *Ведь собиралась же… Давала себе слово… Пыталась взять себя в руки… И ничего не получается* и т. п. (в приведённом фрагменте фразы, заключающие рефлексирование девушки, пытающейся путём самовнушения освободиться от уже сформировавшейся у неё зависимости от манипулятора, выделены). Партнёр же Дуни, Денис, который осуществляет манипулятивное воздействие, чувствует себя вполне уверенно: осознавая своё превосходство, он прибегает к весьма изощрённым приёмам *речевой агрессии* – в частности, к завуалированным оскорблениям, которые произносятся снисходительным тоном (*такой знакомый бархатный уверенный голос* ***с неизменными снисходительными нотками***): *Проверю, насколько ты продвинулась. Раньше, помнится, я твои произведения есть не мог* и т. п.

Дальнейшее развитие тягостного для Дуни общения полностью подтверждает создавшееся впечатление: «*– О! – обрадовался собеседник. –* ***Ты стала разбираться в американском кино? Ты прогрессируешь, Евдокия! Наша временная разлука пошла тебе на пользу. У тебя появился шанс стать для меня интересным собеседником****. Ты теперь сможешь без раздумий ответить на вопрос, сколько фильмов снял Вуди Аллен. Так сколько же?*

Дуня молчала. Дама с проблемной картой наконец расплатилась, очередь сдвинулась. Она не знала, сколько фильмов снял Аллен, и вообще этот режиссёр ей не нравился.

– ***Молчишь? Не знаешь?*** *Ну хорошо, задам вопрос попроще: почему «Китайский квартал» считается вехой в американском кинематографе?* ***Что такого нового и необычного в этом фильме? Тоже не знаешь? Ты его хотя бы смотрела?***

Очередь сдвинулась ещё на шаг, теперь перед Дуней оставалось только три покупателя. «Молчи, – твердила себе девушка, – молчи, не отвечай, не ввязывайся в разговор. А ещё лучше – не слушай». Это было трудно. Она терпела из последних сил.

Так вот, моя дорогая, – голос в трубке стал твёрдым и строгим, – ***заруби себе на носу: никогда не пытайся сделать вид, что разбираешься в чём-то, о чём не имеешь ни малейшего представления. Ты выглядишь глупо. Иди покупай рыбу, я вечером приеду и посмотрю, на что ты вообще способна****…*

Она не выдержала. Терпение закончилось. Дуня нажала красную кнопку «отбой», сунула телефон в карман и застегнула молнию. Спустя несколько секунд звонок раздался снова. Она терпела» (выделено мною. – И. З.) [8, с. 35–36].

Как можно убедиться, по мере развития довольно своеобразного общения инициативой в нём полностью завладевает Денис (Дуня же становится в этом процессе пассивным участником, реагируя на произносимое адресантом лишь мысленно); чувствуя подавленное состояние Дуни, он «распоясывается» настолько, что переходит к прямым оскорблениям девушки (фразы, содержащие в себе оскорбления – и прямые, и завуалированные – в приведённом выше фрагменте выделены).

Несмотря на то, что Дуня всё же смогла прервать мучительный для неё разговор, не ответив на звонок Дениса, манипулятивное воздействие с его стороны на девушку продолжается – как и попытки Дуни избавиться от этого ***морока*** (именно так девушка, постоянно пытающаяся разобраться в своём состоянии, позже определит его). В приводимом далее фрагменте текста автором произведения детально и, на наш взгляд, с глубоким знанием психологии эстетически осмыслено состояние девушки, осознающей производимое на неё давление и отчаянно стремящейся противостоять ему: «*Лежащий в кармане телефон вздрогнул: звук выключен, а вибрация осталась. Пришло какое-то сообщение. «Не смотри, – Дуня на мгновение крепко зажмурилась. – Не читай. Нет, ну как не читать? А вдруг это с работы? Или от мамы? Или ещё что-то важное? Не обманывай себя, это не с работы и не от мамы, и ничего важного. Не смотри. Ну хорошо, посмотришь потом, когда выйдешь из магазина. Не читать ты не можешь, но хотя бы подождать три минуты ты в состоянии? Даже если тебя разыскивают с работы – три минуты ничего не решают».*

Наконец она расплатилась и вышла на улицу. Телефон в кармане всё жужжал и подёргивался: настойчивые звонки чередовались с сообщениями. «Ещё немножко, – уговаривала себя Дуня, направляясь к перекрёстку, – вот перейду через дорогу – тогда и посмотрю». На светофоре сменялись красные цифры: 86… 85… 84… как долго ещё ждать зелёного сигнала… Вон там, на полпути к её дому, есть скамейка, можно поставить на неё пакеты, вынуть телефон и посмотреть… Ну почему, почему она такая слабая! Почему она так нервничает, почему не может не отвечать на звонки! Что с ней не так?» [8, с. 36–37].

В данном случае для контактирования с воспринимающей произведение аудиторией на–читателями – автором наряду с другими, безусловно, привлекаются средства, характерные именно для художественной речи – в частности, ***градационное*** *наращивание* заключённого в тексте смысла с помощью различного рода *повторов*, *риторических вопросов*, *восклицаний* и т. п.: *Ну почему, почему она такая слабая! Почему она так нервничает, почему не может не отвечать на звонки! Что с ней не так?* – что, несомненно, способствует более эффективной реализации воздействующей функции.

Между тем прерывание разговора потерявшей терпение девушкой приводит её манипулятора Дениса в настоящую ярость, в чём Дуня убедилась, не удержавшись от взгляда на дисплей телефона и в очередной раз с собой не справившись:

«*Ноги ушли в воду по щиколотку, но Дуня этого даже не заметила, стараясь побыстрее добежать до скамейки, освободить руки от магазинных пакетов, достать телефон и …. И – что? Получить очередную оплеуху? Она сошла с ума? Что с ней не так?*

Дисплей на телефоне показывал 8 непринятых вызовов от абонента «Денис» и несколько сообщений от него же. «Не читай», – приказала себе Дуня и тут же открыла их.

«Не смей отключаться посреди разговора».

«Не смей сбрасывать мои звонки!»

«Немедленно ответь!»

«Ты меня слышишь? Ответь на звонок!!!» [8, с. 37–38].

В романе А. Марининой «Горький квест» описание эстетически и ценностно осмысленной ситуации речевого манипулирования завершается достаточно оптимистично: Дуня, проанализировав всё с ней происходящее, смогла не только избавиться от общения с человеком, явно наслаждающимся её унижением, но и вернуть отношения с прежним своим парнем, Романом, который к её чувствам всегда относился с уважением и пониманием. В аналогичных ситуациях реальной жизни, которые, к сожалению, в настоящее время довольно распространены, справиться с негативным речевым воздействием крайне сложно и удаётся далеко не всем, в том числе и из-за нераспознавания вовремя этого явления.

Именно поэтому анализ осмысления этого процесса, а также ситуаций, подобных рассмотренной, с образно-ценностных позиций, которое, как было продемонстрировано, обнаруживается в детективных произведениях Александры Марининой, может быть, с нашей точки зрения, одной из эффективных форм работы со словесно-художественными текстами на занятиях со школьниками старших классов или студентами. Этот анализ, проводимый с учётом имеющихся у обучаемой стороны теоретических и практических знаний о процессе межличностного коммуникативного взаимодействия, будет способствовать не только приобретению или / и совершенствованию навыков филологического анализа текста, но и позволит существенно повысить уровень рефлексирования, необходимого для защиты от разного рода негативных воздействий, в частности – от речевого манипулирования.

Статья подготовлена на одном из этапов выполнения научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. регистрации: 20260078 от 18.02.2026) в рамках научного направления «Социально-гуманитарное обеспечение национально-культурной безопасности человека, общества, государства» (утверждена Приказом №12-н от 17.02.2026).

Использованные источники

1. Азарова, Л. И. Чтение как социокультурное явление / Л. И. Азарова, Л. М. Курганская // Наука. Искусство. Культура. – 2013. – № 2. – С. 163–168.

2. Большой психологический словарь / Под редакцией Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – Издание 4 е, расширенное. – М. : АСТ, 2009. – 633 с.

3. Воронцов, В. А. Чтение как социальная проблема / В. А. Воронцов // Вестник Герценовского ун-та. – 2009. – № 11. – С. 24–33.

4. Завьялова, О. Н. Речевое (языковое) манипулирование / О. Н. Завьялова // Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева. – М. : Флинта ; Наука, 2003. – С. 566–570.

5. Зайцева, И. П. Осмысление детективного текста на факультативе по русской словесности как средство формирования гармоничной личности / И. П. Зайцева // Актуальные проблемы педагогической теории и практики / Витеб. гос. ун-т ; редколл. : Е. Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2022. – С. 34–39.

6. Зайцева, И. П. Повышение интереса школьников к чтению в процессе работы с детективным текстом на факультативных занятиях по русской словесности / И. П. Зайцева // Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции. – Пермь : ФБКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», 2025. – С. 57–68.

7. Зузулинская, Л. В. Формирование интереса к чтению у школьников / Л. В. Зузулинская // Образовательная социальная сеть NSPORTAL.RU [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://nsportal.ru/shkola/literatura/library/2025/11/01/statya-formirovanie-interesa-k-chteniyu-u-shkolnikov-0. – Дата доступа : 19.04.2026.

8. Маринина, Александра. Горький квест : [роман в 3 тт. : Том 1] / Александра Маринина. – М. : Эксмо, 2018. – 384 с.

9. Матвеева, Т. В. Полный словарь лингвистических терминов / Т. В. Матвеева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2010. – 562 с.

READING DETECTIVE FICTION AS A WAY OF PROTECTION FROM SPEECH MANIPULATION

Zaitseva I. P.
Vitebsk, Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Masherov

***Summary**. This article proposes a method for working with high school and university students in extracurricular and elective classes using detective stories by contemporary author Alexandra Marinina. These stories, in addition to engaging plots, often include a figurative and value-based understanding of current moral issues.*

***Keywords**: Alexandra Marinina, contemporary detective story, verbal manipulation, figurative and value-based understanding, extracurricular and elective classes.*

УДК 372.881.161.1

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ К ТЕСТИРОВАНИЮ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ПРАВИЛА УСПЕШНОГО АБИТУРИЕНТА

Лукина О. А.
Витебск, Республика Беларусь
ВГУ имени П. М. Машерова

***Аннотация.** В статье рассмотрен процесс подготовки к тестированию по русскому языку, выявлены закономерности эффективной работы абитуриентов, конечной целью которой является поступление в выбранное ими высшее учебное заведение.*

***Ключевые слова:** тестирование по русскому языку; абитуриент; грамотность; эффективная коммуникация.*

Введение. Экзамен в форме тестирования по русскому (белорусскому) языку является обязательным для поступления в высшие учебные заведения Республики Беларусь, поэтому подготовка к нему является важнейшей задачей для любого абитуриента.

Цели и задачи. В данной статье мы рассмотрим процесс подготовки к тестированию по русскому языку, выявим закономерности эффективной работы абитуриентов, конечной целью которой является поступление в выбранное ими высшее учебное заведение.

Методы и материал исследования. В статье использованы как общие научные методы, так и методы лингвистических исследований, в частности, наблюдение, анализ и синтез, описательный метод, элементы сравнительно-сопоставительного метода.

Результаты и их обсуждение. Абитурие́нт (лат. abiturіens (abiturientis) – собирающийся уходить или от лат. abiturus – тот, кто должен уйти) – в большинстве стран лицо, заканчивающее среднее учебное заведение (держащее выпускные испытания, получивший абитур (аттестат зрелости)). В СССР с 1950-х гг. (а затем и на постсоветском пространстве) этот термин получил несколько другое значение – это лицо, поступающее в среднее специальное или высшее учебное заведение [1].

Централизованное тестирование (централизованный экзамен) по языку предполагает глубокое знание языка, а не просто владение элементарными правилами и требует от абитуриента ежедневной кропотливой работы. За годы работы репетитором, а также преподавателем на кур-

сах подготовки к ЦТ (ЦЭ) нами выявлены закономерности, правила, определенные секреты эффективной деятельности успешного абитуриента для написания тестирования по русскому языку на 100 баллов.

1. Наличие четко поставленной цели: абитуриент знает, куда он хочет поступать, какой проходной балл, сколько человек на место было в прошлом году, какие предметы нужно сдавать. Это **его** осознанное решение, а не родителей, бабушек и дедушек; оно не навязано ему модой, учитываются потребности, таланты и умения ребенка.

На самом деле без этого первого пункта – наличия цели – получение результата является весьма проблематичным, так как невозможно преодолевать трудности последнего года учебы в школе без яркого образа желаемого результата – поступления в выбранное высшее учебное заведение.

Мотивационная незрелость, инфантилизм отличают более 80 процентов абитуриентов современности. Наличие гаджетов, отсутствие обязанностей в семье, постоянное «сидение» в телефоне приводят к апатии, нереалистичному представлению о себе и окружающих. Абитуриенты зачастую плохо ориентируются в мире современных профессий, неправильно оценивают свои положительные и отрицательные черты, не знают о своих талантах, имеют завышенную или заниженную самооценку. В течение последнего учебного года в школе юноши и девушки меняют мнение по поводу будущей профессии, выбора университета, специальности. К экзаменам такие абитуриенты уже ничего не хотят, устали.

Решение этой проблемы – профориентационная работа, примеры людей, упорно идущих к своей цели, чтение мотивационной литературы, беседы с психологом и т.п.

2. Определение уровня знаний по русскому языку и выбор преподавателя, курсов, обучающей системы, платформы. Рынок образовательных услуг имеет на сегодняшний день огромное количество предложений: это и частные преподаватели (репетиторы), и курсы при университетах (вечерние, курсы выходного дня, онлайн-курсы), и частные курсы для подготовки к тестированию. На самом деле все они имеют свои преимущества и недостатки.

Главным преимуществом работы с репетитором является индивидуальный подход к абитуриенту: преподаватель подбирает задания с учетом уровня подготовки ученика, его способностей, темпа усвоения знаний. Можно выбирать время занятий, их количество. Главный недостаток работы с репетитором – высокая цена занятий.

Курсы для подготовки к тестированию предлагают, как правило, все университеты. По продолжительности они бывают в течение всего учебного года или трехмесячные, по времени и месту занятий – вечерние, курсы выходного дня, онлайн-курсы. Данные курсы достаточно демократичны по ценам, их много, если это областной центр, а онлайн-формат охватывает территориально всю республику. Из минусов можно назвать большое число абитуриентов в одной группе, отсутствие личностного подхода, фиксированное количество занятий.

Частные курсы для подготовки к тестированию достаточно дороги, однако чаще всего там хорошие, опытные преподаватели, современные методики, раздаточный материал, материальная оснащенность классов для занятий, проведение различных мероприятий для сплоченности коллектива абитуриентов, повышения их мотивации.

Также абитуриент может готовиться самостоятельно, используя различного рода учебники и интернет-ресурсы. Данный вид подготовки к экзамену (самоподготовка) является самым дешевым (затраты только на обучающие материалы), однако он требует от абитуриента высокого уровня самодисциплины и осведомленности об эффективных учебных ресурсах.

Например, пособие Т.В. Балуш [2] предназначено для подготовки к экзамену и централизованному тестированию, а также для систематизации и проверки знаний по русскому языку за курс средней школы. Первый раздел содержит теоретический и практический материал, второй – ответы ко всем упражнениям и тестовым заданиям с лингвистическими комментариями. Основным принципом построения книги является поэтапная тематическая подача материала, что способствует интенсивному повторению и тренингу по всем темам курса русского языка. Структура пособия позволяет использовать его как для самоподготовки, так и для самоконтроля. Адресовано учащимся старших классов учреждений общего среднего образования, абитуриентам, а также учителям и репетиторам.

3. Навыки организации себя, своего времени и пространства.

Подготовка к тестированию совпадает у абитуриентов с учебой в выпускном классе школы, что накладывает дополнительную ответственность в виде получения хорошего аттестата.

Поэтому у детей наблюдаются нервные срывы, они начинают болеть, не высыпаются, ничего не успевают, не могут отличить важное от второстепенного. Нередкими в данном возрасте являются проблемы со сверстниками, родителями и учителями. Поэтому абитуриентам необходима помощь опытного наставника. Им может быть как школьный психолог, так и кто-то из родителей. Главное – создание позитивного настроя, наличие поддержки и поддержание у абитуриентов веры в себя. Важным в этот период может быть чтение специальной литературы по тайм-менеджменту, лидерству, успеху.

Например, в книге Дж. Дорнана «Стратегии успеха» [3] автор обращает внимание на то, что для достижения успеха в любом деле необходимо научиться правильно относиться к неудачам. Первый шаг к преодолению неудачи – это понимание того, что она представляет собой на самом деле. Неудача – это лишь временное препятствие, а также в некотором роде учитель. Проанализируйте, что произошло, и попытайтесь объективно понять, что привело к такому результату. Когда вы изучите ошибки и внесете некоторые коррективы, следующая попытка у вас получится гораздо лучше [3]. Поэтому абитуриентам рекомендуется ходить на репетиционные тестирования. Можно увидеть текущий результат и при необходимости скорректировать стратегию достижения цели.

4. Результат дают ежедневные маленькие действия.

Самой большой ошибкой при подготовке к тестированию нам видится недооценивание абитуриентами важности ежедневной подготовки. Очень часто они озвучивают следующее: в воскресенье, например, у меня будет свободный день, много времени, и я сяду и все выучу. Во-первых, любой спортсмен знает и расскажет, что тренироваться нужно ежедневно понемногу, а не один раз несколько часов. Во-вторых, человеческая память и мозг имеют свои особенности: невозможно качественно усвоить большой объем материала за один раз. Поэтому я рекомендую найти учебник, который нравится, и каждый день делать письменно в тетради по одному упражнению. Это занимает всего 15–30 минут. Их гораздо легче найти в течение дня, чем 3–4 часа в выходной. И в перспективе это дает колоссальный результат. Уже за месяц абитуриент выполняет 30 упражнений, а это несколько хорошо выученных тем. Он привыкает к ежедневной работе, а это формирует навык дисциплинированности, необходимый для дальнейшей жизни. Попутно развивается грамотность, умение работать самостоятельно.

Для ежедневной работы подойдут, например, сборники тестов-упражнений Н.Г. Ткаченко [4; 5].

Можно самим искать упражнения в интернете по нужной в данный момент теме и к концу учебного года создать свой тренажер. Примером такого тренажера может служить мой авторский сборник как результат работы с абитуриентами на курсах выходного дня (2023 – 2024 учебный год) [6].

5. Упор на письменные упражнения в подготовке к тестированию.

В процессе подготовки к тестированию по русскому языку я даю максимум письменных упражнений, а не только тестовые задания, так как они, тренируя руку, тренируют память, формируют у абитуриентов навыки грамотного письма.

Например, спишите, вставляя пропущенные буквы. Если не знаете значение слова, посмотрите в толковом словаре.

Ш…пот ночи, тяж…лая сумка, ч…порный человек, покрыться румянц…м, ж…сткие условия, старый ч…лн, лесные ш…рохи, трещ…тка сторожа, ож…г лица, реш…тка сада, трудолюбивые пч…лы, укрыться плащ…м, мраморный ц…коль, городские трущ…бы, ж…лтые листья, боч…нок с водой, спорить горяч…, ш…в разошёлся, идти вдоль ш…ссе, подж…г сарая, вощ…ная бумага, грош…вая опера [7, с. 10–11].

Напишите орфографический диктант.

Ч…порный ч…рт в ч…рной ш…лковой одеж…нке сидел на ж…стком диване и пил деш…вый ж…лудевый кофе, изредка ч…каясь со своим отражением в тяж…лом глянц…витом самоваре, стоящем на парч…вой скатерти ш…коладного цвета. Ч…рт был большой обж…ра и, несмотря на изж…гу и больную печ…нку, объедался крыж…вником со сгущ…нным молоком. Поев и погрозив своему отражению пальц…м, ч…рт, молодц…вато встряхнув ч…лкой, пустился танцевать чеч…тку. Ц…канье его копыт было столь сильным, что в ц…кольном этаже думали, что наверху гарц…вала лошадь. Однако ч…рт был не очень искус…ным танц…ром и, совершив один не совсем удачный скач…к, врезался в самовар и

обж…г свой пятач…к, покрытый мягкой ш…рсткой. Ож…г был очень тяж…л. Огорч…нный ч…рт куц…й овц…й кинулся к боч…нку с моч…ными яблоками и сунул в него обожж…нный пятач…к. «Правду говорят, что небережё…ого бог не береж…т», – ч…ртыхнулся ч…рт ч…ртовской пословицей [7, с. 53].

Такого рода тексты очень нравятся абитуриентам, запоминаются ими, они потом пишут их со своими друзьями, возвращаясь к ним снова и снова. Кроме того, работа с текстом положительно сказывается на мышлении обучающихся, на их речевой практике и даже является основой ораторского мастерства некоторых из нмх.

6. Чтение классической литературы.

Чтение русской классической литературы, особенно XIX века, на наш взгляд, является необходимым при подготовке к тестированию. Во-первых, это знакомит абитуриентов с сокровищницей русской культуры, что вызывает уважение у учащихся и повышает интерес к изучению языка. Во-вторых, русская классика формирует правильные ценности у современной молодежи: уважение к старшим, любовь к родине, необходимость честно и упорно трудиться для достижения целей. В-третьих, русская литература XIX века, написанная образованнейшими людьми своего времени, является образцом русского литературного языка с богатейшим словарным запасом, большим количеством сложных предложений, формирующим мышление читателя. Убираются многочисленные проблемы абитуриентов при изучении пунктуации, связанные с непониманием примеров, взятых из произведений А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого и др.

7. Русский язык – это не просто предмет в школе, а средство общения, которым мы пользуемся ежедневно. Поэтому очень важно донести до абитуриента важность орфографически и пунктуационно правильного оформления сообщений в мессенджерах, самим писать всегда грамотно, говорить без ошибок. У молодежи должен проснуться в хорошем смысле слова азарт к языку, на котором они говорят и думают.

Я рассказываю абитуриентам, что русский язык – один из самых распространенных языков мира по общему числу говорящих и количеству стран, где он имеет официальный статус. Русский язык имеет богатую историю и является одним из старейших индоевропейских языков. Современный русский язык оформился в XVII–XVIII веках на основе старорусского языка. Русский язык является одним из самых богатых и развитых языков мира. Он обладает сложной фонетической системой, разнообразной морфологией, большим словарным запасом и развитой синтаксической структурой. Русский язык – это не только средство общения, но и один из главных элементов русской культуры. Он оказал огромное влияние на развитие мировой литературы, поэзии, театра и искусства.

Можно привести высказывания выдающихся людей о русском языке.

Например, В.Г. Белинский писал: «Русский язык – это великий и могучий океан, в котором мы все еще плаваем на утлом челне». Д.С. Лихачев говорил: «Русский язык – основа всей духовной культуры нации». И.С. Тургенев наставлял: «Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык, это клад, это достояние, переданное нам нашими предшественниками». «По отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о его культурном уровне, но и о его гражданской ценности», – считал К.Г. Паустовский. И он же писал, что «нам дан во владение самый богатый, меткий, могучий и поистине волшебный русский язык». Можно попросить ребят самим закончить высказывание: русский язык – это… Можно вместе пофантазировать, что случится, если не будет языка как средства общения. Что мы теряем при этом? Все это занимает не очень много времени на первом занятии, а результат дает колоссальный.

Моя задача как репетитора – вызвать интерес к изучению языка, показать, что за каждым словом стоит целая вселенная, требующая к себе внимание, уважение.

Выводы. Таким образом, правильная подготовка к тестированию по русскому языку приводит к устной и письменной грамотности молодежи, умению правильно и красиво излагать свои мысли, что является неотъемлемой частью эффективной коммуникации между людьми. Успешное обучение предполагает не только достижение цели – поступить в выбранный вуз, но и овладение навыками самоорганизации, тайм-менеджмента, самоанализа, коррекции, необходимыми для эффективной дальнейшей жизни и работы будущих студентов.

Статья подготовлена в рамках научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. регистрации: 20260078 от 18.02.2026)

Использованные источники

1. Шкель, А.В. Социальная группа современных абитуриентов и проблема личностной идентичности / А.В. Шкель // Вестник ЗабГУ. – 2013. – № 10 (101). – С. 61–68.
2. Балуш, Т.В. Русский язык. Практический курс подготовки к экзамену и ЦТ / Т.В. Балуш. – Минск : Попурри, 2022. – 400 с.
3. Дорнан, Дж. Стратегии успеха / Дж. Дорнан. – Тверь, 2019. – 187 с.
4. Ткаченко, Н. Г. Тесты по грамматике русского языка: В 2 ч. Ч. 1. / Н.Г. Ткаченко. – 6-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 256 с.
5. Ткаченко, Н. Г. Тесты по грамматике русского языка: В 2 ч. Ч. 2. / Н.Г. Ткаченко. – 3-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2002. – 384 с.
6. Лукина, О.А. Тренажёр по русскому языку : сборник упражнений и контрольных работ для слушателей курсов выходного дня / О. А. Лукина. – Витебск, 2024. – 174 с.
7. Ткаченко, Н.Г. 300 диктантов для поступающих в вузы / Н.Г. Ткаченко. – 11-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2011. – 416 с.

PREPARATION FOR THE RUSSIAN LANGUAGE TEST: RULES FOR A SUCCESSFUL ENTRANT

Lukina O. A.
Vitebsk, Republic of Belarus,
VSU named after P.M. Masherov

Summary. *The article examines the process of preparing for testing in the Russian language, identifying patterns of effective work of applicants, the ultimate goal of which is admission to the higher educational institution of their choice.*

Key words*: Russian language testing, applicant, literacy, effective communication.*

УДК 81’243

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ОТЛИЧИЯ, ОСОБЕННОСТИ, ПРИОРИТЕТЫ

Маркова Е. М.
Братислава, Словацкая Республика
Экономический университет, факультет прикладных языков

Аннотация*. В докладе речь идет об основных отличиях иноязычного языкового образования и обучения иностранному языку с точки зрения составляющих: философского обеспечения, основных подходов, принципов описания, иерархии формируемых компетенций, доминирующих целей обучения, содержания обучения, средств обучения, приоритетных методов и приемов.*

Ключевые слова*: иноязычное образование, культуроцентрическая парадигма обучения, дигитализация, медиация*.

Введение. *Идея иноязычного образования*, отличающаяся от обучения иностранному языку прежде всего его *культурологической направленностью*, была выдвинута известным российским методистом Е.И. Пассовым [8]. Его методологическое кредо: «Язык через культуру и культура через язык» – положило начало смене знаниецентрической парадигмы обучения на культуроцентрическую.

Эта идея получила поддержку в школьном обучении русскому языку в Словакии, которое обозначается термином *русскоязычная эдукация*, предложенным профессором Э.вой Колларовой [9]. Здесь возникло и активно разрабатывается в настоящее время так называемое *zážitkové vyučovanie*, которое может быть переведено на русский язык как «обучение через впечатления, через пережитое», речь при этом идет об эмоциональном впечатлении от произведений синтетической художественной культуры: живописи, музыки, литературы, кино. «Современный русский язык как иностранный в школе и вузе должен … быть неразрывно связан с культурными

ценностями России… Обучение русскому языку через культуру и знакомство с культурой через язык открывает школьникам и студентам мир духовности и разностороннего образования» [4, с. 1375]. *Целью* данной статьи является выявление специфики того, что именуется иноязычным образованием, в отличие от традиционного обучения иностранному языку. *Актуальность* обеспечена необходимостью описания методологических составляющих иноязычного образования в силу того, что термин получил широкое распространение в последнее время, но на деле зачастую происходит просто подмена одного термина другим.

Материалы и методы. Материалом послужили основные характеристики иноязычного образования: философское обоснование, подходы, основные принципы обучения, приоритетные цели, формируемые компетенции, содержание обучения, соответствующие средства, некоторые формы обучения. Основными методами являются описательный, сопоставительный, аналитический.

Результаты и их обсуждение.

Основная компетенция. По мнению представителей этого направления в Словакии [11; 1], современный русский язык как иностранный в школе и вузе должен быть неразрывно связан с культурными ценностями России, а также с мировой синтетической культурой. Взаимосвязь языка и культуры, их взаимного отражения является философской базой иноязычного, или инокультурного, образования. В термине «русскоязычная эдукация» в противовес термину «методика обучения русскому языку как иностранному» делается акцент не столько на образовательное, сколько на воспитательное значение культурологически ориентированного обучения.

Основной компетенцией, формируемой у учащихся при обучении иностранному языку, является коммуникативная компетенция. Конечно, не теряет значимости она и в языковом образовании, однако здесь на первый план выходит ***межкультурная, или кросс-культурная, компетенция***, предполагающая не только знание основных особенностей и различий культур, транслируемых родным языком и изучаемым, но и умение вести диалог культур.

Цели обучения и изменение их иерархии. При иноязычном образовании меняется целевая установка. Обучение иностранному языку преследовало следующие цели в такой последовательности: *коммуникативная, образовательная, развивающая, воспитательная*. В иноязычном образовании на первый план выходит *развивающая* цель. Развитие личности: нравственно-этическое, эстетическое, духовное, эмоциональное – является здесь приоритетным. Это развитие осуществляется путем насыщения уроков произведениями мировой синтетической культуры: живописи, музыки, художественной литературы, фильмографии, которые образно воздействуют на восприятие учениками той или иной темы. С развивающей связана *воспитательная* цель, предполагающая воспитание личности средствами культуры: воспитание эмпатии, сопереживания, формирование чувства прекрасного – неотъемлемая цель иноязычного образования. Следующей по значимости является *образовательная* цель: учащийся значительно расширяет свой кругозор в результате знакомства с фактами культуры не только народа-носителя изучаемого языка, но и своих культурных знаков, а также мировых культурных феноменов, проводя постоянное сравнение между ними.

Через обращение к произведениям искусства, через «перекличку» культурных пластов разных стран должна строиться и система работы с лингвистическим материалом. Изучение фонетики, лексики, грамматики – материи языка – подчиняется в этом случае изучению культуроведческого материала. Недаром в философии иноязычного образования в Словакии аспекты языка именуются «служанками» обучения, т. е. им отводится второстепенная роль в культурологически направленном обучении. «Не важно, если ученик не знает, какой падеж нужно употребить, как сказать, важно, чтобы он знал, *что* говорить», – любила повторять проф. Эва Колларова. Конечно, в процессе иноязычного образования учащийся учится высказывать свое мнение, т. е. говорить, поэтому *коммуникативная цель* остается в фокусе постоянного внимания учителя.

Расширение способов речевой деятельности. Однако достижение этой цели при иноязычном образовании связано не только с формированием уже известных четырех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма, но и широким развитием ***медиации*** как способности к передаче, интерпретации информации. К способам речевой деятельности при иноязычном образовании относятся ***рецепция, продукция, интеракция и медиация***.

В соответствии с подходом, принятым в «Общеевропейских компетенциях…», под медиацией понимается посредничество, обеспечивающее коммуникативное взаимодействие двух и более коммуникантов, непосредственное общение между которыми невозможно в силу каких-либо обстоятельств [6; 7]. Перевод является одним из видов речевого посредничества, если речь идет о би- или полилингвальной коммуникации, однако оно возможно и в рамках одного, иностранного, языка.

«С психолингвистической точки зрения медиация выводит нас на новый уровень коммуникативной деятельности. Если в условиях интеракции минимальная «молекула коммуникации» (термин Э.П. Шубина) включала в себя двух коммуникантов, то в условиях медиации – минимум трех. Для методической науки (в области обучения иностранным языкам) это означает, что ставится задача развития особого компонента дискурсивной (речевой) компетенции, а именно: языковых и экстралингвистических умений и способов деятельности в условиях языкового посредничества, которые образуют медиативную компетенцию учащегося» [3, с. 22].

Приоритетные формы речевой деятельности. К формам неинтерактивной медиации методисты относят перевод; реферирование; аннотирование; обзор; пересказ. Казалось бы, все они используются и при традиционном обучении. Но в данном случае им уделяется приоритетное внимание. При этом почти все эти формы могут в дальнейшем использоваться в интерактивной деятельности учащихся, например, в беседе по проблематике пересказанного текста, в обсуждении статьи. Перевод может быть с лингвострановедческим комментарием, что расширяет возможности медиативной компетенции учащихся, объединяясь с лингвокультурологической. Очень эффективно в аспекте формирования медиативной компетенции составление аннотаций к тексту, статье и т. п. Полезным в этом плане является *пересказ* художественного текста (фильма, сюжета), описание картины с целью интерпретации их содержания.

При формировании интерактивной медиации чрезвычайно эффективным видом задания является, например, текстуализация интенций (коммуникативных намерений), заключающаяся в том, что «общающийся не формулирует подлежащий переводу либо пересказу текст, а лишь ставит языковому посреднику коммуникативные задачи типа «Спросите то-то», «Узнайте это», «Постарайтесь добиться того-то» и т. д., и посредник сам, не пользуясь «оригиналом», формулирует текст на иностранном языке» [3, с. 24]. С этой же целью используются различные ролевые игры (разыгрывание по ролям текстов, проведение ток-шоу типа «Акулы пера», «Интервьюеры и интервьюируемые» и т. п.). Медиация может осуществляться и между произведением живописи и субъектами, их воспринимающими. Медиатор в качестве экскурсовода виртуальной экскурсии может обращаться к учащимся с вопросами по картине, апеллировать к их чувствам, расспрашивать об эмоциях.

Средства обучения. Названные выше цели могут быть достигнуты и соответствующие компетенции обеспечены адекватными учебниками как основными средствами учебного процесса по иностранному языку. Термину «иноязычное образование» соответствует и новый формат учебника по русскому языку как иностранному – цифровой, или дигитализированный, учебник. По мнению теоретиков электронного обучения, «концептуальную основу современных цифровых средств обучения составляют когнитивизм и конструктивизм. Применяют также, хотя и реже, бихевиоризм, теорию цифровых медиа и теорию активного обучения» [2, с. 83].

Когнитивный подход связан с познавательной деятельностью учащихся, определяется их мышлением, способностью к рефлексии, им обусловливается содержательная часть курса. Конструктивизм апеллирует к воображению, предполагает конструирование нового на основе полученной информации, проектирование, вовлечение учащихся в интерактивную проектную деятельность, их сотрудничество. «Используемые в рамках электронного обучения примеры из жизни дают студентам возможность рефлексировать на заданную тему» [2, с. 84].

Этим принципам отвечает, например, цифровая версия учебника Э. Колларовой и Л.Б. Трушиной «Встречи с Россией» для словацких гимназий (уровень В 1–В 2) [см. 5; 10; 11]. Как считала профессор Э. Колларова, культурологически ориентированный учебник русского языка, нацеленный на русскоязычное образование, реализует свои цели наилучшим образом посредством электронной формы, позволяющей включать видео-, аудио-, телематериалы, дающие возможность легко передвигаться по городам, музеям, эпохам, осуществляя кросскультурную коммуникацию.

Цифровой учебник «Встречи с Россией. Сегодня», представленный на веб-страницах Ассоциации русистов Словакии [1], дает возможность не только в жанрово разнообразной, интересной и визуализированной форме предъявлять культурно значимую информацию, но и решать вопросы эдукации, сочетающей иноязычное образование и воспитание, формирования культурно богатой личности.

[1] Asociácia rusistov Slovenska (ARS) http://www.arsk.sk/

В условиях современных интернет-технологий важнейшим элементом учебно-методического комплекса по русскому языку как иностранному становятся электронные материалы, которые могут существенным образом усилить эффективность иноязычного образования. Удобным для учителя является сосредоточение всех основных электронных ресурсов, помогающих проектированию инокультурной языковой среды, в электронной версии конкретного учебника. Воспитательный потенциал и учебника, и всех других средств обучения, дающий право говорить об их значимой эдукационной составляющей, раскрывается, прежде всего, через диалог культур.

Заключение. Иноязычное образование является альтернативой идее превращения иностранного языка в язык *lingua franca*, в функции которого сейчас используется английский язык и по поводу чего бьют тревогу его преподаватели. Его современная безотносительность к традициям, истории, культуре Англии в аспекте мировой культуры является следствием системы обучения иностранному языку, при которой главной является коммуникативная цель, преследующая задачи речевого поведения в той или иной ситуации (в магазине, в ресторане, в транспорте, в аэропорту и т. д.). Поворот к иноязычному образованию предполагает изменить эту ситуацию, изучать язык как транслятор культуры, как возможность познавать чужую культуру посредством языка, а заодно углублять знания и своей родной культуры, и вести эффективный межкультурный диалог.

Использованные источники

1. Буйняк, М., Борисова, Е. Философия иноязычного образования. Картина, которая не только иллюстрирует / М. Буйняк, Е. Борисова // Lingua et vita. – Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm. – № 18. – 2020. – С. 69–79.
2. Джанелли, М. Электронное обучение в теории, практике и исследованиях / М. Джанелли // Вопросы образования. – 2018. – № 4. – С. 81-98.
3. Колесников, А. А., Денисов, М. К. Формирование медиативной компетенции при обучении иностранным языкам в школе / А. А. Колесников, М. К. Денисов // Вестник Рязанского государственного университета.– 2012. –№ 34. – С. 21–28.
4. Маркова, Е. М., Квапил, Р. Русский язык в Словакии: вчера, сегодня, завтра / Е. М. Маркова, Р. Квапил // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Выпуск 7. Материалы VII Конгресса РОПРЯЛ (г. Екатеринбург, 6–9 октября 2021 года). – СПб.: РОПРЯЛ, 2022. – С. 1369-1375.
5. Маркова, Е. М., Краев, А. Ю. Дигитализация учебника по русскому языку как иностранному: опыт словацких русистов / Е. М. Маркова, А. Ю. Краев // Русистика. – 2023. – Т. 21. – № 2. – С.163-180. http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2.
6. Общеевропейская система компетенций владения иностранными языками. URL: (https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
7. Дополнительный том к Общеевропейской системе компетенций владения иностранными языками. URL: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2
8. Пассов, Е. И. Методическая система иноязычного образования как адекватное средство развития умения индивидуальности вести диалог культур / Е. И. Пассов. – Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2013. – 109 с.
9. Kollarová, E. Hovory o kulturologickom smerovaní cudzojazyčnej edukácie / E. Kollarová. – Bratislava: ŠPU, 2014. – 67 s.
10. Kollárová, E., Trušinová, L. B. Vstreči s Rossijej: ruský jazyk pre 1.-2. ročník stredných škôl / E. Kollárová, L. B. Trušinová. – Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 2. vyd. – 2004. – 310 s.
11. Kollárová, E., Trušinová, L.B. Vstreči s Rossijej: ruský jazyk pre 3.-4. ročník stredných škôl / E. Kollárová, L. B. Trušinová. – Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 2. vyd. – 2009. – 367 s.

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING: DIFFERENCES, FEATURES, AND PRIORITIES

Markova E. M.
Bratislava, Slovakia,
University of Economics, Faculty of Applied Languages

Abstract. *This paper discusses the key differences between foreign language education and foreign language teaching in terms of their components: philosophical underpinnings, key approaches, descriptive principles, hierarchy of developing competencies, dominant learning goals, learning content, teaching aids, and prioritized methods and techniques.*

Keywords: *foreign language education, culture-centric teaching paradigm, digitalization, mediation.*

УДК 378:004:811.161.1'243

РАЗВИТИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФАКТОР ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ ОПЕРАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО КОМПОНЕНТА МЕТОДИЧЕСКОГО АППАРАТА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Тарасова Е. Н.
Павлова Т. А.
Москва, Российская Федерация
РТУ МИРЭА

***Аннотация**. В статье рассматривается влияние цифровых образовательных технологий на трансформацию операционно-деятельностного компонента методики преподавания РКИ. Обосновываются изменения в структуре заданий и формах контроля, выявляется их дидактический потенциал.*

***Ключевые слова**: цифровые образовательные технологии; РКИ; методика преподавания; операционно-деятельностный компонент; контроль знаний.*

В условиях стремительной цифровизации всех общественных сфер и образовательного пространства, в частности, особую значимость приобретает переосмысление роли преподавателя, для которого использование цифровых технологий перестаёт быть факультативным элементом и становится необходимым условием эффективной организации учебного процесса. Любым будущим специалистам понадобятся навыки активного использования цифровых технологий, взаимодействие с которыми будет заложено в рамках обучения [5; 6]. Как минимум трансформация требований современного рынка труда, ориентированного на подготовку высококвалифицированных специалистов, способных функционировать в условиях цифровой экономики, усиливает необходимость внедрения инновационных технологий в образовательную практику. Следовательно, центральной задачей современного педагога выступает не только интеграция цифровых инструментов в обучение, но и их осмысленное применение с учётом индивидуальных особенностей обучающихся, их уровня подготовки, когнитивных стратегий и образовательных потребностей [**3, с. 79**]. В этой связи особую актуальность приобретает формирование у обучающихся не только предметных знаний, но и универсальных навыков работы с цифровой информацией, включая умение осуществлять поиск, отбор, критический анализ и интерпретацию данных.

Современная образовательная парадигма предполагает переход от преимущественно репродуктивных моделей обучения к деятельностным, в рамках которых студент выступает как активный субъект образовательного процесса. В таких условиях приоритетной задачей образовательного учреждения становится развитие способности обучающихся к самостоятельному освоению знаний, эффективному использованию информационных технологий и их применению в профессионально-коммуникативной деятельности, что особенно значимо в контексте преподавания русского языка как иностранного.

Цифровые образовательные технологии в современной педагогической науке целесообразно рассматривать не столько как совокупность электронных ресурсов и технических средств, используемых в учебном процессе, но прежде всего как особый способ проектирования, организации и сопровождения образовательной деятельности [7, с. 235–236]. В таком понимании цифровые технологии выходят за пределы вспомогательного инструментария и становятся значимым фактором изменения самой логики обучения: начиная от характера предъявления учебного материала, способов взаимодействия преподавателя и обучающихся, форм контроля, заканчивая механизмами обратной связи и индивидуализации образовательной траектории.

В широком методическом смысле цифровые образовательные технологии представляют собой систему педагогически организованных действий, реализуемых с опорой на электронные платформы, мультимедийные ресурсы, интерактивные сервисы, автоматизированные системы контроля, средства синхронной и асинхронной коммуникации [16, с. 62–64]. Их применение обеспечивает не только наглядность, доступность и вариативность учебного материала, но и возможность более гибкого управления учебной деятельностью обучающихся. При этом наглядность в цифровой среде уже не ограничивается демонстрацией иллюстраций, схем или презентаций, а включает моделирование коммуникативных ситуаций, визуализацию языковых закономерностей, интерак-

тивное представление грамматического и лексического материала, использование аудио- и видеоконтента, а также организацию учебного взаимодействия в режиме реального времени.

Цель применения цифровых образовательных технологий заключается в повышении качества и эффективности учебного процесса, усилении его практико-ориентированного характера, создании условий для персонализации обучения и успешной академической, коммуникативной и социокультурной адаптации студентов [13, с. 283]. Особенно значимым это становится в преподавании русского языка как иностранного, где образовательный результат определяется не только усвоением языковой системы, но и способностью обучающегося использовать русский язык в реальных ситуациях межкультурного, учебно-научного и профессионального общения [12, с. 139–140]. В связи с этим цифровые технологии в методике преподавания РКИ требуют рассмотрения в иерархии трёх взаимосвязанных уровней: способа, инструмента и приёма.

Способ представляет собой стратегию организации обучения, то есть общую модель построения образовательного процесса. На этом уровне цифровизация проявляется в развитии смешанного, дистанционного, мобильного, адаптивного, проектного обучения, модели «перевёрнутого класса», а также различных форм коллаборативной работы в цифровой среде [13, с. 285]. Под влиянием цифровизации способ перестаёт быть только организационной рамкой и начинает задавать индивидуализированную траекторию обучения. Данный уровень претерпевает наиболее концептуальные изменения, поскольку внедрение цифровых образовательных технологий обусловливает переход к таким моделям, как смешанное, дистанционное, мобильное и адаптивное обучение, а также к формам коллаборативного и проектного взаимодействия. Таким образом, способ отвечает на вопрос о том, каким образом в целом организован образовательный процесс.

В современной практике преподавания РКИ наибольшее распространение получают такие способы, как смешанное обучение, предполагающее рациональное распределение очной и онлайн-деятельности; перевёрнутый класс, ориентированный на перенос теоретического материала в цифровую среду с последующей активизацией речевой практики на занятии; дистанционное обучение, реализуемое полностью в онлайн-формате и требующее пересмотра коммуникативных стратегий преподавания [15; 6].

В сравнении с традиционной моделью обучения, основанной преимущественно на аудиторной работе, фронтальных формах взаимодействия и ограниченном наборе методических приёмов (объяснение, тренировка, контроль), указанные способы демонстрируют принципиально иной уровень организации учебной деятельности [4, с. 69–71]. Если в традиционной методике способы обучения характеризуются относительной стабильностью и жёсткой привязкой к учебному занятию как основной организационной единице, то в условиях цифровизации происходит их существенное расширение за счёт включения внеаудиторных форм работы, асинхронного взаимодействия, гибкого распределения учебного времени и вариативности образовательных траекторий.

Наряду с этим значимую роль начинают играть мобильное обучение, обеспечивающее непрерывность и доступность образовательного процесса, а также геймификация, способствующая повышению мотивации и снижению коммуникативных барьеров у обучающихся [10, с. 22]. В условиях цифровизации актуализируются и адаптивные модели обучения, направленные на персонализацию образовательных траекторий с учётом индивидуальных интересов учащихся, а также формы совместной деятельности в цифровой среде, реализующие принципы коллаборативного обучения и способствующие развитию коммуникативной компетенции. Особое место занимает проектное обучение, ориентированное на создание цифровых продуктов и интеграцию различных видов речевой деятельности, а также микрообучение, позволяющее структурировать учебный материал в виде кратких, функционально завершённых единиц.

Следует подчеркнуть, что внедрение цифровых образовательных технологий приводит не только к количественному увеличению числа способов организации обучения, но и к их качественной трансформации. Прежде всего, изменяется их функциональное наполнение: способы перестают быть исключительно формами передачи знаний и приобретают выраженный деятельностный характер, ориентированный на активное участие обучающегося в процессе конструирования знания. Расширяется их дидактический потенциал за счёт интеграции различных каналов восприятия информации (визуального, аудиального, интерактивного), а также за счёт возможности оперативной обратной связи и автоматизированного контроля.

Кроме того, происходит размывание границ между отдельными способами обучения: смешанное обучение может включать элементы мобильного и адаптивного обучения, геймификация интегрируется в дистанционные форматы, а проектная деятельность реализуется с использованием цифровых платформ коллективной работы. Таким образом, способы обучения в цифровой среде приобретают комплексный, гибридный характер, что существенно отличает их от традиционных, более статичных методических моделей

Инструмент выступает как средство реализации избранной стратегии: образовательная платформа, система видеоконференцсвязи, интерактивная доска, онлайн-тренажёр, тестовый сервис, электронный корпус, мультимедийный ресурс. Инструмент также утрачивает статус вспомогательного технического средства и превращается в полноценную дидактическую среду. Инструментальный компонент включает совокупность цифровых платформ, сервисов и технических решений, обеспечивающих функционирование образовательной модели. При этом выбор инструмента не является автономным: он детерминируется способом обучения, поскольку каждая методологическая модель предполагает специфический набор средств. Так, реализация дистанционного обучения требует платформ для видеокоммуникации и управления курсами, тогда как смешанное обучение предполагает сочетание аудиторных средств с онлайн-ресурсами. Следовательно, инструменты отвечают на вопрос о том, с помощью каких средств реализуется образовательная стратегия.

Рассматривая цифровые образовательные технологии на инструментальном уровне, следует подчеркнуть, что они представляют собой совокупность конкретных технических средств и программных решений, обеспечивающих реализацию выбранных способов организации обучения. К инструментам относятся разнообразные цифровые платформы, сервисы и устройства, используемые для достижения учебных целей и выступающие в качестве материально-технологической базы образовательного процесса. В их число входят системы видеоконференцсвязи (Zoom, SberJazz, Google Meet), интерактивные доски, онлайн-платформы (например, Яндекс Учебник), сервисы для создания тестов и опросов (Google Forms, Kahoot!), средства коллективной работы (Miro, Padlet), текстовые редакторы, а также более сложные решения, включая виртуальные лаборатории и технологии дополненной и виртуальной реальности.

Говоря о современных интегрируемых инструментах в преподавании РКИ, нельзя не отметить возрастающую роль технологий искусственного интеллекта, которые существенно расширяют инструментальный компонент методического аппарата. В данном контексте целесообразно разграничивать различные категории цифровых средств в зависимости от их функционального назначения и дидактической роли [8]. Так, приложения для изучения языков, такие как Duolingo, Babbel или Linguist, относятся к категории адаптивных обучающих платформ, использующих элементы искусственного интеллекта для персонализации учебного процесса. Они позволяют варьировать содержание и сложность заданий в зависимости от уровня подготовки обучающихся, способствуя формированию лексико-грамматических навыков, а также развитию навыков чтения, письма и аудирования.

Программы распознавания речи, включая Google Voice или Siri, представляют собой инструменты автоматизированного анализа устной речи, обеспечивающие оперативную обратную связь по произносительным и интонационным характеристикам высказывания [2, с. 97]. Их использование в практике РКИ способствует развитию фонетических навыков и повышению точности речевого воспроизведения. Особое место занимают голосовые ассистенты, такие как Алиса и Маруся, функционирующие на основе технологий обработки естественного языка. Они относятся к категории интерактивных диалоговых систем, моделирующих речевое взаимодействие и позволяющих обучающимся практиковать диалогическую речь в условиях, приближенных к реальной коммуникации [14, с. 129]. При этом Алиса, разработанная компанией Яндекс, отличается высокой степенью доступности, функционируя на различных устройствах — от смартфонов и планшетов до персональных компьютеров и автомобильных систем, что обеспечивает её широкую интеграцию в повседневную языковую практику обучающихся.

Отдельную группу составляют образовательные онлайн-платформы, такие как Preply, Verbling и Cambly, которые можно отнести к инструментам организации синхронного коммуникативного взаимодействия с носителями языка [2, с. 96]. Они обеспечивают реализацию дистанционного и коллаборативного обучения, позволяя иностранным студентам включаться в реальную языковую среду через индивидуальные или групповые занятия с преподавателями.

Подобное разнообразие инструментов, основанных на технологиях искусственного интеллекта, отражает многоуровневый характер цифровой образовательной среды в преподавании РКИ. Их интеграция способствует не только расширению возможностей обучения, но и качественной трансформации операционно-деятельностного компонента методики за счёт усиления интерактивности, персонализации и коммуникативной направленности учебного процесса.

В традиционной методике преподавания РКИ инструментальный компонент был представлен преимущественно печатными учебниками, доской, раздаточным материалом и аудиосредствами, что ограничивало вариативность подачи материала и формы взаимодействия. Используемые средства выполняли в основном вспомогательную функцию, обеспечивая иллюстрацию и закрепление учебного содержания. В условиях цифровизации инструменты не только расширяют спектр доступных ресурсов, но и качественно изменяют свою роль: они перестают быть пассивными носителями информации и превращаются в активную дидактическую среду, внутри которой разворачивается учебная деятельность.

Расширение инструментальной базы позволяет существенно увеличить объём и разнообразие учебного контента, включая аутентичные тексты, аудио- и видеоматериалы, интерактивные задания, а также обеспечивает мгновенный доступ к информационным ресурсам. При этом меняется характер взаимодействия с учебным материалом: обучающийся получает возможность не только воспринимать информацию, но и активно с ней работать — редактировать тексты, участвовать в совместных проектах, выполнять задания с автоматической проверкой, получать мгновенную обратную связь. Особое значение приобретает функция автоматизации рутинных педагогических процессов. Цифровые инструменты позволяют оптимизировать проверку заданий, сбор и анализ результатов, мониторинг учебной деятельности, что способствует повышению объективности контроля и снижению нагрузки на преподавателя. Одновременно усиливается диагностический потенциал обучения: фиксируются индивидуальные образовательные траектории, выявляются типичные ошибки, что создаёт условия для более точечной педагогической коррекции.

Следует также отметить, что в условиях цифровой образовательной среды инструменты приобретают интегративный характер: отдельные сервисы объединяются в единую экосистему, обеспечивающую непрерывность обучения и взаимосвязь различных видов деятельности. Это приводит к размыванию границ между отдельными функциями инструмента — информационной, коммуникативной, контролирующей, обучающей — и их синтезу в рамках единой цифровой платформы.

Приём, в свою очередь, является конкретным операционным действием преподавателя или обучающегося, направленным на решение определённой учебной задачи: выполнение интерактивного упражнения, участие в онлайн-опросе, создание облака слов, работа с QR-кодом, запись устного ответа, совместное редактирование текста, выполнение автоматизированного теста [1, с. 580–581]. Приём в современных условиях расширяет свои функции, соединяя обучающую, контролирующую, мотивационную, диагностическую и коммуникативную задачи

Приёмы образуют базовый, операционный уровень, и представляют собой конкретные действия преподавателя и обучающихся, направленные на достижение частных учебных целей в рамках заданной модели и с использованием определённых инструментов. Приёмы реализуют учебную деятельность «здесь и сейчас», обеспечивая её содержательное наполнение. Именно на уровне приёмов происходит непосредственное формирование речевых умений и навыков, развитие коммуникативной компетенции, организация обратной связи и контроль результатов обучения. Таким образом, приёмы отвечают на вопрос о том, какие конкретные действия совершаются в процессе обучения. На уровне приёмов, необходимо подчеркнуть, что они представляют собой конкретные, локальные действия преподавателя и обучающихся, направленные на решение отдельных учебных задач в рамках цифровой образовательной среды [11, с. 24–26]. В методическом плане приём выступает как базовая операционная единица учебной деятельности, реализуемая «здесь и сейчас» и обеспечивающая непосредственное включение обучающегося в процесс усвоения и применения языкового материала. К числу таких приёмов относятся, в частности, создание «облака слов» для рефлексии, проведение экспресс-опросов в чате, использование QR-кодов для оперативного доступа к учебным материалам, организация коллективного обсуждения на онлайн-досках (Miro, Padlet), а также применение образовательных платформ, используемых в вузовской практике, например ЛИНКС РТУ МИРЭА, обеспечива-

ющей интеграцию учебных материалов, заданий и форм контроля в единой цифровой среде, а также виртуальные экскурсии и другие формы интерактивного взаимодействия.

В сравнении с традиционными приёмами, такими как фронтальный опрос, устное повторение, работа с карточками или письменные упражнения, цифровые приёмы демонстрируют более высокий уровень вариативности, динамичности и интерактивности. Если традиционные приёмы зачастую характеризуются линейностью и ограниченной обратной связью, то цифровые позволяют существенно расширить спектр педагогических воздействий за счёт мгновенной реакции системы или группы, визуализации результатов, а также вовлечения всех обучающихся в активную деятельность независимо от формата занятия [10, с. 22].

Существенная трансформация приёмов обусловлена прежде всего изменением их функционального наполнения. В цифровой среде один и тот же приём способен одновременно выполнять несколько дидактических функций: обучающую, контролирующую, диагностическую, мотивационную и коммуникативную. Так, например, онлайн-опрос может служить не только средством проверки усвоения материала, но и инструментом актуализации знаний, организации дискуссии и рефлексии. Аналогичным образом, работа с интерактивной доской позволяет совмещать элементы объяснения, закрепления и совместного конструирования высказывания.

Расширяется и область применения приёмов: они выходят за рамки аудиторного занятия и становятся частью непрерывного образовательного процесса, реализуемого в синхронном и асинхронном форматах. Приёмы приобретают гибкий характер, адаптируются под уровень подготовки обучающихся, их особенности и цели обучения, что особенно значимо в условиях разноуровневых групп, характерных для практики преподавания РКИ [17, с. 160–162].

Особого внимания заслуживает изменение роли обучающегося в реализации приёмов: он перестаёт быть пассивным исполнителем заданий и становится активным участником, способным инициировать учебную деятельность, взаимодействовать с другими участниками, создавать собственный контент и рефлексировать результаты своей работы. Это соответствует общей тенденции перехода к деятельностной и субъектно-ориентированной модели обучения.

Взаимосвязь указанных уровней носит иерархический и детерминированный характер. Способ, как сказано выше, задаёт рамку и логику образовательного процесса, инструмент обеспечивает её техническую реализацию, а приём выступает формой практического воплощения учебной деятельности. При этом изменения на верхнем уровне неизбежно влекут трансформацию нижестоящих компонентов. В условиях цифровизации это проявляется в том, что новые способы организации обучения требуют переосмысления инструментальной базы, а внедрение новых инструментов, в свою очередь, расширяет спектр возможных приёмов и трансформирует их функционал. В результате цифровые технологии обеспечивают переход от линейной, жёстко структурированной организации обучения к многоуровневой, динамичной системе, в которой способы обучения становятся гибким инструментом конструирования образовательного процесса.

Как итог, резюмируем, что развитие цифровых образовательных технологий приводит к переосмыслению структуры учебной деятельности, характера взаимодействия участников образовательного процесса и системы методических решений, обеспечивающих формирование коммуникативной компетенции иностранных обучающихся. Трансформация затрагивает все уровни его организации — от стратегических способов обучения до конкретных приёмов учебной деятельности, что обусловливает изменение самой логики построения образовательного процесса.

Прежде всего, наблюдается смещение акцента с репродуктивных форм усвоения знаний на деятельностные, интерактивные и коммуникативно ориентированные модели обучения, в которых обучающийся выступает как активный субъект, конструирующий знание в процессе взаимодействия. В этих условиях способы организации обучения приобретают гибридный, вариативный характер, интегрируя очные и цифровые форматы, синхронные и асинхронные виды деятельности, индивидуальные и групповые формы работы.

Инструментальный компонент также претерпевает существенные изменения: цифровые средства перестают выполнять исключительно вспомогательную функцию и превращаются в полноценную образовательную среду, обеспечивающую доступ к разнообразным ресурсам, автоматизацию контроля, оперативную обратную связь и возможность построения индивидуальных образовательных траекторий. Это, в свою очередь, расширяет дидактический потенциал используемых средств и усиливает их влияние на характер учебного взаимодействия.

Наиболее динамичные изменения происходят на уровне приёмов, которые становятся более гибкими, многофункциональными и интегративными. Один и тот же приём в цифровой среде способен одновременно выполнять обучающую, контролирующую, диагностическую и мотивационную функции, обеспечивая высокую степень вовлечённости обучающихся и оперативность педагогического воздействия.

В совокупности указанные изменения свидетельствуют о формировании новой модели операционно-деятельностного компонента методического аппарата преподавания РКИ, основанной на принципах цифровой дидактики, персонализации обучения, интерактивности и непрерывности образовательного процесса. Это требует от преподавателя не только владения цифровыми инструментами, но и способности к их методически обоснованной интеграции в структуру обучения, что становится ключевым условием эффективности современного образовательного процесса в сфере РКИ.

Использованные источники

1. Алиева, Д. А. Цифровые технологии в РКИ / Д. А. Алиева // Фундаментальная наука и приоритеты XXI века : материалы международной научно-практической конференции, посвященной 270-летию Московского университета, Астана, 29 ноября 2024 года. – Астана : Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, 2025. – С. 580–585. – EDN ZLCZNE.
2. Аристова, А. С. Использование чатботов в образовательном процессе / А. С. Аристова, Ю. С. Безносюк, П. К. Ведикер, Н. Е. Воронович // Цифровая трансформация общества, экономики, менеджмента и образования : материалы международной конференции (Екатеринбург, 05–06 декабря 2019 г.). – Sedlčany : Ústav personalistiky, 2020. – Т. 2. – С. 95–99.
3. Балыхина, Т. М. Учет национальных и личностных особенностей тестирующихся при создании адаптационных тестов по РКИ / Т. М. Балыхина, Н. М. Румянцева // – 2013. – С. 78–85.
4. Бикмаева, Л. У. Использование цифровых технологий в организации самостоятельной работы при изучении РКИ / Л. У. Бикмаева // Актуальные проблемы технических, естественных и гуманитарных наук : материалы международной научно-технической конференции, Уфа, октябрь 2022 года. – Уфа : Уфимский государственный нефтяной технический университет, 2022. – С. 68–73. – EDN JJQVMB.
5. Блинов, В. И. Образовательный процесс в профессиональном образовании : учебное пособие для вузов / В. И. Блинов [и др.] ; под общ. ред. В. И. Блинова. – Москва : Издательство Юрайт, 2018.
6. Ваганова, О. И. Цифровые технологии в образовательном пространстве / О. И. Ваганова, А. В. Гладков, Е. Ю. Коновалова, И. Р. Воронина // БГЖ. – 2020. – № 2(31). – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-v-obrazovatelnom-prostranstve. – Дата обращения : 27.04.2026.
7. Вишневская, Г. В. Технологический подход в педагогическом процессе высшей профессиональной школы / Г. В. Вишневская // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2008. – № 6(10). – С. 235–239.
8. Гаврилова, Ю. А. Искусственный интеллект, машинное обучение и глубокое обучение: в чём разница [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://skillbox.ru/media/code/iskusstvennyy_intellekt_mashinnoe_obuchenie_i_glubokoe_ obuchenie_v_chyem_raznitsa/. – Дата обращения : 28.04.2026.
9. Ельникова, С. И. Искусственный интеллект в системе обучения РКИ и оценке уровня владения русским языком как иностранным / С. И. Ельникова // Русский язык за рубежом. – 2020. – № 2(279). – С. 20–26. – DOI 10.37632/pi.2020.279.2.003. – EDN JIXCOE.
10. Епанчина, Л. В. Способы повышения мотивации на занятиях РКИ (из опыта работы) / Л. В. Епанчина // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. – 2025. – № 1(24). – С. 22–24. – EDN UXVTSE.
11. Кожевникова, М. Н. Искусственный интеллект — помощник или конкурент преподавателя РКИ? / М. Н. Кожевникова // Русский язык за рубежом. – 2022. – № 6(295). – С. 23–28. – DOI 10.37632/PI.2022.295.6.003. – EDN ONZBIP.
12. Кольовска, Е. Г. Цифровые технологии в обучении РКИ (на примере учебника «Привет, Россия!») / Е. Г. Кольовска // Русский язык в межкультурном диалоге стран Центральной Азии : материалы международной научно-практической конференции, Душанбе, 08–10 ноября 2023 года. – Душанбе : Таджикский национальный университет, 2023. – С. 138–141. – EDN GCGCVL.
13. Кудрявцева, З. Г. Проектный метод и цифровые технологии в обучении РКИ / З. Г. Кудрявцева, К. А. Саитова // Лингвометодическая школа в Республике Башкортостан: история и современность : сборник научно-методических статей по материалам III Международной научно-практической конференции, Уфа, 09 октября 2020 года. – Уфа : Башкирский государственный университет, 2020. – С. 283–288. – EDN DPYCXV.

14. Наргес, А. М. К. Использование искусственного интеллекта в обучении РКИ (с учетом преимуществ и недостатков) / А. М. К. Наргес // Векторы развития русистики и лингводидактики в контексте современного филологического образования : сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции, Астрахань, 12–13 октября 2023 года. – Астрахань : Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева, 2023. – С. 129–131. – EDN GZPYYX.

15. Цифровые и аудиовизуальные технологии в преподавании РКИ: хрестоматия. – Нижний Новгород : Издательский салон ИП Гладкова О. В., 2023. – 95 с. – ISBN 978-5-93530-607-6. – EDN KFNHAL.

16. Шакирова, У. А. Опыт быстрого освоения РКИ: мотивация, цифровые технологии и история Lingoben / У. А. Шакирова // Молодой исследователь: вызовы и перспективы: сборник статей по материалам CDIX международной научно-практической конференции, Москва, 09 июня 2025 года. – Москва: Интернаука, 2025. – С. 61–67. – EDN NWNDWK.

17. Яккола, Е. А. Межкультурные барьеры в обучении РКИ: причины и способы преодоления / Е. А. Яккола, Е. Г. Ильичева // Русский язык как иностранный: новый взгляд и перспективы: материалы III Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых, Майкоп, 14 марта 2025 года. – Майкоп, 2025. – С. 160–163. – EDN AVLWWM.

THE DEVELOPMENT OF DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A FACTOR IN RETHINKING THE OPERATIONAL-ACTIVITY COMPONENT OF THE METHODOLOGICAL FRAMEWORK FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Tarasova E. N.
Pavlova T. A.
Moscow, Russia
RTU MIREA

Abstract. *The article examines the impact of digital educational technologies on the transformation of the operational-activity component of RFL teaching methodology. Changes in the structure of tasks and forms of assessment are substantiated, and their didactic potential is identified.*

Keywords: *digital educational technologies; Russian as a foreign language; teaching methodology; operational-activity component; knowledge assessment.*

Р А З Д Е Л 1
ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ, ВОЗМОЖНОСТИ, ПРОБЛЕМЫ

УДК 372.881.161.1

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ УЧАЩИХСЯ С МИГРАЦИОННОЙ ИСТОРИЕЙ

Ануфриева Г. В.
Барнаул, Российская Федерация
Алтайский государственный педагогический университет

Аннотация. *В работе описана система диагностических процедур, с помощью которых представляется возможным оценить уровень владения русским языком учащихся с миграционной историей. В основу диагностики положены два подхода: метапредметный и лингвокультурологический. Первичные результаты лингводидактического тестирования учащихся с миграционной историей позволили выявить и проанализировать частотные ошибки и наметить общую стратегию по их устранению.*

Ключевые слова: *лингводидактическое тестирование; русский язык как неродной; учащиеся с миграционной историей; методика преподавания русского языка как иностранного; инофоны.*

Сегодня школы Алтайского края нуждаются в разработке системы лингводидактического тестирования для учащихся с миграционной историей. На это имеется целый ряд причин.

Первая причина – социально-экономическая, заключающаяся в активном миграционном процессе. В 88 школах г. Барнаула обучается более 450 детей иностранных граждан из Кыргызстана, Таджикистана, Украины, Узбекистана, Вьетнама, Азербайджана, Казахстана, Армении, Китая, Грузии. Такая категория учащихся поступает в образовательные учреждения независимо от уровня владения русским языком. Отсюда возникает множество трудностей при изучении не только русского языка, но и других предметов.

Вторая причина носит законодательный характер. Правительство РФ актуализировало вопрос об обязательном тестировании детей с миграционной историей при зачислении в общеобразовательные организации. Так, в 78 статью Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 28.12.2024 внесено дополнение: «Иностранные граждане принимаются <…> на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования <…> при условии успешного прохождения на бесплатной основе в государственной или муниципальной общеобразовательной организации тестирования на знание русского языка, достаточное для освоения указанных образовательных программ» [4].

Третья причина – собственно педагогическая, которая включает в себя вопросы методики преподавания дисциплин учащимся с миграционной историей. Образовательным учреждениям края приходится пересматривать учебные программы, искать новые технологии и дидактические инструменты для работы в поликультурных классах. Большая ответственность лежит на учителе-словеснике, поскольку именно он напрямую формирует коммуникативную компетенцию у учащихся-инофонов. Довольно часто учителя сталкиваются с тем, что подобная категория школьников плохо владеет русским языком или вовсе его не знает. Для того чтобы создать комфортные условия для получения образования, учитель должен определить у инофона уровень владения русским языком. Однако сделать это практически невозможно без сформированной четкой системы диагностики языковых и речевых умений. Лингводидактическое тестирование поможет педагогу-словеснику увидеть ошибки, проанализировать причины их появления,

а в последствие разработать индивидуальную программу преодоления социокультурных и языковых барьеров у инофона. На сегодняшний момент система контрольно-измерительных материалов только начинает формироваться, свидетельством этому служит Проект ФГБНУ ФИПИ [3]. Предлагаемые примерные пакеты измерительных материалом пока проходят апробацию, и требуется время для оценки их результативности. Но уже сегодня можно говорить о том, что в данных материалах не учитывается ни региональный, ни метапредметный компоненты. На наш взгляд, это не позволяет в полной мере оценить как уровень владения русским языком, так и то, насколько ученик с миграционной историей готов к изучению школьных предметов на русском языке. Для проверки уровня владения русским языком мы предлагаем концепцию лингводидактического тестирования с учетом регионального и метапредметного подходов. Идея данной концепции была изложена нами ранее в работе «Лингводидактическое тестирование по русскому языку учащихся с миграционной историей в школах Алтайского края (к постановке проблемы)» [1].

Цель статьи: представить анализ первичных результатов разработанной концепции лингводидактического тестирования.

Материалом исследования послужили тесты, используемые для проверки уровня владения русским языком у учащихся с миграционной историей. Были использованы следующие **методы**: наблюдение, диагностическое тестирование, количественная обработка и оценка полученных результатов.

Результаты и их обсуждение. При разработке тестовых материалов учитывались: а) возрастные и психологические потребности обучающихся; б) лингвокультурологический и метапредметный подходы; в) сформированность языковой, речевой и коммуникативной компетенций.

Лингводидактическое тестирование ориентировано на учащихся с миграционной историей среднего звена школы (7 классы), уровень владения русским языком у которых соответствует А.2.2. – А.2.3. – В.1.1. [2]. Выбранная категория учащихся в течение трех лет изучает разные предметы, следовательно, уже имеет набор необходимых предметных компетенций. Представляется значимым с лингводидактической точки зрения проверить, уровень владения русским языком и сформированность предметных компетенций за 6-7 классы, для того чтобы понять, насколько инофоны готовы к обучению на русском языке. Диагностика проводилась студентами-филологами 5 курса в ходе прохождения педагогической практики в школах г. Барнаула. Число учащихся с миграционной историей, выполнивших тесты составило 32 человека (рис. 1)

Рис. 1. **«Количество тестируемых учащихся с миграционной историей»**

Стоит отметить, что это только первый шаг в реализации концепции лингводидактического тестирования.

В содержание измерительных материалов вошли задания на владение языковыми уровнями и видами речевой деятельности. Лингвокультурологический и метапредметный подходы предопределили отбор диагностических материалов с учетом знания региональных социокультурных доминант и тем школьных предметов за 6-7-е классы по географии, математике, литературе, истории, физике. Остановимся на анализе наиболее сложных заданий.

В субтесте № 1, проверяющем владение языковыми уровнями, были обнаружены ошибки на знание лексики и предметной терминологии. Для выполнения одного из заданий потребовались знания по изученным ранее географическим темам. Например: Жидкая соленая вода океанов и морей – это составная часть… А) литосферы; Б) гидросферы; В) атмосферы. Большинство тестируемых выбрали ответ В, что, вероятнее всего, продиктовано узнаванием частотного в речи слова «атмосфера».

При работе с системными явлениями лексики сложным оказалось задание на фразеологизмы. Оно было сформулировано так: Подбери антоним к фразеологизму *«упасть духом»*: А) потерять голову; Б) заварить кашу; В) взять себя в руки. Предлагался текст для работы из рассказа, ранее прочитанного на уроке литературы: «И в тот самый момент, когда Яшка, окончательно обессилев и *упав духом*, хотел бросить все и бежать куда глаза глядят, – в этот самый момент изо рта Володи хлынула вода, он застонал и судорога прошла по его телу» (Ю.П. Казаков «Тихое утро»). Несмотря на то, что для работы был предложен знакомый учащимся текст, большинство тестируемых дали неверный ответ, поскольку для них оказался непонятным смысл выражения «упасть духом».

Наиболее сложными в субтесте № 1 стали задания грамматического характера. Например, тестируемые не смогли справиться с определением рода и постановкой в необходимый падеж существительных на мягкую основу, типа *тетрадь, метель, постель, вратарь, молодость, ансамбль*. Они относили все слова списка к мужскому роду и склоняли их по типу существительных 2 склонения. Неверный выбор ответов был представлен в заданиях на употребление числа и падежа имен существительных, обозначающих парные предметы, на склонение числительных, выбор видовой формы глагола. Например, были допущены ошибки в решении заданий:

1. Прочитай внимательно предложение, раскрой скобки и выбери из предлагаемых вариантов верный вариант употребления слов. «В магазин поступили 280 (велосипед), 40 пар (лыжи) и 30 пар (коньки). Сколько всего спортивного инвентаря поступило в магазин?» А) велосипед, лыжов, коньков; Б) велосипедов, лыж, коньков; В) велосипедов, лыж, конек.

2. Напиши числительное прописью в том падеже, в котором оно употребляется в предложении: «Согласно “Повести временных лет”, после смерти в Новгороде Рюрика в 879 г. его малолетний сын Игорь и родственник Олег отправились походом на юг». _____

3. На ипподроме Барнаула можно … на лошадях. А) покататься; Б) кататься; В) катить; Г) покатиться.

Подобные ошибки связаны с тем, что в родных языках учащихся нет целого ряда грамматических категорий, свойственных русскому языку, например, категории рода и одушевленности/неодушевленности существительных. Специфическое выражение имеют категория числа и вида глагола. Так, в таджикском языке отсутствует категория падежа. При переводе русские падежные значения передаются синтаксически и семантически, особую роль в этом играют предлоги, послелоги и порядок слов. Категория числа представлена в таджикском языке, но большинство слов имеют застывшую форму числа, множественное число образуется путем добавления суффиксов. Результаты тестирования представлены на рис. 2.

Рис. 2. **«Процентное соотношение ошибок в субтесте № 1»**

Субтест № 2 включал в себя задания на проверку владения всеми видами речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение, письмо. Говорение проверялось с помощью реконструкции бытовых или учебных ситуаций. Для чтения и аудирования тестируемым предлагались тексты объемом 100-150 слов. К тексту прилагались задания двух типов: а) на понимание смысла текста; б) на понимание отдельных слов.

Ошибки при выполнении заданий по прочитанному тексту объяснялись незнанием региональных культурных реалий. Так, при работе с текстом, посвященным биографии И.И. Ползунова, Среди вариантов ответа на вопрос: «где родился И.И. Ползунов?» тестируемые выбирали ответ А) в Барнауле или В) в Алтайском крае. Это объяснялось тем, что данные топонимы уже известны учащимся, а также тем, что они были представлены в самом начале текста. Незнакомое название «Екатеринбург» не воспринималось на слух учащимися. Неоднозначный ответ был получен при решении вопроса «Что означает в тексте фраза *“повысить в чине”*?». Варианты ответа: А) получить премию; Б) получить повышение в должности; В) получить медаль.

Для работы над отдельными лексемами был предложен текст об истории Барнаула. В нем учащиеся допустили ошибки при трактовке значения устаревших лексем, которые ранее уже встречались в курсе истории за 6 класс в теме «Образование государства Русь»: *купцы, ремесленники.*

Сложности вызвали и задания на проверку владения письменной речью, т.к. обучающимся были предложены задания разных типов: а) на заполнение в предложении пропусков с подходящими по смыслу словами или словосочетаниями; б) на расстановку знаков препинания и смысловых пауз между предложениями; в) на написание текста определенной тематики. Рассмотрим примеры заданий

1. На месте пропуска вставь подходящее по смыслу существительные в нужном числе и падеже: *листы, листья, листопад.*

А) Части побегов, занимающие боковое положение на стебле называются _____.

Б) От ветра к парке поднялся такой _____, и вся земля, словно золотом, покрылась.

В) Она взяла чистые _____ бумаги для рисования.

5. Расставь знаки препинания так, чтобы получился разговор.

Сегодня на уроке географии ребята узнали о главных характеристиках ветра в конце занятия учитель задал вопрос как называется ветер меняющий направление два раза в сутки Сергей ответил это бриз. Результаты субтеста представлены на Рис. 3.

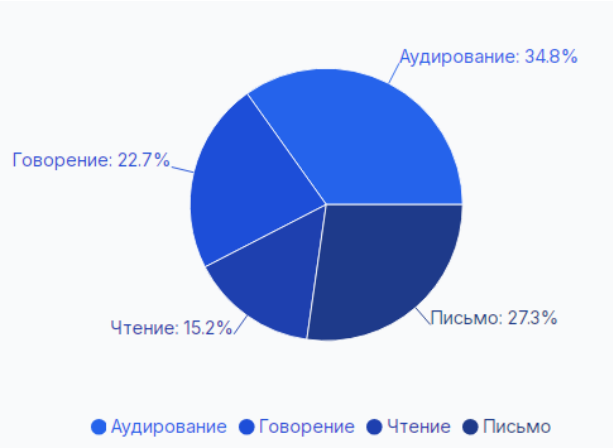

Рис. 3. **«Процентное соотношение ошибок в субтесте № 3»**

Перейдем к выводам. Лингводидактическое тестирование является важным педагогическим инструментов в организации процесса обучения. В основе предлагаемой концепции лингводидактического тестирования лежат два важных принципа - линвокультурологический и метапредметный. Критический анализ апробации контрольно-измерительных материалов на практике позволил увидеть все недочеты и проблемы, которые имеются у ученика-инофона при изучении русского языка. Опираясь на результаты тестирования, учитель может выстроить образовательный маршрут для каждого ребенка, используя при этом гибкие и эффективные фор-

мы работы над ошибками. Грамотно проведенное тестирование даст возможность объективно оценить сформированные предметные навыки, выявить проблемные области и учесть их на последующих этапах обучения.

Список литературы

1. Ануфриева, Г.В. Лингводидактическое тестирование по русскому языку учащихся с миграционной историей в школах Алтайского края (к постановке проблемы) / Г.В. Ануфриева // Непрерывное образование: XXI век. – 2025. – Т. 13. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=87329425. – Дата доступа : 08.04.2026.

2. Сертификация уровней по русскому языку для зарубежных школ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://interdomivanovo.ru/rossiyskiy-uchitel-za-rubezhom1/sertifikaciya.php?sphrase_id=15376. – Дата доступа : 27.04.2026.

3. Тестирование на знание русского языка, достаточное для освоения образовательных программ НОО, ООО и СОО. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fipi.ru/inostr-exam/inostr-exam-deti. – Дата доступа : 10.04.2026.

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 28.12.2024 № 544-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202412280045. – Дата доступа : 08.04.2026.

LINGUODIDACTIC TESTING AS A TOOL FOR DIAGNOSING THE LEVEL OF PROFICIENCY IN THE RUSSIAN LANGUAGE OF STUDENTS WITH A MIGRATION HISTORY

Anufrieva G. V.
Doctor of Philol. sciences, associate professor
Altai State Pedagogical University

Summary. *The paper describes a system of diagnostic procedures with which it is possible to assess the level of proficiency in the Russian language of students with a migration history. The diagnosis is based on two approaches: metasubject and linguoculturological. The primary results of linguodidactic testing of students with a migration history made it possible to identify and analyze frequency errors and outline a general strategy for their elimination.*

Key words: *linguodidactic testing, Russian as a non-native language, students with a migration history, methods of teaching Russian as a foreign language, foreign languages.*

УДК 81

ИГРОВОЙ КОЛЛОКВИУМ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НАУЧНОГО СТИЛЯ

Артюхова Л. А.
Белгород, Российская Федерация
БГТУ им. В. Г. Шухова

Аннотация*. В данной статье рассматривается роль курса «Научный стиль речи» в системе довузовской подготовки иностранных граждан, обучающихся на подготовительном факультете. Подчёркивается основная задача дисциплины — формирование у иностранных слушателей навыков ведения диалога в научно-профессиональной среде. Особое внимание уделяется развитию умений аргументированно высказываться, участвовать в дискуссиях и принимать коллективные решения на материале экономических и социальных проблем. Автор анализирует традиционные и инновационные формы контроля, отмечая, что стандартные методы не всегда моделируют реальные коммуникативные ситуации. В качестве эффективного инструмента предлагается использовать коллоквиум в игровой форме. Подробно описывается структура и этапы проведения игрового коллоквиума «Экономический триатлон», который включает блиц-опрос, объяснение экономических терминов и разработку авторских решений экономических проблем. На примере опыта Белгородского государственного технологического университета демонстрируется, как внедрение таких форм работы способствует не только усвоению профильной лексики и грамматических конструкций, но и развитию коммуникативных, когнитивных и социально-адаптационных навыков. В статье приводятся результаты, свидетельствующие о повышении уровня владения русским языком, формировании навыков профессиональной дискуссии и взаимодействия среди иностранных учащихся. Делается вывод о целесообразности использования соревновательных форм коллоквиума для активизации учебной деятельности и повышения мотивации обучающихся.*

Ключевые слова*: игровой коллоквиум, русский язык как иностранный.*

Обучение на подготовительном факультете для иностранных граждан представляет собой важнейший этап для иностранного учащегося, когда он получает базовые навыки владения русским языком, но и знания по профильным дисциплинам. Курс «Научный стиль речи» — важная составляющая предвузовской подготовки иностранных студентов. Его основная задача — сформировать умение учащихся вести диалог в научно-профессиональной среде, что особенно актуально для тех, кто планирует обучение в нефилологических вузах. Этот курс логически продолжает и дополняет основной курс русского языка как иностранного. Главная цель дисциплины — сформировать у студентов навыки, необходимые для свободного общения в учебной и научной сферах, а также для обсуждения профильных тем и создания небольших текстов по специальности [1, с. 115]. Особую сложность представляет развитие умения аргументированно высказаться, участвовать в дискуссии и принимать коллективное решение на материале экономических и социальных проблем. Традиционные формы контроля, такие как опрос или монологическое выступление, не в полной мере моделируют реальную коммуникативную ситуацию, где требуется не просто воспроизведение знаний, но и применение их в условиях ограниченного времени и при наличии других точек зрения. Подготовкой к учебной деятельности выступает и такой вид занятия, как коллоквиум. Под этим термином понимается «определенный вид учебных занятий, который является дополнительной формой контроля и проводится преимущественно в виде обсуждений разного рода проблем, с целью выяснение уровня знаний студентов по ранее пройденным темам [2, с. 28]. Преимущества коллоквиума в гуманитарных дисциплинах состоит в развитии коммуникативных и когнитивных навыков; индивидуальном мышления студента; создании пространство для живого интеллектуального обмена; подготовка к научной и публичной деятельности [4, с. 317]. Обычно коллоквиум проводится за одно занятие. Выделяют три формы проведения коллоквиума: 1) устный коллоквиум (репетиция экзамена) — студент готовится по вопросам отведенное ему время, после истечения которого происходит устное собеседование с преподавателем; 2) письменный коллоквиум по билетам, списку вопросов; 3) коллоквиум в форме дискуссии, когда студентам предоставляется возможность высказать свое мнение, точку зрения, по вопросам и проблематикам пройденного курса, при этом «главным условием является аргументированность и обоснованность собственных оценок» [3]. Для обучения диалогической речи ближе всего подходит третья форма коллоквиума. Традиционная структура такого занятия состоит из вступительного слова преподавателя, выступления учащихся (устное сообщение, презентация и т.д.), дискуссии и подведения итогов. Кроме устоявшихся форм, используются и игровые форматы коллоквиумов.

Целью данной статьи является обоснование эффективности использования игрового коллоквиума как средства активизации диалогической речи иностранных учащихся при изучении научного стиля речи. Актуальность обусловлена необходимостью:

1) формирования у иностранных слушателей навыков диалога в научно-профессиональной среде (важно для нефилологических специальностей);

2) преодоления ограничений традиционных форм контроля (опрос, монолог), которые не моделируют реальные коммуникативные ситуации;

3) развития умений аргументированно высказываться, участвовать в дискуссии, принимать коллективные решения;

4) повышения мотивации и активизации учебной деятельности иностранных учащихся.

В таблице ниже представлены преимущества игрового коллоквиума над традиционным:

Критерий	**Традиционный коллоквиум**	**Игровой коллоквиум**
Роль студента	Пассивный отвечающий	Активный участник
Речевая активность	Преимущественно монологи	Вопросы, ответы, аргументация, возражение, согласие
Мотивация	Внешняя (оценка)	Внутренняя (соревнование, ролевая игра)
Работа с терминами	Заучивание	Использование в контексте проблемы
Адаптация к реальным ситуациям	Низкая	Высокая (кейс, дедлайн, коллективное решение)

В качестве материала исследования выступает раздел «Основные экономические проблемы» курса «Научный стиль речи» для иностранных слушателей подготовительного факультета, в котором изучаются следующие темы: экономические проблемы, экономические циклы, безработица, инфляция. В статье используются следующие методы: анализ традиционных и инновационных форм контроля; описание и моделирование игрового коллоквиума (структура, этапы, роли); практическая апробация (внедрение в учебный процесс БГТУ); наблюдение за коммуникативной активностью студентов; сравнительный анализ результатов (переход слов из пассивного словаря в активный, снижение межгрупповой изоляции); элементы количественного анализа.

На базе раздела разработан игровой коллоквиум «Экономический триатлон» по разделу «Основные экономические проблемы». Игра состоит из трех раундов. В каждом раунде игрокам предстоит ответить на вопросы и выполнить задания. Побеждает та команда, которая в сумме в трех раундах наберет большее количество очков. Этапы игры и их задачи представлены в таблице:

Этапы игры	Описание этапа
1 раунд «Разминка»	Первый раунд – это блиц-опрос команд. Ведущий задает вопрос, какая команда отреагировала первая, та получает один балл. Примеры вопросов: назовите любые 3 экономические проблемы; в какой экономический цикл уровень безработицы минимальный, а существующий спрос на рабочую силу достаточно высок; какая безработица существует в отраслях экономики, которые зависят от погодных условий; и т.д.
2 раунд «На старт, внимание, марш!»	Во втором этапе иностранцы играют в «Крокодил-экономист». 1 учащийся берёт карточку с экономическим термином и пытается объяснить словами, что это такое. Ни в коем случае он не должен называть сам термин. Остальные участники, при помощи вопросов, пытаются угадать термин. За правильный ответ команда получает один балл.
3 раунд «Финишная прямая»	Командам предстоит предложить авторское решение какой-нибудь основной экономической проблемы. Выигрывает раунд та команда, чей комментарий будет более аргументированным, убедительным, подкрепленным примерами, графическими моделями и объяснениями. Побеждает команда с самым оригинальным ответом. За победу даётся от 1 до 3 баллов: 1 – если ответ простой, 2 – если интересный, 3 – если по-настоящему оригинальный. Ситуация: Вы — директор мебельной фабрики. В вашей компании работают 200 человек. Последние полгода продажи упали на 30% (тридцать процентов). Люди стали меньше покупать мебель, потому что она подорожала, а зарплаты у людей не выросли. Прибыли нет. Если ситуация не изменится, через 3 месяца фабрика обанкротится (закроется совсем), и все 200 человек потеряют работу. Проблема: Вам нужно срочно сократить расходы компании на 20%. Возможные варианты решения: Вариант А (Жесткий): Сокращение штата Уволить 40 человек (каждого пятого рабочего). Плюс: Мы быстро сэкономим деньги на зарплате. Минус: Эти 40 человек станут безработными. Им будет трудно найти новую работу в маленьком городе. Оставшиеся рабочие будут бояться, что их тоже уволят, и станут работать хуже. Вариант Б (Социальный): Сокращение зарплат и рабочего дня Оставить всех рабочих, но сократить зарплату на 20% всем. Или перевести всех на 4-дневную рабочую неделю (работать меньше, получать меньше). Плюс: Безработицы не будет. Все сохранят работу. Минус: Люди будут злиться, потому что станут получать меньше денег.

	Им всё равно будет тяжело кормить семьи. Кто-то может уволиться сам. Вариант В (Инновационный / Рискованный): Кредит и переобучение Взять кредит в банке и не сокращать людей, а отправить 20 человек на курсы, чтобы они научились делать новую, более модную мебель (например, делать не просто столы, а столы для компьютеров или дизайнерскую мебель). Остальные 180 человек работают дальше. Плюс: Мы можем найти новых покупателей. Люди сохранят работу и получат новые навыки. Минус: Кредит нужно отдавать. Это риск. Если новую мебель никто не купит, фабрика разорится ещё быстрее. Задача: обсудить три варианта и выбрать один. Или предложить свой (четвёртый) вариант.
Подведение итогов	Обсуждение достигнутых результатов.

В Белгородском государственном технологическом университете на подготовительном факультете для иностранных граждан данный формат работы на занятиях по научному стилю речи используется очень активно. Проведение игрового коллоквиума состоит из нескольких этапов:

1. **Подготовительный этап**, в котором главной целью является снятие языковых и понятийных барьеров, введение в контекст (обычно проводится за день до коллоквиума). На данном этапе выделяются следующие задачи преподавателя: А) раздать иностранным учащимся глоссарий (зарплата, сокращение, кредит, переобучение, безработица, спрос, риск) с переводом на родные языки или с картинками; Б) кратко объяснить три варианта (А – сокращение персонала, Б – сокращение зарплат/рабочего дня, В – кредит + переобучение). Текст вариантов А (из предыдущих частей) нужно добавить, у вас приведены Б и В; В) разделить обучающихся на смешанные команды (по 4–6 человек) так, чтобы в каждой были представители разных языков и разных учебных групп.

2. **Вводная часть коллоквиума** (10–15 минут) проводится в формате общего круга или пленума. Здесь преподаватель ставит проблему: «Фабрика теряет заказы. Вы совет директоров. Нужно принять решение за 45 минут, иначе банкротство». Затем проговариваются правила соревнования: А) Каждая команда → защищает один из вариантов (Б, В или свой четвёртый) по жеребьёвке; Б) Можно переубеждать других, задавать вопросы, приводить примеры из своей страны; В) В конце – голосование за лучший вариант и лучшего оратора.

3. **Групповая работа** (20–25 минут), когда иностранные учащиеся сначала расписывают свой вариант по схеме (на листе А1 или в онлайн-доске): А) Название варианта; Б) 2–3 аргумента ЗА; В) 2–3 аргумента ПРОТИВ; Г) Как смягчить минусы? (например, при варианте Б – предложить частичную занятость + подработку или субсидию на детское питание); Д) Одно реальное кейс-объяснение из жизни их родной страны (это очень активирует иностранцев). А затем готовят выступление на 3 минуты (все члены команды должны сказать хотя бы по 1 предложению – важно для говорения).

4. **Пленарная дискуссия** (30–40 минут) состоит из: А) презентация команд (по 3 минуты на вариант). Порядок: сначала вариант Б, потом В, потом те, кто придумал свой вариант; Б) Перекрёстные вопросы (7–10 минут); В) Команда, защищающая вариант Б, получает вопрос от команды, защищающей вариант В: «А если рабочие устроят забастовку из-за снижения зарплаты?»; Г) Вопросы от преподавателя: «Назовите один социальный плюс варианта В, не связанный с деньгами»; Д) Свободные дебаты – можно перейти в другой вариант, если команду переубедили (фиксируется как «переход» – добавляет очки переубедившей команде).

5. **Голосование и рефлексия** (10–15 минут): А) Тайное или открытое голосование (каждый студент – 1 голос, нельзя голосовать за свой вариант); Б) Объявление победившего варианта и лучшего докладчика; В) Подведение итогов по учебным результатам: Какие экономические понятия были использованы? (кредит, зарплата, безработица, риск, спрос); Какой вариант был выбран? Почему; что вы узнали о подходах к решению проблем в других странах? (ответы иностранных слушателей)

В результате проведения данного формата коллоквиума учащиеся не просто запомнили, а усвоили основные экономические понятия по теме: зарплата, сокращение, переобучение, кредит, спрос, банкротство, риск, безработица. Научились приводить аргументацию с использованием следующих конструкций: «Мы выбрали вариант Б, потому что… хотя есть минус… но мы предлагаем добавить…». Слова и конструкции их пассивного словаря перешли в активный. Стоит упомянуть и социально-адаптационные результаты: снижение межгрупповой изоляции; работа в команде; освоение российской / вузовской модели дискуссии, соблюдение делового этикета. После проведения игрового коллоквиума 85% иностранных студентов смогли самостоятельно выделить экономические и социальные последствия каждого антикризисного решения. 70% продемонстрировали умение задавать уточняющие вопросы оппонентам на русском языке. В 4 из 6 команд был отмечен переход от монологов к диалогам.

Целесообразно проводить коллоквиум в такой форме между иностранными учащимися разных учебных групп. Соревновательный формат усилит активность участвующих в игре-коллоквиуме и позволит обучающимся из разных групп раскрыть свой учебный потенциал и оценить свой уровень знаний и компетенций по сравнению с соперниками в неформальной форме.

Можно сказать, что коллоквиум в игровой форме является эффективным инструментом развития диалогической речи иностранных учащихся. В отличие от стандартного опроса, он требует активного взаимодействия: аргументации своей позиции, возражений, запроса информации, согласия/несогласия и выработки совместного решения. Это напрямую соответствует задачам обучения научному стилю речи, где важнейшую роль играет умение вести профессиональную дискуссию.

Список литературы:

1. Головкина, С. И. Применение игровых методик для проведения устного коллоквиума по микроэкономике, на примере игры «Экономический скалодром» / С. И. Головкина, И. Н. Жилинкова, Е. А. Лобова // В сборнике: Фундаментальные и прикладные исследования в области управления, экономики и торговли. Сборник трудов Всероссийской научно-практической и учебно-методической конференции. В 8-ми частях. Санкт-Петербург, 2024. С. 26-32.

2. Гончарова, А. В. К вопросу о контроле знаний при преподавании научного стиля речи иностранным слушателям на довузовском этапе обучения. / А. В. Гончарова, О. А. Лагутина // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2023. № 1 (22). С. 115-117.

3. Копылов, А.Н. Коллоквиум как средство контроля над результатами обучения в высшей школе / А. Н. Копылов // Аспирант и соискатель. – 2011. – №2 (62) – С.108-112.

4. Северьянова, М.И. Коллоквиум как эффективная форма промежуточного контроля знаний при изучении дисциплины «История физической культуры и спорта» / М. И Северьянова // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 5 (114). С. 317-318.

A GAME-BASED COLLOQUIUM AS A MEANS OF ENHANCING FOREIGN STUDENTS' DIALOGICAL SPEECH WHEN STUDYING SCIENTIFIC STYLE

Artyukhova L. A.

Belgorod, Russia, V.G. Shukhov Belgorod State Technical University

Summery. *This article examines the role of the course "Scientific Speech Style" in the pre-university training of international students studying in the preparatory faculty. The course emphasizes the primary objective of developing students' skills in conducting dialogue in a scientific and professional environment, which is especially important for future specialists in non-philological fields. Particular attention is paid to developing students' ability to express themselves convincingly, participate in discussions, and make collective decisions based on economic and social issues. The author analyzes traditional and innovative assessment methods, noting that standard methods do not always simulate real-life communicative situations. The use of a colloquium, particularly a game-based format, is proposed as an effective tool. The structure and stages of the game-based colloquium "Economic Triathlon" are described in detail. It includes a quick quiz, explanations of economic terms, and the development of original solutions to economic problems. Using the experience of the Belgorod State Technological University as an example, it is demonstrated how the implementation of such forms of work facilitates not only the acquisition of specialized vocabulary and grammatical structures but also the development of communicative, cognitive, and social skills. The article presents results demonstrating an increase in Russian language proficiency, the development of professional discussion skills, and a reduction in intergroup isolation among international students. A conclusion is drawn regarding the feasibility of using competitive forms of the colloquium to enhance learning and increase student motivation.*

Keywords: *game-based colloquium, Russian as a foreign language.*

УДК 378:81

НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ОСВОЕНИИ ИНОСТРАННЫМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Байчорова Х. С.
Санкт-Петербург, Российская Федерация
ФГКОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва»

Аннотация. *Обоснованы направления совершенствования языковой подготовки иностранных военнослужащих на подготовительном (нулевом) курсе через интеграцию профессионального и воспитательного компонентов, дифференциацию программ по уровням образования, формирование академических навыков и учёт национальной принадлежности.*

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, подготовительный (нулевой) курс, иностранные военнослужащие, универсальные компетенции*

Стратегическая значимость совершенствования качества профессиональной подготовки иностранных военнослужащих (далее – ИВС) из дружественных государств в российских военных образовательных организациях высшего образования (далее – ВОО ВО) в последние годы значительно возросла под воздействием экономических, политических, социальных и других факторов. При этом известно, что результаты освоения основных профессиональных образовательных программ высшего образования (ОПОП ВО) во многом зависят от уровня владения ИВС русским языком, поскольку согласно нормативным требованиям реализация указанных программ осуществляется на государственном языке Российской Федерации [3, 4].

Следует подчеркнуть, что объём учебного материала по техническим, военным, экономическим и другим дисциплинам не подлежит редукции для иностранной аудитории. Вследствие этого ИВС обязаны владеть русским языком на уровне, значительно превышающем порог бытового общения (не ниже В1+ к концу подготовительного (нулевого) курса). Им необходима сформированная способность понимать лекции по военно-техническим дисциплинам с использованием визуальных и лексических опор и вести дискуссии по алгоритмизированным военным темам в военно-академической среде, что подразумевает формирование основ оперирования специальной терминологией. Кроме того, скорость передачи лектором устной и визуализированной информации предопределяет потребность не в механической скорописи, а в развитии у ИВС умений компрессии текста, символической записи и использования аббревиатур при конспектировании на русском языке. Возрастание роли и значимости самостоятельной работы в высшем образовании требует от обучающихся умения квалифицированно подбирать учебную, методическую и научную литературу, а также осуществлять поиск и аналитическую переработку информации из печатных и электронных источников [3, 4].

Целью настоящей статьи является научное обоснование направлений совершенствования качества образования в процессе освоения русского языка ИВС на подготовительном (нулевом) курсе. *Актуальность* такого обоснования обусловлена необходимостью внедрения в практику новых педагогических форм, средств и приёмов, способствующих наиболее полной сформированности у обучающихся специфических компонентов русскоязычной коммуникативной компетенции, соответствующих современным потребностям их дальнейшей профессиональной подготовки в рамках освоения ОПОП ВО. Проведённый анализ фундаментальных и практико-ориентированных исследований в данной области педагогической науки позволил не только обобщить полученные ранее результаты, но и определить дальнейшие направления научного поиска с целью разработки соответствующих методических решений для освоения русского языка ИВС [3, 4]. При этом обновление нормативных правовых требований к военно-профессиональной подготовке, в том числе в рамках модернизации и разработки новой модели высшего образования, ещё более актуализирует потребность в научном сопровождении решения новых педагогических задач. К числу последних следует отнести уточнение планируемых результатов подготовительного (нулевого) курса обучения ИВС и обоснование путей их достижения.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили нормативные правовые акты Российской Федерации в сфере образования (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ

«Об образовании в Российской Федерации», федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования), научные труды по методике преподавания русского языка как иностранного, психолингвистике и этнопедагогике [1, 4, 6–8, 10, 11], а также обобщённый практический опыт реализации программ русского языка для ИВС в российских ВОО ВО.

Методологическую основу исследования составили теоретический анализ и обобщение результатов научных работ, систематизация нормативных требований, сравнительно-сопоставительный анализ педагогических подходов, что позволило с опорой на нормативную правовую базу, научные данные и практический опыт определить совокупность взаимосвязанных направлений совершенствования языковой подготовки ИВС на подготовительном (нулевом) курсе ВОО ВО.

Результаты и их обсуждение. Традиционно на подготовительном (нулевом) курсе обучения ставились и решались задачи формирования у ИВС русскоязычной коммуникативной компетенции и их адаптации к резко изменившимся условиям учебной и повседневной деятельности (новые бытовые реалии, специфика распорядка дня и социальной среды, ограничение доступа к сети Интернет, подчинение российскому законодательству и воинским уставам и др.). Не снижая актуальности данного направления, отметим, что его реализация предполагает планомерную методическую коррекцию с учётом особенностей текущего контингента. Вместе с тем результаты освоения ОПОП ВО для ИВС регламентированы так же, как и для российских курсантов и студентов – федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (далее – ФГОС ВО). Поэтому формирование универсальных и профессиональных компетенций как планируемых результатов освоения ОПОП ВО является нормативно установленной основой для получения ИВС документов государственного (российского) образца об окончании ВОО ВО. При этом важно отметить, что формирование универсальных компетенций, по мнению Р.Е. Булата, призвано обеспечить личностное развитие будущего профессионала в рамках высшего образования [5].

Вместе с тем зачастую дальнейшие задачи кафедр русского языка ВОО ВО, реализующих дисциплину «Иностранный (русский) язык», ограничиваются узким пониманием вопросов формирования универсальной компетенции УК-4 («Коммуникация») и, реже, УК-4 в совокупности с УК-5 («Межкультурное взаимодействие»). Формулировки данных компетенций в их прямой постановке, по нашему мнению, не в полной мере отражают весь спектр педагогических возможностей и глубину педагогического потенциала этих кафедр. Тем не менее, руководствуясь принципами преемственности, этапности и последовательности, образовательная деятельность на подготовительном (нулевом) курсе выстраивается с нацеленностью на последующее развитие у ИВС указанных компетенций в ходе ОПОП ВО [2].

В связи с этим важно подчеркнуть, что на этапе подготовительного (нулевого) курса имеются все педагогические ресурсы, позволяющие заложить фундамент, необходимый для дальнейшего (в рамках ОПОП ВО) формирования у ИВС перечня универсальных компетенций, определённого ФГОС ВО. Данные компетенции, как известно, не зависят от специальности специалитета или направления подготовки [2, 5]. Поэтому наша исследовательская позиция заключается в том, что, концентрируя усилия на русскоязычной коммуникативной компетенции, педагогические работники кафедр русского языка ВОО ВО в течение годичного цикла, т.е. до начала освоения ИВС ОПОП ВО, способны и должны обеспечить личностное развитие обучающихся в соответствии с задачами их дальнейшего формирования в целом.

Более того, требования Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ в части дефиниций понятий «*образование*» и «*воспитание*» (пункты 1 и 2 статьи 2), принципов государственной политики в сфере образования (пункты 3, 4, 5 статьи 3) и обязанностей педагогических работников (подпункты 1, 1.1, 4 пункта 1, пункты 3 и 4 статьи 48) не предусматривают каких-либо исключений при организации образовательной деятельности с ИВС. Следовательно, педагогические работники кафедр русского языка ВОО ВО в работе с данным контингентом должны руководствоваться законодательно установленными положениями, в том числе о создании «*условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, традиционных российских духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения*», а также о формировании *«у обучающихся <…> уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества <…> бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Рос-*

сийской Федерации». Применительно к иностранной аудитории реализация данной воспитательной задачи предполагает не директивное транслирование отмеченных установок, а аксиологически ориентированный отбор адаптированных текстов о совместной боевой истории (например, о боевых операциях в годы Второй мировой войны) и последующую организацию на их основе поликультурного диалога, в рамках которого российские духовно-нравственные ценности сопоставляются с героическим наследием стран-союзников.

Следует учитывать, что объём учебного времени на подготовительном (нулевом) курсе кратно превышает суммарную продолжительность взаимодействия педагогических работников кафедр русского языка ВОО ВО и ИВС за весь дальнейший период освоения ОПОП ВО. Ежедневные шестичасовые учебные занятия в рамках контактной работы в течение учебного года представляют собой значительный педагогический ресурс, который должен быть реализован для усиления воспитательной составляющей образования в соответствии с государственными приоритетами Российской Федерации. Соответственно, создание условий для интеграции воспитательных воздействий в аудиторное время (реализуемых педагогическими работниками) и во внеаудиторное время (реализуемых командирами подразделений) будет способствовать появлению дополнительных педагогических эффектов.

Кроме того, выводы, сформулированные нами ранее в рамках исследований по психолингвистике [1, 6] и этнопедагогике [7, 8], находят подтверждение в работах Н.Е. Титовой, А.О. Никитиной, Е.В. Филипповой и других авторов [9–11]. Одним из важнейших результатов в данной области исследований, на наш взгляд, является обоснование необходимости не только дифференциации дополнительных программ по русскому языку как иностранному (далее – РКИ) на подготовительном (нулевом) курсе в соответствии с уровнем будущего профессионального образования (специалитет, магистратура, аспирантура), но и уточнения содержательного наполнения такой дифференциации: на начальном этапе (А1–В1) различия между программами минимальны, поэтому в рамках подготовительного (нулевого) курса целесообразно выделять единое инвариантное ядро, дополненное варьируемыми профессионально ориентированными модулями (например, «Военная техника и связь» – для специалитета, «Методология исследований» – для магистратуры). Учёт национальной принадлежности ИВС также выступает значимым фактором, определяющим выбор дидактически обоснованных подходов к обучению РКИ. Так, исследуя специфику РКИ, Е.В. Филиппова отмечает преимущества национально-ориентированного подхода, в рамках которого «*производится сопоставление двух языковых систем с целью выявления интерференционных трудностей и поиска путей их преодоления*» [11, с. 1333].

Исходя из этого, учёт национальной принадлежности ИВС должен стать одним из важнейших факторов, определяющих выбор дидактически обоснованных средств, форм и приёмов обучения РКИ при подготовке педагогического работника к занятиям. Однако разработка отдельных рабочих программ для каждой национальной группы организационно невыполнима (на практике их число может достигать 20–30). Вместо этого предлагается создать единый базовый учебно-методический комплекс, дополнив его модулями для преодоления интерференции, характерной для носителей конкретного родного языка (вьетнамского, арабского, французского, испанского и др.). Реализация данного подхода позволит в дальнейшем разработать специализированное учебно-методическое обеспечение дисциплины «Русский язык», учитывающее этнокультурные и иные значимые факторы. В свою очередь, наличие такого обеспечения будет способствовать улучшению качества формирования у ИВС русскоязычной коммуникативной компетенции, а значит, и успешному освоению ими ОПОП ВО.

Таким образом, проведённый анализ позволяет выделить следующие направления совершенствования качества образования в рамках освоения русского языка иностранными военнослужащими на подготовительном (нулевом) курсе, требующие дальнейшего научного обоснования и разработки практических рекомендаций:

– интеграция повседневного бытового и профессионально ориентированного компонентов русскоязычной коммуникативной компетенции, предполагающая расширение тематического объёма специальной (военной, академической и профессиональной) терминологии и формирование у ИВС готовности к ведению профессиональной дискуссии в военно-академической среде;

– формирование навыков академического конспектирования (техники компрессии текста, символическая запись, использование аббревиатур и др.) и развитие устойчивых умений самостоятельной работы с русскоязычными печатными и электронными источниками учебного, методического и научного характера;

– дифференциация рабочих программ по дисциплине «Русский язык» в соответствии с уровнем будущего профессионального образования (специалитет, магистратура, аспирантура) с выделением инвариантного ядра и профессионально ориентированных вариативных модулей;

– формирование дидактически оправданных предпосылок личностного развития ИВС для последующего (в рамках ОПОП ВО) достижения универсальных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО;

– приумножение воспитательной составляющей образования на учебных занятиях по РКИ в соответствии с требованиями федерального законодательства в сфере образования, реализуемое через организацию поликультурного диалога и аксиологически ориентированный отбор текстового материала;

– учёт национальной принадлежности ИВС при разработке рабочих программ, учебно-методического обеспечения и выборе дидактически оправданных средств, форм и приёмов обучения РКИ, в том числе посредством включения модулей по преодолению межъязыковой интерференции.

Заключение. Обоснованные в статье направления совершенствования качества языковой подготовки иностранных военнослужащих на подготовительном (нулевом) курсе – интеграция повседневного бытового и профессионально ориентированного компонентов, формирование навыков академического конспектирования, дифференциация программ по уровням образования, усиление воспитательной составляющей через поликультурный диалог и учёт национальной принадлежности обучающихся – представляют собой комплекс взаимосвязанных мер, направленных на повышение эффективности освоения русского языка и последующее успешное обучение по ОПОП ВО. Их практическая реализация потребует разработки специализированного учебно-методического обеспечения и дальнейших экспериментальных исследований. Полученные результаты могут служить основой для модернизации программ подготовительных курсов в ВОО ВО.

Список литературы

1. Байчорова, Х. С. Психолингвистический аспект процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих / Х. С. Байчорова, Р. Е. Булат, Е. Е. Строцкая // Русский язык в военном вузе. – 2022. – № 1(5). – С. 18–25.

2. Барыбина, Н. В. Значение понятий «коммуникация» и «межкультурное взаимодействие» как целевая установка формирования содержания дисциплины «иностранный язык» / Н. В. Барыбина, Р. Е. Булат // Иностранный язык в профессиональной сфере: педагогика, лингвистика, межкультурная коммуникация: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. В 3-х частях, Москва, 29–31 октября 2024 года. – Москва: Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), 2025. – С. 11–18.

3. Бугорская, Н. В. Повышение качества профессиональной подготовки иностранных военнослужащих на основе выполнения принципа непрерывности образования: монография / Х. С. Байчорова, Н. В. Бугорская, Р. Е. Булат; под общей редакцией Н.В. Бугорской // ВА МТО. – СПб.: ООО «Р-КОПИ», 2021. – 195 с.

4. Бугорская, Н. В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих на основе межэтнического взаимодействия на русском языке: монография / Х. С. Байчорова, Р. Е. Булат; под общей редакцией Н.В. Бугорской // ВА МТО. – СПб.: ООО «Р-КОПИ», 2022. – 156 с.

5. Булат, Р. Е. Педагогика и психология высшего образования / Р. Е. Булат. – Москва: ООО "Научно-издательский центр Инфра-М", 2026. – 525 с. – ISBN 978-5-16-020554-0. – DOI 10.12737/2181450.

6. Булат, Р. Е. Психолингвистический аспект языковой подготовки иностранных военнослужащих / Р. Е. Булат, Х. С. Байчорова // Психология XXI века: Психологическое сопровождение образовательного процесса и педагогической деятельности: Материалы XIX Международной НПК, Санкт-Петербург, 23–24 ноября 2023 года. – Санкт-Петербург: ЛГУ имени А.С. Пушкина, 2024. – С. 25–31.

7. Булат, Р. Е. Развитие межкультурного взаимодействия иностранных обучающихся в военных образовательных организациях на основе спортивной терминологии / Р. Е. Булат, Х. С. Байчорова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 247–264. – DOI 10.35231/18186653_2024_4_247. – EDN LLPKUI.

8. Булат, Р. Е. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих на основе межэтнического взаимодействия на русском языке / Р. Е. Булат, Х. С. Байчорова, О. Р. Соболева // Военное образование в XXI веке: проблемы преподавания русского языка и дисциплин специальности в иностранной аудитории: Межвузовская научно-практическая конференция, Санкт-Петербург, 12 ноября 2020 года. – ВА МТО: ООО "Р-КОПИ", 2020. – С. 127–136.

9. Никитина, А. О. Восток - дело тонкое Преподавание восточных языков в поликультурной среде / А. О. Никитина // Вестник военного образования. – 2023. – № 2(41). – С. 115–121.

10. Титова, Н. Е. Выявление культурных аксиологических различий как необходимое условие подготовки военных специалистов / Н. Е. Титова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2025. – № 9(202). – С. 114–122.

11. Филиппова, Е. В. Преодоление интерференционных трудностей при обучении студентов-монголов русскому произношению на основе коммуникативного подхода / Е. В. Филиппова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 15, № 4. – С. 1333–1338. – DOI 10.30853/phil20220157.

IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION IN FOREIGN MILITARY PERSONNEL'S ACQUISITION OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Khafiza S. Baychorova
St. Petersburg, Russia
Military Educational Institution of Logistics
named after General of the Army A.V.Khrulyov

Summary. *The directions for improving the language training of foreign military personnel at the preparatory (zero-level) course are substantiated through the integration of professional and upbringing components, differentiation of programs according to educational levels, the development of academic skills, and consideration of national affiliation.*

Keywords: *Russian as a foreign language, preparatory (zero-level) course, foreign military personnel, universal competencies*

УДК 372.881.161.1

РОЛЬ МЕЖЯЗЫКОВЫХ СОПОСТАВЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В БИЛИНГВАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Богданова Е. С.,
Пчелинцева Д. Г.
Рязань, Российская Федерация
Рязанский государственный
университет имени С. А. Есенина

Аннотация. *Статья посвящена исследованию роли межъязыковых сопоставлений в обучении русскому языку учащихся билингвальных классов. Рассматриваются особенности фразеологии трех языков: русского, английского и белорусского, выявляются сходства и различия между ними. Особое внимание уделяется практическому применению полученных данных в образовательном процессе. Исследование показывает, что использование межъязыковых сопоставлений значительно повышает эффективность обучения русскому языку в многоязычной среде, позволяя ученикам глубже понимать структуру и семантику изучаемых языков.*

Ключевые слова: *межъязыковые сопоставления; билингвальное обучение; русская фразеология; английская фразеология; белорусская фразеология.*

В мире, в том числе на территории Российской Федерации, в странах бывшего СССР, часто встречается ситуации, когда два языка в общении используются активно и дети растут в билингвальной среде. Кроме того, современные тенденции в образовании характеризуются возрастающей миграционной активностью и ростом количества детей, воспитанных в мультикультурном пространстве. Такие обстоятельства диктуют потребность в создании инновационных педагогических технологий, адаптированных к требованиям билингвального обучения. Важнейшей задачей педагогов становится разработка эффективных способов передачи знаний о нескольких языках, учитывая индивидуальные потребности учащихся, обладающих одинаковым или различным уровнем владения ими.

Одним из перспективных решений выступает интеграция межъязыковых сопоставлений в учебный процесс. Такой подход подразумевает активное вовлечение учащихся в анализ и интерпретацию языковых феноменов посредством установления взаимосвязей между изучаемыми языками. Целью представленного исследования стало обоснование возможности применять межъязыковые сопоставления при изучении русского языка в билингвальном классе.

Материал и методы. Поставленная цель требовала применения таких материалов и методов, как анализ научных работ по билингвизму и фразеологии, методике обучения фразеологии, обобщение данных, сопоставление фразеологических конструкций в русском, английском и белорусском языках, моделирование упражнений и учебных кейсов для демонстрации практического применения межъязыковых сопоставлений на уроках русского языка в билингвальных классах.

Результаты и их обсуждение. Концепция межъязыкового взаимодействия базируется на признании наличия общего и уникального в различных языковых системах. Подобные отличия затрагивают различные уровни организации языка: фонетический, морфологический, синтаксический и лексический. Наиболее интересным представляется лексический пласт, поскольку он несет важную смысловую нагрузку и тесно связан с культурной спецификой народов. Как отмечал Л. В. Щерба, «сравнивая разные языки, мы глубже проникаем в дух каждого из них и понимаем, что за каждым словом стоит особый способ восприятия мира» [6; 38]. Данное утверждение подчеркивает важность внимательного отношения к лексическим единицам, таким как фразеологизмы, при изучении нескольких языков. Их сопоставление формирует межъязыковую компетенцию, которая предполагает умение сопоставлять и анализировать языковые явления в двух или более языках, выявляя как сходства, так и различия. В билингвальных классах у детей уже накоплен определённый опыт пользования обоими языками, что делает возможным и эффективным использование сопоставительного метода. Такой подход способствует более глубокому усвоению лексики и развитию языковой чуткости, а также формирует уважение к культурному многообразию.

Фразеологические конструкции играют ключевую роль в формировании национального самосознания и культурного наследия. Именно они позволяют раскрыть глубинные смыслы и ценности, характерные для той или иной этнической группы. Таким образом, изучение фразеологии способно углубить понимание сущности языка и облегчить освоение нового языка путем установления ассоциаций с родным языком.

Использование межъязыковых сопоставлений в учебной практике реализуется в рамках двух направлений работы. Рассмотрим их на примере сопоставления русских, белорусских и английских фразеологизмов.

1. Обучающимся предлагается сравнить похожие выражения в изучаемых языках. Подобный подход направлен на формирование устойчивых ассоциативных связей, облегчающих восприятие и запоминание новых фразеологизмов.

Эти примеры наглядно показывают, насколько разнообразными могут быть фразеологические обороты даже при внешнем сходстве. Такое разнообразие создает дополнительные трудности для обучающихся, но одновременно открывает широкие возможности для развития творческого мышления и расширения культурного кругозора.

2. Объяснение причин расхождений между близкими по форме, но разными по содержанию фразеологическими выражениями. Учитель предоставляет необходимые пояснения относительно исторического происхождения и культурного контекста рассматриваемых фразеологизмов. Систематическая работа над лексическими различиями и смысловыми оттенками языковых единиц не только углубляет знания учащихся о языке, но и стимулирует познавательную активность, развивает мышлению и формирует представление о национальной культуре [5:8].

Таким образом, целенаправленный анализ межуровневых соответствий и несоответствий в изучаемых языках становится фундаментом для развития когнитивных способностей билингвов и осознания ими многообразия культурных картин мира.

Приведем примеры упражнений для билингвальных русско-белорусских классов, включив в упражнения и сведения из английского языка, который изучается как иностранный.

Упражнение 1. Сопоставление фразеологизмов (5 класс)

Цель – развить умения находить соответствия между фразеологическими оборотами в родном и русском языках.

Учащиеся получают таблицу с фразеологизмами на двух языках (например, русском и белорусском) и должны заполнить пустые ячейки, подобрав соответствующие эквиваленты.

Пример таблицы:

Русский язык	Белорусский язык
Сидеть сложа руки	Сядзець склаўшы рукі
Зарубить на носу	Засячы на носе
Водить за нос	Вадзіць за нос / Дурыць галаву

Это упражнение способствует развитию межъязыковой компетенции и позволяет ученикам осознать особенности обоих языков.

Упражнение 2. Творческое задание (7 класс)

Цель – стимулировать использование креативных способностей к изучению фразеологии.

Учащимся предлагается создать собственное образное выражение, близкое к фразеологическому, на основе известных реалий родной культуры и объяснить его значение.

Пример задания: придумайте фразу, похожую на русский фразеологизм «*бить баклуши*», но основанную на реалиях вашей страны.

Задание развивает воображение и творческое мышление, помогая обучающимся глубже погрузиться в мир языка.

Упражнение 3. Упражнение на сопоставление русских, белорусских и английских фразеологизмов.

Цель – развить межъязыковую компетенцию учащихся через сопоставление фразеологических единиц трёх языков: русского, белорусского и английского.

Учащиеся, используя таблицу 1, которая предлагается с рядом незаполненных (по усмотрению учителя ячеек), выполняют следующие задания:

1. Найдите соответствующие эквиваленты на белорусском и английском языках.
2. Заполните пустые ячейки таблицы.
3. Придумайте ситуацию, в которой уместно употребить выражение «держать камень за пазухой».
4. Переведите фразу «водить за нос» на английский язык и составьте с ней предложение.

Таблица 1 – Примеры сопоставимых фразеологизмов русского, белорусского и английского языков

Русский язык	**Белорусский язык**	**Английский язык**
Бить баклуши	Біць лынды / Байды біць	To twiddle one's thumbs (крутить пальцами)
Водить за нос	Вадзіць за нос / Дурыць галаву	To pull someone's leg (тянуть за ногу)
Держать камень за пазухой	Трымаць камень за пазухай	To harbor a grudge (затаить обиду)
Сесть в калошу	Сесці ў галошу	To put one's foot in it (наступить в «неприятность»)
Когда рак на горе свистнет	Як рак свісне / На турэцкую пасху	When pigs fly (когда свиньи полетят)
Делать из мухи слона	Рабіць з мухі вола (вола — быка)	To make a mountain out of a molehill (делать гору из кротовины)
Как две капли воды	Як дзве кроплі вады / Як выліты	As like as two peas in a pod (как две горошины в стручке)

Это упражнение помогает обучающимся развивать навыки перевода, понимания культурного контекста и расширения активного словарного запаса. Можно остановиться на первом из предложенных фразеологизмов и показать путь происхождения его в русском языке, познакомив с устаревшей лексической единицей и фактами истории.

Упражнение 4. Диалоговая игра (8 класс)

Цель – формировать навык устной речи с использованием фразеологизмов.

Два ученика разыгрывают сценку, где каждый персонаж использует заданный фразеологизм в своей реплике на указанном в задании языке; третий переводит на иной язык, подбирая подходящий по смыслу фразеологизм.

Пример сценария: два друга разговаривают о предстоящих экзаменах на русском языке; один из них жалуется другому, что боится провалиться («*сесть* в калошу»); третий переводит на белорусский.

Игра улучшает коммуникативные навыки и закрепляет знание фразеологических оборотов.

Упражнение 5. Культурные параллели в фразеологии: исследование национальной специфики фразеологии особенности (9 класс)

Цель – развить межкультурную осведомленность и расширить кругозор учащихся путем изучения фразеологизмов, отражающих национальную специфику трех языков: русского, белорусского и английского.

1. Прочитайте предложенные русские фразеологизмы и найдите их аналоги на белорусском и английском языках. Обратите внимание на разницу в форме и содержании.

Русский язык	Значение	Белорусский язык	Английский язык
Кричать во всю Ивановскую	Громко кричать, привлекать внимание	Крычаць у ўсю магу	To shout at the top of one's voice / lungs — «кричать во весь голос / во всю мощь лёгких».
Семь пятниц на неделе	Быть человеком переменчивого настроения	Сям пяціц на тыдні	To blow hot and cold — дословно «дуть горячим и холодным».
Душа нараспашку	Быть открытым и искренним	Без утайкі	An open book — «открытая книга»

Подумайте, почему в русском фразеологизме упоминается «Ивановская», что это слово может обозначать и почему его нет в других языках? В каких языках есть очень сходные фразеологизмы? Почему их нет в третьем?

2. Изучите пять белорусских фразеологизмов и найдите их соответствия в русском и английском языках. Проанализируйте, насколько точно передается смысл оригинала.

Белорусский язык	Значение	Русский язык	Английский язык
Цягнуць канца ў вадаў	Медлить, откладывать дела	Тянуть кота за хвост	To drag one's feet — «тянуть ноги»
Шукаць ветра ў полысе	Искать невозможное	Искать иголку в стоге сена	To seek the Holy Grail — «искать Святой Грааль»
Чалавек з двума мізінцамі	Человек с двумя левыми руками	Неуклюжий как медведь	Clumsy as a bull in a china shop — неуклюжий как бык в посудной лавке».

3. Познакомьтесь с пятью популярными английскими идиомами и найдите их эквиваленты на русском и белорусском языках. Обсудите, почему некоторые переводы могут показаться странными или смешными.

Английский язык	Значение	Русский язык	Белорусский язык
It's raining cats and dogs	Очень сильный дождь	Льёт как из ведра.	Ліе як з вядра.
Bite the bullet	Собраться с силами, принять трудное решение	Стиснуть зубы	Узяць сябе ў рукі.
Spill the beans	Выдать секрет	Распустить язык	Выкласці ўсё як ёсць

Этот комплекс упражнений направлен на формирование понимания культурных различий через призму языка. Учащиеся смогут не только расширить свой словарный запас, но и научиться видеть мир глазами представителей разных культур. Очевиден и вывод о том, что по сравнению с английским языком между русским и белорусским наблюдается большая близость в области фразеологии.

Заключение. Метод межъязыковых сопоставлений демонстрирует высокую эффективность за счет комплексного влияния на образовательный процесс. Он способствует росту учебной мотивации через актуализацию личного лингвистического опыта и активизирует когнитивные функции в процессе логико-смыслового и культуроведческого анализа. Кроме того, сопоставительный анализ фразеологии обеспечивает углубление понимание культурных особенностей, формируя целостное мировоззрение.

Внедрение межъязыковых сопоставлений в образовательный процесс билингвальных классов является обоснованным и целесообразным шагом, направленным на повышение качества обучения и всестороннее развитие личности школьника.

Приведенные в данной статье виды заданий для учащихся билингвальных классах могут быть применены в классах с иным национальным и языковым составом на новом фразеологическом материале. Предложенные задания способствуют пониманию структуры и семантики изучаемого языка, стимулируя развитие аналитических способностей учащихся и повышая общую мотивацию к учебе. Будущие изыскания могли бы сосредоточиться на разработке специализированной учебно-методической литературы и цифровых ресурсов, поддерживающих реализацию межъязыковых сопоставлений в школьной практике.

Список литературы

1. Волкова, О. Л. Фразеология как средство формирования коммуникативной компетенции / О. Л. Волкова // Мир науки, культуры и образования. – 2018. – № 4. – С. 56–65.

2. Григорьева, А. К. Специфика билингвального образования в российских регионах / А. К. Григорьева // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 1. – С. 78–89.

3. Данилова, М. В. Развитие билингвального образования в современных условиях / М. В. Данилова // Высшее образование сегодня. – 2022. – № 2. – С. 90–101.

4. Петров, И. С. Основы билингвального образования: теория и практика / И. С. Петров. — Москва: Издательство МГУ, 2019. — 240 с.

5. Симакова, Е. С. Русский язык. Экспресс-курс подготовки к ЕГЭ. Лексика и фразеология / Е. С. Симакова. – Москва : Издательство «Экзамен», 2018. – 128 с.

6. Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе : общие вопросы методики : учебное пособие / Л. В. Щерба ; под ред. И. В. Рахманова. – Изд. 2-е. – Москва : Высшая школа, 1974. – 112 с. – Режим доступа : по подписке. – URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=693737 (дата обращения: 01.05.2026). – Текст : электронный.

THE ROLE OF INTERLINGUISTIC COMPARISONS IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN IN BILLINGUALISM CLASSES

Bogdanova E. S.,
Pchelitseva D. G.
Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia

Summary. *The article is devoted to the study of the role of interlanguage comparisons in teaching Russian to students of bilingual classes. The peculiarities of phraseology of three languages are considered: Russian, English and Belarusian, similarities and differences among them are revealed. Special attention is paid to the practical application of the data obtained in the educational process. The study shows that the use of interlanguage comparisons significantly increases the effectiveness of teaching Russian in a multilingual environment, allowing students to gain a deeper understanding of the structure and semantics of the languages studied.*

Keywords: *interlanguage comparisons; bilingual learning; Russian phraseology; English phraseology; Belarusian phraseology.*

УДК 378.016:81’243:37.015.31

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ АСПЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Грачёва А. В.
Тамбов, Российская Федерация
ТГУ имени Г. Р. Державина

Аннотация. *В связи с меняющейся социально-политической ситуации в России перед вузами стоит важная задача – воспитание студентов с высокими духовно-нравственными ценностями и установками. В статье рассматривается реализация воспитательных аспектов при обучении иностранного языка в вузе (нравственный, личностный, патриотический и эстетический) для формирования гражданской позиции активного гражданина. Также в статье приводятся примеры интеграции дополнительных материалов в учебный процесс, которые способствуют актуализации культурных ценностей и повышают уровень патриотической воспитанности.*

Ключевые слова: *воспитание; иностранный язык; духовно-нравственные ценности; образовательный процесс*

В современном политическом мире будущее нашего государства напрямую зависит от воспитания молодежи, их духовно-нравственного становления и гражданской позиции. Развитие системы ценностей является важнейшим элементом становления личности каждого гражданина нашего государства. В. В. Путиным был подписан Указ № 309 от 7 мая 2024 года о национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года. В данному Указе важный пункт отводится воспитанию гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей.

Высшие учебные заведения в настоящее время очень активно вовлечены в воспитательную работу со студентами. В учебном плане каждого университета с 2023 года введена учебная дисциплина «Основы российской государственности» с целью формирования гражданской позиции и понимания особенностей исторического пути развития России. Данная дисциплина вместе с привычными дисциплинами «Философия» и «История России» направлены на формирование гражданской позиции, укреплению традиционных ценностей и народного единства. Данные обязательные дисциплин образуют социально-гуманитарное ядро в современной модели высшего образования в России. Именно преподаватели данных дисциплин напрямую задействованы в воспитательный процесс становления личности студента. Сложнее реализовывать воспитательный аспект приходится преподавателям других дисциплин, и тут перед ними становится важная и как кажется на первый взгляд сложная задача – как в свои занятия включить воспитательный компонент, при этом сделать это гармонично и самое главное вызвать широкий отклик в сердцах студентов.

Иностранный язык здесь не исключение, поэтому в данной статье мы ставим перед собой цель – рассмотреть возможности «внедрения» воспитательного аспекта при обучении иностранному языку и на своем примере дать методические приемы его включения в образовательный процесс, что представляет практическую ценность и обуславливает актуальность работы.

В ходе данного исследования были применены теоретические методы, такие как изучение научной литературы и действующих нормативных документов, эмпирические методы: наблюдение и описание; практические методы: анализ собственного практического опыта в проведении занятий по иностранному языку.

Воспитательному аспекту при обучении иностранному языку посвящены многие работы таких ученых и педагогов как И. А. Зимней, Е. И. Пассова, П. В. Сысоева, Г. А. Китайгородской, данные авторы единогласно отмечают воспитательную функцию иностранного языка как основной и важный аспект при его изучении [1;2;3;4]. Мы вслед за С. Г. Тер-Минасовой считаем, что именно язык формирует человека, его образ жизни, менталитет, национальный характер и идеологию [5] и именно поэтому иностранный язык следует рассматривать в качестве эффективного инструмента воспитания патриотизма и развития духовно-нравственных ценностей в личности.

Воспитательная функция изучения иностранного языка содержит следующие аспекты: нравственный, личностный, патриотический и эстетический [6]. Нравственный аспект в воспитании на занятиях по иностранному языку заключается не только в формировании уважительного отношения к культуре и истории страны изучаемого языка, но и в формировании и укреплении своей гражданской позиции и своей национальной идентичности. Здесь преподаватель не должен забывать о перекрестке культур, где тема урока должна быть не просто представлена об изучаемой стране и культуре на изучаемом языке, но важно сподвигнуть студента задуматься и проанализировать полученную информацию и сопоставить ее со своими культурными ценностями.

Нравственный и патриотический аспекты тесно связаны друг с другом. Поскольку, как отмечает Е. И. Пассов, «человек моральный, духовный – это человек с совестью, который различает добро и зло, сам формирует для себя нравственные предписания и требует от себя их выполнения. Свобода и общение такого человека выражаются в творчестве и только при этом условии у него формируется ответственность перед другими и перед собой за свои мысли, поступки, действия, в конечном счете, за свое развитие» [2, с. 30]. Поэтому мы согласны с И. Г. Трофимовой, З. Г. Агафоновой и И. Г. Никитиной, что предмет «Иностранный язык» в патриотическом воспитании в неязыковом вузе можно считать недооцененным [7]. Так как рассказывая о культуре и истории другого государства, при правильном подходе педагога, у студента развиваются навыки, которые также позволяют формировать любовь к своей Родине и своей культуре. Современные исследователи акцентируют внимание на том, что усвоение культуры

изучаемого языка происходит путем сопоставительного анализа родной и иноязычной культуры, выступая своего рода проводником для более детального осознания идентичности своего культурного кода.

Личностный аспект заключается в том, что на занятиях по иностранному языку в ходе сопоставления культурных кодов страны изучаемого языка и своей Родины, студенты формируют такие значимые личностные качества, как толерантность, сопричастие, уважение, также полученные знания способствуют развитию критического мышления, чтобы студент в дальнейшем смог избегать манипуляций и когнитивных искажений.

В эстетический аспект воспитания вклад вносит работа с заданиями, которые направленны на изучение культуры, литературы и искусства. Здесь язык выступает не просто как инструмент коммуникации, но и как источник культурных ценностей и как результат это способствует воспитанию у студента эстетической культуры.

Мы не должны забывать, что при формировании навыков уважительного диалога культур главная роль и образец отводится самому преподавателю, который должен быть образцом и авторитетом для студентов и он должен сам транслировать такие ценности как справедливость, толерантность, ответственность и патриотизм. Главная задача преподавателя в патриотическом воспитании, выбирая определенные методы и формы организации учебного процесса, является перевод неосознанных гражданско-патриотических действий в осознанные, и чтобы далее студенты самостоятельно и осознано пришли к ценностям и в конечном итоге понимали, что высококвалифицированный специалист – это гордость России и патриоты России.

Для реализации воспитательного аспекта при обучении иностранному языку важно включать в содержание курса дополнительные учебные материалы, в которых отражены убеждения и ценности молодежи в восприятии современной картины мира. Воспитательным потенциалом обладают тексты о традициях и культуре изучаемого языка, а также пословицы и поговорки с патриотическим значением, при переводе которых студенты могут проводить аналогию и транслировать свои ценности и установки. В задания также можно включить гимны разных стран, при переводе которых студенты могут вначале узнать ценности других государств, а далее проанализировать и осознать ценности своей страны и как следствие этого защищать и транслировать ценности своего государства. Данные формы работы помогают преподавателю иностранного языка заинтересовать студентов и помогает задуматься о культуре и традициях своей страны. Главное проводить аналогию со своей страной. Письменные и устные задания в форме эссе, дискуссий, и индивидуальных проектов способствуют чтобы студент со своей точки зрения рассмотрел заданную нравственную проблему. Здесь активно развивается критическое мышление и развитие навыков аргументировать и отставить свою точку зрения. Материалы и задания должны стимулировать когнитивные и творческие способности, чтобы студент самостоятельно пришел к осознанию смысла и ценности и это было его осознанным выбором. Огромный отклик у студентов получает задание – сказки-эссе по ценностям. Сказки играют важную роль в формировании нравственных ориентиров, эмоционального интеллекта и культурных норм, они помогают развивать эмпатию и передавать нравственные ориентиры. Все вышеуказанные дополнительные задания способствуют созданию благоприятной среды вовлечения эмоций студента в учебный процесс и при этом студент – главное действующее лицо в самом образовательном процессе.

Таким образом, иностранный язык как учебная дисциплина имеет значимый и эффективный воспитательный потенциал. Получая новые знания, студент переосмысливает их со своей точки зрения и таким образом формируются устойчивые жизненные установки. Задания, направленные на осмысление и проблему нравственного выбора способствуют воспитанию патриота своей страны.

Все аспекты учебно-воспитательного процесса при обучении иностранному языку способствуют патриотическому воспитанию, которое направлено на развитие личности, которая обладает качествами гражданина-патриота Родины и который успешно выполняет свои гражданские обязанности в мирное и военное время [8].

Важно создавать единую образовательную среду, где процесс приобретения новых языковых знаний и умений сочетается с транслированием и интеграцией ценностей и все это в совокупности позволяет повысить не только качество образования, но и подготовить студентов к жизни в многонациональном и многокультурном обществе. **Совместная работа преподавате-**

лей разных дисциплин должна быть направлена на то, чтобы в процессе обучения сформировать у студентов качеств ответственных граждан, готовых к диалогу и сотрудничеству с людьми из разных культурных и социальных слоёв.

Список литературы

1. Пассов, Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева, Э. Колларова. – М. : Златоуст, 2015. – 201 с.
2. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Изд-во Модэк, 2001. – 432 с.
3. Сысоев, П. В. Языковое поликультурное образование. Теория и практика / П. В Сысоев: – М., 2008. – 385 с.
4. Китайгородская, Г. А. «Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам» / Г. А Китайгородская. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1986. – 154 с.
5. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово. – 2000. – 146 с
6. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М : Логос, 2019. – 336 с.
7. Трофимова И. Г., Агафонова З. Г., Никитина И. Г. О патриотическом воспитании студентов технических специальностей в процессе изучения иностранного языка // Вестник ЧГГУ им. И. Я. Яковлева. – 2020. – № 2 (107). – С. 210–217.
8. Крипон Н, С. Воспитание патриотизма у студентов университета в процессе межкультурной коммуникации // Воспитание гражданственности и патриотизма студенческой молодежи в условиях обновленной России: сборник статей региональной научно-практической конференции. – Магнитогороск, 2005. – С. 30–35.

IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL ASPECTS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT A UNIVERSITY

Gracheva A. V.
Tambov, Russia,
Derzhavin Tambov State University

Abstract. *Due to the changing socio-political situation in Russia, universities face an important task of educating students with high spiritual and moral values and attitudes. The article discusses the implementation of educational aspects in teaching a foreign language at a university (moral, personal, patriotic, and aesthetic) in order to form an active citizen's civic position. The article also provides examples of integrating additional materials into the educational process, which contribute to the actualization of cultural values and increase the level of patriotic education.*

Keywords: *education; foreign language; spiritual and moral values; educational process.*

УДК 811.161.1’243:81’37

ЛЕКСИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Климкович О. А.,
Яковлев С. М.
Витебск, Республика Беларусь
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация*. В статье рассматривается проблема адаптации студентов к учебе в высшем учебном заведении, в частности, обращается внимание на использование ими специальной лексики, необходимой для наименования реалий высшей школы. Подчеркивается факт того, что, как правило, данная лексика не рассматривается на занятиях по русскому языку как иностранному, а также указывается на причины трудностей перевода данной лексики на родные языки иностранных студентов.*

Ключевые слова*: русский язык как иностранный, специальная лексика, учебный процесс в высшей школе, проблема перевода.*

Введение. В Витебском государственном университете имени П. М. Машерова в 2025–2026 учебном году обучается 1225 иностранных студентов и магистрантов из 22 стран мира, среди которых Китай, Туркменистан, Шри-Ланка, Узбекистан, Бахрейн, Бенин, Гонконг, Египет, Йемен, Казахстан, Кот-д’Ивуар, Латвия, Ливан, Ливия, Марокко, Монголия, Нигерия, Пакистан, Палестина, Россия, Сирия и Чили. Первый год обучения в университете даже для бе-

лорусских студентов представляет собой определенные сложности, поскольку многие из них уезжают из дома, попадают в новые условия, по-разному к ним адаптируются, в связи с чем на первом курсе белорусских вузов в учебные планы был включен предмет «Культура академической учебы». Еще более сложным является процесс адаптации для иностранных студентов, которые должны привыкнуть не только к новому учебному заведению, но и к новой, часто совсем не похожей на их родную, культуре. Здесь значимы и климат, и продукты питания, и быт, и организация учебной деятельности.

Некоторую помощь в процессе адаптации иностранных студентов к учебе в Беларуси можно оказать на занятиях по русскому языку как иностранному. Среди различного лексического материала, который рассматривается на них, в особую группу входят слова, называющие реалии университетской системы образования. Их изучение, с одной стороны, является жизненно необходимым для иностранных студентов, с другой стороны, представляет определенные сложности, так как выявляется не только наличие другого слова в русском языке, но и наличие явления, которое не известно студенту. В начале XXI века складывается ситуация, при которой составляющей частью образовательного процесса в любой стране является международное сотрудничество, однако при этом учеными подчеркивается слабая адаптированность к новым условиям национальных терминосистем образования, «что является серьезным препятствием в развитии как самого образования, так и международного сотрудничества в этой и других областях деятельности» [1, с. 192].

Цель данной работы – рассмотреть особенности представления на занятиях по русскому языку как иностранному отдельных лексем, репрезентирующих образовательный процесс в высшей школе, при изучении которых у иностранных студентов возникают сложности. Это лексика не представляет особой важности при изучении общего модуля иностранного языка, но в вузе является очень нужной. Актуальность такой работы обусловлена необходимостью познакомить преподавателей русского языка как иностранного с лексикой, которая вызывает сложности при ее изучении сложности и может не соответствовать традициям высшего образования в родной стране обучающегося.

Материалы и методы. Материалом для исследования стало около 100 лексем, отражающих такие стороны университетской жизни, как структура университета (*ректорат*, *деканат*, *факультет*, *кафедра*, *отдел международных связей*, *воспитательный отдел*, *библиотека*, *буфет*, *столовая, гардероб* и др.), степени, звания и должности профессорско-преподавательского состава, сотрудников университета, выполняемые ими обязанности (*ректор*, *проректор*, *декан*, *заместитель декана*, *профессор*, *доцент*, *старший преподаватель*, *преподаватель*, *доктор*, *кандидат наук*, *заведующий кафедрой*, *специалист*, *куратор*, *воспитатель*, *дежурный*, *вахтёр* и др.), статус самих обучающихся (*студент*, *студентка*, *магистрант*, *магистрантка*, *аспирант*, *аспирантка*, *одногруппник*, *одногруппница*, *однокурсник*, *однокурсница*, *староста*, *бакалавриат*, *магистратура*, *аспирантура*), документы, необходимые при обучении (*паспорт*, *договор*, *студенческий билет*, *зачётная книжка*, *направление*, *заявление*, *объяснительная, ведомость*), реалии учебного процесса (*пара*, *семестр*, *сессия*, *лекция*, *практическое занятие*, *лабораторная работа*, *семинар*, *консультация*, *экзамен*, *зачёт*, *пересдача*, *реферат*, *курсовая работа*, *дипломная работа*, *магистерская диссертация*, *защита*, *курс*, *КУСР*, *собеседование*, *аттестация*, *отработка*, *пересдача*, *автомат*, *пропуск*, *отчисление* и др.), требования миграционного законодательства (*миграция*, *регистрация*, *нарушение*, *протокол*, *штраф*, *депортация*). В работе использованы описательный, аналитический и сравнительно-сопоставительный методы.

Результаты и их обсуждение. В результате анализа отобранных лексем среди них было выявлено две основные группы: 1) литературная лексика; 2) студенческий сленг. Это, например, *преподаватель* (лит.) и *препод* (разг.), *зачётная книжка* (лит.) и *зачётка* (разг.), *столовая* и *столовка* (разг.), *хвост* (разг.). При работе с этими лексемами следует учитывать важность стилистических характеристик, так как это «помогает совершенствовать речевые умения учащихся, языковой вкус и чувство языка, эмоциональную и эстетическую сферы личности» [2, с. 8]. Некоторые из разговорных лексем вполне приемлемы, другие лучше не использовать. Так, выражая согласие с преподавателем или подтверждение чего-либо, студенты часто употребляют слово *ладно*, определяя его значение как соответствующее слову *хорошо*, хотя те люди, для которых русский язык является родным, улавливают в лексеме *ладно* оттенки одолжения или

снисходительного отношения и не употребляют его в разговоре с лицом более высокого социального статуса. С отсутствием понимания стилистической разницы связано и употребление личного местоимения *ты* вместо необходимого *Вы*.

Кроме этого, при переводе лексики, связанной с высшей школой, на английский, китайский и туркменский языки, а также при проведении практических занятий с иностранными студентами были выявлены следующие проблемы:

1) в родном языке обучающегося активно используются диалекты и разговорная лексика, в которых существуют разные лексемы для обозначения одних и тех же понятий, что особенно ярко проявляется в постсоветских странах, где сохранилось русскоязычное население. Например, в туркменском языке лексема *шпаргалка* переводится как *şpargalka / jaýdawa / aldar kagyz,* куратор *kurator / gözegçi / topar ýolbaşçysy*;

2) на русский язык переносятся традиции употребления слова в английском языке, который они изучали в школе, что вызывает неправильное восприятие слова. Например, типичным является обращение студента, знающего английский язык, к преподавателю с помощью лексем *профессор*, *доктор*, так как в английской традиции данные лексемы могут использоваться по отношению к любому преподавателю вне зависимости от его статуса; лексема *институт* используется для обозначения группы однопрофильных кафедр, а не для названия отдельного высшего учебного заведения. Например, Институт востоковедения в Польше включает в себя кафедры балканистики, русистики и тюркологии.

Весь исследуемый нами лексический материал относится к одной из следующих групп:

1) лексика, имеющая эквивалент в родном языке обучающегося (*университет, экзамен, диплом*);

2) лексика, существующая в родном языке обучающегося, но имеющая значения, не совпадающие с тем, в котором слово используется в русском языке (*билет*, *пара*);

3) в родной стране обучающегося не существует сходного явления, поэтому используется описательный перевод (*куратор*, *зачёт*);

4) лексика, которую можно отнести к «ложным друзьям переводчика», совпадающая по звучанию, но различающаяся либо по значению, либо по правилам употребления.

Отметим, что даже при изучении первой группы лексики выявляются некоторые проблемы. Так, в китайском языке переводом для слова *преподаватель* служат лексемы 教员 jiàoyuán, 教师 jiàoshī, а для слова учитель – 教师 jiàoshī, 教员 jiàoyuán, 老师 lǎoshī [3], тогда как при переводе лексемы *преподаватель* китайские студенты используют описательный вариант, дословно переводимый как *университетский учитель* 大学教师 dàxué lǎoshī [3]. Ученик переводится как 学生 xuéshēng, студент как 大学生 dàxuésheng, 学生 xuésheng [3], при переводе часто используется вторая лексема. Лексема *аудитория* переводится на китайский язык как 课堂 kètáng, 教室 jiàoshì; 讲堂 jiǎngtáng [3], а лексема *класс* как 教室 jiàoshì [3], что определяет желание китайских студентов использовать слово *класс* при указании на аудиторию. Сходна ситуация и с лексемой университет. В китайском языке функционируют лексемы *школа* 学校 xuéxiào [3], *университет* 大学 dàxué [3], однако при переводе на китайский язык студенты чаще вместо лексемы *университет* используют лексему *школа*.

Ко второй группе слов можно отнести лексему *билет*. В словаре представлены следующие значения этой лексемы 1) 票 piào, 券 quàn; 2) 证 zhèng (удостоверение) [3]. Отсутствует пример употребления сочетания *студенческий билет*, вместо которого традиционно в Китае используется сочетание *студенческая карта* 学生证, как и в английском языке, а значение сочетания *экзаменационный билет* передается описательно: 考签 准考证; 试卷; 考题; 考签 (в английском языка *экзаменационная карта*) [3]. У лексемы *пара* в словаре не указано значение, соответствующее занятию в 80–90 минут в университете, но есть значение две штуки чего-нибудь 两个 *liǎngge* [3], при переводе китайские студенты используют обороты, имеющие значения *два урока вместе* или *большой урок*. В туркменском языке используется сочетание *bir jübüt sapak* – пара – два занятия.

В третью группу слов входят лексемы *куратор* 〔阳〕〈书〉监护人, 保护人, 监督人, 协调人 [3] (куратор либо отсутствует, либо это самостоятельная отдельная должность), *направление* (хотя в китайском языке известно значение документа 派遣证 pàiqiǎnzhèng, 介绍信

jièshàoxìn, 单子 [3], не используются понятия *направление на отработку*, *направление на пересдачу*, *направление на досрочную сдачу экзамена или зачета*). Лексема *зачёт* китайскими студентами переводится сочетанием *маленький экзамен* 一个小考试, хотя в словаре представлены значения 1) 考查 *kǎochá*, 测验 *cèyàn; сдавать зачёт по физике* – 参加物理考查; 2) (отметка) 及格 jígé; *поставить кому-либо зачёт* – 给...及格, *получить зачёт* – 获得及格; 考查及格, я не получил зачёта – 这回考查我不及格 [3]. Ещё, например, китайцы традиционно забирают с собой верхнюю одежду, поэтому они не сразу понимают перевод лексемы *гардероб*, преподавателю следует дополнительно объяснить, для чего гардероб в университете.

К четвертой группе можно отнести лексемы *доктор*, *профессор*, *старший преподаватель*. Об употреблении лексемы доктор англоговорящими студентами было сказано выше. В Китае согласно «Положению об академических степенях в КНР», вступившему в силу 1 января 1981 г. были определены степени бакалавра, магистранта и доктора [4, с. 29], при этом присуждать докторскую степень имеют право определенные университеты и научно-исследовательские институты, а подготовка по соответствующей программе может идти 3-4 года. Именно поэтому китайские студенты при обучении в аспирантуре получаемую научную степень часто обозначают как докторскую и не совсем различают понятия аспирантуры и докторантуры. Четырехуровневая академическая иерархия в Китае включает в себя старшее звание профессора, звание доцента как младшего научного сотрудника, преподавателя как лица, имеющего средний ранг, ассистента преподавателя, что объясняет непонимание китайскими студентами должности старший преподаватель. При этом следует учитывать и традиции употребления той или иной лексемы в китайском языке. Так, например, только в формальной обстановке используется обращение к профессору 教授 (jiàoshòu), вместе с которым всегда употребляется фамилия человека.

Свою роль в непонимании студентами лексики, связанной с обучением в высшей школе, играют и онлайн-переводчики. Использование онлайн-переводчика с русского языка на туркменский язык и выполнение обратного перевода показало несовпадение значений следующих лексем: *зачёт* – электронный перевод *kredit* – обратный перевод кредит (далее в скобках варианты перевода, предложенные студентами): *synag / oňuşma / hasap*); *кафедра – bölüm* – отдел (*kafedra*); *зачётка – ýazgylar kitaby* – журнал учёта (*synag kitapçasy / hasap kitapçasy*); *ведомость – kassa* – кассир (*bahalar resminamasy / bellik sahypasy / wedomost*); *тест – synag* – экзамен (*test*); *одногруппник – synpdaş* – однокурсник (*bir topar talyp / topardaş*); *вахта – sagat* – часы (*karawul / goraýyş / stoly garawulhana / nobatçylyk*); *практика – tejribe* – стажировка (*amalyýet*); *пропуск занятий – mekdepden çykmak / sapaklar* – окончание школы, урока (*sapakdan galma / gatnaşmazlyk / sapagy galdyrmak)*); *справка – şahadatnama* – сертификат (*ganyat / mälimnama*); *староста – müdir* – менеджер (*uly / grupanyň dolandyryjysy / toparbaşy*); *отработка – tejribe* – опыт (*töleg / ýetirmek / gaýtadan tabşyrmak*); *подсказывать – talap* – требование (*jaý bermek / yşarat etmek / ýatlatmak / pyşyrdama*). Приведенные примеры свидетельствуют о том, что многие лексемы, репрезентирующие реалии высшей школы, на туркменский язык могут быть переведены несколькими способами, ни один из которых не отражен при использовании онлайн-переводчика. Студенческие переводы были представлены обучающимися, хорошо владеющими разговорным русским языком, что ставит вопрос перед преподавателем о выборе лексемы для корректного перевода.

Заключение. Таким образом, работа с лексикой, отражающей реалии высшей школы, представляет собой важный элемент на занятиях по русскому языку как иностранному. Она требует обширных дополнительных знаний преподавателя, касающихся национальных традиций, особенностей языковой ситуации в стране, откуда приехал студент, понимания несоответствия системы образования в родной стране иностранного гражданина и в Республике Беларусь.

Статья выполнена в рамках научного проекта БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. рег.: 202678 от 18.02.2026).

Список литературы

1. Будыкина В. Г. О гармонизации образовательных терминосистем (к постановке проблемы) / В. Г. Будыкина // Вестник Челябинского государственного ун-та. – 2011. – № 33. – С. 191–193. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/o-garmonizatsii-obrazovatelnyh-terminosistem-k-postanovke-problemy. – Дата доступа : 03.05.2026.

2. Николаенко С. В. Кластеризация и интерактивность в практической методике преподавания русского языка: лингво- и социокультурная составляющие : курс лекций / С. В. Николаенко. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. – 92 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://rep.vsu.by/handle/123456789/19374. – Дата доступа : 02.05.2026.

3. Большой китайско-русский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.bkrs.info. – Дата доступа : 17.04.2026.

4. Житникова, М. Н. Система академических степеней и послевузовское образование в КНР / М. Н. Житникова // Научный вестник Московского государственного технического ун-та гражданской авиации. – 2005. – № 94. – С. 29–33. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/ n/sistema-akademicheskih-stepeney-i-poslevuzovskoe-obrazovanie-v-knr. – Дата доступа : 03.05.2026.

HIGH SCHOOL VOCABULARY IN THE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Klimkovich O. A., Yakovlev S. M.
Vitebsk, Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Masherov

Abstract. *This article examines the problem of students' adaptation to higher education, focusing in particular on their use of specialized vocabulary necessary for describing the realities of higher education. It emphasizes that this vocabulary is typically not covered in Russian as a foreign language classes and it highlights the difficulties in translating this vocabulary into foreign students' native languages.*

Key words: *Russian as a foreign language, specialized vocabulary, education process in higher education, translation problem.*

УДК 378.147

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТА И ЕГО УЧЕТ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Кондаурова Е. В.
Санкт-Петербург, Российская Федерация
СПбПУ Петра Великого

Аннотация. *В статье выделены возрастные, поколенческие, адаптационные, страновые и ценностные характеристики иностранных студентов при формировании МПКК. Предложены педагогические решения для обучения языку как инструменту межкультурной коммуникации.*

Ключевые слова: *иностранные студенты; психолого-педагогический профиль; межкультурная коммуникация; межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция.*

Введение. Рост числа иностранных студентов в российских вузах (к концу 2024 г. – 389 тыс. человек, по прогнозам – более 400 тыс. к концу 2025 г.) ставит перед системой высшего образования задачу не только академической, но и социокультурной адаптации обучающихся. Как отмечает Е. М. Милосердова, успешность адаптации напрямую влияет на репутацию университета и международный престиж страны [1]. Особую категорию составляют студенты направления «Зарубежное регионоведение» (профиль «Россия»), для которых межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция (МПКК) становится ядром профессиональной подготовки. Таким образом, **актуальность** нашего исследования определяется необходимостью повысить уровень адаптации иностранных студентов к российским реалиям, обеспечив при этом условия для формирования у них высокого уровня профессиональных знаний, навыков и умений. **Цель данной статьи** – на основе анализа психолого-педагогической литературы и опросов студентов разработать психолого-педагогический профиль иностранного студента и определить принципы учета его характеристик в процессе формирования МПКК.

Материал и методы. Материалом исследования послужили: данные Росстата и публикации СМИ (ТАСС, Коммерсантъ), научные статьи по проблемам адаптации (Вакнин, Абакумова, Пугачёв, Ишкинеева, Милосердова и др.), результаты собственного анкетирования 155 ино-

странных студентов из разных регионов России, проведённого в 2025-2026 гг., а также образовательные стандарты СПбПУ. Использовались методы теоретического анализа, классификации, обобщения и статистической обработки данных опроса.

Результаты и обсуждение. Многообразие трудностей, с которыми сталкиваются иностранные студенты, традиционно классифицируется [2; 4; 5; 6; 12; 13] по следующим группам: академические, бытовые, социальные, языковые, этнокультурные, информационные, бюрократические, климатические. Однако, как показывает исследование О. И. Воробьёвой, существует разрыв между теоретическими знаниями о культуре и практическими навыками межкультурной коммуникации [2].

Для верификации теоретических положений нами было проведено анкетирование 155 иностранных студентов из разных регионов России (СПбПУ и участники Международной лиги олимпиады «Я – профессионал»). Средний срок проживания респондентов в России составил 3 года. Оценка уровня адаптации проводилась по 10-балльной шкале по восьми критериям: академические различия, языковой барьер, гастрономические и бытовые различия, погодные условия, новое социальное окружение, культурные различия, разность политических взглядов, различия в экономической и социальной сферах.

Наименее адаптированными студенты оказались в экономико-социальной сфере: 37% респондентов оценили свою адаптацию ниже 6 баллов. На втором месте – погодные условия (42,8% оценили адаптацию ниже 6 баллов). Наиболее адаптивными признаны гастрономия (42,9% поставили 10 баллов) и академические различия (39,3% −10 баллов). При этом 46,5% опрошенных указали, что для улучшения адаптации им не хватает культурных выездов и экскурсий, а 23% − большего обращения к российским контекстам на учебных занятиях. Эти данные подтверждают необходимость интеграции культурологического компонента в профессионально-ориентированное обучение через внеаудиторные мероприятия и контекстный материал.

Психологический аспект адаптации детально раскрыт в работе Е. Е. Вакнина с соавторами [3], где выделены три типа стресса (академическое напряжение, аккультурационный стресс, кумулятивный стресс) и показано, что слабо адаптированные студенты демонстрируют высокий уровень тревожности, алекситимии и невротических реакций. Ключевым выводом является положение о том, что мероприятия, повышающие осведомлённость о российской культуре и менталитете, служат эффективным инструментом психолого-педагогической коррекции [3].

Анализ мотивационных характеристик позволил выделить четыре типологические группы студентов по О. А. Ямщиковой и О. А. Жерлицыной [5; 6]:

1) ориентированные на диплом;

2) интересующиеся только профессиональными дисциплинами;

3) осознающие целостность обучения (наиболее адаптированные);

4) приехавшие с развлекательными целями.

По данным О. А. Ивановой [4], лишь студенты третьего типа достигают высокого уровня адаптации, который характеризуется личностной удовлетворённостью, принятием норм иной страны и готовностью к самоизменению. Однако таких студентов немного, а высокий уровень социокультурной адаптации практически не фиксируется независимо от курса и возраста [4].

Важнейшим фактором, определяющим специфику образовательного процесса, является культурный бэкграунд обучающихся. Сравнительный анализ (табл. 1) показывает дифференциацию трудностей и личностных черт в зависимости от региона происхождения [1; 2; 3; 4; 5; 6; 12; 13]. Для студентов из дальнего зарубежья ведущей проблемой выступает языковой барьер (95% в исследовании Милосердовой), тогда как для учащихся из Туркменистана и Кыргызстана – академическое письмо и специальная лексика [1]. Китайские студенты отличаются коллективизмом, дисциплинированностью, но испытывают трудности с автономностью и демократическим стилем общения преподавателей [4; 5; 12]. Африканские студенты сталкиваются с расовыми предрассудками и различиями в гендерных стереотипах [6]. Студенты из стран СНГ легче интегрируются, но выходцы из Центральной Азии могут образовывать замкнутые диаспоры [14].

Таблица 1 – Особенности адаптации в зависимости от страны происхождения студентов и соответствующие педагогические решения

Регион	Ключевые особенности	Педагогические решения
Китай	коллективизм, дисциплина, эмоциональная сдержанность, трудности с автономией	чёткие инструкции, авторитарный стиль, развитие коммуникативных навыков
Африка	сильный языковой барьер, климатические трудности, расовые предрассудки	использование языка-посредника, тренинги толерантности, психологическая поддержка
СНГ (Центральная Азия)	владение русским языком, но религиозные и пищевые различия, склонность к диаспорам	стимулирование академического взаимодействия, расширение профессионального тезауруса

Возрастные и поколенческие характеристики студенчества также требуют учёта. Возраст 18–25 лет (ранняя взрослость) характеризуется развитием самостоятельности мышления, стремлением к автономии, но одновременно – полярностью мотивации и трудностями аргументации собственной позиции [7]. Студенты поколения Z (1997–2012 гг.р.) обладают клиповым мышлением, дефицитом произвольного внимания, предпочтением визуальных форматов и «цифровой амнезией» [8; 9]. В то же время исследования Skillbox [10] выявили у зумеров приоритет здоровья, личного развития, прагматизм и ориентацию на результат. Образовательные предпочтения поколения Z смещаются в сторону гибридных программ (54%), интерактивных инструментов (12%) и игровых механик (7%) [10].

Педагогические решения, вытекающие из психолого-педагогического профиля, включают: гибкие асинхронные форматы, микрообучение, мультимодальность, интерактивность, геймификацию, личностно-ориентированные задания, а также сочетание авторитарных и гуманистических принципов. Ключевым механизмом реализации этих решений выступает иностранный язык (русский как язык обучения и английский как язык-посредник), который согласно образовательному стандарту СПбПУ по направлению 41.03.01 «Зарубежное регионоведение» должен обеспечивать деловую коммуникацию в профессиональной среде (компетенции УК-4 и ОПК-1) [15].

Практическим педагогическим результатом учета психолого-педагогических особенностей студентов-иностранцев может стать обучение стратегиям работы с культурологическим профессионально-ориентированным материалом и разработка комплементарных ресурсов, направленных на формирование культурной грамотности, развития навыков межкультурного общения в профессиональной среде и умений интерпретации культурных контекстов. Например, с целью формирования формирования профессионально-ориентированной культурной грамотности (знаниевого компонента МПКК) была разработана языково-ориентированная стратегия. Стратегия реализуется в три этапа: подготовительный (идентификация лингвокультурем через глоссарий), активный (интерпретация в контексте текстов и видео) и контрольный (использование в речи, создание «культурных интеллект-карт»). Для самостоятельной работы студентов создан комплементарный онлайн-ресурс на платформе Tilda (рис. 1), включающий модули, соответствующие тематике модулей аудиторного курса «Профессионально-ориентированный английский язык»: «Политика», «Экономика», «Социальная сфера» и т.д. Каждый урок содержит глоссарий с произношением, переводом и энциклопедическими ссылками, интерактивные упражнения на платформах Learning Apps и Wordwall, а также итоговый тест в Яндекс.Формах. Ресурс двуязычен (русский/английский), адаптирован для поколения Z (короткие блоки, визуализация, геймификация) и включает культурно-ориентированные материалы для студентов с разным бэкграундом (например, урок по БРИКС значим для китайских студентов, а урок по перспективам развития СНГ – студентам из Туркменистана и Таджикистана.

Педагогический эксперимент проведён на 46 студентах-регионоведах 2 курса (25 – экспериментальная группа (ЭГ), 21 – контрольная (КГ)). ЭГ дополнительно к основному курсу в течение 4 недель работала с ресурсом. Входное тестирование не выявило значимых различий в уровне культурной грамотности и лексики. Итоговое тестирование показало: средний балл по культурной грамотности в ЭГ вырос с 11,12 до 18,76 (прирост +7,64), в КГ – с 11,14 до 12,85 (+1,71). По лексике: ЭГ с 10,32 до 15,50 (+5,18), КГ с 9,52 до 13,00 (+3,48). Чистый прирост эф-

фективности стратегии составил 10,06% [16]. Анкетирование ЭГ выявило высокую удовлетворённость: 88% завершили все модули; наиболее полезными названы глоссарий и краеведческие тексты о Санкт-Петербурге.

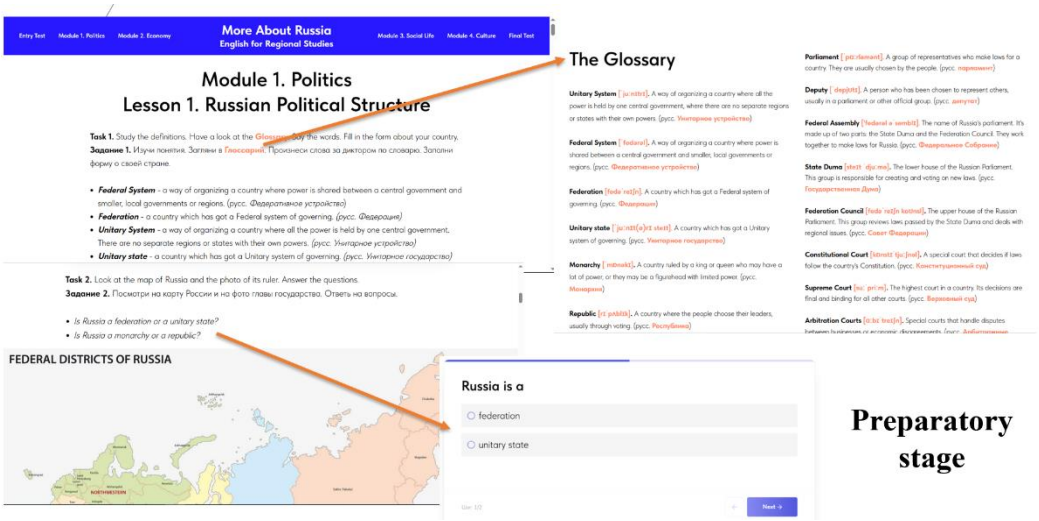

Рисунок 1 – **Пример упражнения из комплементарного онлайн ресурса (Этап подготовки к усвоению нового профессионального культурологического материала)**

Заключение. Психолого-педагогический профиль иностранного студента-регионоведа включает возрастные (ранняя взрослость), поколенческие (когнитивные особенности поколения Z), адаптационные (стресс, культурная дистанция, профессиональная мотивация), страновые (специфика Азии, Африки, СНГ) и ценностные (прагматизм, приоритет комфорта) характеристики. Учёт этого профиля при проектировании образовательного процесса позволяет: 1) отбирать адекватные методы обучения (микрообучение, геймификация, гибридные форматы); 2) разрабатывать учебные материалы, учитывающие культурный бэкграунд; 3) целенаправленно формировать межкультурную профессиональную коммуникативную компетенцию через язык-посредник (английский). Представленный профиль может служить основой для дальнейшего проектирования стратегий и средств обучения иностранных студентов-регионоведов.

Список литературы

1. Милосердова Е.М., Морозов Е.А. Интеграция иностранных студентов в российское языковое и культурное пространство посредством дистанционного обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – Т. 30, № 6. – С. 1348-1368.

2. Воробьева О.И., Кривонкин К.Ю. Формирование общекультурных компетенций и толерантности в процессе обучения иностранных студентов // Здоровье и образование в XXI веке. Электронный научно-образовательный Вестник. 2017. Т. 19, № 3. С. 71–74.

3. Вакнин Е.Е., Султанова А.Н., Тагильцева Е.В. Психологические предикаты развития невротической симптоматики у студентов-мигрантов // Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика. – 2021. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-predikaty-razvitiya-nevroticheskoy-simptomatiki-u-studentov-migrantov

4. Иванова О.А. Уровневые характеристики межкультурной адаптации иностранных студентов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2011. – № 1. – С. 141-144.

5. Ямщикова О.А. Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в России: психолого-педагогический аспект // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21. – С. 112-116.

6. Жерлицына О.А., Лебедева Ю.В., Сафина Е.В. Особенности обучения иностранных студентов в российском университете: проблемы и трудности // Наука. Искусство. Культура. – 2022. – № 1(33). – С. 193-198.

7. Першина Л.А. Возрастная психология: учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2020. – 256 с.

8. Андреева А.А., Назаров Д.А., Алмазова Н.И. Психолого-педагогические особенности организации современного иноязычного учебного процесса в высшей школе // Kant. – 2023. – № 2(47). – С. 266-271.

9. Попкова Н.А. От поколения Z к поколению Альфа: особенности обучения и воспитания // Молодой ученый. – 2025. – № 20 (571). – С. 760-761.

10. Skillbox, Anketolog. Исследование образовательных предпочтений поколений // Skillbox Media. – 2025. – URL: https://skillbox.ru/media/education/issledovanie-skillbox-i-anketolog-kakimi-byli-obrazovatelnye-predpochteniya-rossiyan-v-2024-godu/

11. Пугачёв И.А. Этнокультурная адаптация иностранных учащихся к условиям жизни и обучения в России // Русистика. – 2012. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnaya-adaptatsiya-inostrannyh-uchaschihsya-k-usloviyam-zhizni-i-obucheniya-v-rossii

12. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Генердукаева З.Ш. Межкультурная социально-психологическая адаптация студентов в полиэтническом образовательном пространстве вуза // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13, № 3. – С. 53-72.

13. Иванов Д.Е., Егорова Л.Д. Социально-культурная адаптация студентов-иностранцев как проблема современных вузов России // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2014. – № 3(83). – С. 122-127.

14. Джолдасова В.К. Социальная адаптация иностранных студентов из стран постсоветского пространства (на примере НИУ «БелГУ») // Экономика и социум. – 2016. – № 6-3 (25). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-adaptatsiya-inostrannyh-studentov-iz-stran-postsovetskogo-prostranstva-na-primere-niu-belgu

15. Образовательный стандарт высшего образования СПбПУ по направлению 41.03.01 «Зарубежное регионоведение» (бакалавриат). – СПб.: СПбПУ, 2021 (с изм. от 24.08.2023, 29.08.2024).

16. Кондаурова, Е. В. Организация самостоятельной работы иностранных студентов в рамках курса профессионально-ориентированного английского языка / Е. В. Кондаурова // Шатиловские чтения. Интеграция науки и практики в иноязычном образовании : Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 13–14 ноября 2025 года. – Санкт-Петербург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого", 2025. – С. 166-172. – DOI 10.18720/SPBPU/2/id25-444.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROFILE OF AN INTERNATIONAL STUDENT AND ITS CONSIDERATION IN THE FORMATION OF INTERCULTURAL PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

Kondaurova E. V.
St. Petersburg, Russia,
Peter the Great SPbPU

Abstract. *The article highlights the characteristics of international students in the formation of the IPCC: age, generation, adaptation, background and values. Pedagogical solutions for language teaching as an instrument of intercultural communication are proposed.*

Keywords: *international students; psychological and pedagogical profile; intercultural communication; intercultural professional communicative competence.*

УДК 378.147:81-2

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Кучинская О. С.
Смоленск, Российская Федерация
ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»

Аннотация. *В статье рассматривается трансформация статуса русского языка в международном образовательном пространстве. Выделены три ключевые функции русского языка, которые проявляются во взаимодействии и образовательном процессе иностранных студентов на русском языке: адаптационная, интегративная и смыслообразующая. В статье представлен анализ опыта реализации образовательной программы для студентов из Китая, не владеющих русским языком на начальном этапе обучения. Описаны специфические трудности, возникающие при переводе терминов дошкольной педагогики.*

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; межкультурная коммуникация; профессиональная подготовка; образовательное пространство.*

Введение. Академическая мобильность в российско-китайском образовательно-воспитательном пространстве демонстрирует устойчивый рост на протяжении последнего де-

сятилетия. Если ранее приоритетом для китайских студентов были инженерные, экономические и медицинские специальности, то в последние несколько лет наблюдается увеличение числа учащихся на педагогических направлениях подготовки.

Согласно данным Министерства науки и высшего образования РФ, на 2025 год доля иностранных студентов в российских ВУЗах составляет примерно 8,5% от общего числа учащихся. Большинство студентов приезжает учиться в Россию из ближайшего зарубежья (Казахстан, Туркменистан, Узбекистан, Беларусь и т.д.) и стран Азии (Китай, Индия, Иран и т.д.) [3].

Так, например, в Смоленском государственном медицинском университете обучается около 2250 студентов из Индии и других стран Африки, Азии и Южной Америки. Обучение здесь ведется на английском языке.

В Смоленском государственном университете обучаются студенты из Анголы, Туниса, Гаити, Мали, Египта и других государств, которые погружаются в русский язык и русскую культуру [2]. Много студентов из Китая также обучается на направлении подготовки «Дошкольное образование». Этот факт требует отдельного осмысления, поскольку традиционно дошкольная педагогика считается одной из наиболее «языкоемких» сфер: она оперирует тонкими понятиями дошкольной педагогики и психологии, которые сложно поддаются формализации и переводу.

Обучение этих студентов ведется на русском языке, однако студенты, приезжая в Россию, практически не владеют русским языком. Коммуникация на начальном этапе осуществляется через цифровые сервисы для перевода и мобильные приложения-синхронизаторы, что значительно усложняет и замедляет образовательный процесс.

Цель данной работы – проанализировать, какую роль в такой модели обучения играет русский язык: остается ли он барьером, превращается ли в формальный инструмент или же выполняет функцию подлинной межкультурной коммуникации.

Актуальность проблемы обусловлена двумя обстоятельствами: во-первых, методика преподавания профессиональных дисциплин иностранным студентам с минимальным уровнем языка практически не разработана для сферы педагогических специальностей, в частности, для профиля «дошкольное образование». Во-вторых, сам феномен «обучение через переводчик» практически не разработан в педагогической науке.

Материал и методы. Для достижения цели нашего исследования – выявления роли русского языка как инструмента межкультурной коммуникации в процессе профессиональной подготовки китайских студентов – использовались методы педагогического наблюдения и лонгитюдного анализа динамики языкового развития обучающихся.

В рамках теоретических методов исследования был применен анализ отечественной и зарубежной научной литературы Галагузова М. А., Шахадат Т.А.) по проблемам межкультурной коммуникации и профессионально ориентированного обучения. Педагогическое наблюдение (основной методы) осуществлялось в естественных условиях учебного процесса за коммуникативным поведением китайских студентов в ситуациях учебного процесса и межличностного общения со студентами из России. Наблюдение было включенным (автор данной работы вел практические работы в исследуемой группе). Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», наблюдение проводилось в группе студентов из КНР, обучающихся на 4 курсе, направления подготовки «Дошкольное образование», в количестве 24 человек. Период наблюдения: сентябрь-декабрь 2025 г. Предметов наблюдения являлись: частота и характер использования русского языка студентами в ситуациях учебного профессионального общения; наличие/отсутствие коммуникативных сбоев (непонимание, паузы и т.д.); способы преодоления межкультурных барьеров (вербальные и невербальные стратегии). Ограничения результатов данного исследования: в связи с отсутствием анкетирования, интервью, эксперимента и статистической обработки данных, выводы текущего исследования основаны на качественном анализе наблюдаемых явлений и могут быть не предназначены для экстраполяции на генеральную совокупность китайских студентов.

Результаты и их обсуждение. Традиционная точка зрения о месте и роли русского языка в глобальном образовательном пространстве рассматривается преимущественно только как язык обучения (то есть средство передачи содержания учебных дисциплин). Однако в современном мире эта позиция обнаруживает свою недостаточность. Во-первых, распространение «обучения через переводчик» (технологии автоматического перевода) снизило барьер доступа к

иноязычному контенту. Также изменилась сама структура «академической мобильности»: иностранные студенты приезжают не столько для того, чтобы выучить Русский язык, сколько для того, чтобы получить конкретную профессию. В данном случае русский язык выступает уже не обязательным и основополагающим средством обучения, а вспомогательным инструментом [1].

При всем разнообразии иностранных студенческих групп можно выделить общую черту: лишь незначительная часть из всех иностранных студентов владеет русским языком на уровне, достаточном для полноценного понимания академических текстов и участия в дискуссиях. Именно в этой точке – на стыке языковой недостаточности и необходимости учиться – возникает пространство межкультурной коммуникации. Студент вынужден не просто пассивно воспринимать информацию на русском языке, но и постоянно анализировать получаемую информацию.

Опираясь на небольшой опыт работы с иностранными студентами, можно выделить три ключевые функции, которые русский язык начинает выполнять в иностранной аудитории:

- первая функция – адаптационная. На начальном этапе пребывания в России иностранный студент сталкивается не столько с учебными трудностями, сколько с бытовыми (не понимание объявлений, инструкций). Русский язык начинает выступать здесь как инструмент ориентации в пространстве. При этом данная функция не является сугубо лингвистической (анализ поведения, нормы общения и взаимодействия).
- вторая функция – интегративная. Она проявляется уже на более позднем этапе, когда студент уже может объясниться на бытовом уровне. Интегративная функция заключается в том, что русский язык становится местом между различными когнитивными стилями. Например, часть обучающихся китайских студентов, наиболее хорошо владеющих русским языком, отмечают, что русские академические тексты кажется им избыточно «эмоциональными», «оценочными», «описательными».
- третья функция – системообразующая. Эта функция русского языка реализуется тогда, когда студент начинает использовать русские слова и конструкции для формулирования нового знания, которого у него не было раньше.

В условиях, когда русский язык перестает быть самоочевидным средством передачи информации, неизбежно меняется и роль преподавателя. Он больше не может быть просто транслятором знаний. Он становится: переводчиком-толкователем, который не столько переводит слова, сколько объясняет культурные и контекстуальные феномены; организатором диалога, в котором все участники выступают как представители своих культур; «рефлексивным практиком», который постоянно фиксирует коммуникативные сбои и превращает их в учебные ситуации.

«Обучение через переводчик» однозначно упрощает процесс обучения иностранных студентов как со стороны преподавателя, так и со стороны самих студентов. Однако, систематизируя периодические ошибки перевода, можно выделить три уровня проблем:

- Лексический уровень. Наиболее частые сбои происходят при переводе глаголов движения с разными местоимениями и предлогами (так как в китайском языке направление движения часто выражается не глаголом, а дополнительным словом). Особые сложности возникали при объяснении инструкций к играм для дошкольников. Также трудности перевода возникали при объяснении сложных понятий и терминов.
- Грамматический уровень. Было выявлено, что русские падежные окончания в переводе часто теряются. Например, фраза «Воспитатель хвалит девочку» и «Девочка хвалит воспитателя» при обратном переводе могут дать одинаковый результат.
- Прагматический уровень. Китайские студенты долгое время не воспринимали русскою риторику преподавателя как нормативную. Некоторые фразы, побуждающие к размышлению и последующей дискуссии, воспринимались иностранными студентами буквально (например, «Все ли согласны?» – студенты отвечали «Да», «Как вы понимаете этот термин?» – студенты просто зачитывали определение).

Особую сложность для иностранных студентов представляет интерпретация культурно маркированных единиц: фразеологизмов, реалий, пословиц, метафор. Они несут в себе культурно значимую информацию и требуют глубокого анализа [4].

Проведенный анализ позволяет сформулировать несколько положений, имеющих как теоретическое, так и практическое значение.

• В современном образовательном пространстве, характеризующемся высокой степенью языкового и культурного разнообразия, русский язык объективно выполняет не одну, а несколько функций. Наряду с традиционной (инструментальной, или информационно-трансляционной) все большее значение приобретают адаптационная, интегративная и смыслообразующая функции.

• Феномен непереводимости отдельных русских слов и грамматических конструкций при работе с иностранными студентами следует рассматривать не как проблему, а как дидактический ресурс. Именно в точках расхождения языков и культур рождается подлинная межкультурная коммуникация – совместный поиск смыслов.

• Профессиональная роль преподавателя в иностранной аудитории трансформируется от передатчика знаний к посреднику-медиатору. Эта трансляция требует от преподавателя не только владения методикой преподавания специальных дисциплин, русского языка как иностранного, так и развитой рефлексии относительно собственного языкового и культурного опыта.

• Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку конкретных методических приемов, превращающих коммуникативные сбои в учебные ситуации. Особого внимание заслуживает создание банка «трудных случаев» межкультурного общения в образовательной среде – как на материале русского языка, так и на материале языков-партнеров.

В более широком контексте можно утверждать, что русский язык сохраняет и даже усиливает свою значимость в глобальном образовании. Эта значимость заключается в том, что русский язык открывает доступ к уникальному массиву знаний, а в том, что он предлагает особый, отличный от других языков способ структурирования опыта.

Возвращаясь в описание опыта взаимодействия и работы со студентами из Китая, можно заметить определенную динамику изменения статуса русского языка в образовательном процессе. Так, в первый месяц, русский язык воспринимается исключительно как помеха – студенты не воспринимают речь, с трудностью понимают инструкции и указания. Второй-третий месяц – студенты адаптируются к языку, учатся различать звуки, запоминают некоторые понятия, оперируют 10–20 стандартными фразами («здравствуйте», «спасибо», «пожалуйста», «до свидания», «можно…?», «да», «нет», «повторите», «я не понимаю» и т.д.). Примерно к концу первого семестра появляется язык-фильтр: студенты уже понимают, какую информацию переводчик передает точно, а какую искажает, и начинают задавать уточняющие вопросы. Далее студенты уже полностью пользуются русским языком как инструментом – часть студентов овладевает русским языком на хорошем уровне, и уже полноценно участвует в «классическом» образовательном процессе, помогая другим студентам переводить информацию.

Заключение. Проведенное исследование, основанное на методах педагогического наблюдения и лонгитюдного анализа динамики владения русским языком, позволяли выявить ряд закономерностей, касающихся роли русского языка как инструмента межкультурной коммуникации в процессе профессиональной подготовки китайских студентов. В связи с этим, можно сделать выводы:

• обучение китайских студентов дошкольному образованию с минимальным уровнем знания русского языка не является оптимальным, но является возможным при условии методической перестройки работы преподавателя: использование наглядности (визуализация, ассоциации), сокращения и упрощения сложных синтаксических конструкций, использование мультимедийных презентаций, снижение части теории и увеличение части практики и т.д.

• русский язык в таких условиях неизбежно начинает выполнять функцию межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Галагузова, М. А. Особенности интеграции китайских студентов в образовательное пространство российских университетов / М. А. Галагузова, А. В. Швецова Чжан Вэй // Образование и наука. – 2024. – № 6. – С. 138–166.

2. Как открывают для себя русский язык и культуру иностранные студенты в СмолГУ / Государственный интернет-канал «Россия», Вести-Смоленск [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://gtrksmolensk.ru/news/kak-otkryvayut-dlya-sebya-russkij-yazyk-i-kulturu-inostrannye-studenty-v-smolgu/ – Дата доступа : 15.04.2026

3. Количество иностранных студентов в российских вузах выросло за прошедший год / Издательский дом «Коммерсантъ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.kommersant.ru/doc/8398867. – Дата доступа : 15.04.2026

4. Шахадат, Т. А. Русский язык как средство межкультурной коммуникации / Т. А. Шахадат // Eurasian Journal of Academic Research. – 2025. – № 12. – С. 189-192.

RUSSIAN AS A TOOL OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF CHINESE STUDENTS

Kuchinskaya O. S.
Smolensk, Russia
Smolensk State University

Annotation. *The article examines the transformation of the status of the Russian language in the international educational space. Russian Russian is characterized by three key functions that are manifested in the interaction and educational process of foreign students in Russian: adaptive, integrative, and semantic. The article presents an analysis of the experience of implementing an educational program for students from China who do not speak Russian at the initial stage of their studies. The specific difficulties encountered in translating the terms of preschool pedagogy are described.*

Key words: *Russian as a foreign language; intercultural communication; professional training; educational space.*

УДК 81`37

СОБЫТИЙНО-ДОМЕННАЯ МОДЕЛЬ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ И КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКАМ: КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДЕРИВАЦИИ ГЛАГОЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ «ДЕРЖАТЬ»

Лю Гэнцзюнь
Москва, Российская Федерация
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина

Аннотация*. На основе событийно-доменной модели (ЕСМ) проведён контрастивный анализ семантической деривации глаголов «держать» в русском и китайском языках; выявлены общие метафоры и типологические различия, предложены дидактические рекомендации.*

Ключевые слова*: событийно-доменная модель (ЕСМ); семантическая деривация; глаголы удержания; сопоставительная лингвистика; языковое образование.*

Одним из центральных постулатов телесно-когнитивной лингвистики, разрабатываемой Ван Инем как локализованное развитие когнитивной теории, является принцип «реальность – познание – язык» [1, с. 85]. Языковые структуры понимаются как результат взаимодействия двух начал: телесного опыта, или интерактивного взаимодействия со средой, и активной когнитивной обработки полученного опыта. Данная модель, с одной стороны, наследует ключевую идею когнитивной лингвистики о воплощённом характере сознания, восходящую к трудам Дж. Лакоффа и М. Джонсона [2], но, с другой стороны, вносит в неё существенное уточнение: она эксплицитно акцентирует диалектическое единство объективного (телесная данность) и субъективного (избирательная концептуализация), что созвучно идее «селективного конструирования» у Р. Лангакера [3]. Для операционализации этого принципа при анализе конкретного языкового материала Ван Инь предложил оригинальный аналитический инструмент – событийно-доменную когнитивную модель (ЕСМ), которая имеет важное значение как для лингвистики, так и для педагогики.

Цель настоящей статьи – применив ЕСМ к контрастивному анализу, выявить, каким образом тождественный телесный опыт «удержания предмета в руке» по-разному членится и переосмысливается русским и китайским языковым сознанием, порождая системную асимметрию в семантической деривации соответствующих глаголов. **Задачами** исследования являются: реконструкция событийного домена «Держание» по модели ЕСМ; типологическая интерпретация обнаруженных расхождений с опорой на дихотомию «телесный опыт – когнитивная обработка»; формулирование лингводидактических выводов для преподавания русского и китайского языков как иностранных. **Актуальность** для языкового образования. Полученные результаты имеют прямое значение для преподавания русского и китайского языков как иностранных. Знание системных расхождений в семантической деривации глаголов держания позволяет прогнозировать типичные ошибки учащихся и целенаправленно формировать у них вторичную языковую карти-

ну мира. На основе ECM-модели могут быть разработаны упражнения, направленные на осознанное усвоение метафорических переносов и префиксальных словообразовательных моделей. В современной лингводидактике всё большее признание получает когнитивно-сопоставительный подход, который не ограничивается констатацией различий между языками, а стремится объяснить их внутренними когнитивными механизмами и предложить методики, учитывающие родной язык учащегося. Настоящее исследование вписывается в эту парадигму.

Материалом исследования послужили лексические единицы, отобранные из авторитетных толковых словарей: «Толкового словаря русского языка» под редакцией С.И. Ожегова [4], «Словаря современного китайского языка» [5], а также данные Национального корпуса русского языка и корпуса CCL Пекинского университета. В русском языке к глаголам со значением «держать» относятся: *держать, схватить, хватать, ухватить, удержать, захватить, придержать, поддерживать* и так далее. А в китайском языке: 抓 (схватить; царапать; арестовать), 握 (держать в кулаке; сжимать; владеть), 持 (держать; поддерживать; сохранять»), 拿 (брать; держать; овладевать), 把 (держать; схватить; контролировать»), 执 (держать в руках; исполнять; упорствовать) и так далее.

Методология работы носила комплексный характер. Основным методом выступило когнитивное моделирование по ECM: для глаголов реконструировалась внутренняя структура исходного событийного домена «Держание» с выделением субсобытий, актантов и типовых признаков. Затем прослеживались векторы метонимических и метафорических проекций. Вспомогательно применялся компонентный анализ для экспликации дифференциальных сем в близких значениях и контекстуальный анализ для идентификации актуализованного значения в конкретном употреблении. Сопоставительный этап строился по классической методике контрастивной лингвистики: от единого основания сравнения, каковым выступал событийный домен «Держание», – к выявлению сходств и различий в его лексическом членении и семантическом расширении в русском и китайском языках.

Результаты и их обсуждение. Исходный телесный опыт, лежащий в основе всего анализируемого лексического массива, идентичен для носителей обоих языков. В прототипической ситуации человеческая кисть, сомкнувшись, охватывает трёхмерный физический объект, обеспечивая его фиксацию в пространстве и контроль над ним со стороны субъекта. С позиций ECM, событие «Держание» (E) членится на следующие иерархически организованные компоненты: Действие (Action, A) – собственно мускульное усилие по сжатию / охвату объекта; Сущности (Being, B) – минимум два участника: B_1 (агенс, тот, кто держит) и B_2 (объект, то, что удерживается); типовые признаки (C): C_1 – «характер контакта (плотный / свободный)», C_2 – «степень контроля (полный / частичный)», C_3 – «стабильность удержания во времени», C_4 – «пространственная локализация объекта относительно агенса». Ниже представлена базовая схема домена:

E «Держание»
- Action (A): мускульное усилие сжатия / охвата
  - A_1: начальная фаза (схватывание)
  - A_2: срединная фаза (статичное удержание)
  - A_3: финальная фаза (отпускание, потеря контроля)
- Being (B)
  - B_1: агенс
  - B_2: объект
- Признаки (C)
- C_1: характер контакта
- C_2: степень контроля
- C_3: временная стабильность
- C_4: пространственная соотнесённость

Универсальность этого телесного гештальта предопределяет общие для обоих языков векторы метафорического расширения. В обоих языках зафиксированы: (1) метафора «держать = понимать» (рус. схватывать суть дела, ухватить главную мысль; кит. 抓住要点«схватить суть», 把握精神 «ухватить дух, смысл»); (2) метафора «держать = контролировать, управлять» (рус. держать ситуацию под контролем, держать оборону; кит. 把握全局«держать в руках всю

ситуацию», 执政«держать власть, находиться у власти»); (3) метафора «держать = сохранять в неизменном состоянии» (рус. держать слово, держать в тайне; кит. 保密«держать в секрете», где 把 несёт идею удержания). Данное сходство закономерно проистекает из того, что на этапе «телесный опыт» обе лингвокультуры имеют дело с одним и тем же сенсомоторным опытом: рука, контролирующая предмет, служит нагляднейшей моделью для осмысления контроля вообще – будь то контроль над информацией (понимание), над социальной ситуацией (управление) или над обязательствами (сохранение). Для языкового образования этот факт крайне важен: универсальные метафоры можно использовать как «мостики» при формировании вторичной языковой картины мира, снижая когнитивную нагрузку на учащихся.

Китайский язык демонстрирует поразительную дробность в лексическом членении домена «Держание», при которой каждый из глаголов жёстко профилирует определённую конфигурацию кисти и соответствующую фазу действия. Так, глагол 抓 акцентирует начальную, динамическую фазу A_1 – резкое схватывание с участием когтеобразно согнутых пальцев. Эта телесная специфика метонимически мотивирует значение «царапать» (抓破– «расцарапать»), а метафорически, через идею внезапного и насильственного захвата, – значение «арестовывать» (抓人). Дальнейшее абстрагирование ведёт к значению «ухватиться за главное, сосредоточить усилия на ключевом звене» (抓重点 – «ухватиться за главное»). Напротив, глагол профилирует статичную, результативную фазу A_2 и такой признак C_1, как плотное, «кулачное» сжатие, при котором объект полностью скрыт в ладони. Именно этот телесный образ прочно сжатого кулака служит когнитивной базой для метафоры обладания властью (握权 – «держать власть в своих руках», 把握 – «держать в руках, контролировать») и для этикетного жеста рукопожатия (握手 – букв. «сжать руку»). Глагол «拿», в отличие от двух предыдущих, нейтрален по отношению к силе сжатия и фокусирует компонент B_2 (объект) и его перемещение в пространстве агенса. Прототипический сценарий – взять предмет и удерживать его при себе, что даёт метафору «овладевать, получать в распоряжение» (拿下城池 – «взять / захватить город», 拿文凭 – «получить диплом»). Глагол «持», один из наиболее абстрагированных в данной группе, профилирует не столько физический контакт, сколько длящийся во времени аспект C_3 – «удержание как длительное усилие». Эта когнитивная доминанта порождает целый шлейф производных значений, связанных с идеей поддержания и сохранения: 维持 – «поддерживать (порядок, жизнь)», 坚持 – «настойчиво держаться, отстаивать». Наконец, глагол «执» объединяет в себе компоненты «держать в руках» и «упорствовать», что закономерно ведёт к значениям «исполнять» (执行– «приводить в исполнение») и «настаивать» (固执– «упрямый, твердолобый»).

Русская лексическая подсистема представляет собой разительный контраст описанной картине. Центральный, прототипический глагол держать выступает как семантически нерасчленённый, интегральный знак всего событийного домена. Он не специфицирует ни форму кисти, ни силу сжатия, ни фазу действия, что и обеспечивает его уникально широкую сочетаемость: держать ложку (нейтральное удержание), держать корову (содержать), держать пари (заключать), держать путь (направляться), держать речь (произносить) и т.п. Эта семантическая ёмкость имеет, однако, и оборотную сторону: русский язык вынужден компенсировать отсутствие корневой дифференциации, аналогичной китайской, активным использованием приставочного словообразования. Именно приставки берут на себя функцию, которую в китайском выполняет выбор одного из нескольких корневых глаголов. Так, для выражения начальной фазы A_1 используются дериваты с приставками «с-» и «за-» (схватить – профилирует резкое, результативное A_1; захватить – профилирует A_1 с дополнительным компонентом «взять с собой / оккупировать»). Для выражения идеи завершённого контроля над объектом служат глаголы с «у-» (ухватить – крепко схватить; удержать – не дать упасть / уйти, сохранить контроль). Для идеи частичного или временного контакта используется при- (придержать – слегка, временно удержать). Для идеи помощи в удержании – дериват с под- (поддерживать – помогать удерживать снизу, от корня держать). Таким образом, парадигмальная асимметрия между двумя языками оказывается глубоко закономерной: китайский язык реализует стратегию лексической (корневой) дифференциации элементов домена, тогда как русский язык, имея семантически сверхъёмкий центральный глагол, реализует стратегию префиксальной дифференциации тех же элементов. В терминах ECM можно сказать, что китайское языковое сознание склонно лекси-

чески закреплять профилирование отдельных узлов (A_1, A_2, C_1, C_3) в отдельных корневых лексемах, тогда как русское языковое сознание предпочитает использовать комбинаторные возможности морфологии, присоединяя к единому корню, маркирующему весь домен, приставки – операторы, модифицирующие фазовую или пространственную характеристику.

Второе существенное различие обнаруживается в концептуализации пространственного аспекта C_4 – локализации объекта относительно агенса. Русский язык последовательно выводит эту характеристику в фокус когнитивного внимания, что на поверхностном уровне проявляется в облигаторности возвратной формы для выражения положения самого субъекта в пространстве: держаться за перила, держаться правой стороны, держаться на плаву, держаться уверенно. В основе этой модели лежит когнитивная операция реификации (овеществления) собственного тела: агенс концептуализирует себя как объект B_2, который он же (как B_1) удерживает в определённом положении или состоянии. Данная модель регулярно воспроизводится в русском языке и охватывает как физическое, так и социальное, и психологическое пространства. Китайские глаголы домена «Держание» не развивают аналогичного возвратного механизма и, соответственно, не используются для пространственной ориентации субъекта. Вместо этого для пространственных значений китайский язык привлекает глаголы иных доменов (например, 靠 – «опираться, прислоняться» там, где русский скажет держаться за стену), либо использует аналитические конструкции.

Третье различие касается более общего когнитивного стиля организации лексико-семантической парадигмы. Русский глагол держать в своих многочисленных производных реализует модель «интегральное ядро + морфологическая периферия»: корень задаёт принадлежность к домену, а приставки и возвратный постфикс выполняют дифференцирующую функцию, активируя и комбинируя различные периферийные признаки (C) из исходного домена. Китайская парадигма устроена принципиально иначе: она представляет собой ансамбль из нескольких корневых глаголов, каждый из которых изначально, на уровне своей прототипической семантики, профилирует разные узлы единого домена. С течением времени каждый из этих глаголов развивает собственный набор метафорических производных, что ведёт к образованию нескольких относительно автономных деривационных цепочек в рамках одного концептуального поля. Данное различие укладывается в более общую типологическую закономерность, неоднократно отмечавшуюся исследователями: для изолирующих языков (каким является китайский) в целом характерна более детальная, дробная концептуализация предметных областей на уровне корневой лексики, тогда как флективные языки (русский) тяготеют к интеграции смыслов в пределах словоформы.

Проведённый анализ позволяет сформулировать ряд конкретных рекомендаций для языкового образования, ориентированных на преподавание русского языка китайским учащимся и китайского языка русским учащимся.

На основе выявленных расхождений можно предсказать типичные ошибки:

Для китайских учащихся, изучающих русский язык: В родном языке китайского учащегося разные глаголы кодируют различные способы держания. При переходе к русскому языку учащийся склонен искать аналогичную корневую дифференциацию, не находя её. В результате возможны ошибки двух типов: (а) гипергенерализация «держать» в контекстах, требующих приставочных глаголов (вместо «схватить» – «держать»); (б) избегание приставочных глаголов из-за отсутствия соответствующей категории в родном языке. Преподавателю следует целенаправленно вводить оппозицию «корневая дифференциация в китайском – префиксальная дифференциация в русском» и предлагать упражнения на подбор русских приставочных глаголов к китайским корневым аналогам.

Для русских учащихся, изучающих китайский язык: Русский учащийся привык к одному центральному глаголу *держать*, который покрывает все ситуации. В китайском языке требуется выбор между несколькими глаголами в зависимости от характера контакта, фазы действия и степени контроля. Типичные ошибки: использование нейтрального «拿». Преподавателю необходимо разработать серию контрастивных таблиц и упражнений на различение этих глаголов с опорой на ECM-схему.

Обнаруженные универсальные метафоры («держать = понимать», «держать = контролировать», «держать = сохранять») могут быть использованы как когнитивные мосты, облегчающие перенос навыков из родного языка в изучаемый. При введении абстрактных значений гла-

голов полезно эксплицитно указать на общую для обоих языков метафорическую модель, а затем показать различия в лексическом оформлении. Такой подход способствует формированию у учащихся метаязыкового осознания и снижает интерференцию на уровне концептуальных структур.

ECM-модель может служить теоретической основой для создания нового типа учебных словарей и пособий:

ECM-ориентированный учебный словарь глаголов. Глаголы группируются не по алфавиту, а по событийным доменам (домен «Держание», домен «Перемещение», домен «Передача» и т.д.). Для каждого домена приводится схема с компонентами A, B, C. Затем для каждого языка (русского и китайского) указывается, какие компоненты профилируются центральными глаголами и какие словообразовательные / лексические средства используются для выражения периферийных признаков.

Сопоставительные упражнения. Пример упражнения для китайских учащихся, изучающих русский язык: «Даны китайские глаголы. Подберите к каждому из них русский приставочный глагол от корня «держать-» / «-хват-» и составьте предложения». Пример для русских учащихся, изучающих китайский язык: «Дана ECM-схема домена «Держание». Определите, какой китайский глагол профилирует фазу A_1 / A_2 / признак C_1 / C_3 и т.п.».

Заключение. Проведённый анализ показал: универсальность телесного опыта обусловливает сходство базовых метафор («держать = понимать / контролировать / сохранять») в русском и китайском языках; системные различия связаны с разными когнитивными стратегиями (корневая дифференциация в китайском vs. префиксальная модификация в русском, а также разная концептуализация пространства). Модель ECM доказала свою объяснительную силу и позволила разработать практические рекомендации для языкового образования: прогнозирование интерферентных ошибок, использование универсальных метафор как дидактического ресурса, создание ECM-ориентированных учебных словарей и упражнений, учёт типологических различий при обучении грамматике.

Список литературы

1. 王寅. 体认语言学: 认知语言学的本土化研究 / 王寅. 北京 : 商务印书馆, 2020. – 455 页. / Ван Инь. Телесно-когнитивная лингвистика: исследование в русле локализации когнитивной лингвистики / Ван Инь. – Пекин : Коммерческое издательство, 2020. – 455 с.

2. Lakoff, G. Metaphors we live by / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago : The University of Chicago Press, 2003. – 276 p.

3. Langacker, R.W. Cognitive Grammar: A Basic Introduction / R.W. Langacker. – Oxford : Oxford University Press, 2008. – 562 p.

4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. : ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.

5. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典 / 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 北京 : 商务印书馆, 2014. – 1789 页. / Редакция словаря института лингвистики, Китайская академия социальных наук. Современный словарь китайского языка / Редакция словаря института лингвистики. – Пекин : Коммерческое издательство, 2014. – 1789 с.

EVENT-DOMAIN MODEL IN TEACHING RUSSIAN AND CHINESE: COGNITIVE FOUNDATIONS OF SEMANTIC DERIVATION OF VERBS MEANING ‘HOLD’

Liu Gengjun
Moscow, Russia
Pushkin Institute

Abstract*. Drawing on the Event-domain Cognitive Model (ECM), this study presents a contrastive analysis of the semantic derivation of Russian “держать” and its Chinese equivalents. Shared metaphors and typological differences are identified, followed by pedagogical recommendations.*

Keywords*: Event-domain Model (ECM); semantic derivation; holding verbs; contrastive linguistics; language education.*

УДК 372.881.161.1

КОРОТКОМЕТРАЖНЫЕ ФИЛЬМЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Мельниченко Н. П.
Москва, Российская Федерация
РТУ — МИРЭА

***Аннотация**: В работе рассмотрен лингвокультурологический и подход к изучению русского языка как иностранного и его реализация на занятиях. Отмечена необходимость изучения языка вместе с культурой, бытом, традициями его носителей. Рассмотрен потенциал использования короткометражных фильмов, представлена методическая разработка на примере фильма «Автобус».*

***Ключевые слова**: направления методики преподавания русского как иностранного; коммуникативный и лингвокультурологический подходы; короткометражные фильмы; коммуникативная и лингвострановедческая компетенции.*

Введение. Целью данной работы является демонстрация потенциала использования короткометражных фильмов на занятиях по русскому языку как иностранному. Исследование выполнено в рамках реализации коммуникативного и лингвострановедческого подходов в обучении, что определяет его актуальность. Подготовлены методические разработки, которые будут способствовать развитию соответствующих компетенций и помогут повысить мотивацию обучающихся к изучению русского языка. В качестве материала выступает короткометражный фильм «Автобус» (режиссеры Т. Шовгенов, А. Тхаганов). Используются методы критического анализа и обобщения. Результатами исследования является апробация предлагаемых заданий в рамках учебных и внеаудиторных занятий (киноклуб).

Результаты и их обсуждение. В современной методике преподавания русского языка как иностранного выделяется множество различных направлений. Под ними Л.В. Московкин понимается «разновидность методических исследований, ориентированную на определенные цели обучения, опирающуюся на специфические теоретические основы и обладающую присущим только ей содержанием исследований» [1, с. 72]. Ученый выделил 6 основных направлений методики РКИ: лингвистическое, коммуникативное, культуроведческое, антропоцентрическое, тестологическое, технологическое [там же].

В.Д. Горбенко, Т.Н. Доминова, Н.О. Ильина и др. следующим образом характеризуют культуроведческое направление: объектом его исследования является обучение иностранцев элементам российской культуры. Предполагается, что обучающиеся осваивают не только лексику и грамматику русского языка, а также национально-культурный фон [2, с. 252]. В последние годы проводится все больше исследований в этом направлении, ученые рассматривают диалог и полилог культур, межкультурную коммуникацию, культурное погружение.

Почему данные исследования актуальны? Современный мир мультикультурен. Изучение русского языка не только повышает образовательный уровень, расширяет профессиональный кругозор, но и позволяет продвинуться в понимании уникальной русской культуры как неотъемлемой части мировой культуры. Обучение проходит через узнавание, адаптацию и принятие.

Наряду с направлениями исследований выделяются основополагающие подходы в методике преподавания РКИ. Они определяют методы, приемы и технологии обучения. Как справедливо отмечают многие ученые, ведущим на современном этапе является коммуникативный подход. См. об этом: [3] и др. Его основная цель – формирование коммуникативной компетенции, то есть обучение практическому применению изучаемого языка в конкретных коммуникативных ситуациях. Однако преподавание русского языка не может быть ориентировано только на один подход. Для эффективного обучения необходимо комплексное применение различных подходов. И лингвокультурологический подход будет играть в этом комплексе немаловажную роль. Он позволит объединить лингвистическое и культурологическое обучение. Иностранцы смогут не просто изучать язык, но и понимать контекст. Такой подход станет надежной основой для эффективной межкультурной коммуникации, позволит установить взаимосвязи.

Взаимодействие с людьми, говорящими на другом языке, представляет собой культурный обмен, а значит, изучение языка не должно проходить в отрыве от культуры его носителей. Иностранных обучающихся необходимо знакомить с историей, литературой, обычаями и традициями народов России. В противном случае язык будет сводиться к системе символов и правил, которые трудно будет интерпретировать в конкретных речевых ситуациях. Так, иностранцы часто жалуются на то, что освоение материалов учебников по РКИ не гарантирует понимание повседневной речи. Это естественно, так как в них представлен «выхолощенный» язык. Речь же более живая и свободная, сопровождается различными эмоциями. Кроме того, в русском языке выделяется несколько функциональных стилей. И обучающиеся должны прийти к пониманию, в каких ситуациях они используются. Это поможет им правильно подбирать соответствующие обстановке слова и выражения.

Носители разных культур имеют разные традиции, религии, менталитет, историю. Для того, чтобы сгладить эти различия, добиться взаимопонимания, предотвратить межкультурные конфликты и используется лингвокультурологический подход.

Его реализации будет способствовать введение на разных этапах обучения аутентичных материалов, соответствующих языковому уровню аудитории: литературы (в том числе и фольклора), мультфильмов и фильмов и др. Вместе с преподавателем обучающиеся должны проанализировать речь и поведение героев. Таким образом происходит понимание и усвоение национально-культурных норм, стереотипов поведения, ценностей.

Кроме того, слушая на занятиях преподавателя, иностранные обучающиеся привыкают к его ритму, тембру, интонации и т.д. Необходимо избегать этого, представляя возможное многообразие, с которым они столкнуться при общении с другими носителями русского.

Большим потенциалом в этом отношении обладают короткометражные фильмы – кинокартины с небольшой продолжительностью (в нашем случае не более 30 минут, так как просмотр сопровождает работа с обучающимися). Как отмечает А.В. Тряпельников, «аудиовизуальная природа языка фильма как бы приближает учащегося к изначальным устным основам изучаемого языка в различных его стилистических сферах, отображаемых в фильме» [4, с. 124]. Их просмотр должен сопровождаться предтекстовой работой (знакомство с новой лексикой, изучение или повторение грамматических правил, объяснения и комментарии преподавателя), анализом просмотренного материала, пересказами, обсуждением.

Продемонстрируем эту работу на конкретном примере. Для просмотра мы выбрали фильм «Автобус» (продолжительность 15 минут, есть версия с английскими субтитрами), представленный режиссерами Т. Шовгеновым, А. Тхагановым. В основу сюжета положена история о том, как в поездке одному из пассажиров становится плохо, он просит остановить транспорт и пропадает в лесу. Остальные не хотят его искать и ждать, находят себе оправдания для продолжения пути. После долгого спора лишь один человек покидает автобус и идет на поиски, остальные продолжают путь. После спасения вышедшего пассажира герой ловит попутную машину и видит на дороге уехавший автобус, который попал в аварию.

Перед началом просмотра необходимо выполнить следующие задания.

Учим / повторяем лексику: *случай, служба спасения, спасатель, водитель, приезд, заявление о пропаже, условие, бригада, запах, попутка, оказание – неоказание помощи, уголовная ответственность, беспредел, желающий(ие), авария; стоять, остановить, поехать, ждать – подождать, предлагать, оставить, проверить, искать, найти, уехать, пропасть, понять, высылать, слушать, добраться, случиться, догнать, помочь, решать, спешить, посадить* (в значении 'лишить свободы'), *быть благодарным, вернуться, нуждаться, остаться, заплатить, врать, успокоиться, чувствовать, вонять; недопустимо, стопроцентно, по-хорошему, вдруг, заодно.* Представляется целесообразным использования иллюстративного материала (изображения спасателя, водителя, автобуса, аварии и т.д.)

Выясняем, какие значения имеет слово *гнилой* и с какими словами может сочетаться. (Преподаватель может показать изображение испорченного плода и сказать, что гнилым может быть не только фрукт или овощ, но и человек или поступок. Студенты должны предположить,

про какого человека или поступок так говорят). На более продвинутых уровнях можно обсудить понятие метафоры и привести другие примеры использования тропа в русском языке.

Изучаем / повторяем значение приставок глаголов движения: *ехать – уехать – приехать, идти – пойти.* Можно предложить обучающимся вспомнить другие примеры для данной темы.

Изучаем / повторяем образование повелительного наклонения на примере глаголов *стоять, остановить, пойти, слушать, успокоиться, подождать.*

Вспоминаем, с помощью каких слов обращаются друг к другу незнакомые люди в России (девушка, парень, товарищи и т.д.). Данное задание так же можно усложнить: познакомить с некоторыми официальными обращениями и ситуациями их использования (дамы, господа, леди, джентльмены, граждане, россияне и т.д.).

Читаем и объясняем (с помощью преподавателя), что означают данные фразы: *«Да ну его!», «Как это «да ну»?, «Давно пора!», «Вы что издеваетесь?», «Едем и точка!», «Вот только вот этого не надо! Бред все это!», «Да кого вы слушаете?».* Их лучше давать с альтернативными фразами. Например: *«Да ну его!» – «Он нам не нужен». «Да кого вы слушаете? – Не надо его слушать»*.

Читаем и объясняем (с помощью преподавателя), что означают данные фразеологизмы, пословицы и крылатые фразы: *«Спасение утопающих – дело рук самих утопающих», «Семеро одного не ждут», «заговаривать зубы», «много брать на себя»*. Обучающиеся могут привести примеры из своих языков.

Читаем следующие фразы и объясняем, в каких ситуациях их можно сказать: *«Каждый может оказаться на его месте»; «А ты за меня не переживай. Я как-нибудь сам разберусь»; «Вообще-то это ваша работа. Вы за это зарплату получаете»; «Зачем нам это надо?»*. Разыграйте сценки, используя данные фразы.

Далее смотрим фильм, но не целиком, а фрагментами. После просмотра каждой части отвечаем на вопросы.

Первый фрагмент – 0-1,5 минуты. Примерные вопросы: Кто едет в автобусе? Какие это люди (внешность, возраст, пол и т.д.)? (Студенты должны прийти к выводу о том, то они все очень разные). Чем они занимаются? (Разговаривают, спят). Что происходит с одним из пассажиров? (Ему становится плохо). Как реагируют люди? (Одна девушка называет идиотом, некоторые смеются). Как вы считаете, это нормальная реакция?

Фрагмент 2 – 1,5 – 8,55 минуты. Вопросы: Какой вопрос задает девушка в зеленой кофте после некоторого ожидания? Какой тон у девушки? Что она хочет? (Она раздражена, хочет продолжить поездку). Как реагируют остальные пассажиры? (Кто-то поддерживает, кто-то говорит о том, что нельзя оставлять человека в лесу). Как реагирует на просьбу пойти и проверить пропавшего пассажир, который говорил, что не нельзя оставлять человека? (Отворачивается и ничего не делает). Пассажира выходит искать шофер. Он действительного хочет его искать? А второй мужчина? Почему вы так думаете? (Мужчина предлагает поискать еще. Шофер отвечает: «Да ну его!»). Что обещает мужчина пассажирам, если они согласятся подождать пропавшего? (Деньги). Они соглашаются? (Да. Но они хотят получить их сразу, а у мужчины деньги на карте). Какие оправдания себе находят пассажиры, чтобы не искать пропавшего и не ждать (Это мы должны делать? Для этого есть спецслужбы. Наверняка для такого случая есть какая-то инструкция. Что нам его по всему лесу искать? У меня тут полный автобус народу! Мы же не можем все вместе его одного ждать? Ничего страшного с ним не случится. Найдут его). Что беспокоит бабушку? (Она чувствует гнилой запах). Когда она первый раз говорит об этом? Когда повторяет вопрос? (Первый раз, когда разгорается спор. Второй раз, когда пассажиры принимают решение оставить пропавшего). Что говорит мужчина, который решает продолжить поиски? (Да, действительно, воняет). Он почувствовал гнилой запах? (Нет, так он оценивает поведение остальных. Считает, что они совершают плохой поступок). Вы согласны с ним? Как бы вы поступили в такой ситуации?

3 фрагмент – 08.55 – до конца. Вопросы: Что делал мужчина, когда вышел из автобуса? (Искал пропавшего). Он его нашел? (Да, нашел). Нужна ли была помощь пропавшему? (Да, нужна). Удалось ли ему помочь? (Да, мужчина ему помог). Это было легко? (Нет, трудно). Как

они продолжили путь? (Мужчина поймал попутку). Что мужчина увидел на дороге? (Автобус, на котором они ехали, попал в аварию). Кто из людей, с которыми он ехал, его узнал? (Водитель). Как вы думаете, о чем подумал в этот момент водитель? (Студенты должны высказать свои предположения). Какой фразой заканчивается фильм? («Останови. Надо помочь»). Почему именно этой фразой? Согласны ли вы с тем, что всегда нужно помогать тем, кто в этом нуждается? Всем людям обычно близка мысль о том, что добро и зло в этом мире возвращаются к тем, кто их сделал. Согласны ли вы с этим? (Студенты высказывают свое мнение и аргументируют его).

После обсуждения учащиеся должны будут высказать мнение о фильме и объяснить свою оценку.

Просмотр киноленты «Автобус» позволяет изучить разговорную лексику, фразеологизмы, пословицы и крылатые выражения, отработать некоторые грамматические правила, продемонстрировать на примере использование метафор. Кроме того, он обладает глубоким философским смыслом, что позволяет вовлечь обучающихся в дискуссию, а также неоспоримым воспитательным потенциалом.

Для просмотра исследователи рекомендуют и другие фильмы. В частности, «Притча о доброте», «Свободные деньги», «Удачное знакомство», «Садовник», «Пять минут», «Ножницы», «Лифт», «Offline», «Portfolio», «Любовь: задание на лето», «Взгляды в компромисс» и др. См. об этом: [5, с. 112]. Выбор зависит от цели занятия, языкового уровня аудитории и других факторов.

Заключение. Аутентичные короткометражные фильмы помогают обучающимся лучше понять историю России, быт и культуру, знакомят их с вербальным и невербальным поведением языковых носителей. Они повышают мотивацию к изучению языка, помогают разнообразить занятие или заняться внеурочной деятельностью. Кроме того, с их помощью преподаватель приближает учебные ситуации к естественным ситуациям речевого общения, стимулирует речь обучающихся, включает их в дискуссии, развивает коммуникативные навыки и навыки аудирования.

Список литературы

1. Московкин, Л. В. Направления в методике обучения русскому языку как иностранному с позиций методологии исследования / Л. В. Московкин // Мир русского слова. – 2014. – № 3. – С. 72–77.

2. Горбенко, В. Д. Актуальные направления методики преподавания русского языка как иностранного: результаты контентанализа / В. Д. Горбенко, Т. Н. Доминова, Н. О. Ильина, Ю. А. Кумбашева, М. В. Митькова // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 1 (49). – С. 249–264.

3. Нефедова, М. А. Современные подходы к обучению иностранному языку / М. А. Нефедова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2023. – № 2 (66). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-obucheniyu-inostrannomu-yazyku/viewer. (lata доступа: 09.02.2026). – Текст электронный.

4. Тряпельников, А. В. Использование монтажного листа в работе над развитием речи студентов-иностранцев краткосрочного обучения: специальность 13.00.02 «Методика преподавания (русского как иностранного)»: дис. … канд. пед. наук / Тряпельников Анатолий Викторович; Институт русского языка им. А.С. Пушкина. – Москва, 1992. – 138 с.

5. Арапова, О. Г. Художественные короткометражные фильмы как средство повышения мотивации при обучении русскому языку как иностранному / О. Г. Арапова // Вестник Вятского государственного университета, 2020, № 4 (138). – С. 108–117.

SHOT FILMS IN RUSSIAN AS A FOREIGHN LANGUAGE CLASSES

Melnichenko N. P.
Moscow, Russia, RTU MIREA

***Abstract**: The paper discusses the linguocultural approach to the study of Russian as a foreign language and its implementation in classes. The article highlights the importance of studying a language in conjunction with the culture, everyday life, and traditions of its native speakers. The potential of using short films is considered, and a methodological development is presented using the film "The Bus" as an example.*

***Keywords**: methods of teaching Russian as a foreign language, communicative and linguocultural approach, short films, communicative and linguistic competence.*

УДК 81-13

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Неведомская О. В.
Витебск, Республика Беларусь,
ВГУ имени П. М. Машерова

***Аннотация**. В статье анализируются особенности методики онлайн-обучения лексике в курсе русского языка как иностранного, раскрываются принципы дистанционного обучения РКИ, основные направления использования компьютера в учебном процессе с инофонами, а также рассматриваются средства достижения результативности дистанционного обучения РКИ.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный; лексика русского языка; дистанционное обучение; онлайн-обучение; онлайн-ресурсы обучения; индивидуальные траектории обучения.*

Введение. В XXI веке образование вступило в информационную фазу своего развития. В этом аспекте актуальным является совершенствование дидактической теории с учетом складывающихся образовательных условий. Ранее считалось аксиомой то, что коммуникативные цели и задачи обучения РКИ могут быть достигнуты и решены лишь при условии постоянного и обязательного взаимодействия участников учебного общения в рамках единственно возможной интерактивной формы обучения – очного практического занятия. С появлением и широким распространением глобальных сетей лингводидактика впервые получила возможность корректно ставить вопрос об обучении на расстоянии. Этой проблемой занимались Э. Г. Азимов, М. А. Бовтенко, Л. А. Дунаева, О. П. Крюкова, Е. С. Полат, О. И. Руденко-Моргун и др.

Цель нашего исследования – проанализировать особенности методики онлайн-обучения лексике в курсе русского языка как иностранного.

Материал и методы. Материал нашего исследования – онлайн-ресурсы дистанционного обучения РКИ, обеспечивающие осуществление индивидуальных траекторий обучения инофонов русскому языку

В ходе работы и анализа проведенного исследования использовались теоретические (изучение, анализ, систематизация научной литературы) и эмпирические (наблюдение, описание) методы.

Результаты и их обсуждение. Принципами дистанционного обучения РКИ являются интерактивность, индивидуализация, мобильность, гибкость, модульность, телекомунникационное межличностное общение, активность, самостоятельность. Сформулированы и требования к средствам дистанционного обучения РКИ: возможность формирования индивидуальных траекторий обучения, комплексность в использовании средств информационно-коммуникативных технологий, мультимодальность, вариативность предъявления учебного материала, поддержка различных стратегий овладения языком, развитие творческих способностей обучающихся, активизация их внутренних ресурсов, наличие обратной связи на основе встроенной системы автоматического мониторинга, контроля и самоконтроля [3, с. 19].

В связи с этим определяются характеристики профессиональной модели преподавателя РКИ в системе дистанционного обучения:

1) общее педагогическое проектирование языковой среды обучения;
2) проектирование наполняющих ее дистанционных ресурсов;
3) менеджмент дистанционного обучающего ресурса;
4) разработка сценариев компонентов обучающего дистанционного ресурса;
5) сетевое индивидуальное консультирование;
6) координация работы виртуальной учебной группы;
7) сетевой контроль и экспертная оценка результатов обучения [3, с. 20].

По мере совершенствования коммуникативной методики технические средства обучения РКИ приобретают все большее значение для создания и обеспечения интерактивности обучения, моделирования специальной обучающей среды. С развитием интерактивности тесно связан принцип индивидуализации, который находит свое методическое решение с помощью разных видов технических средств обучения (ТСО) и имеет свои способы реализации в соответствии с психологическими закономерностями восприятия чужой речи, видеоряда, текстов и

рисунков с экрана компьютера. Из ТСО прежде всего компьютеры и другие гаджеты в наибольшей степени могут учитывать индивидуальные потребности и интересы обучающихся, а также создавать различные стратегии овладения языком, дифференцировать способы предъявления материала, обеспечивать индивидуальные формы тренировки, создавать широкий диапазон стимулов для вовлечения в иноязычную речевую деятельность, увеличивать время контакта с изучаемым языком.

В соответствии с изложенным определяются основные направления использования компьютера в учебном процессе:

1) обучение путем моделирования, наглядного представления ситуаций, явлений, процессов.
2) организация многократной тренировки (формирование умений и навыков).
3) контроль и оценка навыков, умений, знаний, сбор, обработка и хранение статистической информации.
4) автоматизированный поиск информации.
5) обеспечение диалога, коммуникации с помощью компьютерных сетей [1, с. 13].

Образовательный процесс, использующий информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), выделяют в отдельную форму обучения, которая является современным форматом учебной деятельности. Такой образовательный процесс представляет собой и дальнейшее развитие методологии в целом. Под ИКТ в данном аспекте понимаются программные средства и технические устройства, обеспечивающие обмен информацией, ее обработку и доступ к информационным ресурсам в глобальной сети [4, с. 65].

ИКТ имеют высокую степень интерактивности, которую можно использовать с целью решения различных дидактических задач при обучении РКИ, в том числе и актуальных для темы нашего исследования:

− развитие и формирование навыков чтения с помощью аутентичных материалов;

− развитие и формирование восприятия иноязычной лексики при использовании аутентичных звуковых текстов Интернета;

− изучение лексики иностранного языка определенной культуры, общественного, политического и экономического устройства общества;

− увеличение мотивации обучающихся с использованием актуальных материалов;

− организация дистанционного обучения;

− воспроизведение истинной языковой среды, которая способствует потребности общаться на иностранном языке;

− культурное и гуманитарное развитие обучающихся в связи с использованием обширной информации культурного, этнического, гуманистического характера [4, с. 46-47].

Результативность дистанционного обучения РКИ обеспечивается комплексом электронных образовательных, прикладных, инструментальных и коммуникационных средств, включающих использование различных интерактивных онлайн-сервисов и приложений для изучения РКИ. Все это позволяет организовать полноценное учебное взаимодействие с использованием новейших педагогических технологий.

Считается, что овладеть видами речевой деятельности не представляется возможным без знания определенного количества лексических единиц и их правильного фонетического и образного восприятия. Следовательно, необходимо грамотно подбирать подходящие упражнения для развития лексического навыка и в дальнейшем активно прорабатывать навыки владения лексикой. В этом аспекте для современного образовательного процесса становится все более актуальным эффективное использование различных интерактивных онлайн-сервисов и приложений для изучения РКИ. Среди них выделяют следующие:

1) приложения, ориентированные на отработку конкретного речевого навыка;

2) мобильные приложения, ориентированные на отработку грамматических и лексических навыков;

3) универсальные мобильные приложения, ориентированные на комплексное изучение навыков владения иностранного языка.

К таким актуальным и часто используемым особенно на начальном этапе обучения лексике РКИ онлайн-ресурсам относятся следующие:

1. Проект «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина» – курс «Слова и словечки», предназначенный для обучения лексическим средствам общения в объеме первого и второго сертификационных уровней (B1–B2). В основе курса «Слова и словечки» лежит в первую очередь максимальная интерактивность, мультимедийность и посильная коммуникативность. Что касается принципов работы с лексикой, то материалы курса базируются на вполне традиционных для методики принципах минимизации, системности и неизолированного предъявления слов в лексических и грамматических связях. Отдельного рассмотрения заслуживает принцип избыточной, или множественной, семантизации, который ранее не упоминался в методической литературе.

Мультимедийный контент курса представлен различными иллюстрациями, анимацией, аудио- и видеофрагментами (эпизоды фильмов и мультфильмов), записями дикторской речи. Новые слова, не подлежащие целенаправленной отработке на уроке, снабжаются поясняющими хинтами – всплывающими окнами, в которых слово иллюстрируется, объясняется или переводится. Современный уровень развития компьютерных технологий пока еще не позволяет реализовать в полной мере направленность обучения на речевое общение, поэтому в курсе «Слова и словечки» используются субституты коммуникативных заданий:

1) вопросно-ответные упражнения, которые создают ощущение заинтересованности педагога в личности ученика и не предполагают правильных / неправильных ответов;

2) дескриптивные упражнения со встроенной функцией записи рассказа студента;

3) упражнения на трансфер, имитирующие деятельность обучающихся в реальной внеязыковой ситуации. Кроме того, чрезвычайно полезной оказывается многократная подача информации о значении нового слова, т. е. одновременное использование разных способов семантизации. В минимальный набор объяснительных средств курса входят сильный семантизирующий контекст, описание значения (с включением в него синонима и антонима, если таковые имеются), иллюстрация и переводной эквивалент, что также актуально для начальных этапов обучения лексике русского языка.

2. LearningApps – это различные интерактивные упражнения в игровом формате, направленные на формирование и отработку лексического навыка. Задания в этом сервисе можно создавать самому или использовать уже готовые работы.

Среди типов лексических упражнений следующие:

- найти пару;
- классификация;
- хронологическая линейка;
- простой порядок;
- ввод текста;
- сортировка картинок;
- викторина с выбором правильного ответа;
- заполнить пропуски.

Такой онлайн-сервис ориентирован в первую очередь на повышение мотивации у студентов к изучению лексики русского языка посредством разнообразия заданий и интерактивности.

3. Интерактивный сервис Wordwall предоставляет преподавателям возможность создания различных упражнений в игровой форме. Данный сервис является универсальным инструментом при обучении РКИ в связи с использованием материала как онлайн, так и в печатном виде.

Интерактивные упражнения воспроизводятся на любом устройстве, имеющем доступ к Интернету: на компьютере, планшете, телефоне или интерактивной доске. Печатные версии можно использовать в качестве самостоятельных учебных заданий.

Функционал данного онлайн-сервиса достаточно большой по сравнению с другими подобными. Например, создание интерактивных заданий для обучающихся с целью проверки изученного материала и как результат – обратная связь. Примеры заданий схожи с сервисом LearningApps, но имеют более качественно подобранный материал.

4. AnswerGarden – это удобный сервис, который позволяет внедрять инструмент обратной связи. С его помощью обучающиеся могут ответить на поставленный вопрос и видеть, как их ответы появляются в облаке слов. Ответы являются анонимными.

Современное обучение обязательно требует постоянной и оперативной связи с обучающимися. Это помогает реагировать на изменения в процессе обучения, выяснять, насколько усвоен учебный материал, реагировать на настроение студентов и выявлять их приоритеты.

AnswerGarden предоставляет хороший способ получить ответы от всей группы. Педагог может использовать данный инструмент с целью:

− опроса по усвоению той или иной лексики;

− комментариев учащихся, где не требуется однозначного ответа;

− проведения мозгового штурма;

− выбора темы лексико-семантической группы;

− выбора материал для дискуссии по той или иной лексической теме или, например, дискуссии по семантике лексической единицы.

5. Liveworksheets – это образовательный инструмент, позволяющий учителям трансформировать традиционные рабочие листы (в формате doc, pdf, png или jpg) в интерактивные онлайн-упражнения с автоматической маркировкой. Сервис Liveworksheets позволяет преподавателю создавать задания по заполнению пробелов, соединению компонентов и множественному выбору. Более того, рабочие листы можно дополнить аудио-, видеозаданиями и упражнениям на разговорную речь.

Большим преимуществом этого сервиса является то, что в один рабочий лист можно включить задания нескольких уровней сложности. Выполняя упражнения, обучающиеся будут постепенно переходить от легких задач к более продвинутому уровню сложности.

6. Главная цель приложения Quizlet – предоставить инструменты для изучения той или иной лексико-грамматической группы слов. На данный момент Quizlet предоставляет большой ассортимент возможностей, и постоянно развивается, добавляя новые функции для обучения.

Одной из ключевых компетенций современного педагога является умение применять на уроках информационные и коммуникационные технологии, которые делают процесс обучения более интересным и творческим. Интерактивные приложения по обучению иностранцев лексике русского языка используются с целью повышения мотивации участников образовательного процесса, улучшения качества оценки изученного материала с дальнейшим комментированием работ, выбор более эффективной организации выполнения заданий, а также с целью разнообразить учебный материал различными упражнениями, стимулируя активность обучающихся.

Исходя из сказанного, методические принципы, положенные в основу обучения лексике иностранцев в цифровой среде, – это интерактивность, мультимедийность, коммуникативность и множественная семантизация. Кроме того, наиболее популярными в настоящее время считаются интерактивные методы обучения, где педагог теряет центральную роль и становится организатором образовательного процесса. Согласно результатам исследования Национального тренингового центра США (National Training Center), интерактивные методы являются самым эффективным методом формирования и развития коммуникативных навыков, самостоятельности, а также критического мышления обучающихся [2, с. 60].

Изучение лексики русского языка с применением интерактивного метода выстраивается по следующему принципу:

− 50% – дискуссии;

− 75% – практика (через взаимодействие);

− 85–90% – применение изученного материала.

На данный момент онлайн-сервисы и приложения для изучения лексики в аспекте обучения РКИ являются необходимым для образовательного процесса инструментом, с помощью которого можно значительно расширить возможности в процессе обучения, а также развить умения самообразования и саморазвития. Использование приложений позволяет разнообразить учебный процесс, организовать формирование лексических навыков, и значительно развить навыки речевой деятельности.

На наш взгляд, использование онлайн-сервисов при обучении РКИ обеспечивает эффективность образовательного процесса, так как развитие лексических навыков у учащихся предшествует развитию речевых видов деятельности. Их развитие является взаимосвязанным, а интерактивные приложения, в свою очередь, направлены на данную организацию процесса обучения.

Следует учитывать и то, что лексический аспект приобретает все большую самостоятельность по мере продвижения от начального этапа обучения к продвинутому.

Заключение. Таким образом, онлайн-ресурсы являются средством результативности дистанционного обучения лексике РКИ, обеспечивающим осуществление индивидуальных траекторий обучения инофонов русскому языку, а также комплексность в использовании средств инфор-

мационно-коммуникативных технологий, мультимодальность и вариативность предъявления учебного материала, поддержку различных стратегий овладения языком. Онлайн-ресурсы обучения лексике РКИ приобретают все большее значение для создания и обеспечения интерактивности обучения, моделирования специальной обучающей среды. Использование различных онлайн-ресурсов (приложения, ориентированные на отработку конкретного речевого навыка и на отработку грамматических и лексических навыков, а также ориентированные на комплексное изучение навыков владения РКИ) повышают мотивацию обучающихся благодаря игровой форме обучения.

Статья выполнена в рамках научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. рег.: 202678 от 18.02.2026).

Список литературы

1. Азимов, Э. Г. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного с помощью компьютерных технологий: автореф. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Э. Г. Азимов; Институт русского языка имени А. С. Пушкина. – Москва, 1996. – 38 с.

2. Богачевский, В. М. Обучение лексике на основе электронных гаджетов: магистерский диплом / В. М. Богачевский; Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. – Екатеринбург, 2022. – 99 с.

3. Богомолов, А. А. Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку: автореф. дисс. доктора пед. наук / А. А. Богомолов; Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. – Москва, 2008. – 45 с.

4. Словарь педагогического обихода / под ред. Л. М. Лузиной. – Псков, 2003. – 71 с.

THE SPECIFICS OF THE METHODOLOGY OF ONLINE VOCABULARY TEACHING IN A COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Neviadomskaya O. V.
Vitebsk, the Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Masherov

Summary. *The article analyzes the specific features of methods for teaching vocabulary online in a course of Russian as a foreign language. It explains the principles of distance learning in teaching Russian as a foreign language, the main ways of using computers in the educational process with foreign students, and examines the means of achieving effectiveness in distance learning of Russian as a foreign language.*

Key words: *Russian as a foreign language; Russian vocabulary; distance learning; online learning; online learning resources; individual learning trajectories.*

УДК 811.581'27:378.016:811.161.1'243

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ПРИЕМ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Новикова Л. П.
Витебск, Республика Беларусь
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация*. В статье анализируется использование лингвистической терминологии на китайском языке в процессе обучения китайцев русскому языку как иностранному. Определены основные термины, владение которыми позволяет преподавателю оптимизировать процесс обучения, приведены примеры изучаемых конструкций, требующие при объяснении употребления данной лексики.*

Ключевые слова*: русский язык как иностранный, китайский язык, лингвистический термин.*

Введение. Опыт нашей работы с китайскими студентами показывает, что студенты, осваивающие в нашем университете программу углубленного высшего образования с обучением на английском языке, в большинстве своем мотивированы к изучению русского языка, который, не являясь инструментом приобретения профессиональных знаний, в то же время выступает для них средством проникновения в культуру дружественных народов.

Высокий образовательный запрос китайских студентов-магистрантов в отношении изучения русского языка в условиях небольшого количества учебных часов, предусмотренных программой (96 часов практических занятий), требует от преподавателя максимальной оптимизации процесса обучения, освоения и использования продуктивных методов и приемов. При этом важно отметить, что значительные отличия русской и китайской языковых систем, обуславливают необходимость корректировки традиционных методических приемов обучения русскому языку как иностранному. В настоящее время актуальны исследования, которые предлагают национально ориентированную методику, учитывающую особенности китайского языка. Так, применение на начальном этапе лишь прямого метода обучения, ключевым принципом которого является полное исключение из образовательного процесса родного языка, при работе с китайскими студентами не всегда оправдано. Использование в процессе обучения как базы популярного в настоящее время коммуникативного подхода, который выступает «стратегией, моделирующей общение и направленной на создание психологической и языковой готовности к коммуникации», также не исключает применение преподавателем других методов и приемов [1].

Данная проблема представляется особенно актуальной в связи с ежегодным ростом количества студентов из Китая по образовательным программам углубленного высшего образования с обучением на английском языке на различных специальностях.

Целью данного исследования является определение основных лингвистических терминов, владение которыми на китайском языке позволяет преподавателю оптимизировать процесс обучения китайцев русскому языку как иностранному.

Материал и методы. Материалом нашего исследования выступает процесс преподавания русского языка как иностранного китайским студентам. Основными методами исследования являются метод лингвистического описания, сравнительно-сопоставительный и количественный методы.

Результаты и их обсуждение. На основании нашего многолетнего опыта преподавания русского языка как иностранного китайским обучающимся был сформирован необходимый минимум лингвистической терминологии на китайском языке, владение которым позволяет преподавателю оптимизировать процесс обучения. В данной работе с целью охвата более широкой аудитории предлагается перевод данных терминов посредством системы «пиньинь» – записи звучания иероглифов латинскими символами.

На фонетическом уровне основными терминами на китайском языке, которые активно используются нами на занятиях по русскому языку как иностранному, выступают: звук – yīn (гласный звук –yuányīn, согласный звук – fǔyīn, твердый согласный – yìng fǔyīn, мягкий согласный – ruǎn fǔyīn), слог –yīnjié, слово – cí, ударение – zhòngyīn. Как известно, трудности при чтении, аудировании и говорении возникают у китайских студентов, в первую очередь, по причине того, что лексемы их родного языка состоят из одного – двух слогов. Помимо существующих произносительных трудностей при освоении многосложных слов китайцами, исследователи отмечают следующее: подобная лексика «не вписывается в языковую картину мира, что рождает психологический барьер» у данных студентов [2]. Использование лингвистической терминологии на китайском языке при объяснении фонетического строения русского слова (определение количества слогов, установление взаимосвязи количества гласных звуков в слове с количеством слогов, акцентирование внимания на силовой природе, разноместности и подвижности русского ударения) помогает снятию психологического барьера при освоении многосложных слов русского языка, полное исключение которых на начальном этапе обучения не представляется возможным (*университет, преподаватель, общежитие*).

При изучении новой лексики, определении частеречной принадлежности слов важным для повышения продуктивности образовательного процесса является использование преподавателем следующих грамматических терминов на китайском языке: имя существительное – míngcí, имя прилагательное – xíngróngcí, местоимение – dàicí, глагол – dòngcí, наречие – fùcí, числительное – shùcí, предлог – qiánzhìcí, союз – liáncí. Употребление преподавателем данной лингвистической терминологии на китайском языке помогает студентам на начальном этапе обучения преодолеть трудности, возникающие при семантизации новых лексем.

Так, при изучении слов *дом – до́ма, утро – утром, день – днём, вечер – вечером, ночь – ночью* и др. важно изначально обратить внимание студентов на их частеречную принадлежность (существительное – наречие) во избежание возможных ошибок в употреблении. Указан-

ный прием необходим также при дифференциации прилагательных и наречий: *холодный – холодно, хороший – хорошо, русский – по-русски* и др. Приведенный лексический материал постоянно функционирует параллельно в элементарных диалогах с первых занятий, нередко вызывая затруднения у студентов: 1. – *Что это? – Это дом. / – Где мама? – Мама дома.* 2. – *Что сейчас? – Сейчас утро. / – Когда урок? – Урок утром*. 3. – *Как там? – Там холодно. / – Какая погода? – Погода холодная.* 4. - *Что ты любишь? – Я люблю русский язык. / – Что ты любишь делать? – Я люблю говорить по-русски* и т.д.

Для установления основных грамматических признаков и правил словоизменения самостоятельных частей речи базовыми терминами выступают: единственное число – dānshù, множественное число – fùshù, мужской род – nánxìng, женский род – nǚxìng, средний род - zhōng xìng, падеж – gé, несовершенный вид – wèi wánchéng tǐ, совершенный вид – wánchéng tǐ, настоящее время – xiànzàishí, прошедшее время – guòqù shì, будущее время – jiānglái shì.

Значительные трудности в усвоении китайскими студентами числа, рода, падежной системы русских имен существительных, прилагательных и местоимений также детерминируются ключевыми различиями грамматических систем двух языков. Изучаемый в рамках элементарного уровня коммуникативный материал часто требует грамматических комментариев с указанием числа имени существительного (1. - *Мне нравится шоколад. / Мне нравятся овощи*. 2. *Сколько стоит рис. / Сколько стоят продукты*.), падежа местоимения (1. – *Как тебя зовут? – Меня зовут … .* 2. – *У тебя есть друг? / – Да, у меня есть друг. 2. – Сколько тебе лет? – Мне … лет. 3. – Тебе надо отдыхать? – Да, мне надо отдыхать.*), падежа местоимения и рода (числа) имени существительного (– *Мне нужен сок. / - Мне нужна книга. / – Мне нужно молоко. / – Мне нужны продукты.*) и т.д. Кроме того, уже на начальном этапе изучения русского языка происходит знакомство студентов с винительным падежом существительных в значении объекта действия (*Я люблю пиццу. / Я люблю слушать музыку. / Я читаю книгу*) и времени (*в понедельник / в среду …*), а также с предложным падежом в значении места (*Я живу в Витебске / в Беларуси / в общежитии. / – Где книга? – Книга на столе.*). При этом одновременно с падежными формами обучающиеся усваивают управление глаголов. Здесь следует отметить, что в целях упрощения подачи материала более целесообразным представляется использование наименований падежей цифрами: yī gè, èr gè, sān gè, sì gè, wǔ gè, liù gè.

Знакомство с русской видо-временной системой глагола, на наш взгляд, особенно затруднительно для китайских студентов без использования преподавателем лингвистической терминологии на китайском языке. Очевидно, что в рамках элементарного уровня обучающиеся получают лишь общее представление о виде как грамматической категории русского глагола. Важна максимально дозированная подача материала, изучение которого начинается с типичных форм глаголов несовершенного вида настоящего времени. Затем для освоения предлагаются формы прошедшего времени данных глаголов. При последующем изучении будущего сложного времени глагола дается представление о несовершенном и совершенном виде, объясняется взаимосвязь вида и форм времени глагола. Указанный грамматический материал изучается исключительно на базе коммуникативного материала.

На уровне синтаксиса необходимыми для преподавателя терминами на китайском языке, позволяющими улучшить усвоение материала студентами, представляются следующие: подлежащее – zhǔyǔ, сказуемое – wèiyǔ, дополнение – bīnyǔ, определение – dìngyǔ, обстоятельство – zhuàngyǔ. Так, использование указанной терминологии возможно не только при пояснении строения русского предложения в целом, но и при изучении следующих употребительных конструкций, различия в которых регулярно вызывают вопросы китайских студентов*: кто любит что / кому нравится что*; *это книга / мне нравится эта книга* и др. Важно отметить, что на начальном этапе преподавания русского языка как иностранного один из ведущих современных принципов, которого мы постоянно придерживаемся в работе с китайскими студентами, – это изучение морфологии на основе различных синтаксических моделей (в предложениях). Необходимо помнить, что коммуникативный метод обучения нацелен на «формирование у студентов способности к реальному общению на изучаемом языке в разнообразных ситуациях», а приоритетом является не знание грамматических правил, а «умение применять язык для решения кон-

кретных коммуникативных задач» [3, с. 149]. Ключевые аспекты метода включают речевую направленность, ориентацию на развитие навыков общения, моделирование реальных ситуаций коммуникации.

Проведенный нами количественный анализ лингвистической терминологии на китайском языке, которая активно используется нами в обучении русскому языку как иностранному, показывает, что владение 40–50 словами значительно повышает эффективность образовательного процесса.

Заключение. Таким образом, на начальном этапе преподавания русского языка в китайской аудитории использование лингвистических терминов на родном языке студентов является эффективным методическим приемом, который способствует ускорению понимания сложных грамматических структур, минимизирует их ошибочное усвоение. Указанный прием обеспечивает точность понимания абстрактных грамматических понятий. Кроме того, владение преподавателем данной лингвистической терминологией выступает одним из факторов, способствующих преодолению китайскими студентами психологического барьера, который часто возникает у данных обучающихся в связи с различиями в системах русского и китайского языков. Знание лингвистической терминологии на китайском языке, ее корректное использование на занятиях повышает авторитет преподавателя, помогает быстрому установлению контакта со студентами.

Представленный в данной работе материал может оказать практическую помощь преподавателям русского языка как иностранного при обучении китайских студентов.

Статья выполнена в рамках научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. рег.: 202678 от 18.02.2026).

Список литературы

1. Копылович, О. С. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку / О. С. Копылович // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы II Международной конференции, посвященной 87-летию образования Белорусского государственного университета, 30 октября 2008 г. / редкол. : В. Г. Шадурский [и др.]. – Минск, 2008. – С. 163–164.

2. Смурова, Т. В. Лексико-грамматические трудности и способы их преодоления при изучении русского языка китайскими студентами / Т. В Смурова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 5-1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/leksiko-grammaticheskie-trudnosti-i-sposoby-ih-preodoleniya-pri-izuchenii-russkogo-yazyka-kitayskimi-studentami. – Дата доступа : 27.04.2026.

3. Пинчук, М. Н. Сравнительный анализ эффективности классических и современных методов преподавания иностранных языков в контексте развития речевых навыков / М. Н. Пинчук // Специфика языкового образования в различных коммуникативно-речевых средах : материалы II Международного научно-методического семинара, Витебск, 19-20 мая 2025 г. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2025. – С. 147–152.

USE OF LINGUISTIC TERMINOLOGY IN CHINESE AS A TECHNIQUE TO OPTIMIZE THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Novikova L.P.
Vitebsk, the Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Masherov

***Summary**. The article analyzes the use of linguistic terminology in Chinese in the process of teaching Russian as a foreign language to Chinese. The basic terms are defined, the knowledge of which allows the teacher to optimize the learning process, and examples of the constructions are given, which require the use of this vocabulary.*

***Key words:** Russian as a foreign language, Chinese language, linguistic term.*

УДК 373.21:811.161.1'243

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Полунина Л. Н.
Тула, Российская Федерация
ТГПУ им. Л. Н. Толстого

Аннотация. *В статье рассматривается процесс лингвистической интеграции детей-инофонов старшего дошкольного возраста в русскоязычную среду, методы мягкого преодоления языкового барьера и базовые методики речевого развития при обучении русскому языку.*

Ключевые слова: *дети-инофоны; русский язык как неродной; языковая адаптация.*

Современные демографические процессы в Российской Федерации характеризуются значительными миграционными потоками, что ведет к качественному изменению контингента воспитанников дошкольных образовательных учреждений. Одной из наиболее сложных категорий субъектов образовательного процесса становятся дети-инофоны – дети, для которых русский язык не является родным и в семье которых общение происходит на национальном языке. Данный контекст обусловил цель настоящего исследования, которая состоит в выявлении наиболее эффективных практик лингвистической адаптации дошкольников-мигрантов в русскоязычной среде.

Актуальность проблемы лингвистической адаптации обусловлена необходимостью реализации равных прав всех детей на получение качественного образования, поскольку «знание русского языка является важнейшим фактором успешности обучения детей-мигрантов. Слабое знание или абсолютное незнание языка неизбежно приведет к появлению проблем не только в успеваемости по различным предметам, но и во взаимоотношениях со сверстниками и педагогами из-за возникновения, в первую очередь, языковых барьеров» [5, с. 8]. *Цель* статьи – выявить стратегии адаптации детей-инофонов в дошкольных образовательных учреждениях.

Правовой фундамент обучения и воспитания детей-инофонов в РФ основывается на положениях Конституции и ключевых федеральных законах. Согласно ст. 43 Конституции РФ, государство гарантирует общедоступность и бесплатность дошкольного образования.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» постулируется принцип равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Согласно ст. 14 данного закона, «обучение ведется на государственном языке Российской Федерации» [7]. В контексте языковой адаптации детей-инофонов это означает необходимость создания условий для освоения русского языка как инструмента получения знаний. Важным документом является также Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). Он определяет целевые ориентиры, среди которых социально-коммуникативное и речевое развитие отнесены к приоритетным направлениям. В стандарте также подчеркивается важность создания «условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям» [8].

Материал и методы. Методологическую базу исследования составили:

- концепции Л.С. Выготского о взаимосвязи когнитивной и речевой деятельности [2] и зоне ближайшего развития [3];
- гипотеза Л. Селинкера о репрезентации интерязыка как особой лингвистической системы в процессе порождения речи на изучаемом языке [14];
- теория билингвизма Э. Бялисток, раскрывающая принципы взаимодействия языковых систем родного и неродного языков и характеризующая когнитивные механизмы, лежащие в основе их освоения [9];
- лингводидактическая система обучения языкам на раннем этапе Л. Кэмерон, в которой обоснованы принципы разработки обучающего контента, структурирования занятий и оценивания речевой деятельности дошкольников [10].

Результаты и их обсуждение. Лингвистическая адаптация – это многогранный процесс включения личности в новую языковую среду, результатом которого является способность эффективно осуществлять коммуникацию в различных сферах деятельности. В дошкольном возрасте этот процесс тесно связан с общей психосоциальной адаптацией ребенка к новому окружению, культурные и коммуникативные нормы которого часто контрастируют с привычными

стандартами общения, принятыми в семье. В частности, Е. А. Железнякова подчеркивает, что лингвистическая адаптация детей-инофонов обладает сложной, многокомпонентной структурой, объединяющей «межличностную языковую, лингвокультурную, метапредметную языковую и психолого-языковую адаптацию» [4, с. 111], каждая из которых выполняет определенную функцию в процессе реализации определенного вида социальной адаптации. Тем не менее, именно освоение русского языка является первым шагом дошкольника-инофона на пути к полноценной социализации и успешному освоению образовательной программы в школе.

К настоящему времени в научной среде сформировался консенсус относительно взаимодействия родного и изучаемого неродного языка в процессе обучения. Базовые положения были сформулированы Л.С. Выготским, который указывал, что «сознательное и намеренное усвоение иностранного языка совершенно очевидно опирается на известный уровень развития родного языка» [2, с. 339]. По мнению С. Холливел, дети дошкольного возраста обладают рядом врожденных особенностей, которые непосредственно определяют выбор стратегий, методов и средств обучения говорению на неродном языке на начальном этапе, поскольку они «приходят на занятия по языку не с пустыми руками. Они приносят с собой уже хорошо сформированный набор навыков, которые помогут им выучить другой язык» [12, с. 76]. Во многих исследованиях билингвизма также подчеркивается «иллюзорность разграничения языков, поскольку часто такое разграничение является лишь вопросом формальной дефиниции» [9, с. 5]. Кроме этого, несмотря на то что «монолингвальные и билингвальные дети живут в разных когнитивных мирах, сталкиваются с разными языковыми средами и вынуждены общаться, используя разные ресурсы, … [они] следуют более или менее одним и тем же процессам [9, с. 88]. Исследования также отмечают, что у детей-инофонов, стихийно усваивающих неродной язык до поступления в образовательные учреждения, формируются характерные для билингвов «лингвистическая интуиция, языковая догадка, умение быстро переключаться с одного языка на другой, компенсаторные компетентности» [1, с. 12].

Опираясь на названные особенности, методика обучения дошкольников-инофонов выстраивает определенную логику овладения устной иноязычной речью. Отсутствие текстовой опоры обусловливает доминирование аудитивного и визуального компонентов в процессе обучения, который строится на последовательном прохождении трех этапов: рецептивного, имитационно-репродуктивного и продуктивного. Важно учитывать объективно существующие потребности обучающихся в освоении русского языка, применительно к тем ситуациям, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни, поддерживая таким образом их мотивацию и обеспечивая возможность включения изученного материала в реальную коммуникативную практику. Л.С. Выготский особо подчеркивал, что «надобность в чем-нибудь и просьба, вопрос и ответ, высказывание и возражение, непонимание и разъяснение и множество других подобных отношении между мотивом и речью положительно целиком определяют ситуацию реально звучащей речи» [2, с. 313].

Рецептивный этап, часто определяемый как «период молчания», представляет собой стадию препродуктивного освоения языка, когда ребенок-инофон активно накапливает пассивный словарь, соотносит звуковые образы слов с предметами и действиями. На этом этапе важно не форсировать речевую активность, а терпеливо работать с использованием невербальных средств, визуализации предметов и ситуаций, проговаривания действий для создания устойчивых ассоциативных связей. В частности, этому служит «метаязык урока» или язык педагогического взаимодействия, когда учащиеся выполняют указания учителя при организации работы на занятии. Если требовать говорения слишком рано, учащиеся с большой вероятностью будут переносить в речь фонологию родного языка. Другим негативным последствием может явиться полный отказ от участия в занятиях из-за боязни совершить ошибку, быть хуже, чем сверстники, и развития языковой тревожности. Поэтому с помощью таких заданий, как «слушай и делай», упорядочивание картинок, лото и перенос информации, можно активно практиковать восприятие речи на слух, не требуя при этом интенсивного говорения. Игровые методы, совместная деятельность и двигательная активность на занятиях способствуют бессознательному включению учащихся в освоение русского языка, что С. Крашен определяет как «увлекательный ввод» (compelling input), который «захватывает внимание учащегося настолько, что он забывает, что имеет дело с незнакомым ему языком» [13, с. 17].

На имитационно-репродуктивном этапе обучающийся, повторяя за учителем, переходит к речевой практике. Здесь важно уделять внимание работе над произношением, поскольку постоянная фонетическая практика помогает избежать фоссилизации – устойчивой фиксации произносительных ошибок и их трансформации в речевую привычку. Обучение должно учитывать явления межъязыковой интерференции и опираться на трансференцию – положительный перенос

аналогичных языковых явлений из родного языка в изучаемый. Так, при сравнении фонетических систем русского и узбекского языков, выявляются значимые различия, на которые необходимо обращать внимание при работе над произношением: сингармонизм, устойчивое ударение, стабильность артикуляции, отсутствие оппозиции по твердости/мягкости согласных в узбекском языке противопоставлены редукции гласных, свободному ударению, смыслоразличительной функции, реализуемой мягкими и твердыми согласными (*брат – брать, лук – люк, угол – уголь*). Общими трудностями в постановке произношения детей-инофонов практически всех национальных групп являются специфические русские звуки и их смешение – *[ы]–[и], [ц]–[с]*. Трансференции же подлежат все звуки, произношение которых не отличается, либо отличается незначительно. Как правило, это большинство гласных звуков и твердых согласных, которые не представляют сложности для дошкольников-инофонов.

Усвоение лексических единиц на имитационно-репродуктивном этапе начинается с интернациональных слов, имеющихся в вокабуляре русского и родного языков и не требующих семантизации в процессе обучения. Таких единиц достаточно много, в том числе в связи с большим количеством англицизмов в разных языках – *спорт, фильм, стадион, телефон, компьютер* и т.д. Ко второй группе лексических единиц, подлежащих активному усвоению на данном этапе, относятся заимствования в русский язык из родного языка учащихся. Примерами тюркских заимствований являются такие слова как *арбуз, базар, кишлак, манты, халат* и др.

Обучение говорению на имитационно-репродуктивном этапе целесообразно строить не на изолированных словах, а на функционально полезных коротких фразах или речевых образцах, которые учащиеся могут использовать для достижения своих коммуникативных целей вне класса. Поэтому «новые слова всегда должны быть связаны с уже существующим языковым знанием и представлены в удобных для использования блоках, предложениях и/или диалоговых структурах» [10, с. 37]. Примерами таких структур могут являться короткие этикетные формулы приветствия и прощания, вежливой просьбы, запроса информации, которые способствуют не только речевому развитию детей-инофонов, но и усвоению культурных норм. Например, реквестивы с обращением к сверстнику и ко взрослому (*Дай, пожалуйста – Дайте, пожалуйста; Скажи – Скажите, пожалуйста*) на данном этапе усваиваются как целостные нечленимые фразы с визуализацией стандартных ситуаций без объяснения их грамматической структуры.

Продуктивный этап – это этап самостоятельной речевой деятельности ребенка-инофона, который предполагает использование усвоенного материала в новых ситуациях и способность организовать дискурс так, чтобы адресат сообщения его понял. В данном случае активизации устной речи способствует подход, основанный на выполнении коммуникативных заданий, когда целью является вовлечение учащихся в диалогическое взаимодействие, позволяющее им творчески конструировать собственные высказывания. В лингводидактике под коммуникативным заданием понимается «деятельность, ориентированная на смысл, которая включает в себя необходимость передачи информации и позволяет учащимся использовать доступные им языковые средства для достижения четко определенного результата» [11, с. 223]. Примером такого задания на продуктивном этапе может служить работа двух учащихся с картинкой, на которой изображена девочка Маша в своей комнате. Их диалогическое взаимодействие строится на основе структуры *«У Маши есть… (кукла, мишка, игрушки и т.д.)»* в форме вопросов и ответов. Задание может включать в себя также прилагательные, обозначающие размер и цвет, и количественные числительные. Результаты выполнения такого задания служат показателем способности дошкольников-инофонов вступать в активное самостоятельное взаимодействие в условиях временных ограничений спонтанного порождения устной речи и дают представление о текущем этапе развития языковых и коммуникативных навыков.

На продуктивном этапе также возможно использовать импровизационные занятия, основанные на спонтанном, активном взаимодействии, часто имитирующем события реальной жизни. Естественная склонность детей к инсценировкам воображаемых ситуаций, в которых они создают сценарий, «репетируют» язык и переживают различные эмоции, позволяет организовать такие занятия на ранних этапах изучения русского языка с целью развития навыков устной речи. Регулярно играя на своем родном языке, дети развивают способность к вербальному общению даже при ограниченном языковом репертуаре. Поэтому дошкольники-инофоны, начинающие изучать неродной язык, уже знакомы с ритуалом коммуникативного взаимодействия: они понимают, как соблюдать очередность реплик, умеют использовать невербальные средства общения и эмоциональные маркеры, вступать в диалог и завершать его. Тематика ситуаций может быть самой

разнообразной – от игры в школу до импровизации на тему посещения зоопарка. Такие занятия способствуют повышению спонтанности и беглости речи, улучшению артикуляции и активизации имеющегося словарного запаса, а также оказывают позитивное влияние на мотивацию учащихся.

Заключение. Рассматривая проблему лингвистической адаптации детей-инофонов, следует отметить, что в связи с изменениями в Федеральном законе об образовании, вводящими для детей-мигрантов обязательное тестирование по русскому языку при приеме на обучение в школы [6], перед дошкольными образовательными учреждениями встает сложная задача организации обучения и учета образовательных достижений дошкольников-инофонов. К решению данной задачи, с нашей точки зрения, должны подключиться педагогические вузы, научные и методические возможности которых позволяют обеспечить повышение квалификации и профессиональную переподготовку педагогов дошкольного образования в направлении обучения детей-инофонов русскому языку как неродному.

Список литературы

1. Бердичевский, А. Л. Методика преподавания русского языка детям-билингвам : Методическое пособие для учителей билингвальных школ / А. Л. Бердичевский, Е. А. Хамраева, З. Н. Никитенко. – ЛитРес, 2021. – 217 с.

2. Выготский, Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 432 с.

3. Выготский, Л. С. Психология развития человека. – Москва : Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

4. Железнякова, Е. А. Языковая адаптация детей из семей мигрантов в российской школе / Е. А. Железнякова // Вестник Вятского государственного университета. – 2023. – № 3 (149). – С. 107–115.

5. Касенова, Н. Н. Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях : учебно-методическое пособие / Н. Н. Касенова, О. В. Мусатова, Г. К. Джурабаева [и др] ; М-во науки и высшего образования Российской Федерации, Новосиб. гос. пед. ун-т, Новосиб. регион. общ. орг. «Узбекско-русский национально-культурный центр». – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. – 198 с.

6. О внесении изменений в статьи 67 и 78 Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" : федер. зак. от 28.12.2024 № 544-ФЗ // КонсультантПлюс. Россия : справ. правовая система. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_494829/ (дата обращения: 29.04.2026). – Текст : электронный.

7. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ : (ред. от 25.12.2023) // КонсультантПлюс. Россия : справ. правовая система. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 29.04.2026). – Текст : электронный.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 : (ред. от 21.01.2019) // Сайт «ФГОС» – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/ (дата обращения: 29.04.2026). – Текст : электронный.

9. Bialystok, E. Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition / E. Bialystok. – Cambridge University Press, 2001. – 304 p.

10. Cameron, L. Teaching Languages to Young Learners / L. Cameron. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 258 p.

11. Ellis, R. Task-Based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings / R. Ellis // International Journal of Applied Linguistics. – 2009. – N19. – P. 221–246.

12. Halliwell, S. Teaching English in the Primary Classroom / S. Halliwell. – London ; New York : Longman, 1992. – 128 p.

13. Krashen, S. The Compelling (Not Just Interesting) Input Hypothesis / S. Krashen // The English Connection. A Publication of KOTESOL. – 2011. – V. 15, Issue 3. – P.17.

14. Selinker, L. Interlanguage / L. Selinker // International Review of Applied Linguistics. – 1972. – N 10. – P. 209–31.

LINGUISTIC ADAPTATION OF CHILDREN FROM MIGRANT BACKGROUND IN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Polunina L. N.
Tula, Russian Federation,
TSPU named after L. N. Tolstoy

Summary. *The article examines the process of linguistic integration of pre-school children from migrant background into the Russian-speaking environment, the strategies of smoothly overcoming language barriers and basic methods of speech development in Russian language.*

Keywords: *children from migrant background; Russian as a non-native language; linguistic adaptation.*

УДК 378.14:811.161.1:316.7

РУССКИЕ ТРАДИЦИИ И ПРАЗДНИКИ КАК СРЕДСТВО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Чернова Т. М.
Оренбург, Российская Федерация
ОрГМУ

Аннотация. *Статья раскрывает роль традиций и праздников в интеграции иностранных студентов. Описаны методики использования культурного материала на занятиях по РКИ для развития коммуникативных навыков и успешной социокультурной адаптации в России.*

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, социокультурная интеграция, русские традиции, иностранные студенты, межкультурная коммуникация.*

В условиях глобализации и интернационализации современного высшего образования вопрос интеграции иностранных граждан в российское социокультурное пространство становится стратегически важным. Для иностранного студента, особенно прибывающего из стран с принципиально иным культурным кодом (например, из Индии или стран Юго-Восточной Азии), процесс обучения в России сопряжен с серьезными вызовами. Эти вызовы касаются не только преодоления языкового барьера, но и необходимости освоения новых социальных норм, бытовых привычек и ценностных ориентиров [1].

Социокультурная интеграция – это двусторонний процесс, предполагающий не только усвоение иностранцем норм принимающего общества, но и создание вузом условий для комфортного вхождения в эту среду [2]. Традиции и праздники в данном контексте выступают как наиболее яркие, эмоционально насыщенные и доступные формы репрезентации национального менталитета [3]. Праздник является универсальным языком, который позволяет в неформальной, визуально привлекательной форме передать сложные культурные смыслы [4].

Целью данного исследования являлось обоснование эффективности использования материалов о русских традициях и праздниках как инструмента интеграции иностранных студентов и предложение методических рекомендаций по их внедрению в учебный процесс на разных уровнях владения языком.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Обосновать теоретические основы социокультурной интеграции через культуру праздника.
2. Проанализировать потенциал русских традиций и праздников для решения лингвистических задач.
3. Оценить комплекс воспитательных мероприятий кафедры русского языка медицинского вуза с точки зрения их вклада в интеграцию.
4. Сформулировать выводы и рекомендации по оптимизации работы.

Основой для данного исследования послужил опыт работы кафедры русского языка в медицинском вузе (на примере факультета иностранных студентов ОрГМУ). Материалом стали учебные программы обучения русскому языку как иностранному, сценарии мероприятий воспитательной работы, аудиовизуальные средства обучения (короткометражные фильмы, влоги, мультфильмы по мотивам сказок русских писателей), а также результаты анкетирования иностранных студентов 1-2 курсов.

Дополнительным ключевым материалом послужил план воспитательных мероприятий кафедры русского языка за академический год.

В исследовании использован комплекс теоретических и эмпирических методов:

1. Теоретические методы:

- описательно-аналитический [5] (анализ педагогической и культурологической литературы по проблеме языковой интеграции и социокультурной адаптации);
- синтез и систематизация: для обобщения теоретических данных и структурирования информации о мероприятиях.

2. Эмпирические методы:

- педагогическое наблюдение (фиксация реакций и прогресса студентов в ходе участия в воспитательных мероприятиях, посвященных русским праздникам);
- метод анкетирования (опрос иностранных студентов с целью выявления их интереса к русской культуре и оценки уровня их адаптации);

- метод лингвокультурологического анализа [3] (отбор лексического и текстового материала, наиболее адекватно отражающего специфику русских традиций, а также анализ содержания мероприятий из плана кафедры);

-контент-анализ (для детального изучения плана воспитательных мероприятий, выявления их тематической направленности и потенциала для социокультурной адаптации).

Комплексный подход обеспечил всестороннее изучение проблемы и достоверность полученных результатов.

Процесс интеграции через культуру праздника можно разделить на три этапа: когнитивный этап (получение знаний о празднике: дата, история, символика), аффективный этап (эмоциональное сопереживание, формирование симпатии к традициям), поведенческий этап (непосредственное участие в праздновании: приготовление блюд, участие в обрядах, поздравление друзей) [4].

Для иностранных студентов особенно важен визуальный и деятельностный аспект. Например, тема «Русская кухня» в контексте Масленицы позволяет не только выучить названия продуктов, но и понять гостеприимство как базовую черту русского характера [3].

Изучение каждого крупного русского праздника выполняет определенную лингвистическую задачу.

Знакомство с Новым годом и Рождеством позволяет отработать грамматику (формы будущего времени: планы и пожелания, родительный падеж времени) [6], лексику (поздравления, семейные ценности, зимнюю природу). Использование видеороликов о том, как празднуют Новый год в разных городах России, помогает студентам визуализировать пространство страны [5], которая очень часто ограничивается для них территорией общежития и университетских корпусов.

Идеальным праздником для «визуализации смыслов» является Масленица. Солнце, блины, чучело зимы – яркие и легко запоминающиеся образы. В методическом плане здесь эффективно использование глаголов гулять, провожать, встречать и формы императива (рецепты блинов).

Анализ плана воспитательных мероприятий кафедры русского языка ОрГМУ подтверждает системный подход к интеграции, охватывающий все три этапа и лингвистические задачи.

1. Мероприятия, направленные на когнитивные и аффективный этапы (получение знаний и формирование симпатии):

- «Этногостиная - давай поговорим!».

Формат свободного общения позволяет преодолеть психологический барьер и страх перед совершением речевых ошибок. Студенты получают возможность презентовать особенности своей национальной кухни, костюмов и обычаев, чувствуя значимость собственной культуры. Взаимный интерес участников друг к другу закладывает фундамент для крепких межэтнических связей внутри студенческого сообщества. Модераторы встречи используют интерактивные методики, чтобы вовлечь в диалог даже самых застенчивых первокурсников. В результате таких встреч формируется атмосфера доверия, где культурные различия воспринимаются не как преграда, а как ресурс для обогащения кругозора.

- Мероприятие, посвященное Дню народного единства.

В рамках этого события акцент делается на многонациональном составе России, где мирно сосуществуют сотни народов. Иностранные обучающиеся узнают о ключевых исторических личностях, таких как Минин и Пожарский, и их роли в сохранении государственности. Кураторы объясняют глубокий смысл празника - способность общества объединяться перед лицом трудностей ради общей цели. Студенты знакомятся с понятием «российская гражданская идентичность» и видят примеры того, как традиции разных этносов переплетаются в единую историю страны. Это мероприятие помогает иностранцам осознать масштаб и сложность устройства российского общества.

- «Культурная и историческая Россия: путешествие от Москвы до Владивостока».

Виртуальный тур по ключевым регионам страны демонстрирует невероятное природное и архитектурное разнообразие России. Студенты изучают особенности жизни в разных климатических поясах — от суровой Арктики до субтропиков Сочи. Особое внимание уделяется Транссибирской магистрали как символу, связывающему Европу и Азию, что близко многим иностранным студентам. Использование мультимедийных карт и панорамных видео создает эффект присутствия и делает географические факты более запоминающимися. Подобные лекции-путешествия превращают абстрактные названия городов на карте в живые образы с уникальным характером и историей.

Для интеграции в российское социокультурное пространство очень важным является понимание праздника День Победы. В данном случае коммуникация выходит на уровень смыслов и ценностей. Работа с военными песнями (аудирование) и короткими видеофрагментами о бессмертном полке формирует у иностранного студента уважение к истории страны, в которой он получает образование [2].

2. Мероприятия, способствующие поведенческому этапу и лингвистической интеграции:

- посещение мастер-класса по изготовлению русской народной игрушки обеспечивает практическое участие в ремесле, знакомство с лексикой, связанной с народным творчеством;

- русская вечерка с Перегодой, где студенты активно участвуют в народных играх, песнях, танцах, что способствует практическому применению языка в неформальной обстановке и формированию чувства общности;

- международный конкурс чтецов «Закружилась листва золотая ...» и «За пушкинской строкой» развивают выразительное чтение, произношение, обогащают словарный запас и знакомят с русской поэзией;

-творческий конкурс письменных коротких зарисовок «Проба пера» стимулирует развитие письменной речи и самовыражение на русском языке;

-мероприятие, посвященное русской песенной культуре «Песня - душа народная», на котором студенты совместно исполняют или прослушивают песни, что способствует эмоциональной связи и языковой практике.

Особое место в системе интеграции занимает обращение к наследию В.И. Даля. Проект «Читаем Даля» или использование мультфильмов по его сказкам на занятиях по русскому языку как иностранному решает сразу нескольких задач. Во-первых, это приобщение к истокам русского языка [4]. Во-вторых, сказки Даля, основанные на народных традициях, содержат в себе моральные установки, понятные представителям любой культуры: честность, трудолюбие, верность слову. Визуализация архаичных понятий через анимацию делает этот материал доступным для иностранца [1].

3. Общая адаптация и безопасность:

- знакомство с университетом и экскурсия по городу Оренбург - базовые мероприятия для ориентации в новой среде;

- беседа о правилах пребывания в РФ, законодательстве и культуре поведения и профилактика экстремизма и терроризма критически важны для правовой грамотности и безопасности.

Немалое влияние на социокультурную интеграцию иностранных студентов оказывает региональный компонент. Оренбургская область имеет богатую историю и уникальную культуру. Одним из ярких аспектов местной культуры является Оренбургское казачество. Казачество в регионе сформировалось в XVIII веке и стало основой для развития местных традиций, обычаев и образа жизни. Казачьи праздники, такие, как День Казачества, представляют собой отличную возможность для иностранных студентов погрузиться в атмосферу местной культуры, познакомиться с народными танцами, музыкой и кухней. Кроме того, Оренбург славится своим пуховым платком, который является не только предметом одежды, но и символом региона. Оренбургские пуховые платки изготавливаются вручную и известны своим качеством и теплотой. Включение мастер-классов по изготовлению платков в учебный процесс может стать эффективным инструментом для развития языковой компетенции студентов, а также способствовать пониманию местных традиций и ремесел.

Праздники и культурные мероприятия, связанные с казачеством и производством пуховых платков, могут служить платформами для взаимодействия иностранных студентов с местными жителями. Участие в таких событиях не только способствует улучшению языковых навыков, но и помогает студентам лучше понять ценности и обычаи региона. Это позволяет создать более глубокую связь между иностранными студентами и местным населением, что является ключевым элементом успешной социокультурной интеграции.

Согласно результатам анкетирования, более 85% иностранных студентов отмечают, что знание русских традиций помогает им чувствовать себя увереннее при общении с местным населением и врачами на практике в больницах. Около 70% студентов указали, что участие в воспитательных мероприятиях, посвященных русским праздникам, значительно снижает чувство ностальгии и одиночества [3].

Интересно, что студенты из Индии находят много параллелей между русскими и индийскими традициями (например, обряды встречи весны в Масленице и праздник Холи). Такое сопоставление культур является высшей точкой межкультурной коммуникации, когда студент не просто «заучивает чужое», а «находит общее» [1].

Основной трудностью остается обилие безэквивалентной лексики [4] и культурных реалий (например, «прощеное воскресенье», «куличи», «колядки»). Для их усвоения необходима «педагогика визуализации»: использование предметной наглядности, мультимедийных презентаций и экскурсий.

Современное образовательное пространство требует перехода от пассивного изучения к интерактивному. Использование VR-технологий (виртуальные экскурсии по музеям традиционного быта) или создание студентами собственных видеопроектов о русских праздниках на русском языке («Моя первая Масленица», «Русская зима моими глазами») стимулирует речевую активность и способствует «присвоению» культуры [5].

Эффективность программы усиливается благодаря активной роли преподавателей как фасилитаторов культурного обмена и наставников [1]. Потенциальные вызовы, такие как языковой барьер или культурные различия, могут быть минимизированы через использование наглядных материалов, открытый диалог и создание атмосферы уважения.

Социокультурная интеграция иностранных студентов - стратегическая задача российского образования. Подводя итог, можно сделать выводы, что русские традиции и праздники являются мощным и многофункциональным средством социокультурной интеграции иностранных студентов, выполняющими не только развлекательную, но и глубокую образовательную и воспитательную функции. Праздничный дискурс помогает в снятии языкового барьера [6], превращает изучение языка из механического процесса в увлекательное знакомство с миром.

Понимание русской культуры посредством знакомства с русскими традициями и праздниками способствует повышению учебной мотивации у студентов [1], так как студент, понимающий контекст происходящих вокруг него культурных событий, чувствует себя причастным к жизни страны.

Взаимное уважение к традициям (включая возможность презентации иностранными студентами своих праздников в ходе участия в воспитательном мероприятии «Мир без границ») создает атмосферу диалогу культур в образовательной среде [1].

Цель исследования достигнута: обоснована эффективность использования материалов о русских традициях и праздниках как инструмента интеграции через когнитивный, аффективный и поведенческий этапы, каждый из которых способствует решению конкретных лингвистических и социокультурных задач.

Основные результаты показывают, что план воспитательных мероприятий кафедры русского языка ОрГМУ является комплексной программой, обеспечивающей непосредственное погружение в культуру, развитие языковых навыков, понимание истории и ценностей, установление контактов и формирование межкультурной компетенции. Мероприятия, от конкурсов чтецов до народных вечерок и экскурсий, активно задействуют все этапы интеграции, делая процесс адаптации более эффективным и эмоционально насыщенным.

В заключение можно утверждать, что русские традиции и праздники - неисчерпаемый ресурс для социокультурной интеграции. Методические рекомендации включают:

1. Систематическое включение праздников в учебный план с учетом лингвистических задач.
2. Активное использование визуальных и деятельностных форм (видео, мастер-классы, квесты).
3. Организация мероприятий, охватывающих все три этапа интеграции.
4. Поощрение межкультурного диалога и активного участия студентов.
5. Регулярный сбор обратной связи для корректировки программ.

Такой подход способствует формированию у студентов глубокого уважения и понимания России, ее народа и культуры, а также развитию межкультурной компетенции.

Список литературы

1. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/ Slovo, 2000. – 624 с.

2. Бердичевский, А. Л. Современные тенденции в обучении русскому языку как иностранному / А. Л. Бердичевский. – М. : Русский язык. Курсы, 2011. – 192 с.
3. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус.яз., 2005. – 1038 с.
4. Быстрова, Е. А. Диалог культур на уроках русского языка / Е. А. Быстрова. – Спб. : Просвещение, 2002. – 144 с.
5. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
6. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. – М. : Высш. шк., 2003. – 334 с.
7. Караванова, Н. Б. Окно в Россию : учеб. пособие по РКИ (продвинутый этап) / Н. Б. Караванова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2010. –264 с.
8. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 2000. – 170 с.

RUSSIAN TRADITIONS AND HOLIDAYS AS A MEANS OF SOCIO-CULTURAL INTEGRATION OF FOREIN STUDENTS

Chernova T. M.
Orenburg, Russia,
OrGMU

***Summary**. The article reveals the role of traditions and holidays in the integration of international students. The methods of using cultural material in RFL classes for the development of communication skills and successful socio-cultural adaptation in Russia.*

***Key words**: Russian Russian as a foreign language, socio-cultural integration, Russian traditions, international students, intercultural communication.*

УДК 81`373

СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ ОМОНИМИИ МЕЖДУ КИТАЙСКИМ И РУССКИМ ЯЗЫКАМИ

Чжан Хэлинь
Москва, Российская Федерация
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина

***Аннотация**. В статье сопоставляются омонимы в русском и китайском языках. Выявлены общие черты и различия. Сделан вывод о том, что типологические различия между флективным русским и изолирующим китайским языками определяют все основные расхождения в омонимии.*

***Ключевые слова**: омонимия, русский язык, китайский язык.*

В лингвистике омонимами называют слова, которые звучат одинаково, но имеют разные значения. Это явление существует и в русском, и в китайском языках. Однако русский язык относится к флективным языкам, а китайский язык является изолирующим языком. Поэтому омонимы в этих двух языках имеют как общие черты, так и существенные различия. Актуальность данного исследования определяется тем, что омонимия – это классический пример асимметрии между означающим и означаемым. Сравнивая, как два разных типа языков «справляются» с этой асимметрией, мы лучше понимаем, какие механизмы язык использует для её снятия.

Цель настоящей работы состоит в систематическом сравнении русских и китайских омонимов. В задачи исследования входит выявление сходств и различий в классификации, источниках происхождения, фонетических механизмах и письменной фиксации омонимов в двух языках.

Материалом для исследования послужили данные толковых словарей русского и китайского языков, а также труды российских лингвистов, посвящённые проблеме омонимии. В работе использованы описательный метод, метод сопоставительного анализа и метод компонентного анализа словарных дефиниций.

У русского и китайского языков в области омонимии есть и общие черты, и серьёзные расхождения. К общему можно отнести случайный характер совпадения форм. Они не планируются языком, а возникают непреднамеренно. Как замечал В. И. Абаев, омонимия – это по сути случайное совпадение разнозычных или разнокорневых единиц [4, с. 35]. Возьмём русское слово «брак»: оно означает и супружество, и бракованное изделие. Первое значение идёт из праславянского, второе пришло из немецкого (Brack). Похожая картина и в китайском: «花» – это и цветок, и действие «тратить деньги» [5]. Ни в русском, ни в китайском примере между разными смыслами нет ни исторической, ни логической связи.

В русской лингвистике классификация омонимов сложилась более дробная. Опираясь на работы В.В. Виноградова, исследователи обычно выделяют четыре типа [1, с. 22]. Прежде всего это полные, или собственно омонимы, которые совпадают во всех грамматических формах: например, «ключ» может быть и инструментом, и родником, и музыкальным знаком. Далее идут омоформы – слова, совпадающие только в отдельных формах, как «печь» (существительное или глагол в неопределённой форме). Отдельно рассматриваются омографы (слова с одинаковым написанием, но разным ударением: «мука́» – «му́ка») и омофоны, которые произносятся одинаково, но пишутся по-разному («пруд» и «прут» из-за оглушения согласного на конце).

В китайской науке подход иной. Китайский язык устроен совсем не так, как русский. Китайские лингвисты прежде всего различают омонимы с одинаковым написанием и с разным написанием. Первые – это слова, записываемые одним иероглифом, но имеющие разные значения. Скажем, иероглиф «对» может означать и «правильный», и «обращённый к кому-либо», и «пара». В русской терминологии это ближе всего к полным омонимам. Второй тип – это слова, которые звучат одинаково, но записываются разными иероглифами. Один и тот же звуковой комплекс «shì» может передаваться иероглифами со значениями «是» (быть), «事» (дело), «市» (рынок), «示» (показывать) и многими другими. На первый взгляд это напоминает русские омофоны, но разница здесь принципиальная. В русском языке омофоны – редкое исключение, а в китайском массовое и системное явление. В китайском тоже есть свои омографы, но их природа иная: они связаны не с ударением (которого в китайском как фонологического явления просто нет), а с разным чтением одного и того же иероглифа в разных контекстах.

Оба языка различают омонимию на уровне звучания и на уровне написания. Однако в деталях расхождения заметны сразу. Русская типология значительно более детализирована: в ней нашлось место для омоформ (порождённых морфологией) и омографов (связанных с ударением). Китайская же классификация строится в первую очередь вокруг противопоставления устной речи и письменного знака. И это не случайно. Всё упирается в типологию языка. В русском грамматическая форма слова регулярно меняется, поэтому омоформы многочисленны и заслуживают отдельного разряда. В китайском слово не склоняется и не спрягается, и поэтому омоформы как класс попросту отсутствуют.

В русском языке омонимы могут появляться из разных источников, и О.С. Ахманова в предисловии к своему словарю довольно подробно разбирает эти пути [2, с. 3]. Прежде всего это заимствования из разных языков: скажем, «брак» в значении «супружество» пришло из праславянского, а в значении «некачественное изделие» – из немецкого, и их совпадение по звучанию оказалось чистой случайностью. Другой механизм – распад полисемии, когда многозначное слово постепенно теряет внутреннюю связь между своими значениями, и носители языка начинают воспринимать их уже как разные слова. Вспомним слово «месяц»: раньше оно обозначало и луну, и календарный период, но со временем смысловая связь ослабла. Правда, не все лингвисты считают этот процесс достаточным основанием для того, чтобы говорить об омонимии. Ещё один путь – словообразование: от одного корня с разными аффиксами могут получиться слова, которые звучат одинаково, как «настоящий» (от глагола «стоять») и «настоящий» (от «настой»). И наконец, фонетические изменения в истории языка: то, что когда-то звучало по-разному, со временем совпадает. В древнерусском, например, различались звуки [ѣ] и [е], а позже они слились в один звук [е], что породило новые омонимические пары.

В китайском языке картина совсем иная, и это напрямую связано с его звуковым строем. Самый главный источник омонимии здесь – ограниченное число слогов. В литературном китайском без учёта тонов насчитывается около 400 слогов, а с учётом четырёх тонов – примерно 1300. Этого явно недостаточно, чтобы каждый иероглиф получил уникальное звучание,

поэтому десятки и даже сотни иероглифов вынужденно совпадают по произношению. Добавляются сюда и исторические фонетические изменения. В древнекитайском языке слогов было больше, но со временем многие разные звучания слились в одно, и иероглифы, которые раньше читались по-разному, теперь звучат одинаково. Определённую роль играют и заимствования. Подбирая иероглифы с подходящим звучанием для иностранных слов, китайский язык иногда создаёт совпадения с уже существующими словами. Правда, этот источник в китайской омонимии менее продуктивен, чем в русской, – китайские заимствования чаще бывают письменными, чем фонетическими. Наконец, стоит упомянуть сокращения сложных слов. Когда двусложное или многосложное слово сжимается до одного слога, а этот слог уже что-то значит, возникает новая омонимия.

В отличие от русского языка, распад полисемии в китайском почти не рассматривается как важный источник омонимов. Китайские лингвисты обычно относят такие случаи к многозначности, а не к омонимии. В русском языке главную роль играют заимствования и фонетические изменения, в китайском – ограниченность слогового состава. В русском словообразование служит регулярным источником омонимии, а в китайском иероглифическое словообразование к ней почти не ведёт, потому что разные иероглифы обычно сохраняют разное написание. Общее для обоих языков, пожалуй, одно: омонимия всегда имеет исторические причины. Ни в русском, ни в китайском её никто не создаёт намеренно – она возникает сама собой, как результат объективных процессов, которые идут в языковой системе.

Самое очевидное различие между двумя языками в области омонимии – роль тона и словесного ударения.

В китайском языке, который является классическим тоновым (или тональным) языком, тон выполняет смыслоразличительную функцию на уровне слога. Как писал Л. А. Булаховский, в тоновых языках изменение тона меняет значение корневой морфемы [4, с. 58]. Тот же слог «ma» в пекинском произношении (транскрипция пиньинь) даёт: mā (первый тон, высокий ровный) – «мать» (妈); má (второй тон, восходящий) – «конопля» (麻); mǎ (третий тон, низкий с восхождением) – «лошадь» (马); mà (четвёртый тон, резко нисходящий) – «ругать» (骂). Благодаря этому количеству омонимов в китайском языке заметно сокращается. Если бы не тоны, слог «ma» соответствовал бы десяткам иероглифов, с тонами же каждому тоновому варианту соответствует значительно меньше значений, хотя полного устранения омонимии не происходит.

В русском языке тонов нет. Ударение конечно, также может различать слова. Однако ударение не умножает число возможных слогов так, как это делают тоны. Ударение в русском языке реализуется только в рамках одной словоформы, а не каждого слога изолированно. К тому же количество ударных гласных ограничено, и омографы, различаемые ударением, составляют лишь небольшую долю всех омонимов. На единицу лексики количество полных омонимов в русском невелико, но в китайском языке из-за ограниченности слогового инвентаря плотность омонимии намного выше. Другой важный аспект: нейтрализация тонов в потоке речи. В связной китайской речи под влиянием тональных сандхи (правил изменения тонов, например, третий тон перед третьим тоном превращается во второй) некоторые тоновые различия могут стираться, что временно усиливает омонимию. В русском языке оглушение согласных в конце слов и редукция безударных гласных создают потоковую омофонию, но эта омофония зависит от речевого темпа и стиля.

Другое фундаментальное различие лежит в плоскости письменности. Китайские иероглифы позволяют различать на письме то, что звучит одинаково: много разных иероглифов (например:是, 事, 市, 示, 式) читаются совершенно одинаково – shì (четвёртый тон), но их написание не оставляет сомнений в значении. Иероглиф сочетает в себе семантический и фонетический компоненты, благодаря чему графическая форма становится опорой для различения омонимов. Это свойство иероглифики порождает особый вид языковой игры и каламбуров в китайской словесности, а также используется в рекламе и поэзии.

Русское буквенное фонемографическое письмо устроено иначе. Алфавит отражает фонемы с учётом позиционных изменений лишь отчасти. Если слова звучат одинаково, они в подавляющем большинстве случаев и пишутся одинаково. Отсюда вытекает важный практический вывод: в китайском языке омонимия создаёт трудности главным образом в устной речи, слушающий должен догадываться о значении по контексту или тону, а на письме иероглифи-

фы снимают неоднозначность. В русском языке омонимия затрудняет и аудирование, и чтение/письмо, поскольку написание обычно не помогает различать омонимы. Это различие имеет далеко идущие последствия для методики преподавания: при обучении русскому языку китайских студентов следует специально отрабатывать контекстуальное снятие омонимии, в то время как при обучении китайскому русских учащихся – тренировать восприятие тонов для преодоления устной омонимии.

Другое различие лежит в плоскости письменности. Китайские иероглифы позволяют различать на письме то, что звучит одинаково: много разных иероглифов читаются совершенно одинаково, но их написание не оставляет сомнений в значении. Русское буквенное письмо устроено иначе: если слова звучат одинаково, они в подавляющем большинстве случаев и пишутся одинаково. Отсюда практический вывод: в китайском языке омонимия создаёт трудности главным образом в устной речи, а в русском – и на слух, и на письме.

Из разных механизмов возникновения омонимов вытекает и разница в их частотности. В русском языке полных омонимов сравнительно немного. В китайском их значительно больше. Некоторые слоги, скажем «yì», могут соответствовать более чем сотне разных иероглифов. Омонимия здесь – не периферийное явление, а центральное, она постоянно присутствует в языковом сознании носителя.

Омонимия – это классический пример асимметрии между означающим и означаемым. Сравнивая, как два разных типа языков справляются с этой асимметрией, мы лучше понимаем, какие механизмы язык использует для её снятия. В китайском языке это иероглифическое письмо и тоновая система. В русском – контекст и морфологические различия. Сравнение показывает не просто различия, а разные стратегии компенсации, что является важным вкладом в общую семиотику.

Сопоставление флективного русского и изолирующего китайского языков позволяет проверить гипотезы о том, как языковая структура предопределяет формы существования омонимии. Эти выводы были бы невозможны при изучении одного языка изолированно. Таким образом, сопоставительный анализ служит инструментом языковой типологии, позволяя формулировать универсалии и параметрические ограничения.

Проведённое сопоставление углубляет понимание взаимодействия между звучанием, значением и письмом в языках разного строя и может служить основой для дальнейших исследований в области контрастивной лингвистики, переводоведения и методики преподавания языков.

Список литературы

1. Виноградов, В. В. Лексикология и лексикография: Избр. труды ; [Отв. ред. и авт. предисл. В.Г. Костомаров ; АН СССР, Отд-ние литературы и яз.] / В. В. Виноградов . – М. : Наука, 1977. – 312 с.

2. Ахманова, О. С. Словарь омонимов русского языка. –3-е изд., стер. / О. С. Ахманова – М. : Рус. яз., 1986. – 448 с.

3. Абаев, В. И. О подаче омонимов в словаре / В. И. Абаев // Вопросы языкознания. – 1957. – № 3. – С. 31– 43.

4. Булаховский, Л. А. Введение в языкознание. Курс лекций. Пособие для студентов филологических факультетов университетов. /Л. А. Булаховский. – Воронеж : «Истоки», 2016. – 142 с.

5. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典 / 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 北京 : 商务印书馆, 2014. – 1789 页. (Редакция словаря института лингвистики, Китайская академия социальных наук. Современный словарь китайского языка / Редакция словаря института лингвистики. – Пекин : Коммерческое издательство, 2014. – 1789 с.)

SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN HOMONYMS BETWEEN CHINESE AND RUSSIAN

Zhang Helin
Moscow, Russia
Pushkin Institute

Summary. *The article compares homonyms in the Russian and Chinese languages. It identifies common features as well as differences. The article concludes that the typological differences between inflectional Russian and isolating Chinese determine all major divergences in homonymy.*

Keywords*: homonymy, Russian language, Chinese language.*

УДК 811.161.1’243:004

ЦИФРОВАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМУ СТИЛЮ РЕЧИ: ИНТЕГРАЦИЯ ТРЁХКОМПОНЕНТНОЙ МОДЕЛИ И ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

Чжао Ци
Москва, Российская Федерация
Московский педагогический государственный университет

Аннотация. *Рассматривается методика обучения китайских студентов публицистическому стилю русской речи с применением цифровых инструментов. Предложена трёхкомпонентная модель, интегрирующая развитие навыков аудирования и формирование культурологической компетенции на базе интернет–ресурсов.*

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; публицистический стиль; цифровая лингводидактика; китайские студенты; трёхкомпонентная модель; культурологическая компетенция; интернет–ресурсы.*

Введение. Почему именно публицистический стиль оказывается одним из наиболее сложных для иностранных учащихся? Ответ – и это принципиально важно – кроется не только в лингвистических особенностях данного функционального регистра, но и в его теснейшей связи с актуальным социокультурным контекстом страны изучаемого языка. Особого внимания заслуживает тот факт, что современная публицистика всё активнее мигрирует из традиционных СМИ в цифровое пространство, претерпевая при этом существенные трансформации.

Работая с китайскими студентами в течение нескольких лет – сначала в Харбинском политехническом университете, затем в российских вузах, – я неоднократно наблюдала характерную картину: учащиеся, неплохо справляющиеся с академическими и даже художественными текстами, испытывают значительные затруднения при восприятии новостных сюжетов, аналитических статей, материалов Telegram–каналов. Первоначально мы предполагали, что проблема носит преимущественно лексический характер, однако анализ материала показал иное: трудности связаны с недостаточной сформированностью именно культурологической компетенции в сочетании с неразвитыми навыками аудирования «живой» речи.

Цель настоящей статьи – представить комплексную методику обучения публицистическому стилю, интегрирующую формирование культурологической компетенции на материале интернет–публицистики с развитием навыков аудирования посредством трёхкомпонентной модели. **Актуальность исследования** определяется, с одной стороны, растущей ролью цифровых медиа в современной коммуникации, с другой – спецификой китайской образовательной традиции, требующей адаптации методических подходов.

Материал и методы исследования. Эмпирическую базу исследования составили аутентичные публицистические тексты, извлечённые из российского интернет–пространства в период 2022–2024 годов. В качестве источников использовались: новостные порталы («РИА Новости», «Лента.ру», ТАСС), тематические Telegram–каналы, видеоматериалы YouTube, а также специализированные ресурсы, посвящённые российским праздникам и традициям. Отдельную группу составили тексты о Масленице и Дне Победы – эти праздники были выбраны не случайно, а в силу их высокой культурной маркированности и регулярной представленности в медиапространстве.

Методологическую основу работы образуют: коммуникативный подход к обучению иностранным языкам, теория функциональных стилей в аспекте РКИ, концепция лингвокультурологической компетенции, а также современные исследования в области цифровой лингводидактики. В процессе исследования применялись следующие методы: описательно–аналитический – при характеристике публицистического стиля в цифровой среде; сопоставительный – при выявлении трудностей китайских учащихся; экспериментальный – при апробации трёхкомпонентной модели обучения.

Цифровые инструменты, задействованные в обучении: медиаплееры с функцией контроля скорости воспроизведения (VLC, «Яндекс.Музыка»), онлайн–сервисы для создания ментальных карт (Coggle, XMind), Национальный корпус русского языка (НКРЯ), интерактивные платформы для создания упражнений (LearningApps, Wordwall).

Результаты и обсуждение. Трансформация медиасреды – от телевидения и печатной прессы к интернет–ресурсам – существенно изменила облик публицистического стиля. Тексты стали короче, динамичнее, насыщеннее визуальными элементами. Одновременно – и это несколько парадоксально – усилилась их культурная «плотность»: современный автор, рассчитывающий на «своего» читателя, не считает нужным эксплицировать культурные коды, полагая их общеизвестными.

Возьмём, к примеру, типичный пост в Telegram–канале о Масленице: «Сожгли чучело, налопались блинов, попросили прощения – теперь можно и попоститься». Для носителя языка здесь всё прозрачно: эллиптические конструкции, ироничная модальность, отсылка к Прощёному воскресенью и началу Великого поста. Для китайского студента – даже продвинутого уровня – это набор загадок. Что значит «налопались»? Почему нужно просить прощения? Какая связь между блинами и постом?

Подобная ситуация, вернее, подобный тип затруднений, характерен и для текстов о Дне Победы. Современная интернет–публицистика активно использует прецедентные феномены: «Бессмертный полк», «Георгиевская лента», «Катюша» (и как песня, и как реактивная установка), «Дорога жизни» – всё это требует не столько языковой, сколько культурологической компетенции для адекватного понимания.

Здесь уместно сослаться на концепцию лингвокультуремы как единицы обучения, разрабатываемую в отечественной лингводидактике: преподаватель РКИ работает не с изолированными лексемами, а с культурно нагруженными комплексами, включающими языковую форму, денотативное значение и культурный фон [2]. Применительно к публицистическому стилю – особенно в его интернет–ипостаси – эта мысль приобретает особую актуальность.

Таблица 1 – Цифровые инструменты и их дидактические функции в обучении публицистическому стилю

Цифровой инструмент	Дидактическая функция	Этап модели	Формируемые навыки
Медиаплееры с регулировкой скорости (VLC, «Яндекс»)	Адаптация темпа звучащей речи под уровень учащегося	Структурный анализ	Аудирование, сегментация речевого потока
Интерактивные транскрипты	Соотнесение звучащего и письменного текста	Структурный анализ	Орфоэпия, связь «звук –буква»
Онлайн-сервисы ментальных карт (Coggle, XMind)	Визуализация содержания и структуры текста	Ассоциативное отображение	Логическое структурирование, выделение главного
НКРЯ (газетный подкорпус)	Анализ контекстов употребления лексики	Ассоциативное отображение	Лексическая компетенция, узус
Платформы для упражнений (LearningApps, Wordwall)	Закрепление материала в интерактивном формате	Практическая проверка	Самоконтроль, автоматизация навыков
Учебные Telegram-каналы	Создание собственных публицистических текстов	Практическая проверка	Продуктивная письменная речь

Осознавая описанные трудности, мы разработали и апробировали трёхкомпонентную модель обучения, включающую этапы структурного анализа, ассоциативного отображения и практической проверки. Модель ориентирована на китайских учащихся уровней B1–B2 и предполагает активное использование цифровых инструментов на каждом этапе.

Первый этап – структурный анализ – направлен на формирование навыков первичного восприятия аутентичного звучащего текста. Ключевой инструмент здесь – медиаплеер с функцией замедления воспроизведения. Опыт показывает: оптимальная начальная скорость для китайских студентов составляет 0,75 от нормальной; постепенное её увеличение позволяет «приучить» слух к естественному темпу русской речи.

На этом же этапе используется работа с транскриптами. Студент сначала слушает фрагмент, затем читает расшифровку, после чего прослушивает повторно. Цифровая среда делает этот процесс технологичным: транскрипт может быть интерактивным (клик по слову – переход к соответствующему месту записи), снабжённым гиперссылками на словарные статьи. Не менее важным представляется обучение распознаванию структурных сигналов публицистического текста: «по мнению экспертов», «как сообщает корреспондент», «в завершение отметим». Эти клише – своего рода «маяки» для слушающего; их идентификация помогает ориентироваться в потоке информации.

Второй этап – ассоциативное отображение – предполагает визуализацию содержания прослушанного текста. Здесь на первый план выходят ментальные карты. Студент, прослушав новостной сюжет, строит его «схему»: центральная тема → основные факты → комментарии → оценки. Цифровые сервисы (Coggle, XMind) делают этот процесс наглядным и – что важно – коллективным: карта может создаваться совместно в режиме реального времени.

На втором этапе активно задействуется НКРЯ. Встретив в тексте незнакомое слово или выражение, студент обращается к корпусу, анализирует контексты употребления. Это, пожалуй, одно из главных преимуществ цифровизации: раньше подобная работа требовала часов в библиотеке, теперь – нескольких кликов. Особенно продуктивна работа с газетным подкорпусом НКРЯ, содержащим именно публицистические тексты. На этом же этапе вводится культурологический комментарий – но не в традиционной форме «рассказа преподавателя», а через самостоятельный поиск информации. Студент, встретив упоминание «Бессмертного полка», получает задание: найти в интернете три источника информации об этой акции, сопоставить их, выделить общее и различное.

Третий этап – практическая проверка – направлен на закрепление навыков и переход к продуктивной речи. Цифровые инструменты здесь разнообразны: интерактивные тесты (LearningApps), задания на восстановление текста (Wordwall), викторины с элементами соревнования (Kahoot!). Однако – и это принципиально – третий этап не сводится к тестированию. Ключевая форма работы – создание собственного «публицистического продукта»: короткого поста, комментария, заметки. Цифровая среда предоставляет для этого естественную площадку: студенческий блог, закрытый Telegram–канал учебной группы.

Почему мы настаиваем на необходимости интеграции, а не простого «сложения» двух подходов? Дело в том, что изолированная работа над культурологической компетенцией (скажем, изучение российских праздников) оказывается малоэффективной без параллельного развития навыков восприятия аутентичных текстов. И наоборот: технически «прокачанные» навыки аудирования буксуют при столкновении с культурно нагруженным материалом.

Приведу конкретный пример из практики. Группа студентов прошла интенсивный курс аудирования с использованием цифровых инструментов. Результаты тестирования показали существенный прогресс. Однако при работе с новостным сюжетом о праздновании Дня Победы показатели понимания оказались значительно ниже: учащиеся распознавали отдельные слова и фразы, но не схватывали смысл целого. Причина – недостаточная культурологическая компетенция. После введения культурологического компонента (тексты о Великой Отечественной войне, материалы о «Бессмертном полке», работа с песнями военных лет) ситуация изменилась.

Интересно, что интеграция работает и в обратном направлении. Студенты, систематически работающие с аутентичными интернет–текстами о российских праздниках, демонстрируют более глубокое – точнее сказать, более нюансированное – понимание культурных реалий, чем те, кто изучал их по традиционным учебным материалам. Объяснение, вероятно, в том, что интернет–публицистика представляет культурные феномены не в музейно–статичном виде, а в живом функционировании.

Было бы наивно полагать, что описанная методика универсальна. Китайские студенты обладают рядом общих характеристик, обусловленных национальной образовательной традицией и типологическими особенностями родного языка.

Таблица 2 –Типичные трудности китайских студентов при восприятии публицистических текстов и способы их преодоления с помощью цифровых инструментов

Тип трудности	Проявление в учебном процессе	Цифровой инструмент	Методический приём
Высокий темп речи	Неспособность сегментировать речевой поток, «слипание» слов	Медиаплееры с замедлением (0,75–0,85 скорости)	Постепенное увеличение скорости от занятия к занятию
Незнакомые культурные реалии	Понимание отдельных слов без осмысления контекста	Поисковые системы, тематические порталы, Wikipedia	Самостоятельный поиск с последующим обсуждением в группе
Непривычная интонационная структура	Ошибочная интерпретация коммуникативного намерения говорящего	Интерактивные транскрипты с разметкой ИК	Контрастивный анализ русской и китайской интонации
Эллиптические конструкции	Затруднение в восстановлении пропущенных элементов	НКРЯ (поиск полных вариантов конструкций)	Работа с корпусными данными, анализ узуса
Ироническая модальность	Буквальное понимание иронических высказываний	Видеоматериалы с визуальным контекстом	Сопоставление вербальной и невербальной информации
Прецедентные феномены	Неузнавание цитат, аллюзий, культурных отсылок	Специализированные базы данных, справочники	Создание индивидуального «словаря прецедентов»

Во–первых, привычка к систематизации. Китайская педагогическая традиция – с её акцентом на классификации, иерархии, чётких схемах – формирует определённый тип учащегося. Этот учащийся нуждается в ясной структуре, последовательном плане, понятных критериях оценки [7]. Трёхкомпонентная модель отвечает этому запросу: три этапа, чёткая последовательность, измеримые результаты.

Во–вторых, визуальный канал восприятия. Иероглифическая письменность формирует иной – по сравнению с алфавитными языками – тип когнитивных стратегий. Китайские студенты, как правило, лучше воспринимают визуально структурированную информацию [8]. Отсюда – особая роль второго этапа модели (ассоциативное отображение).

В–третьих, сложности с аудированием. Тоновая система китайского языка создаёт специфические трудности при восприятии русской интонации. Студенты нередко «слышат» тоны там, где их нет, и не замечают интонационных значений (вопрос/утверждение, ирония). Здесь неоценима функция замедленного воспроизведения: на пониженной скорости интонационные контуры становятся более отчётливыми.

Заключение. Обучение китайских студентов публицистическому стилю русской речи в условиях цифровизации требует комплексного подхода, интегрирующего развитие навыков аудирования посредством трёхкомпонентной модели («структурный анализ – ассоциативное отображение – практическая проверка») и формирование культурологической компетенции на материале аутентичных интернет–текстов.

Цифровая среда предоставляет преподавателю РКИ богатый инструментарий: от медиаплееров с контролем скорости воспроизведения до интерактивных платформ для создания упражнений. Однако – и это принципиально – технические средства не заменяют методически выверенной системы работы, учитывающей специфику китайской аудитории.

Перспективы исследования видятся в нескольких направлениях: расширение экспериментальной базы, интеграция инструментов искусственного интеллекта, создание учебно–методического комплекса, объединяющего печатные материалы и цифровые ресурсы. Цифровизация образования – процесс необратимый. Задача преподавателя – осмысленно интегрировать цифровые инструменты в методически обоснованную систему обучения.

Список литературы

1. Азимов, Э. Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Э. Г. Азимов. –Москва : «Русский язык». Курсы, 2012. – 352 с.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Издательство Икар, 2009. – 448 с. – EDN XQRFTT.
3. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие / Т.М. Балыхина. — Москва : РУДН, 2007. – 185 с.
4. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е издание, переработанное и дополненное. – Москва : Издательство "Русский язык". Курсы, 1990. – 246 с.
5. Капитонова, Т. И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2006. – 272 с.
6. Кожина М.Н. Стилистика русского языка : учебник / М.Н. Кожина, Л.Р. Дускаева, В.А. Салимовский. – 4-е изд., стереотип. – Москва : Флинта : Наука, 2008. – 464 с.
7. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение / Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин. – 4–е изд., стереотип. – Москва : Флинта, 2011. – 328 с.
8. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов / А.Н. Щукин. – Москва : Высшая школа, 2003. – 333 с.

DIGITAL LINGUODIDACTICS IN TEACHING CHINESE STUDENTS THE JOURNALISTIC STYLE OF SPEECH: INTEGRATION OF THE THREE–COMPONENT MODEL AND ONLINE RESOURCES

Zhao Qi,
Moscow, Russia,
Moscow Pedagogical State University,

Abstract. *The article focuses on developing a comprehensive methodology for teaching Chinese students Russian journalistic style in the context of digitalization. A three–component model of listening comprehension training («structural analysis – associative mapping – practical testing») integrated with authentic Internet resources is presented. The role of cultural competence in decoding journalistic texts about Russian realities is examined. Based on the analysis of empirical data, practical recommendations are offered for using digital tools when working with Chinese learners.*

Keywords: *Russian as a foreign language; journalistic style; digital linguodidactics; Chinese students; three–component model; cultural competence; Internet resources.*

УДК 378.2

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И ЕЁ ПРЕОДОЛЕНИЕ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПТНОГО АНАЛИЗА: ПРОЕКТИРОВАНИЕ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

Шерстобитова И. А.
Санкт-Петербург, Российская Федерация
СПб АППО им. К. Д. Ушинского

Аннотация. *Статья посвящена проблеме интерпретации концептов «Поп» и «Балда» в сказке А.С. Пушкина «Сказка о попе и работнике его Балде» с целью преодоления социокультурной интерференции учащихся с миграционной историей.*

Ключевые слова: *концепт, концептный анализ, социокультурная интерференция, повышение квалификации, постдипломное образование.*

Введение. Методика преподавания русского языка учащимся, не владеющим русским языком (русского языка как неродного), уже имеет свою историю, сложившуюся традицию, наработанные приёмы и способы формирования умений и навыков. Однако трудно определить какие-то единственные подходы в обучении учащихся с миграционной историей русскому языку. Во-первых, разнообразен контингент этой группы учащихся по самым разным признакам: изначальному знанию русского языка, уровню общей культуры семьи, ее планов на дальнейшее обучение ребенка (в России или дома, в вузе или среднем специальном учебном заведении, или начальной

профессиональной школе), принадлежности родного для семьи языка той или иной языковой группе (в одном классе, кроме детей, для которых русский язык является родным, могут обучаться представители восточноиранской, северокавказской, уральской, тюркской и др. групп языков, что определит свои специфические затруднения в овладении русским языком как системой). Во-вторых, существует весьма серьезное противоречие между тем запросом, который имеет школьник из иноязычной семьи в изучении русского языка и школьной программой по русскому языку.

Как организовать обучение детей с разным уровнем языковой подготовки? В процессе межкультурного взаимодействия происходит взаимовлияние языковых картин мира представителей разных лингвокультурных групп, значит, интерференция языковых картин носит во многом лингвокультурный характер. В значениях языковых единиц фиксируется некий культурный стереотип, инвариантный образ данного фрагмента мира, присущего этносу. Работа со словом как с концептом может помочь учащемуся с миграционной историей преодолеть языковые стереотипы, адаптироваться к другой языковой картине мира [13, с.5].

В рамках научного направления «Методическая лингвоконцептология как новое междисциплинарное знание» (Н.Л. Мишатина, И.А. Шерстобитова, «Петербургская научная школа методической лингвоконцептологии») исследуются механизмы формирования концептосферы языковой личности в социокультурной среде учащихся с миграционной историей [8, с.25]

Социокультурная интерференция может проявляться на разных уровнях языковой системы: фонетической, лексической, семантической и др. Для преодоления интерференции в учебном процессе можно применять технологию концептного анализа слова, в основе которой работа с концептом как с педагогическим феноменом, подразумевающим содержательную многоаспектность понятия, богатство ассоциаций и представлений (смыслов), обеспечивающую формирование «чувства знания», «возрастание гуманности» (Д. Андреев «Роза мира») [5, с.411].

Педагог испытывает затруднения в обучении детей с миграционной историей, особенно с ярко выраженной социокультурной интерференцией. Повышение квалификации педагогов в этом направлении позволяет развивать профессиональные навыки в соответствии с запросом государства и общества к образованию детей-билингвов.

Цель исследования – применить методику концептного анализа в процессе повышения квалификации учителей на примере обращения к художественному произведению (сказке).

Материал и методы. Объект исследования: процесс повышения квалификации учителей.

Предмет исследования: применение методики концептного анализа при обучении детей с миграционной историей с целью преодоления социокультурной интерференции учащихся в освоении русского языка и интериоризации ими русской культуры.

Для решения поставленной цели были использованы **теоретические** (анализ педагогической, культурологической и искусствоведческой литературы по проблеме исследования) **методы исследования** и **эмпирический метод** исследования (контент-анализ).

Результаты и их обсуждение. В данной статье предлагается **авторская учебная модель концептного анализа,** при создании которой была учтена и методически интерпретирована технология освоения концептов русской культуры профессора Н.Л. Мишатиной [7]. Концепты исследуются на основе штудий, развивающих способности ученика к размышлению (философствованию) и занятию чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои социокультурные знания и возможности для участия в социальной жизни. «Штудии» – это исследование слова по аналогии с анатомическими (ботаническими) штудиями Леонардо да Винчи. Этапы урока соотносятся со штудиями.

Технология концептного анализа включает четыре этапа. На **первом, ассоциативно-образном, этапе** работы (**штудия № 1** ***«Мир ассоциаций***») учащимися подбираются ассоциации к концепту, тем самым выявляется информация о концепте как субстанции. Этап интегрирует личностное знание о концепте в культуре, актуализируя систему ценностей и смыслов учащегося, стереотипов восприятия концепта. На **втором, словарном, этапе** (**штудия № 2** ***«Вначале было слово…»***) не только осуществляется работа со словарными дефинициями концепта для выявления общеязыкового знания о слове в языке и культуре, но и интерпретируется исторический, социальный контекст слова, комментируются дефиниции, созданные учащимися и др. **Третий этап** концептного анализа – **диалогический (штудия № 3** ***«Слово в диалоге культур»)*** - подразумевает линейное и нелинейное (предметное, межпредметное, метапредмет-

ное) «развертывание» концепта. На **четвертом этапе** формирования ценностей и смыслов знания ***(штудия № 4 «Ценности и смыслы)*** выдвигаются возможные гипотезы развития концепта в современной науке и культуре, выявляются лакуны для открытий на уровне ученических исследований. Таким образом, на четвертом этапе концепт не расширяется, а, наоборот, сужается до уровня картины мира ученика, но не частнонаучной, а общенаучной картины мира. Создается *личностный проект концепта*, формируются ценностно-смысловые ориентиры, где ценностная составляющая – объективные ценности знания; смысловая составляющая – субъективные ценности знания на основе объективных ценностей [13, с.19]. Формируется, по Д.С. Лихачеву, концептосфера личности [6, с.3-9]. Урок-штудия направлен на диагностирование индивидуального словаря (тезауруса) ученика, выявление субъективного опыта и формирование субъектной позиции, социализацию ученика и преодолению социокультурной интерференции.

Обратимся к анализу произведения А.С. Пушкина «Сказка о попе и работнике его Балде». Исследование **концептов «Поп» и «Балда»** как текстов русской культуры проводится на основе авторской модели концептного анализа [12, с. 5].

На **первом, ассоциативно-образном,** этапе работы **(Штудия 1 «Мир ассоциаций»)** учащиеся подбирают ассоциации к концепту, в том числе создают ассоциативные фонетические поля концепта, тем самым преодолевается фонетическая, а затем и смысловая интерференция. Приведём пример такой работы. Обращаем внимание учащихся на звукопись сказки. Можно ли сказать, что [о] олицетворяет образ попа, а образ Балды – [а]? Просим учащихся найти подтверждение этой гипотезы в тексте.

Таблица № 1. Сопоставление звукописи концептов «Поп» и «Балда»

Поп	Балда
Жил-был пОп, ТОлОкОнный лОб. ПОшЁл пОп пО базару ПОсмОтреть кОй-какОгО тОвару [11, с.271].	Навстречу ему БАлдА Идет, сАм не знАЯ кудА. «Что, бАтькА, тАк рАно поднЯлсЯ? Чего ты взыскАлсЯ?»[11, с.271].

Учащиеся говорят, что [о] может олицетворять целостность, единство и связь с божественным, а [а] контексте славянской буквицы «Азъ» (старославянская буква, соответствующая современному «А») имела смысловое значение «Я», и олицетворяла собой человека с его внутренним осознанием самого себя, Бога, живущего и созидающего на земле [4, с. 6]. Смысловое поле сказки становится совершенно другим: Балда и поп связаны отношением к Богу.

На **втором этапе, словарном (Штудия 2 «В начале было Слово…»),** осуществляется выявление словарных дефиниций концепта, работа с культурной коннотацией национально маркированных единиц с целью интерпретации и интериоризации концепта и преодоления лексической и семантической интерференции.

Пушкин даёт характеристику попу – «толоконный лоб». Словарь В.И. Даля указывает нам, что толокно – это толченая, немолотая мука, часто овсяная [2, с. 412], следовательно, эпитет «толоконный» говорит о низком доходе героя. «Толоконный лоб» (лоб, наполненный мукой) – это ещё и фразеологизм, который характеризует человека как глупого, дурака.

В словаре В.И. Даля «Балда – большой, тяжёлый, набалдашник, шишка, нарост, дубина, кувалда, увесистая деревянная колотушка, дылда, болван, балбес, долговязый и неуклюжий дурень, бестолковый, сплетник, баламут, дурак, тупица, малоумный» [1, с. 43]. Учащиеся делают вывод, что характеристика Балды, на первый взгляд, судя по значению его имени, ничуть не лучше, чем попа**.** После прохождения двух этапов происходит своеобразный «разрыв», внутреннее противоречие, как в технологии «мастерской». На третьем этапе необходимо связать знания двух этапов воедино.

Третий этап, диалогический (Штудия 3 «Диалог культур»), концептного анализа подразумевает линейное и нелинейное (предметное, межпредметное, метапредметное) «развертывание» концепта. Для того чтобы постичь смысловое поле сказки, предупредить несовпадения лексической сочетаемости и ассоциативных связей в разных культурах учитель предлагает проанализировать абсурдный на первый взгляд сюжет сказки: Балда и поп договариваются о сотрудничестве («нужен мне работник: повар, конюх и плотник») и о цене («в год за три щелчка тебе по лбу»). Поп соглашается, понадеявшись «на русский авось». Так как это русское выражение, фра-

зеологизм, необходимо учащимся, для которых русский язык не является родным, пояснить, что поп понадеялся на удачу, на помощь Бога и сверхъестественных сил. Ради выгодной сделки (вместо трех работников можно взять одного, да еще и не платить деньгами) он соглашается на унизительную оплату щелчками, забывает о своём достоинстве священника. И у учащихся возникает вопрос: а случайно ли Балда оказывается на базаре? Лингвист Е.М. Неёлов отмечает, что в поэтике сказки нет случайностей: место встречи и персонажи предопределены. Базар в русских сказках – это место пересечения всех дорог [9, с.43]. В сказке решающее значение имеют функции героев. В. Пропп писал: «Под функцией понимается поступок действующего лица, определённый с точки зрения его значимости для хода действия» [10, с.25]. Балда, почти Иван-дурак, идёт «сам не зная куда», что в волшебной сказке означает идти прямо к цели. А цель Балды – поп: поэтому Балда первым к нему обращается («батька»), внешне почтительно, но фамильярно. Почему? Учащиеся выдвигают гипотезу о том, что Балда знает о связи попа с чертями, неслучайно попу в голову пришла «идея» взять с них оброк. По мнению учащихся, Балда умён, хитёр, он хочет наказать попа за жадность, которая относится к семи смертным грехам в православии. Этот грех считается особенно тяжким, так как ведёт к «погибели души». Поп не посвящает себя Богу и не живёт в соответствии с христианскими заповедями. За это и наказан. Этот вывод учащиеся делают на основе связи первых двух этапов концептного анализа.

На четвертом этапе, концептном (Штудия «Ценности и смыслы»), соединяются знания, полученные на трех этапах, в единое знание на основе интериоризации (присвоения) концептов «Поп» и «Балда», выявляются лакуны для создания открытий на уровне ученических филологических исследований. Одной из таких лакун являются три щелчка попу. Проводится конструктивное исследование концепта «Три щелчка», пишутся эссе-гипотезы «Преступление попа – наказание». Приведём пример решения учебной задачи учащимся: «Три щелчка – это наказание. Первый щелчок срывает наперстный крест священника (атрибут священника), второй – лишает его возможности проповедовать, третий – делает его обычным старым человеком». В финале сказки Балда наказывает попа за его грехи перед Богом и людьми, а потому и приговаривает с укоризной: «Не гонялся бы ты, поп, за дешевизной!».

Урок-штудия построения концепта для ученика с миграционной историей – это моделирование личностного концепта. **Личностный концепт** – это самоконцептуализация обучающегося.

Для выявления степени понимания концептов «Поп» и «Балда» были проанализированы 30 ученических сочинений (эссе-гипотез). При разработке вопросов контент-анализа использовались рекомендации С.Г. Вершловского по проведению педагогического исследования [3, с. 5]. В ходе контент-анализа созданных учащимися эссе были получены следующие данные (см. табл. 2):

Таблица 2. Контент-анализ ученических эссе-гипотез

Критерии оценивания эссе	**Учащиеся**
Выраженность авторской позиции (непротиворечивость концепции)	89,9%
Собственный анализ и видение проблем в сказке, субъективная оценка	91,5 %
Наличие концепта (концептов), воплощённого (-ых) в картине мира	74,4 %

Анализ результатов. В эссе учащиеся обосновывают свое отношение к концептам, субъективная оценка отражает особенности языковой картины мира, напрямую связанной с ментальностью русского человека. (Обращаем внимание, что мини-исследование приведено в статье как модель исследовательской работы учителя после изучения художественного произведения. Обучение контент-анализу проводилось в рамках повышения квалификации) Анализ литературных сказок А.С. Пушкина как основы народной русской культуры для расширения кругозора и лучшего понимания российской ментальности может способствовать преодолению социокультурной интерференции, адаптации к языковой картине мира на основе работы со словом как с концептом.

Научная новизна точечного исследования заключается в исследовательских и рефлексивных методах содержания подготовки учителей по освоению концептного анализа при работе с учебными текстами художественной литературы.

Обсуждение результатов исследования.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении системы концептов учебных текстов за счёт архаических и историко-культурных интерпретационных моделей и исследования их значения для учащихся в постижении русской ментальности.

Практическая значимость исследования заключается в разработке дидактических материалов по построению урока по преодолению социокультурной интерференции на основе концептного анализа; нового видения одной из тем образовательной программы повышения квалификации учителей «Концептный анализ учебного текста при изучении курса художественной литературы для учащихся с миграционной историей», реализуемой в процессе повышения квалификации учителей.

Заключение. Повышение квалификации в области работы с концептами как с образовательными объектами является одной из форм непрерывного образования в системе постдипломного педагогического образования. Целью рассмотрения концепта как методологической базы преодоления социокультурной интерференции обучающихся с миграционной историей послужила инвариантность и вариативность концепта как образовательной единицы. Модель урока-штудии на основе концептов позволяет представить содержание разных дисциплин и личный опыт ученика интегративно.

Список литературы

1. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Том первый. А – З./В. И. Даль. – М.: Русский язык, 1981. – 699 с.

2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Том четвертый. Р – V. / В. И. Даль. – М.: Русский язык, 1982. – 723 с.

3. Вершловский, С. Г. Контент-анализ в педагогическом исследовании: учеб. пособие / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина. – СПб.: СПб АППО, 2007. – 72с.

4. Казаков, С. А. Древнесловенская буквица. Дидактическое пособие/ С. А. Казаков – Пермь, ПГПУ, 2008. – 123 с.

5. Методика и технологии освоения концепта как текста «новой природы» в рамках курсов повышения квалификации: педагогическая рефлексия/Проблемы современного педагогического образования: сборник науч. ст / под науч. ред.: Е. В. Везетиу. – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 84(4). – Ч.1. – 598 с.

6. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Русская словесность: от теории словесности к структуре текста / Д. С. Лихачев // сб. науч. ст. / под науч. ред.: В. П. Нерознака. – Москва, 1997. – 34 с.

7. Мишатина, Н. Л. Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания: / Н. Л. Мишатина, И. П. Цыбулько. – М.: Изд-во «Национальное образование», 2016. – 232 с.

8. Мишатина, Н. Л. Петербургская научная школа методической лингвоконцептологии: опыт проблематизации курса повышения квалификации/ Журнал «Русский язык в школе»: сб. науч. ст. / редкол.: Н. А. Николина (гл. ред.) [и др.]. – № 1(85). – 2024 – М., 2024. – 28 с.

9. Неёлов, Е. М. Сказка, фантастика, современность / Е. М. Неёлов. Петрозаводск, 1987. – 216 с.

10. Пропп, В. Я. Морфология сказки / В. Я. Пропп. - М.: Наука, 1969. – 168 с.

11. Пушкин, А. С. Собрание сочинений. Том третий. Поэмы. Сказки. Сказка о попе и о работнике его Балде / А. С. Пушкин. М.: Художественная литература, 1975. – 452 с.

12. Малышева, И. Ю. Технология концептного анализа как основа формирования читательской грамотности на уроках русского языка и литературы / И. Ю. Малышева, И. А. Шерстобитова. – СПб.: СПб АППО, 2025. – 48 с.

13. Шерстобитова, И. А. Концепты как средство раскрытия интеграционного содержания образования. Монография / И. А. Шерстобитова. – Издательство «Ламберт», 2017. – 183 с.

SOCIOCULTURAL INTERFERENCE AND ITS OVERCOMING BASED ON CONCEPT ANALYSIS: DESIGNING ADVANCED TRAINING COURSES IN THE PROCESS OF POSTGRADUATE EDUCATION FOR TEACHERS

Sherstobitova I.A.

Saint Petersburg, Russia, K.D. Ushinsky St. Petersburg Academy of Post-Secondary Education

Abstract. *The article is devoted to the problem of interpreting the concepts "Pop" and "Balda" in A.S. Pushkin's fairy tale "The Tale of the Priest and His Workman Balda" in order to overcome the sociocultural interference of students with a migration history. As a result of the study of the concepts, the linguistic and cultural context of the fairy tale is revealed, and students internalize certain aspects of Russian culture. The technology has been tested in the framework of teacher training in postgraduate education.*

Keywords: *concept, concept analysis, study, sociocultural interference, advanced training, postgraduate education.*

Р А З Д Е Л 2
РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТОВ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ (СТУДЕНТОВ И МАГИСТРАНТОВ)

УДК 81’373:34(470)

АНАЛИЗ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В РОССИЙСКОЙ ДЕЛОВОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ

Амосова В. Л.
Казань, Российская Федерация
Казанский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России)

Научный руководитель:
Иванова С. И., кандидат экономических наук, доцент
Казань, Российская Федерация, Казанский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России)

Аннотация. *В данной статье проводится комплексный анализ юридической терминологии, используемой в современной российской деловой документации. Актуальность исследования обусловлена возрастающими требованиями к точности, однозначности и эффективности юридического языка в условиях цифровизации экономики и международного сотрудничества. Цель работы – выявить и систематизировать основные лингвистические и юридические особенности терминологического аппарата, используемого в договорной и корпоративной практике.*

Ключевые слова: *юридическая терминология, деловая документация, договор, лингвистика права, юридическая техника, терминологический анализ, канцелярит, правовая коммуникация.*

Язык права представляет собой сложный социальный институт, выполняющий функцию формализации человеческих отношений. В системе правового регулирования именно деловая документация – договоры, соглашения, уставы, протоколы, доверенности – является тем практическим инструментом, через который реализуются нормы материального права. Качество юридического текста, его точность, однозначность и соответствие законодательным стандартам напрямую влияют на эффективность правоприменения и минимизацию судебных рисков. В связи с этим анализ юридической терминологии, составляющей лексическую основу любой деловой документации, приобретает не только теоретическое, но и сугубо прикладное значение.

Актуальность темы обусловлена несколькими факторами. Во-первых, это процессы глобализации и интеграции российского бизнеса в международную экономическую систему, что влечет за собой необходимость адекватного перевода и адаптации иностранной юридической терминологии. Во-вторых, активное развитие цифровых технологий и электронного документооборота предъявляет новые требования к стандартизации и унификации языковых средств. В-третьих, сохраняется проблема избыточной сложности и архаичности языка многих документов, что создает барьеры для понимания прав и обязанностей сторонами, не обладающими специальной юридической подготовкой.

Юридический термин представляет собой слово или словосочетание, которое обозначает строго определенное понятие в сфере права и обладает свойствами однозначности, системности и стилистической нейтральности [2, с. 45]. В отличие от слов общелитературного языка, значение которых может быть размытым и контекстуально зависимым, юридический термин стремится к максимальной точности и устойчивости.

В российской деловой документации можно выделить несколько взаимосвязанных пластов терминологии, каждый из которых выполняет свою функцию. Этот пласт составляет основу любого юридического документа. Сюда относятся термины, которые используются во всех или в большинстве отраслей права и понятны любому юристу. К ним относятся, например: пра-

воотношение, субъект права, юридический факт, договор, обязательство, ответственность, сделка, правоспособность, дееспособность. Данные термины обладают высокой степенью абстракции и являются строительными блоками для более сложных юридических конструкций. Их значение, как правило, закреплено в базовых законодательных актах, таких как Гражданский кодекс РФ, где, к примеру, дается легальное определение договора (ст. 420 ГК РФ) или сделки (ст. 153 ГК РФ).

Отраслевая терминология характерна для конкретных отраслей права и, соответственно, для определенных типов деловых документов. Гражданско-правовая: неустойка, задаток, акцепт, цессия, форс-мажор – широко используются в договорах различного типа. Корпоративная: уставный капитал, совет директоров, генеральный директор, аффилированное лицо, эмиссия акций – являются неотъемлемой частью уставов, протоколов общих собраний, внутренних положений. Трудовая: трудовой договор, дисциплинарное взыскание, рабочее время, отпуск – используются в трудовых договорах, правилах внутреннего трудового распорядка. Налоговая и бухгалтерская: налоговая база, амортизация, дебиторская задолженность, балансовая стоимость – встречаются в финансовой отчетности, налоговых декларациях, договорах на оказание бухгалтерских услуг.

Язык права консервативен, что объясняется необходимостью сохранения стабильности правового регулирования. В связи с этим в деловой документации до сих пор активно используются термины и выражения, утратившие свою актуальность в общелитературном языке. Например: «надлежащий» (вместо «правильный», «соответствующий»), «не надлежащий», «исполнить обязательство» (чаще, чем «выполнить»), «исходящий номер», «подлинник документа», «участник долевой собственности». Использование таких терминов оправдано традицией и их устоявшимся, недвусмысленным значением в профессиональной среде [4, с. 112].

С развитием рыночной экономики в российскую деловую практику проникло значительное количество иностранных, в основном англоязычных, терминов. Их использование можно разделить на две категории. Легализованные заимствования, которые либо не имеют адекватного русского аналога, либо их аналог является громоздким. Например: «холдинг», «лизинг», «франчайзинг», «траст». Многие из таких терминов напрямую закреплены в законодательстве (например, «лизинг» в ГК РФ). «Модные» или некорректные заимствования, которые часто используются для придания документу псевдосовременного звучания, но могут вносить неясность. Например, использование слова «консенсус» вместо «согласие», «пролонгация» вместо «продление», «эскроу» (хотя этот термин уже закреплен в законодательстве, его смысл не всегда понятен неспециалисту).

Юридический язык в деловой документации характеризуется рядом специфических черт, которые, с одной стороны, обеспечивают точность, а с другой – могут становиться источником проблем. Точность и однозначность – главное требование к юридическому термину. Например, различие между «неустойкой», «штрафом» и «пеней» четко регламентировано гражданским законодательством (ст. 330 ГК РФ). Неправильное употребление этих терминов в договоре может привести к неправильному исчислению сумм и судебным спорам. Аналогично, смешение понятий «уставный капитал» и «уставный фонд» недопустимо, так как они относятся к разным организационно-правовым формам юридических лиц.

Юридические термины не существуют изолированно, они связаны друг с другом иерархическими и смысловыми связями. Понятие «сделка» включает в себя «договор», который, в свою очередь, может быть «возмездным» или «безвозмездным», «реальным» или «консенсуальным». Понимание этих системных связей необходимо для корректного составления документа.

Стремление к точности часто приводит к избыточности выражений. Классическими примерами «юридического плеоназма» являются: «свободная вакансия» (вакансия уже означает свободная должность), «прейскурант цен» (прейскурант – это и есть перечень цен), «монополия в одни руки». Подобные конструкции не несут новой смысловой нагрузки, но загромождают текст.

Для деловой документации характерно использование отглагольных существительных («совершение», «исполнение», «подписание»), сложных предложений с большим количеством придаточных, а также пассивных конструкций («договор считается пролонгированным»). Хотя это и является стилистической нормой жанра, злоупотребление такими приемами делает текст тяжеловесным и трудным для восприятия. Например, фраза: «Оплата производится Покупателем в течение 5 (пяти) банковских дней с момента получения счета, выставляемого Поставщиком по

факту осуществления отгрузки Товара со склада» – может быть упрощена без потери смысла: «Покупатель оплачивает товар в течение 5 дней после получения счета от Поставщика».

Иногда составители документов, пытаясь предусмотреть все возможные ситуации, создают настолько громоздкие и запутанные формулировки, что их толкование становится невозможным. Это явление, известное как «ловушка конкретики», возникает, когда пытаются словесно описать то, что легче выразить через отсылку к общему правилу или стандарту [7, с. 78].

В последние годы наметилась устойчивая тенденция к упрощению языка деловой документации. Это связано с развитием концепции «plain language» (ясный язык), которая пропагандирует создание документов, понятных для их целевой аудитории [1, с. 23]. Данный подход не предполагает отказа от юридической терминологии, но требует ее взвешенного использования и отказа от избыточного канцелярита.

Полный отказ от устоявшихся юридических терминов невозможен и вреден, так как подрывает стабильность правопорядка. Однако там, где это возможно без ущерба для точности, следует отдавать предпочтение более простым и понятным формулировкам. Например, вместо «настоящим Договором установлено» можно писать «по настоящему Договору», вместо «лицо, выступающее в качестве поручителя» – «поручитель».

Одним из эффективных способов борьбы с неоднозначностью является включение в документ раздела «Термины и определения». Это особенно важно для нестандартных или поразному понимаемых понятий. Например, в договоре оказания IT-услуг можно отдельно определить, что понимается под «Техническим заданием», «Результатом работ», «Приемочными испытаниями». Это позволяет «закрыть» возможные споры о содержании ключевых понятий [5, с. 91].

Широкое распространение типовых договоров и шаблонов документов способствует стандартизации терминологии. Однако опасность здесь заключается в бездумном использовании шаблонов без учета специфики конкретной ситуации. Юрист должен не просто заполнять пропуски в шаблоне, но и проверять, вся ли используемая в нем терминология актуальна и применима к данному случаю.

Развитие систем электронного документооборота и смарт-контрактов создает новые вызовы для юридической терминологии. Язык программирования требует еще большей точности и формальной логики. Термины, используемые в смарт-контрактах, должны быть машиночитаемыми, что означает необходимость их максимальной алгоритмизации и избавления от любой двусмысленности, присущей естественному языку [6, с. 134].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что юридическая терминология в российской деловой документации представляет собой сложную, динамичную и многоплановую систему. Ее ядро составляют устоявшиеся общеправовые и отраслевые термины, обеспечивающие стабильность и преемственность правового регулирования. В то же время, на периферии системы постоянно происходят процессы заимствования и адаптации новых понятий, отражающие изменения в экономике и технологиях.

Основные проблемы, связанные с использованием юридической терминологии – это злоупотребление архаизмами и канцеляритом, тавтология, а также псевдопрецизионность, ведущая к усложнению текста. Эти проблемы могут быть успешно преодолены за счет сознательного следования принципам ясного языка, без ущерба для юридической точности.

Перспективы дальнейшего развития юридической терминологии видятся в ее постепенной рационализации и стандартизации, чему в значительной степени способствуют процессы цифровизации и унификации документооборота. Однако ключевая роль в этом процессе попрежнему принадлежит юридическому сообществу – составителям договоров, корпоративным юристам, законодателям, от профессиональной культуры и лингвистической чуткости которых зависит, будет ли юридический документ эффективным инструментом регулирования или источником конфликтов и непонимания [3, с. 156].

Список литературы

1. Bryan M. Plain Language in Legal Documents: A Global Perspective // International Journal of Legal Communication. 2020. Vol. 5. P. 22-35.

2. Голев Н.Д. Юридический термин: проблемы определения и употребления // Вестник Омского университета. Серия «Право». 2018. № 2 (55). С. 44-51.

3. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 N 51-ФЗ (ред. от 01.01.2023) // Собрание законодательства РФ. 1994. N 32. Ст. 3301.
4. Кашкин С.Ю. Язык права: Лингво-юридический анализ. М.: Статут, 2019. 256 с.
5. Рассолов М.М. Информационное право и договоры в сфере интеллектуальной деятельности. М.: Юрайт, 2021. 189 с.
6. Скоробогатов А.В., Чугунов А.В. Цифровая трансформация права: вызовы для юридической техники и терминологии // Право и цифровая экономика. 2022. № 1 (17). С. 130-138.
7. Тихомиров Ю.А. Юридическая коллизия. М.: Проспект, 2018. 312 с.

ANALYSIS OF LEGAL TERMINOLOGY IN RUSSIAN BUSINESS DOCUMENTATION

Amosova V. L.
Kazan, Russian Federation, Kazan Institute (branch) of the All-Russian State University of Justice (RPA of the Ministry of Justice of Russia)

Scientific supervisor:
Ivanova S. I.
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
Kazan, Russian Federation, Kazan Institute (branch) VSUYu (RPA of the Ministry of Justice of the Russian Federation)

Absract. *This article provides a comprehensive analysis of the legal terminology used in modern Russian business documentation. The relevance of this research is driven by the increasing demands for precision, clarity, and efficiency in legal language in the context of digitalization and international cooperation. The goal of this study is to identify and systematize the main linguistic and legal features of the terminological framework used in contractual and corporate practices.*

Keywords: *legal terminology, business documentation, contract, legal linguistics, legal technique, terminological analysis, bureaucratic language, legal communication.*

УДК 81'42:34

ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Артамонова К. А.
Казань, Российская Федерация
Казанский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России)

Научный руководитель:
Иванова С. И., кандидат экономических наук, доцент
Казань, Российская Федерация, Казанский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России)

Аннотация. *В статье представлен комплексный анализ жанровой организации юридического дискурса как институциональной разновидности коммуникации. Цель исследования заключается в выявлении, систематизации и описании ключевых жанров юридического дискурса с определением их структурно-композиционных, стилистических и прагматических параметров. На основе дискурс-анализа и жанроведческой методологии выделены четыре макрожанровых блока: законодательный, правоприменительный, договорной и административный. Установлено, что жанровая система юридического дискурса характеризуется высокой степенью стандартизации, интертекстуальностью, прескриптивностью и жёсткой зависимостью от коммуникативной ситуации. Обосновывается вывод о том, что жанровая специфика является прямым следствием регулятивной, волюнтативной и доказательственной функций права.*

Ключевые слова: *юридический дискурс, речевой жанр, институциональная коммуникация, законодательные жанры, правоприменительные жанры, договор, прескриптивность, интертекстуальность, стандартизация.*

Актуальность настоящего исследования определяется несколькими взаимосвязанными факторами. Во-первых, в современном обществе наблюдается устойчивый рост значимости правовой сферы: возрастает количество законодательных актов, усложняется система правоотношений, расширяется сфера судебной защиты прав граждан. Это, в свою очередь, ведёт к уве-

личению объёма юридической коммуникации как в письменной, так и в устной форме. Во-вторых, эффективность правового регулирования напрямую зависит от качества языкового оформления правовых предписаний: любая двусмысленность или неточность могут привести к правоприменительным ошибкам, нарушению прав граждан и снижению доверия к институтам власти. В-третьих, в условиях цифровой трансформации юридической сферы (внедрение электронного документооборота, систем онлайн-правосудия, использование искусственного интеллекта для анализа документов) возникает насущная потребность в чётком понимании жанровых канонов юридических текстов, поскольку автоматизированная обработка информации требует формализованных и предсказуемых структур. В-четвёртых, несмотря на значительное количество работ, посвящённых языку права, целостное описание жанровой системы юридического дискурса, учитывающее иерархию и взаимосвязи различных жанров, остаётся фрагментарным и требует систематизации.

Цель данного исследования — выявить, систематизировать и охарактеризовать ключевые жанры юридического дискурса, определив их структурные, стилистические и прагматические особенности. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) уточнить понятие «юридический дискурс» и описать его конститутивные признаки; 2) определить основания для классификации юридических жанров; 3) выделить основные жанровые блоки и дать развёрнутую характеристику каждого из них; 4) выявить общие и специфические черты юридических жанров; 5) обосновать зависимость жанровой организации от функций права.

Материалом для исследования послужили тексты, репрезентирующие различные сферы правовой коммуникации. В их число вошли: нормативно-правовые акты Российской Федерации (в частности, Гражданский кодекс РФ, Уголовный кодекс РФ); судебные акты (решения и определения судов общей юрисдикции, опубликованные в государственной автоматизированной системе «Правосудие»); типовые и индивидуальные договоры (договоры купли-продажи, аренды, оказания услуг); административные документы (приказы, распоряжения, инструкции федеральных органов исполнительной власти); а также стенограммы судебных заседаний и образцы исковых заявлений.

Методологическую основу работы составляют общенаучные и специальные лингвистические методы. К общенаучным относятся анализ, синтез, индукция, дедукция и метод классификации, позволившие выстроить иерархию жанров. Среди специальных методов ключевое место занимает дискурс-анализ, который даёт возможность рассматривать юридические тексты не как изолированные феномены, а как элементы более широкой коммуникативной ситуации, включающей участников, их роли, институциональные цели и процедурные нормы. Жанроведческий подход (в традиции М. М. Бахтина) применяется для выявления устойчивых тематических, композиционных и стилистических типов высказываний, сформировавшихся в правовой сфере. Метод интертекстуального анализа необходим для изучения системы ссылок, отсылок и цитирований, пронизывающих юридические тексты и обеспечивающих их включённость в единое правовое поле. Кроме того, использовались элементы стилистического анализа (для описания языковых особенностей) и прагматического анализа (для выявления коммуникативных интенций авторов текстов).

Прежде чем перейти к анализу жанров, необходимо определить границы и сущностные характеристики самого понятия «юридический дискурс». Вслед за В. И. Карасиком, мы рассматриваем юридический дискурс как институциональный, то есть как специализированную клишированную разновидность общения, которая осуществляется в рамках социального института права и направлена на достижение институциональных целей — установления правовых норм, их толкования, применения и охраны [4]. Отличительными чертами юридического дискурса являются:

1. Жёсткая нормативность — речевое поведение участников строго регламентировано процессуальным и материальным правом. Даже незначительное отступление от предписанной речевой формы (например, отсутствие обязательного реквизита в исковом заявлении) может повлечь серьёзные юридические последствия вплоть до признания документа недействительным.

2. Формализованность — широкое использование стандартных, клишированных языковых формул и композиционных схем, что обеспечивает узнаваемость документа и его однозначную идентификацию в правовом поле.

3. Прескриптивность — доминирование предписывающей функции: юридический текст всегда направлен на воздействие на поведение адресата, будь то запрет, дозволение или обязывание.

4. Точность и стремление к однозначности — право стремится максимально ограничить свободу интерпретации, что достигается через дефиниции, перечисления, сложные синтаксические конструкции.

5. Объективность и безличность — элиминация субъекта речи, создающая эффект внеличностного, непротиворечивого авторитета закона.

Жанровое пространство юридического дискурса отличается многообразием и может быть структурировано по различным основаниям. Наиболее продуктивной представляется классификация, основанная на коммуникативной цели и сфере правового регулирования. В соответствии с этим критерием выделяются следующие макрожанровые блоки:

1.Законодательные жанры (закон, кодекс, указ, постановление правительства, устав) — первичные жанры, формирующие нормативную базу.

2.Правоприменительные жанры (судебное решение, приговор, определение, постановление следователя, исковое заявление, обвинительное заключение, протокол судебного заседания) — жанры, реализующие нормы права применительно к конкретным ситуациям.

3.Договорные жанры (договор, соглашение, контракт, дополнительное соглашение, протокол разногласий) — жанры, фиксирующие волеизъявление равноправных субъектов.

4.Административные жанры (приказ, распоряжение, инструкция, служебная записка, докладная записка, распорядительное письмо) — жанры, обслуживающие внутриорганизационное управление.

Законодательные жанры занимают центральное место в системе юридического дискурса, поскольку именно в них формулируются первичные нормы поведения, обладающие высшей юридической силой. Их коммуникативная цель — установление общеобязательных правил для неопределённо широкого круга лиц. Структура законодательного текста характеризуется жёсткой иерархичностью: закон делится на разделы, главы, статьи, части, пункты, подпункты. Статья является основной структурной единицей и в идеале содержит три элемента: гипотезу (условия применения), диспозицию (само правило) и санкцию (последствия нарушения). Например, ст. 158 Уголовного кодекса РФ («Кража») содержит диспозицию (тайное хищение чужого имущества) и санкцию (наказание вплоть до лишения свободы), а гипотеза (общий возраст уголовной ответственности) вынесена в Общую часть кодекса.

Стилистические особенности законодательных жанров включают: а) активное использование юридической терминологии («правоспособность», «дееспособность», «неустойка», «смягчающие обстоятельства»); б) наличие легальных дефиниций (статей, разъясняющих основные понятия); в) преобладание императивных и декларативных конструкций («запрещается», «обязан», «вправе», «признаётся»); г) сложный синтаксис с множеством придаточных частей, причастных и деепричастных оборотов, что позволяет в рамках одного предложения охватить все условия, исключения и оговорки.

Правоприменительные жанры направлены на разрешение конкретных юридических дел и ситуаций на основе действующего законодательства. В отличие от законодательных, они ориентированы не на абстрактного адресата, а на конкретных участников процесса. Наиболее репрезентативным жанром этого блока является судебное решение. В соответствии с процессуальным законодательством судебное решение состоит из четырёх обязательных частей: вводной (указание на время, место, суд, состав суда, стороны), описательной (изложение требований и возражений), мотивировочной (анализ доказательств и правовая квалификация) и резолютивной (окончательный вывод суда). Такая структура воспроизводит логический силлогизм: большая посылка — норма закона, малая посылка — установленные факты, вывод — резолютивная часть.

Важнейшей особенностью правоприменительных жанров является сочетание стандарта и аргументации. С одной стороны, текст насыщен клише («судом установлено», «руководствуясь статьёй», «на основании изложенного»), что обеспечивает формальное единообразие. С другой стороны, требуется развёрнутая аргументация, включающая оценку доказательств и правовое обоснование. Эта двойственность отражает фундаментальное противоречие между требованием формальной определённости и необходимостью индивидуального подхода.

Не менее значимой чертой является интертекстуальность — постоянные ссылки на нормы закона, постановления Пленума Верховного Суда, материалы дела, а иногда и на предыдущие

судебные акты. Судебное решение, таким образом, предстаёт как «узел» в сети правовых текстов, что обеспечивает его легитимность и обоснованность.

Договоры, соглашения и контракты представляют собой жанры, в которых правовые нормы общего характера адаптируются к конкретным отношениям между равноправными субъектами. Их цель — зафиксировать взаимные права, обязанности и ответственность сторон. Типовая структура договора включает: преамбулу (наименование, дата, место, стороны), предмет, права и обязанности сторон, цену и порядок расчётов, ответственность, срок действия, порядок разрешения споров, заключительные положения, реквизиты и подписи.

Отличительной стилистической чертой договорных жанров является детализированность и стремление предвидеть будущие риски. Язык договора пытается охватить все возможные ситуации, которые могут возникнуть в будущем: форс-мажор, просрочка исполнения, некачественное оказание услуг. Договор, таким образом, выступает как модель желаемого будущего и инструмент управления рисками. Широко используются стандартные формулы и клише («гарантирует и обязуется», «вправе требовать», «считается надлежащим образом исполненным»), которые многократно апробированы судебной практикой и снижают риски оспаривания.

Административные жанры обслуживают сферу управления внутри государственных органов, организаций и между ними. Их цель — организация деятельности, доведение управленческих решений до исполнителей. Структура, как правило, включает констатирующую часть (обоснование необходимости издания документа) и распорядительную часть, начинающуюся с ключевого слова «ПРИКАЗЫВАЮ:» или «ПРЕДЛАГАЮ:» с последующим перечислением пунктов. Стилистически эти жанры отличаются максимальной лаконичностью и директивностью. Императивность выражена здесь наиболее ярко и неопосредованно. Характерно использование канцелярских штампов («в целях обеспечения», «в соответствии с», «за неисполнение»), которые, с одной стороны, унифицируют документооборот, а с другой — часто подвергаются критике за «канцелярит» и затруднённость восприятия.

Проведённый анализ позволяет сформулировать следующие выводы. Жанровая система юридического дискурса представляет собой сложно организованную, иерархическую структуру, находящуюся в прямой зависимости от функциональных задач права. Выделены и охарактеризованы четыре макрожанровых блока: законодательные, правоприменительные, договорные и административные жанры, каждый из которых обладает специфическими структурными, стилистическими и прагматическими чертами. Общими свойствами всех юридических жанров являются высокая степень стандартизации, прескриптивность, интертекстуальность и жёсткая зависимость от коммуникативной ситуации. Эти свойства являются прямым следствием базовых функций права — регулятивной, волюнтативной и доказательственной, — обеспечивающих стабильность и предсказуемость правовых отношений в обществе.

Понимание жанровой специфики юридического дискурса имеет не только теоретическое значение для развития юрислингвистики, но и важное практическое применение. Для юриста-практика оно является залогом составления корректных, логичных и убедительных документов. Для законодателя — ключом к созданию понятных и эффективно действующих норм. Для граждан — возможностью лучше ориентироваться в правовом пространстве и защищать свои права. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением трансформации классических юридических жанров под влиянием цифровых технологий (электронный документооборот, онлайн-судопроизводство, автоматизированный анализ текстов), а также с лингвистическими проблемами перевода юридических текстов в условиях взаимодействия разных правовых систем.

Список литературы

1.Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Собрание сочинений : в 7 т. — М. : Русские словари, 1996. — Т. 5. — С. 159–206.

2.Голев, Н. Д. Юридический аспект языка и лингвистический аспект права / Н. Д. Голев // Правовая политика и правовая жизнь. — 2001. — № 2. — С. 84–95.

3.Даниленко, В. П. Язык права и лингвистическая экспертиза законодательных актов / В. П. Даниленко // Журнал российского права. — 2006. — № 10. — С. 59–70.

4.Карасик, В. И. Язык социального статуса / В. И. Карасик. — М. : Ин-т языкознания РАН ; Волгоград : Перемена, 1992. — 330 с.

5.Олешков, М. Ю. Основы лингвистики юридического дискурса : монография / М. Ю. Олешков. — Нижний Тагил : НТГСПА, 2011. — 256 с.

6.Тарасова, И. А. Лингвистика юридического текста : учеб. пособие / И. А. Тарасова. — М. : Флинта, 2016. — 160 с.
7.Чугунов, А. И. Юридическая техника и язык закона / А. И. Чугунов // Государство и право. — 2009. — № 11. — С. 70–76.
8.Fairclough, N. Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research / N. Fairclough. — L. : Routledge, 2003. — 270 p.

GENRE SPECIFICITY OF LEGAL DISCOURSE

Artamonova K. A.
Kazan, Russian Federation, Kazan Institute (branch) of the All-Russian State University of Justice (RPA of the Ministry of Justice of Russia)

Scientific supervisor:
Ivanova S. I.
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
Kazan, Russian Federation, Kazan Institute (branch) VSUYu (RPA of the Ministry of Justice of the Russian Federation)

Absract. *The article presents a comprehensive analysis of the genre organization of legal discourse as an institutional type of communication. The purpose of the study is to identify, systematize and describe the key genres of legal discourse, determining their structural, compositional, stylistic and pragmatic parameters. Based on discourse analysis and genre methodology, four macro-genre blocks are identified: legislative, law enforcement, contractual and administrative. It is established that the genre system of legal discourse is characterized by a high degree of standardization, intertextuality, prescriptiveness and strict dependence on the communicative situation. The conclusion that genre specificity is a direct consequence of the regulatory, voluntative and evidential functions of law is substantiated.*

Keywords: *legal discourse, speech genre, institutional communication, legislative genres, law enforcement genres, contract, prescriptiveness, intertextuality, standardization.*

УДК 811.161.1'243:37.016

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

Бессмертная В. А.
Самара, Российская Федерация,
Самарский университет

Аннотация*. В статье рассматриваются лингводидактические вызовы учебно-методического обеспечения преподавания русского языка как иностранного в Центральной Азии. Сформулированы рекомендации по обновлению учебников.*

Ключевые слова*: русский язык как иностранный; Центральная Азия; лингводидактика; учебно-методическое обеспечение; образ России.*

Введение. Русский язык составляет значимый элемент образовательного пространства государств Центральной Азии. Исторически сложившееся положение русского языка как средства межнационального общения определяет его устойчивое присутствие в системе среднего и высшего образования Казахстана, Узбекистана, Киргизии, Таджикистана и Туркменистана [1]. Вместе с тем лингводидактическая практика преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) сталкивается с рядом системных проблем, связанных с учебно-методическим обеспечением учебного процесса.

Актуальность исследования обусловлена двумя обстоятельствами. Во-первых, в Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом 2022 г. поддержка преподавания русского языка в зарубежных образовательных учреждениях определена как одно из приоритетных направлений государственной политики [2]. Во-вторых, комплексные исследования, проведенные Международной ассоциацией преподавателей русского языка и литературы (да-

лее – МАПРЯЛ), фиксируют острую нехватку качественных учебных материалов в центральноазиатском регионе [3].

Цель статьи – выявить ключевые лингводидактические вызовы, стоящие перед учебно-методическим обеспечением преподавания РКИ в государствах Центральной Азии, и сформулировать рекомендации по его совершенствованию. Задачи исследования: охарактеризовать количественное и качественное состояние учебно-методической базы в регионе; провести типологизацию используемых учебников; обосновать перспективность принципа параллельного повествования как лингвометодического приема; предложить рекомендации для разработчиков учебных пособий.

Теоретические вопросы преподавания РКИ в постсоветском пространстве освещены в работах И. И. Барановой [4], Е. А. Худоренко [5], Л. С. Петрик [6]. Региональная специфика преподавания русского языка в отдельных государствах Центральной Азии характеризуется в публикациях Н. Бекмурзаева [1], С. В. Поповой [7], О. Б. Молодова [8] и З. З. Саидова [9]. Вопросы этнокультурной адаптации учебных материалов раскрыты в коллективной монографии «Образование с русскоязычным компонентом за рубежом» [10]. Тем не менее комплексное рассмотрение учебно-методического обеспечения РКИ в Центральной Азии в единстве количественных, качественных и лингвокультурологических характеристик остается недостаточно разработанным.

Материалы и методы. Источниковую базу исследования составляют: нормативные документы, регулирующие поддержку русского языка за рубежом, в том числе Концепция гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом 2022 г.; учебники русского языка, используемые в системе среднего и высшего образования Узбекистана, Казахстана и Киргизии; аналитические и статистические материалы МАПРЯЛ; научная литература по методике преподавания РКИ.

В работе применялись следующие методы: контент-анализ учебных пособий – для выявления представленности социокультурной и лингвокультурологической информации о России; сравнительный анализ – для сопоставления учебно-методической базы в различных государствах региона; системный подход – для комплексного рассмотрения факторов, влияющих на эффективность учебного процесса. Отбор учебников осуществлялся с учетом трех критериев: широта охвата целевой аудитории (средняя школа или вузы), статус организации-разработчика (национальные министерства просвещения либо совместные российско-центральноазиатские проекты) и доступность в открытых электронных библиотеках государств региона.

Результаты и обсуждение. Состояние учебно-методического обеспечения. Данные комплексного исследования МАПРЯЛ 2023 г. позволяют дать количественную оценку остроты проблемы. Из опрошенных преподавателей постсоветского пространства 36,6 % оценили ситуацию с доступностью учебников как «тяжелую и остродефицитную», еще 38,8 % – как удовлетворительную [3]. При этом 27 % педагогов вынуждены отказываться от использования национально-ориентированных учебников в силу их низкого качества или полного отсутствия, предпочитая универсальные материалы [3]. Показателем лингвометодической проблемы является и то, что 67,5 % опрошенных педагогов указывают на недостаточность сведений о современной России в доступных учебных материалах: слабо представлена молодежная среда, цифровая культура, региональное разнообразие, современный кинематограф, научные достижения [3].

Количественная обеспеченность учебниками существенно различается в государствах региона и напрямую зависит от правового статуса русского языка. В Узбекистане, Казахстане и Киргизии, где русский язык включен в программу средней школы в качестве обязательного предмета, издаются полные линейки учебников с 1 по 11 класс, сопровождаемые рабочими тетрадями [11; 12]. Напротив, в Туркменистане наблюдается хронический дефицит учебных пособий, особенно в средних школах; в Таджикистане доступность учебных материалов ограничена преимущественно крупными городами [1; 9].

Типологизация учебников по степени представленности образа России. Анализ доступных учебных материалов позволяет разделить их на две укрупненные группы. Первую группу, наиболее широкую, составляют учебники, разрабатываемые национальными министерствами просвещения и не содержащие целостного образа России: учебник русского языка для 2 класса школ с узбекским языком обучения З. Х. Абдураимовой [13], учебник русского языка Ж. М. Утесбаевой для студентов казахских отделений Алматинского технологического университета [14], учебник русского языка для 6 класса киргизских школ Н. П. Задорожной и Г. К. Таировой [15]. Страноведческая информация о России в этих пособиях либо полностью отсутствует, либо представлена фрагментарно и в клишированном виде: учебное содержание выстраивается преимущественно вокруг государ-

ственности принимающей страны, что отражает национально-ориентированный подход к образованию. К этой же группе по содержанию социокультурного компонента примыкают и отдельные учебники, подготовленные при участии российских специалистов: даже в них страноведческий раздел о России, как правило, представлен единичным фрагментом, тогда как аналогичный раздел о принимающем государстве занимает более значительный объем.

Вторую группу, более узкую, составляют учебники, содержащие развернутый образ России. Примером может служить «Пособие по русскому языку. Часть 1», подготовленное для первокурсников узбекских вузов [16]. Пособие включает материалы о русской культуре, литературе и истории, предусматривает рассмотрение городов Золотого кольца в сопоставлении с исторической культурой Самарканда, Бухары и Хивы. Вместе с тем данный учебник имеет ряд методических ограничений: опора преимущественно на историко-культурную проблематику при недостаточном внимании к современной культурной жизни России; отсутствие участия российских специалистов в разработке.

Отдельного рассмотрения заслуживает пример декларируемой, но нереализованной национальной дифференциации учебников. В Узбекистане учебники для средних школ формально разделены по национальному признаку – отдельно для школ с узбекским, казахским и каракалпакским языками обучения [17; 18]. Однако сопоставление учебников для 2 класса школ с казахским и каракалпакским языками обучения не выявляет какой-либо реальной дифференциации по языковой и этнокультурной специфике: учебный материал подается исключительно на русском языке. В отличие от этого в Казахстане учебники для школ с казахским языком обучения сопровождаются пояснениями и справочной информацией на казахском языке, что соответствует методическому принципу опоры на родной язык обучающегося [19].

Принцип параллельного повествования как лингвометодический прием. Наблюдаемая ситуация актуализирует вопрос о выборе методического подхода, позволяющего одновременно формировать устойчивый социокультурный образ России и учитывать национально-культурные запросы принимающего государства. В качестве такого подхода целесообразно рассматривать принцип параллельного повествования, предусматривающий сочетание рассказа о России с рассказом о соответствующем государстве Центральной Азии в рамках единой тематической рамки. Образец последовательного применения данного принципа представлен в учебнике английского языка для 9 класса казахстанских школ Дж. Дули и Б. Оби, где рассмотрение международной киноиндустрии сопровождается материалом о киноиндустрии Казахстана [20].

Применительно к преподаванию РКИ принцип параллельного повествования может быть реализован в нескольких направлениях. В области лингвокультурологии – через сопоставление русских и центральноазиатских культурных реалий: рассмотрение персонажей русского фольклора (Илья Муромец) может быть дополнено материалом о центральноазиатских богатырях-батырах с акцентом на тюркское происхождение русского слова «богатырь». В области географии – через включение российских городов, исторически связанных с Центральной Азией: Оренбурга, Омска, городов Поволжья. В области истории – через освещение общих сюжетов: совместной борьбы народов СССР в годы Великой Отечественной войны, индустриализации и урбанизации советского периода, научно-технических достижений.

Лингвометодические пробелы по данным МАПРЯЛ. Помимо проблемы формирования образа России, преподаватели РКИ отмечают ряд собственно лингвометодических проблем. По данным МАПРЯЛ, эксперты фиксируют недостаточную разработанность фонетического раздела, низкое качество аудиоматериалов, пробелы в лексическом аспекте и слабую представленность лингвострановедческой информации [3]. Эти характеристики негативно сказываются на формировании коммуникативной компетенции обучающихся и требуют методической перестройки учебно-методической базы с учетом современных цифровых технологий. Значимой является и проблема учета этнокультурного компонента: согласно рекомендациям коллективной монографии «Образование с русскоязычным компонентом за рубежом», создание модульных линеек учебников должно опираться на совместные авторские коллективы российских и местных специалистов, что позволит обеспечить баланс универсальности учебного материала и специфики центральноазиатского обучающегося [10].

Рекомендации. На основе проведенного анализа могут быть сформулированы следующие рекомендации по совершенствованию учебно-методического обеспечения преподавания РКИ в Центральной Азии. Во-первых, развертывание совместных авторских коллективов российских

и центральноазиатских специалистов для подготовки национально-ориентированных учебников по модульному принципу (язык общего владения, язык делового общения, язык отдельных предметных областей) [10]. Во-вторых, последовательное применение принципа параллельного повествования при разработке социокультурного содержания учебных пособий. В-третьих, включение в учебные материалы сведений о современной культурной жизни России: кинематографе, массовой культуре, научных достижениях, современных городах и природных памятниках, особенно расположенных в пограничных с Центральной Азией регионах. В-четвертых, реализация принципа опоры на родной язык обучающегося через включение в учебники для начальной школы пояснений и справочного материала на национальных языках. В-пятых, модернизация фонетического и аудиовизуального компонентов учебных материалов с учетом возможностей цифровой лингводидактики.

Заключение. Проведенный анализ позволяет констатировать, что учебно-методическое обеспечение преподавания РКИ в государствах Центральной Азии сталкивается с системными лингводидактическими вызовами. Ключевыми из них являются: дефицит учебных материалов и его неравномерная региональная распространенность; отсутствие целостного образа современной России в учебниках как национальной, так и совместной разработки; недостаточная реализация принципа опоры на родной язык обучающегося; методические пробелы в разработке фонетического и лингвокультурологического компонентов.

Разработка единой стратегии учебно-методического обеспечения, последовательное применение принципа параллельного повествования и расширение совместной работы российских и центральноазиатских авторских коллективов способны в долгосрочной перспективе существенно повысить эффективность преподавания русского языка как иностранного в регионе и укрепить его роль в образовательном пространстве Центральной Азии. Особое значение приобретает системное внедрение цифровой лингводидактики, поскольку именно она позволяет преодолеть методические пробелы фонетического и лингвокультурологического характера, связанные с традиционными печатными пособиями, и расширить образовательный охват за счет мультимедийных форматов обучения.

Список литературы

1. Бекмурзаев, Н. Положение русского языка в странах Центральной Азии / Н. Бекмурзаев // CABAR.asia [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cabar.asia/ru/polozhenie-russkogo-yazyka-v-stranah-tsentralnoj-azii. – Дата доступа : 05.11.2025.

2. Концепция гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом : утв. Указом Президента Российской Федерации от 5 сентября 2022 г. № 611 // Министерство иностранных дел Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/official_documents/1829856/. – Дата доступа : 08.11.2025.

3. Комплексное исследование учебников и учебных пособий, предназначенных для обучения русскому языку в зарубежных странах. – М. : МАПРЯЛ, 2023. – 180 с.

4. Баранова, И. И. Международное сотрудничество в продвижении русского языка и русской культуры за рубежом / И. И. Баранова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2018. – Т. 7, № 26. – С. 5–13.

5. Худоренко, Е. А. Языковая политика России в контексте евразийской интеграции / Е. А. Худоренко // Политическая наука. – 2020. – № 2. – С. 150–169.

6. Петрик, Л. С. Стратегия России по сохранению единого социокультурного пространства с Центральной Азией после распада СССР / Л. С. Петрик // Постсоветский материк. – 2024. – № 4 (44). – С. 171–185.

7. Попова, С. В. Факторы сокращения и пути усиления роли русского языка в Центрально-Азиатском регионе / С. В. Попова // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. Серия : Социальные науки. – 2023. – № 3 (71). – С. 119–128.

8. Молодов, О. Б. Русский язык как инструмент использования «мягкой силы» в странах Центральной Азии / О. Б. Молодов // Дискурс-Пи. – 2017. – Т. 26, № 1. – С. 93–100.

9. Саидов, З. З. Русский язык в современном социокультурном, образовательном и политическом пространстве Республики Таджикистан / З. З. Саидов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия : Педагогика. – 2023. – № 1. – С. 112–118.

10. Образование с русскоязычным компонентом за рубежом : состояние и возможности для развития : коллективная монография. – М. : Этносфера, 2024. – 208 с.

11. Русский язык : учебники для школ Республики Узбекистан // Электронные учебники Узбекистана [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://uzedu.online/russkij-jazyk/. – Дата доступа : 07.01.2026.

12. Русский язык : учебники для школ Республики Казахстан // Электронные учебники Казахстана [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://okulyk.kz/category/russkij-jazyk/. – Дата доступа : 07.01.2026.
13. Абдураимова, З. Х. Русский язык : учебник для 2 класса школ общего среднего образования с узбекским языком обучения / З. Х. Абдураимова. – Ташкент : Uzbekistan, 2018. – 144 с.
14. Утесбаева, Ж. М. Русский язык : учебное пособие для студентов казахских отделений / Ж. М. Утесбаева. – Алматы : АТУ, 2018. – 120 с.
15. Задорожная, Н. П. Русский язык : учебник для 6 класса школ с киргизским языком обучения / Н. П. Задорожная, Г. К. Таирова. – Бишкек : Билим-компьютер, 2018. – 192 с.
16. Пособие по русскому языку. Часть 1. – Ташкент : Lider Press, 2020. – 168 с.
17. Русский язык. 2 класс : учебник для школ общего среднего образования с казахским языком обучения. – Ташкент : O`qituvchi, 2021. – 128 с.
18. Русский язык. 2 класс : учебник для школ общего среднего образования с каракалпакским языком обучения. – Ташкент : O`qituvchi, 2021. – 128 с.
19. Кабдулова, К. Л. Уровневый учебник русского языка и литературы для общеобразовательной школы с нерусским языком обучения. Уровень В1 средний. 8 класс / К. Л. Кабдулова. – Алматы : Мектеп, 2018. – 224 с.
20. Dooley, J. English : pupil`s book for 9 grade / J. Dooley, B. Obee. – Newbury : Express Publishing, 2019. – 152 p.

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN CENTRAL ASIA: LINGUODIDACTIC CHALLENGES OF TEACHING AND LEARNING MATERIALS

Bessmertnaya V. A.
Samara, Russian Federation,
Samara University

***Summary**. The article examines linguodidactic challenges of teaching and learning materials used for Russian as a foreign language in Central Asia. Recommendations for updating the textbooks are formulated.*

***Key words:** Russian as a foreign language; Central Asia; linguodidactics; teaching and learning materials; image of Russia.*

УДК 811.111:658

РЕДАКТИРОВАНИЕ СЛУЖЕБНОГО ДОКУМЕНТА

Валиуллина А. А., Иванова С. И.
Казань, Российская Федерация
Казанский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)»

***Аннотация:** в статье рассматриваются теоретические и практические аспекты редактирования служебного документа как комплексного лингвистического и управленческого процесса. Уделяется внимание специфическим требованиям к официально-деловому стилю, нормам юридической техники и обеспечению прагматической эффективности документа.*

***Ключевые слова:** служебный документ, редакторская правка, официально-деловой стиль, языковая норма, композиция документа, юридическая корректность, управленческая коммуникация, прагматика текста.*

Редактирование служебного документа представляет собой профессиональную деятельность, направленную на совершенствование формы и содержания текста в соответствии с требованиями официально-делового стиля, нормами права и конкретными коммуникативными задачами управленческой деятельности. В современной практике документооборота данный процесс зачастую недооценивается, сводясь к поверхностной проверке орфографии. Однако эффективность управленческого решения, закрепленного в документе, напрямую зависит от точности, ясности и безупречности его текстового воплощения. Редактирование выступает здесь не просто технической процедурой, а сложным аналитико-синтетическим процессом, обеспечивающим качество деловой коммуникации [2, с. 45].

В основе редактирования лежит комплекс принципов, среди которых ведущими являются: адекватность содержания коммуникативному заданию, соответствие жанрово-стилевым нормам, логичность и структурированность изложения, точность и однозначность формулировок, экономия языковых средств. Служебный документ, в отличие от публицистического или художественного текста, существует в строгом нормативном поле, регулируемом как государственными, так и внутренними регламентами организации [5, с. 112].

Редакторская работа с документом должна начинаться с анализа его функционального типа (приказ, распоряжение, служебная записка, договор и т.д.), что предопределяет выбор композиционной модели, лексики и синтаксических конструкций. Это анализ направлен на предмет устранения двусмысленностей, внутренних противоречий и недочетов, ведущих к неоднозначности или неисполнимости.

Практика редактирования может быть представлена как последовательная проверка текста на нескольких уровнях.

1. Содержательно-фактический уровень. Редактор проверяет достоверность фактов, цифр, дат, имен, цитат, ссылок на нормативные акты. Особое внимание уделяется корректности употребления терминов и профессиональной лексики. Нарушение на этом уровне (например, ошибка в сумме договора или номере закона) приводит к наиболее серьезным последствиям. Цель редактирования – добиться абсолютной фактической точности.

2. Логико-композиционный уровень. Анализируется структура документа: наличие обязательных реквизитов, логика расположения разделов, последовательность аргументации, соразмерность частей. Вводная часть должна четко обозначать проблему, основная – содержать развернутое обоснование и положения, заключительная – предписывать конкретные действия. Типичные ошибки: нарушение причинно-следственных связей, пропуск логических звеньев, неоправданное дублирование информации, «застревание» на второстепенных деталях [1, с. 63].

3. Стилистический уровень. Основная задача – привести текст в соответствие с канонами официально-делового стиля. Для него характерны: нейтральность тона, безличность или использование формы 3-го лица, клишированные обороты, точность, не допускающая инотолкования, и высокая степень стандартизации. Редактор устраняет элементы разговорной, публицистической или эмоционально окрашенной лексики, жаргонизмы, упрощает громоздкие синтаксические конструкции, сохраняя при этом необходимую юридическую полноту. Важно избежать двух крайностей: канцелярита («насыщенность» отглагольными существительными, пассивными конструкциями) и излишней «разговорности», снижающей статус документа [4, с. 156].

4. Языковой и технический уровень. На этом этапе проверяются грамматика (морфология, синтаксис), орфография, пунктуация, а также техническое оформление: выверка реквизитов, шрифтового оформления, полей, нумерации страниц. Хотя это наиболее очевидная часть работы, она является финальной, а не первостепенной. Неграмотный текст подрывает доверие к автору и организации в целом.

Для служебных документов, особенно носящих распорядительный или нормативный характер, особую важность приобретает юридический аспект редактирования. Редактор должен обеспечить:

1. Все формулировки должны базироваться на действующих нормах права и не выходить за рамки компетенции издавшего документ органа.

2. Предписания, права и обязанности должны быть изложены четко, не допуская формул типа «при необходимости», «в разумные сроки» без их последующей конкретизации в тексте.

3. В документе должны быть однозначно прописаны порядок, сроки, ответственные лица и последствия исполнения/неисполнения.

4. Новый приказ или инструкция не должны противоречить ранее изданным внутренним актам организации [9, с. 201].

Эффективный документ не только корректен, но и функционален. Прагматическое редактирование направлено на оценку текста с точки зрения его воздействия на адресата. Редактор моделирует восприятие получателя: будет ли текст понятен специалисту иному профиля? Вызывает ли он однозначную реакцию? Способствует ли он оперативному принятию решения? Например, объемная аналитическая справка для высшего руководства должна содержать краткое резюме (выводы) в начале, а техническая инструкция – быть структурированной для поэтапного восприятия. Учет психологии адресата – важный навык редактора [6, с. 94].

Анализ практики позволяет выделить ряд повторяющихся ошибок:

1. Нечеткая постановка цели, размытость формулировок. Метод устранения: задать вопрос «Что именно необходимо сделать?» и переформулировать фразу в сторону конкретики.

2. Нарушение последовательности («смещение планов»). Метод: составить логическую схему документа и проверить движение мысли от проблемы к решению.

3. Нанизывание падежей («в целях обеспечения выполнения плана…»). Метод: заменить отглагольные существительные глаголами, разбить предложение («чтобы выполнить план…»).

4. Использование устаревших или неофициальных наименований. Метод: сверка с актуальными нормативными источниками и внутренними реестрами.

5. Неполный набор реквизитов. Метод: использование проверочного чек-листа на основе ГОСТ или локального стандарта.

Редактирование служебного документа – это системная, многоаспектная деятельность, интегрирующая знания в области языкознания, документоведения, права и менеджмента. Оно является критически важным элементом обеспечения качества управленческой коммуникации, снижающим риски недопонимания и повышающим исполнительскую дисциплину. Предложенная в статье многоуровневая модель (содержательный, логико-композиционный, стилистический, языковой, юридический и прагматический анализ) предоставляет практический инструментарий для последовательной и глубокой правки текстов. Внедрение культуры профессионального редактирования в организацию способствует формированию ее позитивного имиджа, повышению эффективности административных процессов и укреплению правовой безопасности.

Список литературы

1. Валгина, Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. – Москва : Логос, 2003. – 210 с.

2. Голуб, И. Б. Стилистика русского языка и редактирование служебных документов : учебное пособие / И. Б. Голуб. – Москва : ИНФРА-М, 2020. – 187 с.

3. Документоведение и документационное обеспечение управления : учебник для вузов / под ред. М. В. Ларина. – Москва : Юрайт, 2022. – 415 с.

4. Кожина, М. Н. Стилистика русского языка / М. Н. Кожина. – 4-е изд. – Москва : Флинта : Наука, 2019. – 464 с.

5. Кушнаренко, Н. Н. Документоведение : учебник / Н. Н. Кушнаренко. – Киев : Знания, 2018. – 459 с.

6. Мильчин, А. Э. Методика редактирования текста / А. Э. Мильчин. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Логос, 2018. – 524 с.

7. Рогожин, М. Ю. Делопроизводство : организация и ведение / М. Ю. Рогожин. – Москва : КНОРУС, 2021. – 320 с.

8. Сокова, А. Н. Юридическая техника служебных документов : монография / А. Н. Сокова. – Москва : Проспект, 2020. – 198 с.

9. Филиппович, Ю. Н. Язык и стиль управленческого документа / Ю. Н. Филиппович // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2021. – № 3. – С. 45-58.

10. Чуковенков, А. Ю. Правила оформления документов. Комментарий к ГОСТ Р 7.0.97-2016 / А. Ю. Чуковенков, В. Ф. Янковая. – Москва : МЦФЭР, 2017. – 216 с.

EDITING AN OFFICIAL DOCUMENT

Valiullina A. A., Ivanova S. I.

Kazan Institute (branch) of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "All-Russian State University of Justice (RPA of the Ministry of Justice of the Russian Federation)"

***Summary**. The article discusses the theoretical and practical aspects of editing a service document as a complex linguistic and managerial process. The author explores the key stages of editing, including content analysis, checking the composition, logic, style, and language design of the document. Special attention is given to the specific requirements for official business style, legal technical norms, and ensuring the pragmatic effectiveness of the document. The article highlights the importance of professional editing as an element of corporate culture that affects the quality of management decisions, the organization's image, and the minimization of legal risks. The article also discusses common errors and techniques for their correction.*

***Key words**: official document, editorial editing, official business style, language norm, document composition, legal correctness, managerial communication, text pragmatics.*

УДК 37.015.3

СИТУАЦИИ-ТРИГГЕРЫ ЯЗЫКОВОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Васильева Т. В.
Казань, Российская Федерация
КФУ

Аннотация. *В статье анализируется феномен языковой тревожности, который встречается при изучении иностранного языка в разных возрастных группах, а также выявляются ситуации-триггеры языковой тревожности у младших школьников на уроках иностранного языка. Приведены результаты эмпирического исследования с использованием дневникового метода, проанализированы ответы детей и сделаны выводы о ситуациях-триггерах языковой тревожности младших школьников на уроках иностранного языка.*

Ключевые слова: *языковая тревожность, младшие школьники, ситуация-триггер, дневниковый метод, иностранный язык.*

Введение. В современном мире изучение иностранного языка зачастую начинается уже с раннего возраста и предполагает активное речевое взаимодействие. Вместе с этим, учёные отмечают, что не все ученики испытывают психологический комфорт в ситуациях иноязычного общения. Одним из факторов, препятствующих успешному овладению иностранным языком является языковая тревожность. Актуальность поднятого вопроса обусловлена недостаточной степенью исследования данного феномена в условиях начальной школы, а также необходимостью раннего психолого-педагогического сопровождения младших школьников на уроках иностранного языка.

Цель исследования: выявление и описание ситуаций-триггеров языковой тревожности младших школьников с использованием дневникового метода.

Задачи исследования:

– проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме языковой тревожности;

– адаптировать дневниковый метод для выявления ситуаций-триггеров языковой тревожности у младших школьников;

– провести эмпирическое исследование и сформулировать выводы о ситуациях-триггерах языковой тревожности младших школьников на уроках иностранного языка.

Литературный обзор. Феномен языковой тревожности изучается с конца XX века учёными по всему миру. В области педагогики и психологии данный феномен впервые получил научное определение в трудах Э. К. Хорвиц, М. Б. Хорвиц и Дж. Коуп в 1986 году. Они представили языковую тревожность как ситуативное переживание, связанное с уникальным процессом изучения иностранного языка, что и отличает данное состояние от общей нервозности. [5] Дальнейшее изучение вышеупомянутого феномена связано с именами таких учёных, как П. Макинтайр и Р. Гарднер, которые выявили, что языковая тревожность влияет на когнитивную переработку информации: ввод информации, обработку информации, вывод информации. Это позволило им утверждать, что языковая тревожность влияет на кратковременную память, снижая эффективность её работы в ситуациях общения на иностранном языке. [3; 4] Н. Ванг считает, что языковая тревожность включает в себя целый спектр различных эмоциональных состояний учащихся (страх, опасение, напряжение, нервозность, беспокойство), что связано с ожиданием потенциальной опасности. [6] Ю. Айда подчеркнула, что из-за влияния языковой тревожности ученики сомневаются в своей компетенции в области изучаемого иностранного языка и именно поэтому испытывают трудности с коммуникацией, не имея должной уверенности при выражении своей точки зрения касательно определённой ситуации. [2] Другие учёные-исследователи, в частности В. А. Каяво, отмечают, что исследование данного феномена осложнено его выходом за рамки исключительно психологических, социальных и лингвистических аспектов. Говоря о факторах возникновения языковой тревожности, В. А. Каяво выделяет две основные группы: внешние и внутренние. К внешним относят образовательную систему, культуру и происхождение учащихся, изучаемый язык, методику преподавания, оценивание, личность педагога. К внутренним же относят физиологические и психические особенности учащихся, осведомленность о тревожности, уровень мотивации, убеждения, выраженность перфекционизма, а также адекватность самооценки. [1] Также Ж.-М. Деваэль проводил исследова-

ние в области теории причин возникновения языковой тревожности. В «New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications» была опубликована целая глава о неверном прочтении и толковании трудов Э. К. Хорвиц, М. Б. Хорвиц и Дж. Коупа. В этой главе цитируется сама Э. К. Хорвиц, которая отмечает, что из-за излишнего упрощения при переосмыслении ее классическую работу неправильно поняли последующие исследователи. По её мнению, языковую тревожность не стоит рассматривать только как стабильное переживание (как черту личности), что делали некоторые ученые для получения нужных количественных данных. Она подчеркивает, что языковая тревожность динамичная и изменчивая, она зависит от темы общения, собеседника, контекста, времени (и даже от настроения в этот момент говорящего). Также был выдвинут важный тезис о том, что другие ученые-исследователи в данной области слишком сильно фокусируются исключительно лишь на негативных эффектах тревожности, совершенно забывая о том, что это не пожизненный ярлык для обучающихся. Ее труд является инструментом для выявления проблемы и последующей педагогической помощи тревожным учащимся. Следовательно, отходя от распространенного классического толкования исследования Э. К. Хорвиц, М. Б. Хорвиц и Дж. Коупа, Ж.-М. Деваэль поддерживает позицию Э. К. Хорвиц, что служит основой его дальнейших исследований и позволяет утверждать, что изучение иностранного языка приносит также и позитивные эмоции (радость, удовольствие и удовлетворение). Более того, можно одновременно испытывать и тревожность, и удовольствие в процессе изучения иностранного языка. Это послужило началом отхода от исключительно негативной трактовки эмоций и положило начало позитивному вектору изучения данной проблемы. Тем не менее, даже принимая во внимание ранее упомянутые утверждения, он подчеркивает, что нельзя недооценивать языковую тревожность, так как именно она влияет на успеваемость учеников. Таким образом, Ж.-М. Деваэль подтверждает своё высказывание о том, что мнения учёных по данному вопросу разнятся. Соответственно, разногласия и препятствуют эффективной работе над методиками предотвращения языковой тревожности. [4]

Методы. В данном исследовании мы использовали адаптированный для детей 9-11 лет дневниковый метод, который состоял из четырёх закрытых вопросов о трудных ситуациях на уроках иностранного языка («Когда тебе было труднее всего?», «Что происходило с твоим телом?», «Что ты хотел(а) сделать в самый трудный момент?») и смайликов («Обведи смайлик, который лучше всего показывается, как ты себя чувствовал(а) на уроке»).

Экспериментальная часть исследования проводилась на базе АНО «Общеобразовательная организация «Бала Сити» г. Казани. Выборку составили 30 детей из 3 и 4 классов.

Проводящий исследование должен выдать 5 бланков «Дневника настроения на уроках иностранного языка» каждому ученику и рассказать правила заполнения бланка: «Каждый день, после урока иностранного языка (на перемене) вы должны заполнять один лист, обводя ответ, который описывает ваши чувства наиболее точно. Обратите внимание, что в вопросе №2 можно выбрать несколько вариантов ответа, а в вопросах №3 и №4 вы выбираете ответ только в том случае, если вы это чувствовали. Это не контрольная работа, вы не получите за это оценки, и никто, кроме меня, не увидит ваши ответы, поэтому вы можете отвечать честно на вопросы».

Результаты. Результаты исследования 30 учеников из 3 и 4 классов в течение учебной недели представлены в таблице 1.

Таблица 1

№	Ситуация-триггер	Кол-во детей, отметивших ситуацию хотя бы раз	% от общего числа детей
1.	Когда меня спрашивал учитель	22	73%
2.	Когда я читал(а) вслух	19	63%
3.	Когда нужно было говорить перед всем классом	17	57%
4.	Когда я не понимал(а), что говорит учитель	14	47%
5.	Когда я делал(а) ошибку	13	43%
6.	Когда я писал(а) в тетради	4	13%

Примечание: согласно условию, ученики могли выбрать несколько вариантов ответов, поэтому сумма процентов превышает 100%. В таблице 1 приведены данные, согласно которым ситуация-триггер была отмечена хотя бы один раз.

Анализируя результаты исследования, было выявлено, что вариант ответа «когда меня спрашивают у доски» является наиболее частым триггером языковой тревожности у детей (73%). Это может свидетельствовать о боязни негативной оценки со стороны одноклассников или учителя. «Когда я читал(а) вслух» является вторым ответом по популярности (63%). На третьем месте располагается ответ «Когда нужно было говорить перед всем классом» (57%). Обе ситуации позволяют нам предположить, что наличие слушателей является таким же сильным триггером, как и я негативная оценка. Следует заметить, что «чтение вслух» незначительно опережает «говорение перед всем классом». Причиной может выступать фактор очевидности ошибки для всех учеников в классе, когда неправильно произнесенное слово слышат все, так как имеют визуальную опору в виде текста, в то время как ошибки в спонтанной устной речи будут более размытыми для всех участников образовательного процесса. Чуть меньше половины испытуемых выбрали ситуацию «Когда я не понимал(а), что говорит учитель» (47%). Это может быть связано с утверждением П. Макинтайра и Р. Гарднера, согласно которому тревожность влияет на процессы переработки информации, ведь в данной ситуации ученик теряет контроль, не понимает происходящее на уроке, что порождает беспомощность, а в последствии тревожность. Почти каждый второй ученик выбрал вариант «Когда я делал(а) ошибку», что является достаточно высоким показателем. Сравнивая его с тремя лидирующими триггерами, можно предположить, что социальные последствия ошибки, например, такие как насмешки и осуждение, вызывают тревожность больше, чем сам факт совершения ошибки. Наименее выбираемым оказался ответ «Когда я писал(а) в тетради», который выбрали лишь 13% учащихся, что подтверждает утверждение о преимущественному проявлении языковой тревожности при устной коммуникации в ситуациях межличностного общения. Возможно, негативное отношение учащихся начальной школы еще не сформировано, так как письменной работы имеют более поддерживающий характер, нежели оценивающий. Следовательно, письменная форма работы на уроке, которая не предполагает незамедлительного ответа, мгновенной оценки и публичности, имеет важное методическое значение для учителей иностранного языка. Они могут использовать данные формы работы с учениками, у которых наблюдается языковая тревожность, постепенно переходя к устным формам, где требуется спонтанная речь.

Заключение. Дневниковый метод в ходе проведённого исследования показал себя как эффективный метод измерения ситуативной языковой тревожности в условиях начальной школы, что позволило выявить основные ситуации-триггеры языковой тревожности младших школьников на уроках иностранного языка (вопросы учителя, чтение вслух, говорение перед всем классом). Полученные данные подтверждают ключевую роль устной речи в ситуациях говорения перед другими учениками или с ними, а также непосредственно в диалоге с учителем при проявлении языковой тревожности. Важно отметить, что учитель иностранного языка с помощью данной методики может обратить внимание на ситуации-триггеры и скорректировать ход урока, нормализовать отношение школьников к ошибкам для создания безопасной коммуникативной среды и снижения уровня языковой тревожности младших школьников.

Список литературы.

1. Каяво, В. А. Языковая тревожность как проблема в обучении иностранному языку и факторы ее возникновения: анализ теоретических и эмпирических исследований / В. А. Каяво // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 41-50.

2. Examination of Horwitz, Horwitz and Cope’s construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese / Y. Aida // The Modern Language Journal. – 1994. – Vol. 78, No. 2. – P. 155–168.

3. Gardner R. C. A student’s contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables / R. C. Gardner, P. D. MacIntyre // Language Teaching. – 1992. – Vol. 25, No. 04. – P. 211–220.

4. Gkonou, Ch. New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications: monogr. / Ch. Gkonou, M. Daubney, J.-M. Dewaele. – Bristol ; Blue Ridge Summit : Multilingual Matters, 2017. – 248 p.

5. Horwitz, E.K. Foreign Language Classroom Anxiety / E.K. Horwitz, M.B. Horwitz, J. Cope // The Modern Language Journal – 1986. – Vol. 70, No. 2. – P. 125–132.

6. Wang, N. Beliefs about language learning and foreign language anxiety: A study of university students learning English as a foreign language in Mainland China: M. A. Thesis / N. Wang. – University of Victoria, 2005. – 164 p.

TRIGGERS OF LANGUAGE ANXIETY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN DURING FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Vasileva T. V.
Kazan, Russia, KFU

Summary: *Language anxiety arises during learning a foreign language in groups of different ages. This article examines the phenomenon of language anxiety and identifies situations that trigger language anxiety in primary school children during foreign language lessons. The results of an empirical study using the diary method are presented, the children's responses are analyzed, and conclusions are drawn about complex triggers for language anxiety in primary school children during foreign language lessons.*

Key words: *language anxiety, primary school children, trigger situation, diary method, foreign language.*

УДК 81'25:81'42:81'373:502/504:327

СТРАТЕГИИ ПЕРЕДАЧИ СРЕДСТВ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В СИНХРОННОМ ПЕРЕВОДЕ КЛИМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ГЕНАССАМБЛЕИ ООН)

Вахитова А. А.
Москва, Российская Федерация
МГИМО (У) МИД РФ

Аннотация*. В статье рассмотрены стратегии передачи средств лексической выразительности в синхронном переводе. Анализ показывает, что в условиях синхронного перевода доминируют стратегии генерализации, описательного перевода и компенсации.*

Ключевые слова*: синхронный перевод, лексическая выразительность, климатический дискурс, ООН.*

Введение. Современный климатический дискурс, формируемый на международных площадках в рамках взаимодействия между главами и представителями делегаций государств, может быть охарактеризован высокой степенью экспрессивности и прагматической направленности [3; 6]. Пример этому – выступления политиков в рамках сессий Генеральной Ассамблее ООН. Они представляют собой сильнейший инструмент воздействия на глобальную аудиторию.

Актуальность настоящего исследования обусловлена возрастанием роли климатического дискурса в международной коммуникации. На данный момент вопросы изменения климата приобретают не только научное, но и политическое и социальное значение [1]. В частности, на выступлениях на Генеральной Ассамблее ООН в последние годы особо часто затрагиваются темы экологии и изменения климата. Данные речи являются важным инструментом формирования глобальной повестки и оказывают значительное влияние на принятие политических решений и общественное мнение во всём мире.

Средства лексической выразительности, часто используемые в подобных речах, обеспечивают прагматическое воздействие высказывания и формируют эмоциональную реакцию аудитории [2; 6].

Несмотря на значительное количество исследований в области перевода, специфика передачи средств лексической выразительности в синхронном переводе остаётся недостаточно изученной. Это связано с особенностями данного вида деятельности, включающего жёсткие временные ограничения и необходимость мгновенного принятия решений [4; 5]. В результате переводчик часто вынужден трансформировать исходные образы, что может приводить к изменению прагматического эффекта высказывания.

Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью изучения механизмов передачи средств лексической выразительности в синхронном переводе на примере климатического дискурса.

Цель настоящего исследования — выявить основные стратегии передачи средств лексической выразительности в синхронном переводе.

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужило выступление Генерального секретаря ООН на 76-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН и его синхронный перевод на русский язык [7].

В работе использованы следующие методы:
сопоставительный анализ оригинала и перевода;
анализ переводческих трансформаций;
контент-анализ.

Основная часть. Анализ стратегий передачи средств лексической выразительности

1. «the climate alarm bells are also ringing at fever pitch» – «тревожный сигнал звучит, не переставая»

В данной фразе используется развёрнутая метафора, которая апеллирует к чувству опасности. Она полностью соответствует прагматической цели оратора – мобилизовать международное сообщество.

Приведённый вариант синхронного перевода представляет собой генерализацию и частичное опущение образа. В синхронном режиме переводчик жертвует компонентом «fever pitch», передавая лишь длящийся характер сигнала. Это решение оправдано с точки зрения адекватности по Фадеевой [5]: сохранён ключевой денотативный компонент и прагматическое воздействие. Однако в переводе на русский язык фраза звучит естественно.

Выбранная стратегия – использование нейтрального синонима и смысловой перевод крупным блоком. Данный перевод можно признать эквивалентным, однако коннотативная насыщенность средства лексической выразительности снижена.

2. «code red for humanity» – «отрезвляющий сигнал для человечества»

Данная метафора заимствована из системы экстренных оповещений. Красный код обозначает наивысший уровень опасности. Её коннотативный заряд – крайняя степень тревоги, переход к действиям на грани выживания.

Приведённый перевод «отрезвляющий сигнал» – пример описательного перевода и частичной конкретизации. Изначальный образ заменён на более общее слово «сигнал». Добавление «отрезвляющий» передаёт прагматический эффект – выведение из заблуждения, возвращение к реальности.

В синхронном переводе калькирование выражения «code red» рискованно. Описательный перевод обеспечивает адекватность, поскольку перевод должен быть понятен широкой аудитории. С точки зрения эквивалентности по Касаткиной [4], денотат и прагматика сохранены. Коннотация сместилась от технической к морально-психологической. Тем не менее, перевод можно признать адекватным.

3. «hellscape of temperature rises» – «адская ситуация, когда температура поднимется…»

«Hellscape» – авторский неологизм (hell + landscape). Это метафора, которая показывает слушателю апокалиптический пейзаж. Спикер использует её для создания шокирующего образа последствий изменения климата.

Приведённый вариант синхронного перевода представляет собой генерализацию с элементами описательного перевода. Образный компонент -scape опущен, остаётся только оценочная часть. После него следует развёрнутое пояснение про температуру.

В рамках синхронного перевода отсутствует время на поиск изящного аналога. Поэтому описательная стратегия является адекватной – она передаёт денотативное значение. Данный перевод представляет собой пример упрощения сложного образа при сохранении тона высказывания.

4. «scorching temperatures» – «испепеляющие температуры»

Эпитет scorching (обжигающий, испепеляющий) несёт коннотацию разрушительного, враждебного жара.

Перевод «испепеляющие температуры» является примером эквивалента – полного лексико-стилистического соответствия. Русское «испепеляющий» (от «испепелить» – сжечь дотла, превратить в пепел) имеет ту же степень интенсивности, что и английское «scorching». Грамматическая структура «прилагательное + существительное» сохраняется. В данном случае синхронный переводчик может позволить себе дословность без потери качества.

Благодаря совпадению семантических полей в английском и русском, переводчик имеет право не прибегать к трансформациям. В режиме синхронного перевода данный случай экономит когнитивные ресурсы. С точки зрения эквивалентности по Касаткиной, здесь сохранены и денотат, и коннотация, и прагматическое воздействие. Данный случай является практически идеальным вариантом перевода средства лексической выразительности.

5. «bridge the climate divide» – «преодолеть климатический разлом»

Метафора «bridge the divide» (перекинуть мост через пропасть) уже является устойчивой в политическом дискурсе.

Перевод «преодолеть климатический разлом» демонстрирует калькирование с частичной заменой образа: глагол «to bridge» заменён на «преодолеть», что является генерализацией. Существительное «divide» переведено как «разлом» – это удачная находка переводчика, ведь образ пропасти сохраняется. В

Синхронист сознательно жертвует образом «моста» в пользу глагола «преодолеть». Этот подход соответствует стратегии упрощения. Тем не менее, денотативное значение и ключевая коннотация сохранены. С точки зрения адекватности, перевод соответствует нормам русского политического дискурса. Перевод адекватен.

6. «we are seemingly light years away from reaching our targets» – «от достижения наших целей нас отделяют тысячи лет»

Данное средство лексической выразительности – гиперболическое преувеличение. Его прагматическая функция – подчеркнуть вопиющее несоответствие между амбициями и реальными действиями.

Перевод «тысячи лет» представляет собой культурную адаптацию и генерализацию. Английское «light years» заменено на более понятное русскоязычному слушателю «тысячи лет». В прагматическом плане оба выражения означают «неизмеримо далеко».

В рамках синхронного перевода прямая калька рискованна – не все слушатели смогут мгновенно понять переносное значение. Адаптация обеспечивает адекватность. С точки зрения эквивалентности, денотат и прагматика сохранены, хотя точный образ потерян.

7. «malady of mistrust» – «бич недоверия»

Благодаря данной метафоре спикер уподобляет недоверие между государствами и внутри обществ распространяющемуся заболеванию. Коннотация – нечто заразное, ослабляющее, смертельно опасное для международного сотрудничества.

Перевод «бич недоверия» – это эквивалент. Русское слово «бич» означает наказание. Однако в переносном смысле – острая социальная проблема («бич современности»). Здесь наблюдается интересное расхождение: оригинальная метафора – «болезнь», переводная – «бедствие/кара». Это модуляция (замена образа на связанный по смыслу).

Почему же синхронист не выбрал такой вариант перевода, как «болезнь недоверия»? В русском политическом дискурсе «бич» – устоявшееся клише для глобальных проблем. Выбор продиктован адекватностью – соответствием жанру и традициям языка перевода. Это пример успешной компенсации посредством использования более привычного для русской аудитории образа.

8. «a recipe for trouble» – «гарантия проблем»

Данная метафора происходит из кулинарного дискурса (recipe – рецепт). Прагматическая функция – предупреждение о причинно-следственной связи с оттенком фатальности.

Перевод «гарантия проблем» – это описательный перевод с полной потерей кулинарного образа. Синхронист смог передать только логический компонент и общее оценочное значение. Более точный эквивалент – «рецепт катастрофы» – существует в русском, но переводчик выбрал более нейтральный вариант.

В данном случае выбор «гарантия проблем» вместо «рецепт катастрофы» обусловлен фактором времени и стремлением к упрощению. «Гарантия» короче и легче в произнесении. С точки зрения эквивалентности, денотат сохранён, но коннотативный заряд (образность, ироничность) и прагматическое воздействие снижены. Данный пример представляет собой адекватный, но не полный эквивалентный перевод, что в синхроне является нормой.

9. «dead end to destruction» – «тупиковое направление, ведущее к разрушению»

«Dead end» (тупик) – пространственная метафора отсутствия выхода. Прагматическая функция – показать, что текущий курс является самоубийственным.

Перевод «тупиковое направление, ведущее к разрушению» представляет собой калькирование с небольшим добавлением. Dead end – «тупиковое направление». To destruction – «ведущее к разрушению». В русском потребовалось добавить причастие «ведущее» для естественности. Это добавление как тип трансформации.

С точки зрения эквивалентности, все компоненты сохранены: денотат, коннотация, прагматика. Небольшое добавление соответствует нормам русского языка и не искажает смысл. Это качественный адекватный перевод.

10. «profound fragilities» – «глубинные проблемы»

Гутерриш говорит о том, что пандемия и климатический кризис не создали новые проблемы, а обнажили уже существующие.

Перевод «глубинные проблемы» – это генерализация с заменой лексемы. «Fragilities» (уязвимости) переведено как «проблемы». Английское слово имеет оттенок «хрупкости» (то, что легко сломать), в то время как слово «проблема» более нейтрально. Эпитет «глубинные» (от «глубина») – прямой эквивалент «profound». В синхронном режиме переводчик выбрал более привычное и универсальное слово».

Решение заменить fragilities на «проблемы» объясняется стремлением к упрощению в условиях дефицита времени. С точки зрения эквивалентности по Касаткиной, денотат сохранён, прагматика – тоже, хотя коннотативная насыщенность снижена. Это адекватный синхронный перевод.

11. «epic challenges» – «эпохальные проблемы»

Эпитет «epic» (от греч. epos – слово, повествование, поэма) означает «масштабный, героический, грандиозный».

Перевод «эпохальные проблемы» – это эквивалент. Русское «эпохальный» передаёт ту же идею масштаба и значимости. Структура «эпитет + существительное» сохранена. Это ещё один удачный случай прямого соответствия.

Благодаря наличию в русском языке устоявшегося эквивалента, синхронист не тратит время на поиск решения. Перевод соответствует критерию эквивалентности: денотат, коннотация, прагматика.

12. «harsh daily lives» – «тяжкая повседневная жизнь»

Эпитет «harsh» (суровый, жёсткий, тяжёлый) создаёт образ изматывающего страдания.

Перевод «тяжкая повседневная жизнь» – это эквивалент (аналог). «Тяжкая» (от «тягота, тяжесть») в русском языке имеет сходную коннотацию. Выбор именно «тяжкая» (а не «суровая» или «жёсткая») оптимален, ведь подобное выражение звучит архаично-торжественно, что соответствует высокому стилю выступления Генерального секретаря.

Переводчик успешно находит прямой аналог, не прибегая к трансформациям. С точки зрения эквивалентности, сохранены все компоненты: денотат, коннотация, прагматика. Это пример качественного перевода – подбора эквивалента.

13. «core values are in the crosshairs» – «основные ценности подвергались угрозам»

Данная метафора происходит из военной/охотничьей терминологии.

Перевод «подвергались угрозам» – это описательный перевод и генерализация. В синхронном режиме такой выбор понятен: найти краткий эквивалент «crosshairs» в русском сложно («на мушке», «на прицеле» – возможны, но требуют доли секунды на принятие решения). Однако «подвергались угрозам» – пассивная конструкция, которая значительно снижает динамику и агрессивность образа.

Этот пример показывает вынужденную потерю из-за фактора времени. Синхронист выбирает безопасный, но не такой яркий вариант вместо более точного с точки зрения эквивалентности, денотат сохранён, но коннотативный заряд и прагматическое воздействие значительно снижены. Это случай, когда адекватность преобладает над стремлением к полной эквивалентности, и типичная потеря в синхронном переводе.

Выводы. Проведённый анализ показал, что передача средств лексической выразительности в синхронном переводе характеризуется системной трансформацией исходной образности. Данный процесс обусловлен когнитивными ограничениями и прагматическими задачами коммуникации.

Прежде всего, выявляется устойчивая тенденция к редукции сложных метафорических образов. Наиболее ярко это проявляется в случаях перевода развернутых и неологизованных метафор, где происходит либо опущение отдельных компонентов, либо полная утрата образной основы. При этом сохраняется денотативное значение и общий прагматический эффект. Но коннотативная насыщенность и визуальная конкретность высказывания значительно снижаются.

Второй значимой тенденцией является доминирование генерализации и описательного перевода как базовых стратегий. Они реализуются в ситуациях межкультурной асимметрии, а также при отсутствии прямых эквивалентов в языке перевода. В этих случаях переводчик отказывается от буквального воспроизведения образа в пользу более универсальных и понятных средств выражения.

Наряду с этим фиксируется использование модуляции. Примером служит перевод malady of mistrust как «бич недоверия». На данном примере можно наблюдать замену исходного концептуального домена («болезнь») на более типичный для русского политического дискурса

(«социальное бедствие»). В данном случае происходит трансформация образности с усилением прагматического воздействия.

Важным наблюдением является также частичное сохранение образа, при котором ключевой элемент метафоры удерживается, а вспомогательные компоненты опускаются или заменяются. Такая стратегия позволяет балансировать между точностью и скоростью, сохраняя структурное ядро высказывания.

Среди прочего выделяются случаи полной эквивалентности, характерные преимущественно для эпитетов. Их успешная передача обусловлена совпадением семантических и стилистических ресурсов английского и русского языков.

Сопоставление различных типов средств лексической выразительности показывает, что метафоры подвергаются трансформациям значительно чаще, чем эпитеты. Это объясняется их более сложной когнитивной структурой, культурной маркированностью и высокой степенью компрессии смысла. В то время как эпитеты чаще имеют прямые лексические соответствия, метафоры требуют интерпретации и переработки в реальном времени.

По результатам анализа можно выделить общее правило: чем сложнее и культурно специфичнее средство лексической выразительности, тем выше вероятность его трансформации в синхронном переводе.

В целом, анализ подтверждает, что ключевым принципом синхронного перевода является прагматическая адекватность, при которой переводчик ориентируется не на формальное воспроизведение образа, а на сохранение коммуникативного эффекта. Это приводит к системному упрощению, адаптации и перераспределению выразительных средств.

Заключение. Анализ речи Генерального секретаря ООН и её синхронного перевода на русский язык показал, что средства лексической выразительности играют важную роль в формировании и структуризации климатического дискурса.

В синхронном переводе их передача осуществляется с использованием стратегий упрощения, адаптации и компенсации. При этом основным критерием выступает прагматическая адекватность, а не формальная эквивалентность.

Полученные результаты подтверждают, что синхронный перевод представляет собой интерпретативную деятельность, направленную на достижение коммуникативного эффекта в условиях ограниченного времени.

Список литературы

1. Кубрякова, Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
2. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живём / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
3. Чудинов, А. П. Политическая лингвистика / А. П. Чудинов. – М. : Флинта : Наука, 2001. – 256 с.
4. Касаткина, К. А. Теория перевода : учеб. пособие / К. А. Касаткина. – М. : Академия, 2010. – 240 с.
5. Фадеева, Л. Ю. Основы перевода : учеб. пособие / Л. Ю. Фадеева. – М. : Флинта, 2015. – 256 с.
6. Багдасарова, Э. В. Экспрессивность и перевод : монография / Э. В. Багдасарова. – М. : Наука, 2007. – 180 с.
7. Гутерриш, А. Выступление на 76-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН / А. Гутерриш // Официальный сайт ООН [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://gadebate.un.org/sites/default/files/gastatements/76/unsg_fl.pdf – Дата доступа : 15.04.2026.

STRATEGIES FOR RENDERING LEXICAL EXPRESSIVENESS IN SIMULTANEOUS INTERPRETING OF CLIMATE DISCOURSE (BASED ON UN GENERAL ASSEMBLY SPEECHES)

Vakhitova A. A.
Moscow, Russian Federation
MGIMO University, Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Summary. *The article examines strategies for rendering lexical expressive means in simultaneous interpreting. The analysis shows that under simultaneous interpreting conditions, the dominant strategies are generalization, descriptive translation, and compensation.*

Key words: *simultaneous interpreting, lexical expressiveness, climate discourse, United Nations.*

УДК 37.016:811.111

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ AI: АДАПТИВНЫЕ СИСТЕМЫ DUOLINGO MAX И LINGVIST — МЕТОДИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ

Габдрахманова С. Е., Вассунова Ю. Ю.
Казань, Российская Федерация
КГЭУ

Аннотация. *В статье сравниваются адаптивные ИИ-системы Duolingo Max и Lingvist. Анализируются их сильные и слабые стороны, персонализация, алгоритмы. Эти системы эффективны как дополнение к традиционному обучению, но не формируют навыка свободной речи и не заменяют преподавателя.*

Ключевые слова: *адаптивное обучение; персонализация; искусственный интеллек; Duolingo Max; Lingvist.*

В условиях глобализации и усиления межкультурных коммуникаций владение иностранным языком трансформируется в базовую профессиональную компетенцию. Традиционная система языкового образования, однако, демонстрирует ряд системных недостатков, снижающих результативность учебного процесса. Анализ этих проблем позволяет обосновать необходимость внедрения инновационных подходов.

Основная проблема традиционного обучения – низкая мотивация учащихся. Она возникает из-за несоответствия уровня сложности материала их индивидуальным возможностям. Ориентация на «среднего» студента в условиях жесткого группового формата приводит к тому, что для 40% обучающихся учебный материал оказывается либо избыточно сложным (провоцируя стресс), либо чрезмерно простым (вызывая скуку). Вовлеченность падает уже на первом году обучения.

Второй существенный недостаток – неэффективное использование времени. Быстрые студенты тратят до 30% времени в режиме ожидания остальных. Медленные, напротив, накапливают пробелы, не успевая за темпом группы. Принцип индивидуального темпа освоения дисциплины нарушается с самого начала обучения.

Третья проблема – дефицит персонализированной обратной связи. В группе из 15-20 человек преподаватель физически не способен обеспечить каждого студента адресными рекомендациями. Это ведет к закреплению ошибочных паттернов. Эмпирические данные свидетельствуют: индивидуальная обратная связь повышает эффективность усвоения на 25-40%.

Четвертый недостаток – игнорирование личных целей и предпочтений. Стандартизированные программы не учитывают различий в профессиональных потребностях (инженер или работник туристической сферы). Они также игнорируют индивидуальные стили восприятия информации - визуальный, аудиальный, кинестетический.

Адаптивные обучающие системы (АОС) на основе искусственного интеллекта рассматриваются как инструмент, способный решить перечисленные проблемы. Их ключевая возможность - создание персонализированных образовательных траекторий. Однако, несмотря на растущую популярность таких платформ, как Duolingo Max и Lingvist, их методическая эффективность остается недостаточно изученной [1; 2; 3].

Цель настоящей работы – сравнительный анализ двух адаптивных систем, выявление их сильных и слабых сторон, а также формулирование практических выводов относительно их применения в процессе изучения иностранного языка.

Материалы и методы. Персонализация обучения предполагает адаптацию содержания, темпа и методов подачи материала под индивидуальные особенности каждого учащегося. Ключевая характеристика АОС на основе ИИ – способность анализировать комплексный цифровой профиль обучающегося. Этот профиль включает текущий уровень знаний, индивидуальный стиль обучения, показатели мотивации и когнитивные особенности. Такой подход позволяет осуществлять динамическую адаптацию учебного процесса в режиме реального времени [1; 2].

Архитектура АОС базируется на четырех взаимосвязанных компонентах. Первый и наиболее важный элемент – модель студента. Это динамически обновляемый цифровой профиль, который аккумулирует не только академические показатели, но и психологические характеристики. Сюда же входят предпочтения в способах восприятия информации, история ошибок и успехов [1; 4].

Второй компонент – модель предметной области. Она обеспечивает структурированное представление учебного материала с учетом взаимосвязей между темами и уровнями сложности.

Третий компонент – механизм адаптации. Он включает алгоритмы машинного обучения, анализирующие данные модели студента и предметной области. На основе этого анализа осуществляется персонализированный подбор контента, методов подачи информации и системы оценивания.

Четвертый компонент – пользовательский интерфейс. Он должен сочетать интуитивную понятность с широкими функциональными возможностями, обеспечивая комфортное взаимодействие между обучающимся и системой.

Алгоритмы машинного обучения (ML) выполняют в АОС прогностические функции. Они не только анализируют текущую успеваемость, но и прогнозируют образовательную траекторию с учетом множества факторов. Алгоритмы временных рядов отслеживают динамику прогресса. Методы кластеризации выявляют когнитивные профили учащихся. Регрессионный анализ помогает предсказывать результаты обучения [1; 2].

Технологии обработки естественного языка (NLP) обеспечивают комплексный анализ текстовой и речевой продукции учащихся. Современные NLP-алгоритмы способны выявлять грамматические и лексические ошибки. Они анализируют семантическую структуру высказываний, оценивают стилистические особенности, определяют уровень языковой компетенции [5].

В области речевых технологий достигнуты значительные успехи. Системы распознавания речи демонстрируют точность до 95%. Алгоритмы оценки произношения анализируют фонетическую корректность, интонационные паттерны и темп речи [2].

Результаты и их обсуждение. Duolingo Max: интеграция генеративного ИИ в игровую среду обучения. Данная платформа представляет собой расширенную версию популярного сервиса, в которую интегрированы генеративные модели искусственного интеллекта. Подписчикам Duolingo Max доступны три основные функции на базе ИИ: «Объяснение ответа» (Explain My Answer), «Ролевая игра» (Roleplay) и видеозвонки с персонажем Лили [3; 4].

Функция «Объяснение ответа» предоставляет детальный разбор ошибок пользователя. «Ролевая игра» позволяет практиковать навыки живого общения в различных ситуациях – например, заказ кофе с Лин или поход в магазин мебели с Эдди. Видеозвонки с Лили дают возможность практиковать разговорные навыки в любое удобное время.

Указанные функции доступны для англоговорящих пользователей, изучающих французский, испанский, немецкий, португальский и итальянский. Они также реализованы в курсах английского языка для носителей испанского, португальского, японского, немецкого и французского языков [4; 5].

В основе работы платформы лежат алгоритмы обучения с подкреплением (reinforcementlearning). Эти алгоритмы подбирают оптимальную траекторию для каждого пользователя. Они балансируют между сложностью заданий и необходимостью поддержания мотивации. Задача - избежать фрустрации, но и не допустить скуки.

Генеративные модели на базе трансформерных архитектур (аналогичных GPT и BERT) используются для автоматического создания новых курсов, упражнений и диалоговых сценариев. Эффективность данного подхода подтверждается количественными данными. За один год разработчикам удалось запустить 148 новых языковых курсов. Это практически удвоило объем предложения. Ранее такая задача требовала многолетней ручной работы.

Системы автоматического распознавания речи (ASR) задействованы для анализа фонетической корректности, интонационных паттернов и темпа речи пользователя [2; 4].

К сильным сторонам Duolingo Max относится высокая вовлеченность пользователей. Она достигается за счет геймификации. Система еженедельных соревновательных лиг стимулирует регулярные занятия через механизм социального сравнения. Учащиеся стремятся перейти из Бронзовой лиги в Алмазную.

Механика «ударных серий» (streaks) формирует устойчивую привычку к ежедневным занятиям. Принцип прост: потеря длинной серии воспринимается как значительная неудача, что мотивирует продолжать. Система «здоровья» в виде сердечек (обычно 5) создает умеренный стресс. Каждая ошибка приводит к потере одного сердечка. Цена ошибки становится ощутимой, что повышает внимательность и концентрацию.

Эмпирические исследования показывают, что AI-адаптация сложности заданий повышает коэффициент удержания пользователей (retention rate) на 22%. Интерактивные истории

(Duolingo Stories) развивают контекстное понимание языка. Функция записи голоса помогает тренировать произношение.

Короткий формат уроков облегчает встраивание занятий в повседневный график. Бесплатная версия предоставляет достаточный функционал для начинающих пользователей.

Платформа имеет и существенные ограничения. Исследователи отмечают недостаточную глубину проработки грамматики. Правила часто подаются без развернутых объяснений, преимущественно через примеры.

Сервис не предоставляет достаточных возможностей для развития спонтанной устной речи. Большинство заданий предполагает выбор из предложенных вариантов или повторение за диктором. Это не способствует формированию навыков активного общения.

Существует риск так называемого «геймификационного выгорания». Пользователи могут начать фокусироваться на наборе очков опыта (XP) и переходе в более высокие лиги. Реальное усвоение материала при этом отходит на второй план.

Новые ИИ-функции доступны только в самой дорогой подписке. Её стоимость достигает около 30 долларов в месяц. Кроме того, эти функции доступны не во всех регионах. Объективный прогресс в изучении языка, хотя и измерим, оказывается ниже, чем при прохождении формальных курсов с преподавателем.

Для российских пользователей дополнительным барьером выступает невозможность оплаты подписки. Блокировки международных карт и магазинов приложений делают легальное оформление подписки практически невозможным [2; 3; 5].

Lingvist: математически ориентированное расширение словарного запаса.

Данное приложение создано для максимально быстрого и эффективного пополнения активного словаря. В его основе лежит математический подход. Алгоритмы анализируют массивы текстов (корпусы), определяя наиболее частотные слова, и предлагают их для изучения в первую очередь. Это позволяет в короткие сроки начать понимать значительную часть повседневной речи и текстов. Разработчики утверждают, что освоить язык можно за 200 часов. Альтернативная оценка – 8 дней интенсивных занятий.

Процесс обучения начинается с выбора языка и прохождения входного теста. Тест состоит из 100 карточек. В каждой карточке пропущено слово. Пользователю нужно перевести пропущенное слово. По результатам тестирования система определяет примерный объем известной лексики. Затем она рекомендует оптимальное количество новых слов для ежедневного изучения [5; 6].

Приложение использует алгоритм интервального повторения (spaced repetition). Система отслеживает, как запоминается каждое слово. Она предлагает его для повторения именно в тот момент, когда пользователь готов его забыть. Согласно исследованиям, метод интервальных повторений увеличивает долгосрочное запоминание информации на 30–40% по сравнению с обычным заучиванием [3; 6].

Уникальной функцией Lingvist является «Custom Decks». Пользователь может загрузить любой текст, статью, субтитры к фильму или книгу. На основе этого материала система автоматически создает персональный курс. Она выделяет незнакомые слова и адаптирует обучение под актуальную для пользователя лексику.

В обучение также входят грамматические упражнения, чтение, разбор диалогов и аудирование. Однако основной фокус остается на лексике.

К сильным сторонам платформы относятся научно обоснованный подход к быстрому расширению словарного запаса. Минималистичный интерфейс не содержит отвлекающих игровых элементов. Возможность создания собственных курсов из актуальных для пользователя текстов является значительным преимуществом. Сервис ориентирован на уровни A2-B2. Персонализация достигается за счет выявления конкретных лексических пробелов через входное тестирование [1; 5; 6].

В исследовании Н.Е. Несипбаевой и Г.М. Байдельдиновой, проведенном в Карагандинском техническом университете, Lingvist применялся наряду с другими ИИ-инструментами в экспериментальной группе. Результаты показали статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами. Средний балл в экспериментальной группе составил 83,2. В контрольной группе – 70,3 ($p < 0,001$). Коэффициент эффекта (Cohen's $d = 1,61$) подтвердил наличие сильного педагогического воздействия [7].

Основные ограничения Lingvist связаны с его узкой специализацией. Приложение уделяет мало внимания грамматике. Оно практически не развивает разговорную речь и аудирование в объеме, необходимом для свободного общения.

Контекст примеров часто носит искусственный характер. Монотонность интерфейса может приводить к быстрой потере мотивации у пользователей, привыкших к игровым форматам.

В бесплатной версии доступно лишь 20 новых карточек в день и одно упражнение. Полный доступ (подписка «Безлимит») требует оплаты. Стоимость составляет около 10 евро в месяц. Для российских пользователей подписка также недоступна стандартными способами оплаты [5; 6].

Сравнительный анализ систем.

Рассмотренные платформы демонстрируют принципиально различную философию персонализации. Duolingo Max стремится балансировать между лексикой и грамматикой. Геймификация выступает основным двигателем мотивации и формирования привычки. Lingvist нацелен исключительно на быстрое наращивание частотной лексики через алгоритмы интервального повторения. Минималистичный интерфейс является сознательным выбором [1; 2; 6].

Генеративный искусственный интеллект (модели типа GPT-4) задействован в Duolingo Max для объяснения ошибок и ролевых диалогов. Lingvist опирается на классические статистические методы и алгоритмы машинного обучения для анализа корпусов текстов и адаптации повторений [4; 5].

Главный риск при использовании Duolingo Max - формирование поверхностных знаний. Чрезмерное увлечение игровыми механиками приводит к тому, что пользователь фокусируется на прохождении урока ради опыта, не вникая в суть материала. Основной риск Lingvist – быстрая потеря мотивации из-за монотонности и отсутствия эмоциональной вовлеченности [3; 6].

Адаптивные системы в целом демонстрируют повышение эффективности учебного процесса на 30–40% по сравнению с традиционными методами обучения. Однако, как показывают данные, прогресс в игровых приложениях хотя и измерим, но уступает результатам формального обучения с преподавателем [1; 5].

Сторонники адаптивных систем указывают на их круглосуточную доступность. Стоимость использования относительно невысока по сравнению с индивидуальными занятиями с репетитором. Главное достоинство таких систем – глубокая персонализация. Она позволяет учитывать не только уровень подготовки, но и индивидуальные когнитивные особенности каждого студента. Системы обеспечивают мгновенную обратную связь. Автоматически поддерживают интервальные повторения. Снижают уровень тревожности, поскольку ошибки не оцениваются публично, а воспринимаются как часть обучающего процесса [1; 3].

Критики обращают внимание на иные аспекты. Адаптивные системы не могут в полной мере заменить живого общения. Тонкая педагогическая коррекция, осуществляемая преподавателем, остается недоступной для алгоритмов. Существуют этические риски, связанные с утечкой персональных данных. Технические ограничения также значимы: зависимость от качества обучающих выборок и ограниченная способность ИИ оценивать творческие работы и сложные логические рассуждения [2; 5].

Геймифицированные приложения развивают преимущественно рецептивные навыки (узнавание). Продуктивная речь формируется в недостаточной степени. Более того, игровые механики могут формировать привычку к угадыванию правильных ответов вместо самостоятельного мышления.

Практические рекомендации для учащихся.

Адаптивные системы следует использовать как дополнение к основному курсу или занятиям с преподавателем. Они не должны выступать единственным источником знаний. Оптимальная стратегия – комбинирование. Lingvist рекомендуется для целенаправленного расширения словарного запаса. Duolingo Max – для освоения базовых грамматических конструкций и диалоговой практики. Время ежедневных занятий следует ограничивать 20-30 минутами. Это позволяет избежать когнитивного переутомления и снижения мотивации вследствие «геймификационного выгорания» [6].

Практические рекомендации для преподавателей.

Преподавателям полезно назначать конкретные разделы из приложений в качестве домашнего задания. Это позволяет реализовать модель «перевернутого класса» (flipped classroom).

Типичные ошибки, фиксируемые системой у студентов, можно выносить на групповое обсуждение для детального разбора. При этом не следует полагаться на оценки и прогресс из приложения как на единственный и достоверный показатель общего языкового прогресса. Эти данные отражают лишь ограниченный спектр сформированных компетенций [3].

Заключение. Адаптивные системы на основе искусственного интеллекта не заменяют традиционное обучение. Они дополняют его, выступая в роли эффективного инструмента для самостоятельной работы. Практическая ценность этих систем определяется не технологической сложностью, а точностью постановки учебной задачи и соответствием конкретному дефициту учащегося.

Выбор платформы должен диктоваться конкретной целью. Для быстрого расширения словарного запаса и работы с частотной лексикой предпочтительнее Lingvist. Для освоения базовой грамматики, поддержания мотивации и формирования привычки к регулярным занятиям - Duolingo Max.

Ни одна из рассмотренных систем не формирует в полной мере навыка свободной спонтанной речи. Глубокое понимание культурного контекста также остается за пределами их возможностей. Это оставляет за преподавателем незаменимую роль в образовательном процессе.

В ближайшем будущем можно ожидать дальнейшего развития ИИ-систем. Перспективные направления включают более глубокую обратную связь, имитацию полноценного диалога с учетом прагматических аспектов речи, а также интеграцию с иммерсивными технологиями (VR/AR) для создания аутентичной языковой среды. Однако на текущем этапе технологического развития адаптивные платформы остаются вспомогательным, а не основным инструментом в структуре качественного языкового образования.

Список литературы

1. Шиндорикова, Н. Д. Адаптивные обучающие системы на основе ии: персонализация обучения иностранному языку и повышение вовлеченности студентов / Н. Д. Шиндорикова // Вестник науки. – 2025. – №8 (89). – С. 200– 206.

2. Сухоруков, Д. С. Персонализация процесса обучения с помощью технологий искусственного интеллекта и машинного обучения: опыт образовательных платформ / Д. С. Сухоруков // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №6-1 (105). – С. 179– 187.

3.Воробьев, Г. В., Святохо Д. А., Романов А. В. Эффективность геймификации в изучении английского языка (на примере duolingo, quizlet и других платформ) / Г. В. Воробьев, Д. А. Святохо, А.В. Романов // Вестник науки. – 2025. – №12 (93). – С. 820–847.

4. Что такое Duolingo Max? / Duolingo. – URL: https://ru.duolingo.com/help/what-is-duolingo-max (дата обращения: 20.04.2026). – Текст: электронный.

5. ИИ для изучения английского языка: лучшие нейросети для обучения — топ-11 на 2026 год / Sostav. – URL: https://www.sostav.ru/blogs/287135/82822 (дата обращения: 20.04.2026). – Текст: электронный.

6. Это приложение заставит выучить любой язык за 8 дней! / Dzen. – URL: https://dzen.ru/a/XyPkbhdUsCmQwCgC (дата обращения: 20.04.2026). – Текст: электронный.

7.Несипбаева, Н. Е. Инклюзивные технологии в обучении английскому языку: использование цифровых инструментов и ии / Н. Е. Несипбаева, Г. М. Байдельдинова // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2025. – Т. 17, № 3(26). – С. 304–312.

PERSONALIZATION OF AI-BASED LEARNING: ADAPTIVE SYSTEMS DUOLINGO MAX AND LINGVIST – METHODOLOGICAL EFFECTIVENESS

Gabdrakhmanova S. E., VassunovaYu. Yu.
Kazan, Russia
KSPEU

Abstract. *The article compares the adaptive AI systems Duolingo Max and Lingvist. Their strengths and weaknesses, personalization, and algorithms are analyzed. These systems are effective as an addition to traditional learning, but they do not develop free speech skills and do not replace a teacher.*

Keywords: *adaptive learning; personalization; artificial intelligence; Duolingo Max; Lingvist.*

УДК 340.13:316.77

КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ ЮРИСТА И КЛИЕНТА

Галиуллина Т. Р.
Казань, Российская Федерация
Казанский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России)

Научный руководитель:
Иванова С. И., кандидат экономических наук, доцент
Казань, Российская Федерация
Казанский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России)

Аннотация. *В статье исследуется проблема коммуникативных неудач, возникающих в процессе профессионального взаимодействия юриста и клиента. Актуальность темы обусловлена прямой зависимостью между эффективностью коммуникации, качеством оказываемой юридической помощи и уровнем доверия клиента к правовой системе. В результате исследования выделены и охарактеризованы ключевые категории коммуникативных сбоев: семантические (терминологические), прагматические (связанные с целями и ожиданиями), психологические (эмоциональные и доверительные) и организационные. Доказано, что преодоление коммуникативных неудач требует от юриста не только высокого уровня профессиональной компетентности, но и развитых коммуникативных навыков, включая активное слушание, эмпатию, умение адаптировать язык сообщения под уровень понимания клиента и выстраивать отношения, основанные на доверии. Теоретическая значимость работы заключается в структурировании знаний о коммуникативных рисках в юридической практике. Практическая ценность состоит в том, что предложенные рекомендации могут быть использованы в образовательном процессе юридических вузов, в программах повышения квалификации практикующих юристов, а также для разработки внутренних стандартов общения в юридических компаниях.*

Ключевые слова: *коммуникативные неудачи, профессиональная коммуникация, юридическая практика, юрист-клиентские отношения, юридический дискурс, терминологические барьеры, активное слушание, правовое консультирование, юридическая этика, доверие.*

Введение. Эффективная коммуникация является краеугольным камнем любой профессиональной деятельности, связанной с оказанием услуг. В юридической практике ее значение приобретает особый характер, поскольку предметом общения выступают ключевые ценности клиента: его права, свобода, собственность, а в ряде случаев – репутация и личная безопасность. Взаимодействие между юристом и клиентом представляет собой сложный коммуникативный процесс, от успешности которого напрямую зависят как удовлетворенность клиента, так и объективное качество юридической помощи.

Под коммуникативной неудачей в данной работе понимается полное или частичное нарушение коммуникативного акта, при котором поставленная цель не достигается либо реализуется не в полном объеме [1, с. 45]. В контексте отношений «юрист – клиент» подобные сбои могут выражаться в непонимании клиентом юридической сути своей проблемы, своих прав и обязанностей, предлагаемой стратегии защиты, а также в возникновении конфликтных ситуаций, утрате доверия и, как следствие, в неблагоприятном правовом исходе.

Актуальность темы обусловлена несколькими факторами. Во-первых, клиенты предъявляют все более высокие требования к качеству сервиса, неотъемлемой частью которого является коммуникация. Согласно данным опросов, проведенных Федеральной палатой адвокатов РФ в 2022–2023 гг., до 40 % обращений граждан на действия адвокатов связаны с недостаточным информированием о ходе дела, неясностью разъяснений или отсутствием обратной связи [4]. Во-вторых, юридическое сообщество постепенно осознает, что сугубо технических правовых знаний недостаточно для успешной практики. В-третьих, коммуникативные ошибки регулярно становятся поводом для жалоб на адвокатов и нотариусов в органы профессионального самоуправления. Как показывают зарубежные исследования, коммуникативные сбои напрямую коррелируют с риском наступления профессиональной ответственности юриста [5; 6].

Цель исследования – выявить и проанализировать коммуникативные неудачи, возникающие в процессе профессионального взаимодействия юриста и клиента.

Материал и методы. В качестве материала исследования были проанализированы конкретные примеры коммуникативных неудач из юридической практики. Методы исследования – сравнительно-сопоставительный, аналитический.

Результаты и их обсуждение. Коммуникативные неудачи в профессиональном общении юриста и клиента имеют многогранный характер. Их систематизация позволяет точнее диагностировать проблемы и находить адресные способы их решения. В рамках данного исследования выделяются четыре основные категории.

Данный тип является наиболее очевидным и распространенным. Он возникает из-за несовпадения языковых кодов участников общения. Юрист оперирует специальной юридической лексикой – терминами, имеющими строго определенное значение в правовой системе («субсидиарная ответственность», «реституция», «преюдициальность», «конклюдентные действия» и т.д.). Для клиента же этот язык часто оказывается малопонятным.

Использование непроясненных терминов в разговоре с клиентом порождает семантический барьер. Клиент, не желая выглядеть некомпетентным, может сделать вид, что понял сказанное, что в дальнейшем приводит к серьезным ошибкам в оценке своей правовой ситуации. Как справедливо замечает А.А. Леонтьев, любая профессиональная деятельность вырабатывает собственный язык, который при переносе в сферу непрофессионального общения становится источником коммуникативных помех [2, с. 112].

Приведем пример. Юрист сообщает клиенту: «Суд может применить реституцию в порядке ст. 167 ГК РФ». Клиент, услышав незнакомое слово, не переспрашивает, а впоследствии отказывается от предложенного варианта, полагая, что речь идет о штрафной санкции. В итоге упускается возможность вернуть имущество.

При этом проблема не ограничивается использованием сложных терминов. Даже общеупотребительные слова в юридическом контексте могут приобретать особое значение (например, «вина», «убытки», «представление интересов», «сторона»), что также создает потенциальные ловушки для взаимопонимания.

Прагматические неудачи связаны с несовпадением целей, ожиданий и интерпретационных рамок участников общения. Юрист и клиент вступают в коммуникацию с различными прагматическими установками.

Клиент, как правило, ожидает немедленного разрешения своей проблемы, эмоциональной поддержки и однозначных гарантий успеха. Юрист же, следуя профессиональным нормам, не может давать стопроцентных гарантий; его задача – предоставить квалифицированную помощь в рамках закона, что предполагает анализ рисков, сбор доказательств и длительную работу. Если данное расхождение не артикулировать своевременно, оно приводит к разочарованию клиента, который может решить, что юрист не желает ему помочь.

Кроме того, клиент может ожидать от юриста роли «друга» или «психолога», тогда как профессиональная позиция юриста предполагает определенную дистанцию и объективность. И наоборот, излишняя формальность и холодность юриста могут быть истолкованы как безразличие.

Психологическое состояние клиента, обращающегося за юридической помощью, часто характеризуется повышенным уровнем стресса, тревоги, а иногда и страха. Это состояние выступает серьезным барьером для адекватного восприятия информации.

В ситуации стресса клиент может воспринимать только те сведения, которые, как ему кажется, непосредственно связаны с его ключевой проблемой, игнорируя важные детали и рекомендации. Например, клиент, опасающийся выселения, может не услышать просьбу юриста собрать квитанции об оплате коммунальных услуг, полагая это несущественным.

Возможны также эмоциональные реакции на определенные слова или формулировки, блокирующие рациональное восприятие. Изначальное недоверие к юристу или к правовой системе в целом может приводить к тому, что любая информация будет подвергаться сомнению и гиперкритической оценке. Формирование доверия, таким образом, является базовой задачей начального этапа взаимодействия. Как подчеркивается в Кодексе профессиональной этики адвоката, доверительные отношения между адвокатом и доверителем выступают необходимым условием надлежащего осуществления адвокатской деятельности [3, ст. 8].

Данная категория связана не столько с содержанием общения, сколько с его формой и процессуальной стороной.

Несвоевременные ответы на звонки и письма, длительные периоды отсутствия информации от юриста – одна из самых частых причин жалоб клиентов. Клиент остается в неведении о ходе своего дела, что порождает тревогу и недовольство. Даже короткое сообщение «дело движется, следующее заседание через две недели» способно снять значительную часть напряжения.

Кроме того, клиент может не понимать, какие действия от него требуются, а какие берет на себя юрист. Отсутствие четкого плана действий и разграничения обязанностей ведет к хаосу и взаимным претензиям. Наконец, игнорирование визуальных средств коммуникации (схем, таблиц, дорожных карт дела) является упущенной возможностью для повышения эффективности взаимодействия.

Анализ причин коммуникативных сбоев позволяет перейти от констатации проблемы к ее профилактике. Эти причины носят комплексный характер.

Во-первых, длительная работа в правовой сфере приводит к тому, что юрист начинает мыслить определенными штампами и клише. Сложная терминология становится для него естественной, и он забывает, что для неподготовленного человека она малопонятна. Данное явление можно охарактеризовать как «профессиональную слепоту» – неспособность увидеть ситуацию с точки зрения неспециалиста. В когнитивной психологии этот феномен известен как «проклятие знания»: чем больше человек знает, тем труднее ему представить себя на месте того, кто знает меньше.

Во-вторых, юридическое образование традиционно сосредоточено на передаче предметных знаний (норм права, доктрины, судебной практики) в ущерб коммуникативным навыкам. В результате молодой специалист, блестяще разбираясь в праве, может не уметь выстраивать диалог с клиентом: слушать, задавать правильные вопросы, управлять эмоциями собеседника, доступно объяснять сложные вещи. Как отмечают зарубежные исследователи, развитие коммуникативной компетенции должно быть обязательным элементом профессиональной подготовки юриста [5; 6].

В-третьих, юрист и клиент по-разному видят одну и ту же ситуацию. Юрист мыслит категориями правовых норм, составов правонарушений, доказательств и процедур. Клиент же воспринимает свою проблему через призму личного опыта, эмоций и конкретных обстоятельств. Задача юриста – «перевести» рассказ клиента с его языка на язык права, а затем обратно – решение с языка права на язык клиента. Сбой на любом из этих этапов приводит к коммуникативной неудаче.

Неэффективная коммуникация имеет далеко идущие негативные последствия как для клиента, так и для юриста и правовой системы в целом.

Для клиента последствия включают: принятие неверных процессуальных решений из-за непонимания правовых рисков; усугубление психологического состояния и проецирование недоверия на всю правовую систему; проигранный суд, упущенную выгоду или репутационный ущерб.

Для юриста последствия не менее серьезны: невозможность получить от клиента полную и точную информацию затрудняет выработку оптимальной правовой позиции; недовольный клиент с большей вероятностью подаст жалобу в адвокатскую палату или в суд; плохая коммуникация разрушает репутацию быстрее, чем единичная профессиональная ошибка; наконец, постоянные конфликты способствуют эмоциональному выгоранию юриста.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что коммуникативные неудачи в диалоге «юрист – клиент» представляют собой системную проблему, оказывающую значительное влияние на эффективность юридической помощи в целом. Эти неудачи носят многоплановый характер и подразделяются на семантические, прагматические, психологические и организационные. Их причины коренятся в профессиональной деформации юристов, недостатке коммуникативной компетентности и различии когнитивных моделей сторон.

Последствия коммуникативных сбоев серьезны и затрагивают все стороны правоотношений. Однако проблема не является неразрешимой. Ключевым направлением ее решения выступает целенаправленное развитие коммуникативной компетенции юристов, которое должно начинаться в стенах юридических вузов и продолжаться в рамках программ непрерывного профессионального образования. Активное слушание, эмпатия, умение адаптировать юридический язык – эти навыки должны стать не менее важными, чем знание норм права.

Заключение. Таким образом, эффективная коммуникация – это не вспомогательный, а основной инструмент юридической профессии. Инвестиции в ее качество являются залогом успешной практики, профессиональной репутации и выполнения юристом его высокой социальной миссии – защиты прав и законных интересов граждан. Умение говорить с клиентом на понятном ему языке становится конкурентным преимуществом и маркером подлинного профессионализма.

Список литературы
1. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – М. : ЛКИ, 2008. – 288 с.
2. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
3. Кодекс профессиональной этики адвоката (принят Всероссийским съездом адвокатов 31.01.2003) (ред. от 20.04.2021).
4. Федеральная палата адвокатов РФ. Результаты опроса адвокатов и доверителей по вопросам качества коммуникации в 2022–2023 годах. – М. : ФПА РФ, 2024. – 45 с.
5. Бартлетт, К. Коммуникация между юристом и клиентом: сравнительно-правовой анализ / К. Бартлетт // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. – 2020. – № 3. – С. 45–59.
6. Семенец, Н.Я. Профессиональная коммуникация юриста: от теории к практике / Н.Я. Семенец. – М. : Статут, 2022. – 256 с.

COMMUNICATION FAILURES IN PROFESSIONAL INTERACTION BETWEEN A LAWYER AND A CLIENT

Galiullina T. R.
Kazan, Russian Federation
Kazan Institute (branch) of the All-Russian State University of Justice (RPA of the Ministry of Justice of Russia)

Scientific supervisor:
Ivanova S. I.,
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
Kazan, Russian Federation
Kazan Institute (branch) VSUYu (RPA of the Ministry of Justice of the Russian Federation)

Summary. *The article explores the problem of communicative failures that occur in the process of professional interaction between a lawyer and a client. The relevance of this topic is due to the direct relationship between the effectiveness of communication, the quality of legal assistance provided, and the level of client trust in the legal system. As a result of the research, key categories of communicative failures have been identified and characterized: semantic (terminological), pragmatic (related to goals and expectations), psychological (emotional and trust-based), and organizational. It has been proven that overcoming communication failures requires a lawyer not only to have a high level of professional competence, but also to have developed communication skills, including active listening, empathy, the ability to adapt the language of communication to the client's level of understanding, and building trust-based relationships. The theoretical significance of this work lies in the structuring of knowledge about communication risks in legal practice.*

Key words: *communicative failures, professional communication, legal practice, lawyer-client relations, legal discourse, terminological barriers, active listening, legal counseling, legal ethics, and trust.*

УДК 81'42:070:37.016

ОСВЕЩЕНИЕ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИНТЕРНЕТ-СМИ: ДИСКУРС-АНАЛИЗ ПУБЛИКАЦИЙ 2024–2026 ГГ.

Гераськина В. А.
Елец, Российская Федерация
ФГБОУ ВО «ЕГУ им. И. А. Бунина»

Аннотация. *На основе дискурс-анализа публикаций российских и зарубежных интернет-СМИ за 2024–2026 годы выявлены ключевые тенденции освещения проблем языкового образования, включая цифровизацию и роль искусственного интеллекта.*

Ключевые слова: *языковое образование; интернет-СМИ; медиадискурс; дискурс-анализ; цифровая лингводидактика.*

Современное языковое образование выступает объектом пристального внимания средств массовой информации. Публикации в интернет-СМИ не только фиксируют текущее состояние данной сферы, но и формируют общественное мнение о перспективах обучения языкам. Цель

настоящего исследования заключается в выявлении и характеристике основных тематических блоков, связанных с языковым образованием, в русскоязычных и англоязычных интернет-СМИ за 2024–2026 годы, а также в определении доминирующих тенденций их освещения. Актуальность работы определяется ролью интернет-СМИ как ведущего канала распространения информации о состоянии образования. Медийный дискурс способен как объективно отражать существующие проблемы, так и создавать искажённые представления о них, что обусловливает необходимость критического анализа. Сопоставление русскоязычной и англоязычной повестки дня позволяет выявить общемировые и национально-специфические акценты в обсуждении языкового образования. В качестве материала используются публикации, отобранные методом сплошной выборки из российских и зарубежных интернет-изданий.

Теоретической основой исследования послужили работы отечественных и зарубежных учёных в области медиалингвистики и дискурс-анализа. Методология изучения медиатекстов, разработанная Т. Г. Добросклонской, позволяет рассматривать совокупность публикаций СМИ как устойчивую систему, обладающую собственной структурой и закономерностями функционирования. Применительно к теме языкового образования данный подход даёт возможность не только классифицировать публикации по тематическому признаку, но и выявить оценочный компонент, присутствующий в медийных материалах и оказывающий влияние на восприятие описываемых явлений массовой аудиторией. Кроме того, в основу работы положены принципы сопоставительного анализа национальных медиадискурсов, что позволяет зафиксировать как универсальные, так и культурно-обусловленные особенности освещения интересующей проблематики. Следует подчеркнуть, что современное состояние изучения медиадискурса характеризуется переходом от сугубо лингвистических моделей к междисциплинарным подходам, интегрирующим методы социологии, когнитивной психологии и теории коммуникации. Именно такой синтез исследовательских оптик представляется продуктивным применительно к анализу освещения проблем языкового образования, которое само по себе находится на стыке педагогики, лингвистики и медиаведения.

Материалом для исследования послужили публикации российских и зарубежных интернет-СМИ за период с января 2024 года по март 2026 года. К анализу привлекались материалы изданий «Российская газета», «Коммерсантъ», «Учительская газета», РИА «Новости», а также зарубежных источников: The Guardian, The New York Times, Times Higher Education, EdSurge. Выбор именно этих изданий обусловлен их высокими тиражами и значительным охватом аудитории, что обеспечивает репрезентативность полученных данных. Совокупный объём выборки составил 120 текстов, отобранных по ключевым словам «языковое образование», «обучение иностранным языкам», «цифровая лингводидактика», «language education», «foreign language learning», «AI in language teaching». При отборе публикаций учитывались также жанровые характеристики материалов: в выборку вошли аналитические статьи, новостные заметки, экспертные интервью и редакционные комментарии. Такое жанровое разнообразие позволило охватить как оперативно-информационный, так и аналитический сегменты медийного дискурса, обеспечив многоаспектность последующего анализа.

В качестве основного метода применён дискурс-анализ, позволяющий фиксировать тематику публикаций, выявлять имплицитные оценки, транслируемые авторами, и определять общий тон освещения проблем. Дополнительно использовались количественный контент-анализ для подсчёта частотности упоминания отдельных тем и сравнительно-сопоставительный метод для выявления различий между российской и зарубежной медийной повесткой. Процедура исследования включала несколько последовательных этапов. На первом этапе осуществлялся отбор публикаций и их первичная систематизация. На втором этапе проводился количественный подсчёт тематических доминант. Третий этап предполагал собственно дискурс-анализ, направленный на выявление оценочных стратегий и риторических приёмов, используемых журналистами при освещении проблем языкового образования. Такой многоступенчатый подход обеспечил комплексность и достоверность полученных результатов, позволив избежать фрагментарности в интерпретации эмпирического материала. Дискурс-анализ проводился с опорой на методику, предложенную Т. А. ван Дейком, которая предполагает внимание к макроструктурам текста — тематическим иерархиям, схемам аргументации, способам номинации участников

описываемых событий — и позволяет реконструировать стоящие за текстом идеологические установки и ценностные ориентации авторов публикаций.

Проведённый анализ позволил выделить пять доминирующих тематических блоков, вокруг которых выстраивается медийный дискурс о языковом образовании в указанный период. Первый тематический блок — «Цифровизация языкового образования и искусственный интеллект». Данная тема является наиболее частотной в обеих выборках. В англоязычных изданиях она составляет порядка 38% от общего числа публикаций, в российских — приблизительно 29%. Зарубежные СМИ, в частности The New York Times и EdSurge, активно обсуждают использование генеративных нейросетей для языковой практики. Российские издания при этом чаще фокусируются на внедрении отечественных цифровых платформ в преподавание языков. В англоязычной прессе отчётливо прослеживается обеспокоенность академической нечестностью при использовании ИИ-инструментов, тогда как российские публикации тяготеют к оптимистичной риторике, рассматривая цифровизацию как механизм повышения доступности качественного языкового образования в регионах [1]. Следует отметить, что в рамках данного тематического блока наблюдается заметная эволюция тональности публикаций. Если в начале 2024 года материалы об использовании искусственного интеллекта в языковом образовании носили преимущественно ознакомительный и нейтрально-информационный характер, то к середине 2025 года тональность заметно сместилась в сторону более критического и аналитического освещения. Журналисты всё чаще обращаются к мнениям экспертов, которые указывают на двойственный характер влияния ИИ-технологий: с одной стороны, они расширяют доступ к языковой практике, с другой — создают риски снижения познавательной самостоятельности обучающихся. Данная динамика свидетельствует о постепенном взрослении медийного дискурса, его переходе от стадии технологического оптимизма к стадии взвешенного осмысления последствий цифровой трансформации. Особо показательно, что российские издания, изначально делавшие акцент исключительно на позитивных аспектах цифровизации, к концу рассматриваемого периода также начинают публиковать материалы, в которых поднимаются вопросы информационной безопасности, защиты персональных данных учащихся и необходимости сохранения живого педагогического общения как неотъемлемого компонента языкового обучения.

Второй тематический блок — «Снижение уровня языковой грамотности». Данная проблема поднимается как в российских, так и в зарубежных медиа с различной степенью интенсивности. Российские СМИ регулярно публикуют материалы о бедности лексического запаса современных школьников и студентов, о влиянии клипового мышления на языковые навыки. В англоязычной прессе аналогичная обеспокоенность выражается в связи с падением интереса к изучению иностранных языков, что связывается с гегемонией английского языка и сокращением финансирования соответствующих программ [2]. Особого внимания заслуживает тот факт, что в российских публикациях проблема снижения грамотности нередко увязывается с более широким социокультурным контекстом: снижением читательской активности, доминированием визуального контента над текстовым, распространением упрощённых форм интернет-коммуникации. Зарубежные авторы, в свою очередь, чаще апеллируют к статистическим данным международных исследований, фиксирующих устойчивое сокращение количества учебных часов, отводимых на изучение иностранных языков в школах и университетах. Показательно также, что в обеих медийных традициях проблема снижения грамотности рассматривается не изолированно, а в тесной связи с более фундаментальными вопросами о целях и ценностных основаниях современного образования, что придаёт публикациям данного тематического блока выраженное проблемно-дискуссионное звучание.

Третий тематический блок — «Подготовка преподавателей иностранных языков». В зарубежных публикациях данная тема представлена значительно чаще и связывается с глобальным дефицитом квалифицированных педагогов, а также с необходимостью пересмотра программ педагогического образования в соответствии с требованиями цифровой эпохи. Российские СМИ затрагивают эту проблему реже и преимущественно в контексте старения педагогических кадров [3]. Показательно, что в англоязычном медиадискурсе проблема подготовки

преподавателей рассматривается комплексно: обсуждаются не только демографические и кадровые аспекты, но и содержательные изменения в программах педагогического образования, включая необходимость формирования у будущих учителей цифровых компетенций, навыков работы с ИИ-инструментарием, а также психологической готовности к преподаванию в условиях гибридной образовательной среды. Российская пресса пока лишь фрагментарно обращается к данному кругу вопросов, что может объясняться как инерционностью отечественной образовательной системы, так и меньшей степенью проникновения технологических инноваций в повседневную практику языкового обучения. Вместе с тем нельзя не отметить, что в российской прессе периодически появляются публикации, посвящённые проблеме профессионального выгорания педагогов, что косвенно указывает на наличие в профессиональном сообществе запроса на более широкое обсуждение условий труда и перспектив профессионального развития преподавателей иностранных языков.

Четвёртый тематический блок — «Билингвизм и полилингвизм в образовательном пространстве». Для российской повестки данная тема особенно актуальна, что объясняется многонациональным составом населения страны и вниманием к преподаванию русского языка как иностранного в странах СНГ. Публикации в «Российской газете» и РИА «Новости» регулярно освещают вопросы функционирования билингвальных школ и продвижения русского языка за рубежом [2]. В англоязычных СМИ эта проблематика чаще связывается с миграционными процессами и адаптацией детей-инофонов в школах. Следует отметить, что российский медиадискурс о билингвизме имеет ярко выраженную государственно-ориентированную направленность: значительная часть публикаций посвящена роли русского языка как средства межнационального общения и инструмента культурной дипломатии. Зарубежные издания, напротив, рассматривают билингвизм преимущественно сквозь призму социальной интеграции и образовательной инклюзии, акцентируя внимание на практических трудностях, с которыми сталкиваются дети-мигранты при освоении языка принимающей страны. Такое различие в подходах отражает глубинные расхождения в понимании функций языкового образования: в одном случае акцент делается на его геополитической и культурообразующей роли, в другом — на социально-адаптационной.

Пятый тематический блок — «Межкультурная коммуникация и роль языка в глобальном мире». Российские СМИ акцентируют внимание на роли русского языка как инструмента международного общения. Зарубежные издания чаще обращаются к дискуссии о языковом разнообразии и необходимости сохранения миноритарных языков в условиях глобализации [3]. Сопоставление двух дискурсов в рамках данного блока выявляет принципиальное различие в исходных предпосылках: российская пресса исходит из представления о языке как о ресурсе геополитического влияния, тогда как зарубежные СМИ в большей степени ориентированы на ценности культурного плюрализма и сохранения языкового наследия. Указанное различие находит отражение и в выборе экспертов, к которым обращаются журналисты: в российских публикациях чаще цитируются представители государственных структур и крупных образовательных учреждений, в зарубежных — активисты языковых сообществ и специалисты в области языковой экологии. Дополнительно следует отметить, что в зарубежном медиадискурсе тема межкультурной коммуникации нередко сопрягается с критикой англоцентризма и обсуждением необходимости децентрализации глобального образовательного пространства, в то время как в российских публикациях доминирует тема продвижения позитивного образа русскоязычной культуры и расширения ареала преподавания русского языка.

Обобщая полученные результаты, можно констатировать, что российский и зарубежный медиадискурсы о языковом образовании развиваются в значительной степени параллельно, пересекаясь лишь в наиболее универсальных темах, таких как цифровизация. При этом каждый из дискурсов обладает собственной системой приоритетов, обусловленной национальной спецификой образовательных систем, государственной языковой политикой и доминирующими в обществе ценностными установками. Различие проявляется и на уровне используемых риторических стратегий: российские СМИ чаще прибегают к утвердительным и программно-ориентированным формулировкам, тогда как зарубежные издания отдают предпочтение про-

блемно-ориентированной и полемической подаче материала. Следует также отметить, что проведённый анализ позволил зафиксировать определённую динамику внутри каждого из дискурсов. В российском медиаполе наблюдается постепенное расширение тематического репертуара: если в начале рассматриваемого периода доминировали публикации, посвящённые цифровизации, то к 2026 году заметно возросла доля материалов, затрагивающих проблемы билингвизма и межкультурной коммуникации. В зарубежном дискурсе, напротив, прослеживается тенденция к углублению и детализации изначально присутствовавших тем, в частности темы подготовки педагогов, которая из относительно периферийной превратилась в одну из центральных.

Суммируя итоги проведённого исследования, можно констатировать, что языковое образование в 2024–2026 годах является устойчиво значимой темой как для российских, так и для зарубежных интернет-СМИ, однако структура медийной повестки дня заметно различается. Российская пресса уделяет больше внимания вопросам цифровизации как инструменту повышения качества образования и теме билингвизма, в то время как англоязычные издания концентрируются на проблемах дефицита педагогических кадров и этических аспектах использования искусственного интеллекта. Тональность освещения в российских медиа в целом более сдержанно-оптимистичная, тогда как в зарубежных публикациях чаще звучат критические оценки существующих образовательных моделей. Общим для двух дискурсов является растущее внимание к фигуре преподавателя, роль которого в условиях цифровой трансформации активно переосмысляется. Полученные результаты свидетельствуют о том, что медийный дискурс о языковом образовании представляет собой динамичную и внутренне неоднородную систему, развитие которой определяется сложным взаимодействием глобальных технологических трендов, национальных образовательных политик и специфических для каждой страны культурно-языковых контекстов. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением эмпирической базы за счёт включения в анализ публикаций на других языках, а также с углублённым изучением механизмов влияния медийного дискурса на реальные процессы реформирования языкового образования в различных странах.

Список литературы

1.Диреев, И. Современная филология: филологический анализ медийного дискурса и роль искусственного интеллекта в языковом образовании / И. Диреев // Danish Scientific Journal. – 2025. – № 89. – С. 32–37.

2.Дуняк, Л. И. Компьютерная лингвистика и цифровая лингводидактика: перспективы взаимодействия / Л. И. Дуняк // Международный научно-исследовательский журнал. – 2025. – № 2. – С. 45–49.

3.Сандрозд, М. П. Двуязычие в медиа: специфика функционирования в цифровой среде / М. П. Сандрозд // Вестник Томского государственного университета. – 2025. – № 56. – С. 78–84.

4.Евсеева, О. П. Влияние цифровых СМИ на формирование культуры речи / О. П. Евсеева, Г. С. Иваненко, Е. Д. Шестак // Вопросы журналистики. – 2025. – № 5. – С. 112–119.

5.Feng, W. Discourse Analysis of Language Education Discussions in Social Media / W. Feng, Y. Li, C. Ma // Social Sciences. – 2024. – Vol. 13, № 5. – P. 245–256.

6.Systematic Review of Research on Generative AI in Language Teaching / Ed. by ScienceDirect. – 2025. – Vol. 58. – P. 89–102.

COVERAGE OF MODERN LANGUAGE EDUCATION ISSUES IN RUSSIAN AND FOREIGN ONLINE MEDIA: A DISCOURSE ANALYSIS OF 2024–2026 PUBLICATIONS

Geraskina V. A.

Yelets, Russian Federation, Bunin Yelets State University

Summary. *Based on a discourse analysis of Russian and foreign online media publications from 2024–2026, key trends in the coverage of language education issues, including digitalization and the role of artificial intelligence, are identified.*

Key words: *language education; online media; media discourse; discourse analysis; digital linguodidactics.*

УДК 81'42:34:378

ЭВОЛЮЦИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО ЖАРГОНА В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ XXI ВЕКА

Гордеева П. В.
Казань, Российская Федерация
Казанский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России)

Научный руководитель:
Иванова С. И., кандидат экономических наук, доцент
Казань, Российская Федерация
Казанский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России)

Аннотация. *В статье анализируется эволюция юридического жаргона как динамической подсистемы профессионального языка. Особое внимание уделяется роли юридического сленга в процессе языкового образования студентов-юристов: его функциям, дидактическому потенциалу и рискам. Рассматриваются методы интеграции знаний о юридическом жаргоне в учебные курсы по юрислингвистике, профессиональной коммуникации и правовой культуре. Делается вывод о необходимости формирования у будущих юристов осознанного отношения к профессиональному сленгу как инструменту идентификации и коммуникативной экономии.*

Ключевые слова: *юридический жаргон; языковое образование; юрислингвистика; профессиональная коммуникация; цифровизация права; методика преподавания.*

Введение. Языковое образование XXI века сталкивается с новыми вызовами, среди которых цифровизация, глобализация и интенсификация межкультурной коммуникации. Эти процессы требуют пересмотра содержания, методов и целей обучения, особенно в сфере профессионально ориентированного языкового образования. Одним из наиболее значимых, но до сих пор недостаточно изученных направлений является подготовка юристов, чья профессиональная речь представляет собой сложный сплав официальной терминологии и неформальных языковых средств. К числу последних относится юридический жаргон – особая лексическая подсистема, используемая в неофициальном общении между специалистами.

Цель данной статьи – выявить основные этапы эволюции юридического жаргона и определить его место в современном языковом образовании будущих юристов.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью формировать у студентов не только знание нормативной юридической терминологии, но и понимание живых, динамических процессов, происходящих в реальной профессиональной речи, а также способность осознанно выбирать языковой регистр в зависимости от ситуации общения. Кроме того, в условиях растущей медиатизации права и появления новых форм цифровой коммуникации (мессенджеры, профессиональные телеграм-каналы, юридические блоги) знание жаргона становится важным элементом адаптации выпускника к реальной практике.

Материал и методы. В качестве материала исследования были проанализированы конкретные примеры юридического жаргона. Методы исследования – сравнительно-сопоставительный, аналитический.

Результаты и их обсуждение. Юридический жаргон имеет глубокие исторические корни. Его зарождение связано с формированием права как автономной социальной системы. Уже в Древнем Риме, с появлением корпорации юристов, складывается особая терминологическая система на основе латинского языка. Латинские максимы, такие как *actus reus, bona fides, res judicata*, пережили тысячелетия и до сих пор функционируют в профессиональной речи, выполняя в том числе жаргонные функции [2, с. 45]. В средневековой Англии после Нормандского завоевания сложился уникальный гибридный язык права – Law French, представлявший собой смесь англо-нормандского диалекта французского языка с английской и латинской лексикой. Такие термины, как *voir dire* (процедура отбора присяжных) или *estoppel* (лишение права возражать), стали элементами профессионального сленга [5, с. 112]. В России становление профессионального юридического языка связано с реформами Петра I и развитием судебной системы в XIX веке. В среде судебных деятелей, адвокатов формируется свой корпоративный

жаргон, включавший как официальные термины в неформальном контексте, так и специфические выражения для обозначения процессуальных действий, типов клиентов и коллег [6, с. 78]. В советский период произошла кардинальная ломка дореволюционной терминологии. Появились такие жаргонизмы, как «тройка» (внесудебный орган), «ходка» (кассационная жалоба), «привод» (принудительная доставка на допрос), «нагрузка» (рабочая нагрузка следователя). Сегодня, под влиянием цифровизации и глобализации, возникают новые единицы: «пробить по базам», «облако» (облачное хранилище), «цифра» (электронный документ), «скинь на мыло» (отправить на электронную почту). Эти изменения демонстрируют, что юридический жаргон находится в постоянном движении, отражая технологические и социокультурные трансформации. Важно подчеркнуть, что эволюция жаргона не является линейной: одни единицы уходят в пассивный запас (например, «троечка» в значении незначительного правонарушения), другие, напротив, приобретают статус полуофициальных терминов.

Анализ функций юридического жаргона показывает, что он не является случайным набором слов. Во-первых, это **идентификационная функция**: использование жаргона служит мощным маркером профессиональной принадлежности, создаёт чувство общности и корпоративной солидарности [1, с. 23]. Для студента, входящего в профессиональное сообщество, владение базовым сленгом становится социальным пропуском. Во-вторых, **коммуникативно-экономическая функция**: жаргон позволяет в сжатой, экспрессивной форме передать сложное понятие или ситуацию, например, «дело висит» (рассматривается длительное время), «клиент поплыл» (начал давать противоречивые показания). В условиях перегруженности судебной системы и следственных органов такая экономия времени и речевых усилий оказывается практически востребованной. В-третьих, **экспрессивная функция**: юридическая деятельность связана с высоким уровнем стресса, и жаргон служит клапаном для сброса психологической нагрузки, позволяя выразить иронию, сарказм или одобрение [3, с. 91]. Например, «активка» (активная мера пресечения) или «висяк» (нераскрытое преступление) несут не только информацию, но и эмоциональную оценку. В-четвертых, **барьерная функция**: жаргон может сознательно или бессознательно использоваться для ограничения доступа к информации для непосвящённых, что роднит его с профессиональными подъязыками медиков, военных или программистов. Каждая из этих функций имеет как позитивные, так и негативные последствия. В образовательном контексте важно, чтобы студенты осознавали эти функции и умели различать уместное и неуместное использование жаргона в зависимости от коммуникативной ситуации. Так, идентификационная функция помогает в адаптации молодого специалиста, но её гипертрофия в общении с клиентом ведёт к недопониманию и снижению доверия.

Вопреки распространённому мнению, юридический жаргон не должен полностью исключаться из процесса языкового образования юристов. Напротив, его изучение открывает дополнительные дидактические возможности. **Первая цель** – развитие лингвистической рефлексии. Анализ жаргонизмов, основанных на метафоре (например, «дело развалилось», «зашить дело», «сшить показания»), помогает студентам понять механизмы семантической деривации и экономии речевых усилий. Студенты начинают осознавать, как бытовые метафоры проникают в профессиональный язык и перестраивают его. **Вторая цель** – формирование профессиональной идентичности. Знание жаргона способствует успешной социализации будущего юриста в профессиональной среде, но при условии, что студент в равной степени владеет нормативным языком права и умеет переключаться между регистрами. В ходе деловых игр студенты учатся, когда уместно сказать «подзащитный пошёл на попятную», а когда необходимо строгое «подсудимый изменил показания». **Третья цель** – предупреждение коммуникативных ошибок. Изучение барьерной функции жаргона учит будущих юристов избегать непонятных клиенту выражений в официальной речи, что особенно важно при работе с доверителями, не имеющими юридического образования. Таким образом, вместо политики полного запрета или игнорирования целесообразна стратегия осознанного включения знаний о жаргоне в общую систему профессионально-коммуникативной подготовки. Более того, анализ жаргонизмов может служить отправной точкой для обсуждения профессиональной этики и деонтологии.

Методические подходы к преподаванию темы юридического жаргона могут быть разнообразными. В рамках курсов «Юрислингвистика», «Русский язык в деловой документации», «Профессиональная этика» и даже «Иностранный язык в юриспруденции» рекомендуется использовать следующие приёмы.

Во-первых, сопоставительный анализ официальных текстов (процессуальных документов, приговоров, исковых заявлений) и неформальной речи юристов (записей профессиональных форумов, Telegram-каналов, блогов). Например, сравнение одной и той же процессуальной ситуации, описанной в протоколе допроса и в пересказе следователя в чате. Во-вторых, ролевые игры, моделирующие типичные ситуации профессионального общения: «приём клиента», «совещание с коллегами», «допрос свидетеля». В этих играх студент должен сознательно переключаться между нормативным и жаргонным регистрами, обосновывая свой выбор. Причём полезно вводить усложнённые сценарии: например, клиент сам использует бытовые или жаргонные выражения – задача юриста корректно перевести их на язык права. В-третьих, проектные задания по сбору и анализу современного юридического сленга. Источниками материала могут выступать детективные сериалы, профессиональные паблики в соцсетях, судебные репортажи, интервью с практикующими юристами. Результатом такого проекта может стать мини-словарь актуальных жаргонизмов с комментариями об уместности их употребления. В-четвёртых, письменные задания на перевод с жаргона на официально-деловой язык и обратно. Такие упражнения развивают гибкость речевого поведения и снижают риск стилистических ошибок в реальной практике. Такой подход реализует принципы личностно-ориентированного и контекстного обучения, которые являются приоритетными в современном языковом образовании.

Отдельного внимания заслуживает влияние цифровой трансформации на юридический жаргон и, как следствие, на содержание образования. Развитие информационных технологий породило целый пласт новой лексики, связанной с электронным документооборотом («облако», «цифровая подпись» в неформальном сокращении), использованием специального программного обеспечения («забить в систему», «выгрузить из ГАС»), киберпреступностью («фишинг», «кибersквоттинг», «дроппер»). Социальные сети и мессенджеры привели к появлению таких выражений, как «пробить по базам», «вычислить по IP», «осмотреть цифровые следы». Параллельно происходит активное проникновение англицизмов, связанных с международным арбитражем и корпоративным правом: «комплаенс», «due diligence», «бенефициар» (в разговорной речи – «бенеф»). При этом наблюдается интересный процесс: некоторые жаргонизмы заимствуются из смежных профессиональных сфер (ИТ, финансы, журналистика) и адаптируются к юридической среде. Всё это требует включения в образовательные программы модулей по цифровой юридической коммуникации и правовой лингвистике. Одновременно массовая популяризация права через телевидение, интернет-СМИ и социальные сети ведёт к детерминологизации – утрате точности терминов в общественном сознании. Например, слово «обжалование» в массовом дискурсе нередко используется расширительно, а «статья» (в значении уголовно-правовой нормы) – как синоним «преступления» («попасть под статью»). Это создаёт дополнительные задачи для преподавателя: необходимо не только объяснить студентам точное значение терминов, но и научить их ориентироваться в ситуации, когда клиент использует слово в бытовом, а не юридическом смысле [4, с. 134].

Эволюция юридического жаргона представляет собой диалектический процесс, в котором постоянно взаимодействуют две противоположные тенденции. **Терминологизация** – это переход жаргонного слова или выражения в разряд устоявшегося профессионального термина. Так, слово «тройка» в значении «внесудебный орган» из жаргона советских юристов перешло в научный и публицистический дискурс как историко-правовой термин. Аналогично, выражение «досудебка» (досудебное производство) сегодня активно используется даже в процессуальных документах. **Детерминологизация** – обратный процесс, когда официальный термин, попадая в широкое употребление, утрачивает свою точность и начинает использоваться в переносном, часто упрощённом значении. Эта диалектика является двигателем эволюции юридического языка в целом: жаргон служит питательной средой, испытательным полигоном для новых язы-

ковых единиц, которые либо закрепляются в терминосистеме, либо отсеиваются, либо остаются в рамках неформального общения. Понимание этого механизма чрезвычайно важно для будущих юристов, поскольку оно позволяет им осознанно относиться к собственным речевым практикам и не бояться языковых изменений, но и не поддаваться им некритически. В учебном процессе полезно предлагать студентам задания на выявление «пограничных» единиц – тех, которые уже почти стали терминами, но ещё сохраняют жаргонную окраску (например, «административка» – административная ответственность).

Наряду с дидактическими возможностями следует учитывать и риски. Чрезмерное увлечение жаргоном в обучении может привести к размыванию у студентов представления о нормативном языке права. Кроме того, существует опасность «игрового» отношения к профессиональной речи, когда жаргон воспринимается как развлечение, а не как функциональный инструмент. Поэтому важным методическим принципом является контекстуализация: жаргон изучается всегда в связке с конкретной коммуникативной ситуацией и с обязательным обращением к нормативному варианту. Также следует различать жаргон «вертикальный» (разный уровень владения среди статусных групп) и «горизонтальный» (специфический для разных отраслей права: уголовный, гражданский, корпоративный жаргон). В образовании полезно знакомить студентов с отраслевыми вариантами сленга, но без требования активного воспроизведения. Наконец, важно этическое измерение: некоторые жаргонизмы несут унизительный или циничный оттенок по отношению к участникам процесса («подсос», «перо»), и их употребление недопустимо даже в неформальной речи. Формирование профессиональной языковой личности включает в себя и выработку внутреннего запрета на подобные единицы.

Таким образом, проведённое исследование позволяет сделать несколько выводов. **Во-первых**, юридический жаргон является неотъемлемым атрибутом профессиональной юридической культуры, выполняющим идентификационную, коммуникативно-экономическую, экспрессивную и барьерную функции. **Во-вторых**, эволюция жаргона носит диалектический характер, проявляющийся в постоянном взаимодействии процессов терминологизации и детерминологизации. **В-третьих**, ключевыми факторами, влияющими на современную эволюцию жаргона, выступают цифровизация юридической практики, глобализация права и интенсивная популяризация юридической тематики через массмедиа. **В-четвёртых**, в контексте языкового образования юристов необходимо отказаться как от полного игнорирования жаргона, так и от его неоправданной популяризации. Оптимальной стратегией является включение знаний о профессиональном сленге в формирование коммуникативной компетенции: обучение осознанному выбору регистра в зависимости от ситуации общения, развитие лингвистической рефлексии и предупреждение коммуникативных ошибок. Дополнительно следует подчеркнуть, что эффективное освоение темы возможно только при междисциплинарном подходе, объединяющем языкознание, теорию права и практическую риторику.

Заключение. Дальнейшие исследования в этой области могут быть посвящены созданию учебных словарей юридического жаргона для студентов, разработке интерактивных тренажёров для развития речевой гибкости, а также изучению особенностей юридического сленга в разных национальных правовых системах в сравнительно-сопоставительном аспекте. Перспективным представляется и эмпирическое изучение реальной жаргонной лексики практикующих юристов (методом опросов, включённого наблюдения, анализа цифровых коммуникативных следов). Это позволит актуализировать содержание вузовских курсов и сократить разрыв между академической подготовкой и реальной профессиональной средой.

Список литературы

1. Голев, Н.Д. Юрислингвистика и профессиональная коммуникация: проблемы и перспективы / Н.Д. Голев // Юрислингвистика. – 2018. – № 1 (12). – С. 20-29.

2. Графский, В.Г. Всеобщая история права и государства: учебник для вузов / В.Г. Графский. – М.: Норма, 2007. – 752 с.

3. Ивакина, Н.Н. Профессиональная речь юриста: учебное пособие / Н.Н. Ивакина. – М.: Норма, 2008. – 448 с.

4. Кашкин, С.Ю. Язык права в эпоху цифровой трансформации / С.Ю. Кашкин, А.О. Четвериков // Государство и право. – 2021. – № 5. – С. 130–140.

5. Меликьян, Г.Г. Английский язык в юриспруденции: профессиональный жаргон и терминология / Г.Г. Меликьян. – М.: Статут, 2015. – 288 с.

6. Петрова, Л.Г. Язык и стиль процессуальных документов: история и современность / Л.Г. Петрова. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2012. – 320 с.

7. Тихомиров, Ю.А. Глобализация и право: монография / Ю.А. Тихомиров. – М.: Проспект, 2019. – 304 с.

THE EVOLUTION OF LEGAL JARGON IN THE CONTEXT OF LANGUAGE EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

Gordeeva P. V.
Kazan, Russian Federation
Kazan Institute (branch) of the All-Russian State University of Justice (RPA of the Ministry of Justice of Russia)

Scientific supervisor:
Ivanova S. I.,
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
Kazan, Russian Federation
Kazan Institute (branch) VSUYu (RPA of the Ministry of Justice of the Russian Federation)

Summary. *The article analyzes the evolution of legal jargon as a dynamic subsystem of professional language. Special attention is paid to the role of legal slang in the process of language education of law students: its functions, didactic potential and risks. The methods of integrating knowledge about legal jargon into training courses on legal linguistics, professional communication and legal culture are considered. The conclusion is made about the need to form a conscious attitude to professional slang as a tool of identification and communicative economy among future lawyers.*

Keywords: *legal jargon; language education; legal linguistics; professional communication; digitalization of law; teaching methods.*

УДК 811.111’27:629.44(045)

АНАЛИЗ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ В МЕЖДУНАРОДНЫХ КОСМИЧЕСКИХ ПРОЕКТАХ И СПОСОБЫ ИХ МИНИМИЗАЦИИ

Горовой Е. В., Короткова А. Д., Коваленко А. С.
Москва, Российская Федерация
РТУ — МИРЭА

Аннотация*. В статье исследуются лингвистические, психологические и когнитивно-инженерные барьеры в международных космических программах. На основе анализа исторических миссий и современных экспериментов предложена комплексная модель подготовки специалистов в контексте инноваций языкового образования XXI века, включающая стандарты SFRM, цифровые онтологии и ИИ-мониторинг.*

Ключевые слова*: космическая коммуникация, коммуникативные барьеры, Runglish, кросс-культурное взаимодействие, инженерная лингводидактика, SFRM, цифровые онтологии, подготовка экипажей.*

Современный этап освоения околоземного пространства и дальнего космоса характеризуется фундаментальным сдвигом парадигмы: от национальной конкуренции к беспрецедентной интеграции технологических, человеческих и интеллектуальных ресурсов различных государств и коммерческих корпораций. Проекты масштаба Международной космической станции (МКС), лунной программы Artemis и планируемой орбитальной станции Lunar Gateway объединяют специалистов NASA, Роскосмоса, ESA, JAXA, CSA, а также инженеров частных компаний вроде SpaceX и Boeing. В этой высокотехнологичной и экстремальной среде коммуникация перестает

быть вспомогательным процессом и трансформируется в критическую «систему систем», непосредственно определяющую безопасность, эффективность и выживаемость экипажа.

Актуальность исследования обусловлена тем, что по мере увеличения длительности и удаленности миссий социально-психологические, лингвистические и кросс-культурные факторы начинают преобладать над чисто техническими рисками. Исторический опыт, начиная с программы «Союз – Аполлон» (1975 г.) [10], наглядно продемонстрировал: техническая совместимость интерфейсов невозможна без семантической и прагматической совместимости людей. По мере удаления миссий от Земли социально-психологические и коммуникативные факторы начинают преобладать над техническими отказами [9]. Недопонимание между бортом и наземным центром управления полетами (ЦУП) [2], искажение информации при переводе технических терминов [5] или возникновение субкультурных конфликтов в замкнутом коллективе способны привести к накоплению критических ошибок, которые в условиях вакуума и ограниченных ресурсов мгновенно перерастают в катастрофу.

Работа направлена на систематизацию барьеров и поиск инструментов формирования единого информационного пространства для подготовки специалистов высокорисковых сред.

Материал и методы. Материалом исследования послужили данные многолетних международных экспериментов по изоляции и моделированию космических полетов, включая программы «Контент», SFINCSS-99, SIRIUS, Mars-500 [3], а также открытые отчеты NASA, ESA и Роскосмоса о технических и коммуникативных инцидентах на МКС и в ходе миссий «Скайлэб», «Шаттл» [10]. Дополнительно использовались лингвистические корпуса бортовой радиофразеологии, глоссарии ИКИ РАН [5] и стандарты ECSS [7], регламентирующие терминологию и протоколы взаимодействия.

В работе применен комплексный междисциплинарный методологический аппарат. Базовым подходом выступил системно-деятельностный анализ, позволивший рассмотреть коммуникацию не как набор изолированных актов, а как динамическую систему, встроенную в технологическую и организационную среду миссии. Для классификации барьеров использован метод многоуровневого моделирования, выделивший лингвистический, социально-психологический и когнитивно-инженерный пласты. Качественный контент-анализ применен к расшифровкам переговоров экипажей и ЦУП [2], что позволило выявить паттерны искажений, прагматических сбоев и эволюции профессионального жаргона. Сравнительно-исторический метод использован для отслеживания трансформации стандартов радиообмена и протоколов взаимодействия от программы «Джемини» до современных миссий Artemis. Для оценки эффективности предложенных стратегий минимизации барьеров применен метод экспертного моделирования, включающий анализ внедрения протоколов Spaceflight Resource Management (SFRM) [6] и цифровых онтологических баз [8]. Теоретической опорой послужили труды в области космической психологии [9], инженерной лингвистики, теории перевода технических текстов и современной лингводидактики, ориентированной на формирование металингвистической и кросс-культурной компетенции.

Результаты и их обсуждение. Лингвистический уровень: эволюция кодов и феномен профессионального гибридного языка.

Результаты анализа бортовой коммуникации на МКС демонстрируют формирование уникального лингвистического феномена – социолекта «Runglish» (Russian + English) [2]. Данный гибридный код возникает не как следствие недостаточного владения языками, а как естественный адаптационный механизм в условиях билингвальной среды. Лексическая гибридизация проявляется в калькировании синтаксических конструкций, создании смешанных терминов и фонетической адаптации английских терминов под русскую артикуляцию и наоборот. Внутри сформированной команды такой код ускоряет взаимодействие, снижает когнитивную нагрузку при срочных операциях и создает чувство профессиональной идентичности. Однако для новых участников, проходящих подготовку на Земле, он становится серьезным барьером, требующим дополнительного времени на погружение в контекст и освоения специфической фразеологии.

Особую тревогу в лингводидактическом аспекте представляет риск языкового дрейфа. В многопоколенческих или длительных миссиях изолированный язык экипажа неизбежно начнет эволюционировать автономно, вырабатывая собственные грамматические упрощения, семантические сдвиги и фонетические изменения. Без регулярной коррекции со стороны наземных лингвистов и преподавателей это может привести к утрате взаимопонимания с ЦУП [2] и нару-

шению стандартных протоколов. Кроме того, выявлен гендерный аспект языковой политики: сохранение архаичных терминов формирует среду, менее инклюзивную для женщин-космонавтов, что противоречит современным этическим и коммуникативным стандартам безопасности. Таким образом, языковое образование для космической отрасли должно включать не только обучение нормативной терминологии, но и развитие металингвистической рефлексии, позволяющей специалистам осознанно контролировать эволюцию профессионального кода.

Социально-психологический уровень: групповая динамика и искажения восприятия.

Длительная изоляция, монотонность среды и постоянный стресс провоцируют глубокие искажения межличностного восприятия. Ключевым выявленным феноменом стало расщепление коммуникационного пространства на «Борт» и «Земля», описываемое в литературе как синдром «Мы против Них» [4]. Экипаж начинает воспринимать наземный персонал не как партнеров, а как источник необоснованного контроля, бюрократических ограничений и стресса. Это ведет к скрытому сопротивлению, сокрытию информации о самочувствии, нарушению официальных протоколов связи и формированию закрытых субкультурных каналов общения.

Анализ транзактных моделей взаимодействия показал доминирование паттерна «Родитель – Ребенок» [3], где гиперконтроль ЦУП подавляет профессиональную автономию космонавта, вызывая пассивно-агрессивные реакции и иронию. Эффект третьего квартала, зафиксированный в экспериментах Mars-500 и SIRIUS [9], подтверждает нелинейную динамику коммуникации: после прохождения половины срока миссии наблюдается устойчивое снижение настроения, мотивации и качества переговоров. Корреляция между частотой официальных сеансов связи и качеством обмена информацией составляет умеренные значения ($r=0.40$), что указывает на необходимость качественной, а не количественной оптимизации контактов. Минимизация этих барьеров требует внедрения психологических тренингов, формирования партнерской модели взаимодействия и использования интеллектуальных систем для раннего выявления признаков эмоционального выгорания и группового раскола.

Когнитивно-инженерный уровень: конфликт традиций и терминологическая полисемия.

Наиболее скрытые и опасные барьеры коренятся в различиях национальных инженерных школ и философии проектирования систем. Российская космическая традиция исторически ориентирована на максимальную автоматизацию и резервирование, где оператор выступает монитором системы. Американская школа проектировалась как машина для пилота, требующая активного ручного вмешательства и принятия решений в реальном времени. Это различие порождает конфликт ожиданий: в критической ситуации российский специалист ждет от системы автономного решения, тогда как американский ожидает четких команд и ручного переключения.

Терминологическая полисемия представляет собой прямую угрозу безопасности. Классическим примером является русскоязычный термин «наддув» [5], который в российской технической документации имеет три различных значения в зависимости от контекста. При дословном переводе на английский без учета инженерного контекста возникает высокая вероятность фатальной ошибки в интерпретации телеметрии или команд. Различия в коэффициентах безопасности, подходах к вероятностному анализу рисков и стандартах документации [7] создают дополнительные сложности при интеграции модулей. Решение требует не просто лингвистического перевода, а создания единых цифровых онтологий [8], связывающих термины с конкретными техническими процессами и контекстами использования.

В рамках языкового образования XXI века необходимо интегрировать цифровые лингводидактические инструменты в подготовку кадров для высокорисковых сред. Традиционные методы, ориентированные на бытовые или академические контексты, оказываются недостаточными. Современная педагогическая парадигма требует перехода к формированию металингвистической осознанности и кросс-культурной рефлексии. Виртуальные симуляторы позволяют курсантам отрабатывать протоколы в условиях, приближенных к реальным, включая моделирование задержек сигнала и психофизиологического стресса. Подобные платформы развивают навыки быстрого принятия решений и формируют устойчивость к языковой энтропии. Кроме того, внедрение алгоритмов машинного обучения для анализа паттернов речи в реальном времени открывает перспективы для адаптивного обучения. ИИ-системы способны выявлять скрытые признаки коммуникативного выгорания и корректировать траекторию подготовки. Это трансформирует роль преподавателя: из транслятора знаний он становится архитектором ком-

муникативной экосистемы, проектирующим индивидуальные образовательные маршруты с учетом нейрокогнитивных особенностей обучающихся.

Анализ критических инцидентов: эмпирическое подтверждение теории барьеров.

Практическая значимость выявленных закономерностей подтверждается ретроспективным анализом реальных происшествий. Инцидент на станции Skylab 4 произошел из-за чрезмерно плотного графика и директивного стиля управления ЦУП [10]. Экипаж на 24 часа отключил радиосвязь, что доказало неэффективность модели гиперконтроля и необходимость перехода к партнерскому взаимодействию. Инцидент EVA-23 продемонстрировал катастрофические последствия когнитивной перегрузки операторов ЦУП и неверной диагностики из-за терминологической путаницы [6]. Задержка команды на терминирование выхода составила 23 минуты, поставив жизнь астронавта под угрозу. Эксперимент SFINCSS-99 подтвердил, что субкультурные различия играют большую роль в конфликтах, чем национальные [3]. Участники из разных ведомств приносили с собой различные культуры безопасности, что приводило к недопониманию даже при идеальном владении языками. Эти данные свидетельствуют о том, что традиционное языковое обучение недостаточно; требуется интеграция инженерных, психологических и лингвистических знаний в единую систему подготовки.

Важным аспектом минимизации барьеров выступает переосмысление роли родного языка как когнитивного фундамента при освоении профессиональной иноязычной терминологии. Исследования подтверждают, что опора на родную языковую картину мира способствует более глубокому усвоению сложных инженерных концептов и снижает вероятность семантических искажений. В условиях международного сотрудничества это требует разработки билингвальных онтологических карт, где каждый технический термин привязан к конкретному инженерному контексту и потенциальным рискам. Подобный подход согласуется с принципами современной лингводидактики, подчеркивающими необходимость контекстуализации учебного материала. Формирование единого терминологического пространства должно сопровождаться развитием навыков критического осмысления инструкций, верификации устных команд и культуры конструктивного диалога, где право на уточнение команды воспринимается как элемент обеспечения безопасности. Таким образом, языковое образование в космической отрасли трансформируется в междисциплинарную практику, объединяющую теорию коммуникации, инженерную психологию, цифровые технологии и кросс-культурную педагогику.

Сквозная модель формирования коммуникативной компетентности и технологические стратегии.

На основе полученных результатов разработана четырехэтапная модель подготовки специалистов, адаптированная к требованиям языкового образования XXI века. Первый этап предполагает ознакомление курсантов с многоязычными глоссариями, стандартами и обучение фонетическому алфавиту, радиофразеологии и принципам однозначной коммуникации. Второй этап реализуется через участие в аналоговых миссиях [1], где будущие космонавты в экстремальных условиях отрабатывают протоколы взаимодействия, учатся разрешать конфликты и выстраивать общие ментальные модели. Третий этап включает внедрение стандартов управления ресурсами полета [6], развитие навыков активного слушания, верификации команд и культуры конструктивного оспаривания ошибочных решений. Четвертый этап предполагает работу в реальной миссии с поддержкой интеллектуальных систем, способных мониторить психоэмоциональный тон переговоров и предупреждать о назревающих барьерах.

Перспективные технологические стратегии минимизации барьеров включают переход на протоколы, устойчивые к задержкам сигнала в марсианских миссиях; создание цифровых онтологий [8], исключающих многозначность терминов; внедрение алгоритмов для анализа паттернов общения в реальном времени; и обязательную металингвистическую подготовку, обучающую экипажи осознанному контролю языка в условиях его неизбежной эволюции. Таким образом, преодоление коммуникативных барьеров требует не изолированного изучения языков, а формирования комплексной компетенции, объединяющей лингвистику, психологию и цифровые технологии.

В контексте философии языкового образования XXI века предложенная модель демонстрирует сдвиг от линейной передачи знаний к сетевому взаимодействию. Преподаватель иностранного языка перестает быть единственным источником информации, выступая в роли фасилитатора, интегрирующего языковые модули в инженерные и психологические тренинги. Это

требует от педагогического состава владения базовыми компетенциями в области когнитивной эргономики и цифрового мониторинга. Особую значимость приобретает развитие «мягких навыков», таких как эмоциональный интеллект, адаптивность и способность к быстрому переключению кодов в стрессовых условиях. Формирование данных компетенций требует проектно-ориентированного обучения, где студенты работают в международных смешанных командах над реальными кейсами, моделирующими коммуникационные сбои. Практика показывает, что именно в таких условиях происходит эффективная интериоризация языковых норм и выработка устойчивых поведенческих паттернов. Следовательно, языковое образование будущего должно строиться на принципах синергии и технологической интеграции, обеспечивая подготовку специалистов, способных выстраивать безопасные и эффективные коммуникативные связи в глобализированном профессиональном пространстве.

Заключение. Проведенный анализ коммуникативных барьеров в международных космических проектах доказывает, что проблема недопонимания лежит далеко за пределами простого незнания иностранных слов. Это сложный, многоуровневый комплекс факторов, объединяющий лингвистику, инженерную психологию, кросс-культурную коммуникацию и теорию систем. Опыт эксплуатации МКС и результаты изоляционных экспериментов подтвердили, что создание общей ментальной модели возможно только через жесткую стандартизацию протоколов [7], внедрение ресурсов управления ресурсами полета [6] и формирование единой субкультуры безопасности [4], превосходящей национальные и ведомственные границы.

Дальнейшее развитие космической отрасли и смежных высокотехнологичных сфер требует перехода к модели подготовки через инжиниринговые и лингводидактические кластеры, где междисциплинарные и кросс-культурные навыки формируются в ходе решения реальных научно-исследовательских и опытно-конструкторских задач. Только через глубокую интеграцию передовых ИТ-решений и системное развитие мягких навыков, включая металингвистическую рефлексию и эмоциональный интеллект, человечество сможет успешно преодолеть не только физические, но и коммуникативно-психологические границы при освоении глубокого космоса. Предложенная в статье модель подготовки и стратегии минимизации барьеров могут быть адаптированы для языкового образования XXI века, обеспечивая подготовку специалистов, способных эффективно действовать в условиях глобальной цифровой и межкультурной интеграции.

Список литературы

1. Love, J., Bleacher, J. Crew roles and interactions in scientific space exploration. – ResearchGate, 2013.
2. Gushin, V.I., et al. Psycholinguistic analysis of crew-MCC communication. – Frontiers in Psychology, 2023.
3. Šolcová, I., et al. Sociomapping in space experiments. – Aerospace, 2023.
4. Kanas, N., et al. The "Us versus Them" phenomenon in ICE missions. – IAC-11-A1.1.6, 2011.
5. ИКИ РАН. Англо-русский словарь по космическому мониторингу. – 2-е изд. – М. : ИКИ РАН, 2018. – 388 с.
6. NASA. Spaceflight Resource Management (SFRM) training. – NASA Technical Reports, 2022.
7. ECSS-S-ST-00-01C. Glossary of terms. – European Cooperation for Space Standardization, 2023.
8. Vasiljevs, A., et al. Ontological Enrichment of Multilingual Terminology Databank. – EuroTermBank, 2013.
9. Ковалев, В. И. Психология космического полета: учебное пособие / В. И. Ковалев. – М. : Наука, 2015. – 312 с.
10. Harrison, A. A. Spacefaring: the human dimension / A. A. Harrison. – Berkeley : University of California Press, 2011. – 420 p.

ANALYSIS OF COMMUNICATION BARRIERS IN INTERNATIONAL SPACE PROJECTS AND WAYS TO MINIMIZE THEM

Gorovoy E. V., Korotkova A. D., Kovalenko A. S.
Moscow, Russian Federation,
RTU MIREA

***Summary**. The article investigates linguistic, psychological, and cognitive-engineering barriers in international space programs. Based on the analysis of historical missions and modern experiments, a comprehensive training model is proposed, incorporating SFRM standards, digital ontologies, and AI monitoring.*

***Key words**: space communication, communication barriers, Runglish, cross-cultural interaction, engineering linguodidactics, SFRM, digital ontologies, crew training.*

УДК372.881.111.1

ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК С ВРЕМЕННОЙ И ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СЕМАНТИКОЙ НА ЗАНЯТИЯХ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ

Губайдуллина Е. Э., Семенова Н. В.
Уфа, Российская Федерация
БГПУ им. М. Акмуллы

Аннотация. *В статье рассматриваются английские пословицы и поговорки с временной и пространственной семантикой и способы их изучения на уроках иностранного языка со старшеклассниками.*

Ключевые слова: *паремии; урок английского языка; временная семантика; пространственная семантика.*

Современное обучение иностранным языкам ориентировано не только на формирование языковых навыков, но и на развитие лингвокультурной компетенции обучающихся. В условиях повышенного интереса к изучению культур разных народов следует уделить внимание исследованию паремиологических средств языка, хранящих систему ценностей, историю, образ жизни, традиции и культуру того или иного народа. Именно пословицы и поговорки, являющиеся составляющими данных средств языка, наиболее ярко отражают самобытность, мышление и специфичные особенности национального характера.

В этом контексте пословицы и поговорки выступают значимыми носителями культурно-исторического опыта народа и отражают особенности языковой картины мира. Особый интерес представляют паремиологические единицы, репрезентирующие категории времени и пространства, поскольку они являются фундаментальными для любой культуры, но способы их метафорического осмысления могут различаться.

Целью статьи является выявление сходства и различия в семантике английских и русских пословиц и поговорок с временной и пространственной семантикой и обоснование методического потенциала их использования на занятиях по английскому языку со старшеклассниками. *Актуальность* исследования обусловлена необходимостью формирования у обучающихся межкультурного понимания через осмысление универсальных и национально-специфических когнитивных моделей, закреплённых в паремиях.

Проблема отражения категорий времени и пространства в паремиологических единицах рассматривалась в работах таких исследователей, как А. Вежбицкая, Ю. С. Степанов, З. К. Темиргазина. Однако сопоставительный анализ именно английских и русских пословиц и поговорок применительно к методике преподавания иностранного языка в старшей школе до сих пор не получил системного освещения. Данное исследование призвано восполнить этот пробел.

Материал и методы. Материалом исследования послужили английские и русские пословицы и поговорки с временной и пространственной семантикой, отобранные методом сплошной выборки из лексикографических источников (паремиологических словарей, сборников пословиц и поговорок). В работе использовались следующие методы: метод сопоставительного лингвокультурологического анализа, метод компонентного анализа семантики паремий, метод концептуального моделирования, а также описательный метод. Критериями отбора паремиологических единиц послужили: а) наличие в семантической структуре пословицы или поговорки прямых или метафорических маркеров времени (time, day, hour, год, час, день, пора) или пространства (place, road, far, близко, далеко, путь); б) воспроизводимость единицы в современной речи (верификация по корпусам текстов и данным носителей языка); в) отсутствие узкодиалектной или устаревшей лексики, затрудняющей восприятие старшеклассниками. Теоретической базой послужили работы В. Мидера, В. Н. Телии, Н. Д. Арутюновой, а также исследования в области когнитивной лингвистики и паремиологии. На завершающем этапе был применён методический анализ для обоснования дидактического потенциала выделенных паремий в обучении английскому языку старшеклассников. Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе осуществлялся сбор и систематизация паремий из лексикографических источников. На втором этапе выполнялся сопоставительный семантический анализ с выделением ключевых концептуальных признаков. На третьем этапе на основе полученных результатов разрабатывались методические рекомендации и типология заданий для старшеклассников.

Результаты и их обсуждение. Современное обучение иностранным языкам ориентировано не только на формирование языковых навыков, но и на развитие лингвокультурной компетенции обучающихся. В этом контексте особую роль играют пословицы и поговорки как носители культурно-исторического опыта народа и отражение его языковой картины мира. Через паремиологические единицы передаются ценности, нормы поведения и способы концептуализации действительности, в том числе таких фундаментальных категорий, как время и пространство.

Взаимосвязь паремиологического фонда и культуры британского народа представляет весьма интересное пространство для анализа и размышлений. Изучив наиболее распространенные английские пословицы и поговорки с временной и пространственной семантикой, становится очевидной их связь с национальным характером данного народа, которому присущи терпение, спокойствие, ценность молчания, достоинство, сдержанность, самообладание и, конечно, ценность времени.

Категории времени и пространства являются универсальными, однако способы их языкового выражения и метафорического осмысления могут существенно различаться в разных культурах. Например, в англоязычных паремиях выражены такие концептуальные признаки, как объективность и абсолютность времени. Время осмысляется как независимая, активная и неподвластная контролю субстанция, существующая отдельно и от человека, от происходящих и заполняющих его событий. Данные признаки актуализируются в таких паремиях, как *Time has wings*; *Time passes like the wind*; *Time flies* и других. Сопоставительное изучение английских и русских пословиц и поговорок с временной и пространственной семантикой позволяет выявить как общие когнитивные модели, так и национально-специфические особенности, что представляет интерес как для лингвистики, так и для методики преподавания иностранных языков.

Пословицы и поговорки являются объектом изучения паремиологии и традиционно рассматриваются как устойчивые, воспроизводимые единицы языка с обобщённым смыслом. По определению В. Мидера, пословицы представляют собой краткие, общеизвестные высказывания, выражающие коллективный опыт и ценностные ориентиры общества. В лингвокультурологическом аспекте паремии рассматриваются как значимый компонент языковой картины мира, отражающий специфику национального сознания [14]. По мнению В. Н. Телии, именно устойчивые образные выражения наиболее ярко фиксируют культурные стереотипы и ментальные модели народа. Категории времени и пространства занимают центральное место в когнитивной лингвистике [6]. Н. Д. Арутюнова подчёркивает, что данные категории в языке часто реализуются посредством метафорических переносов, основанных на человеческом опыте восприятия окружающего мира. В пословицах временная и пространственная семантика может выражаться как напрямую (лексемы *time, day, hour, place, road*), так и опосредованно [1].

Временная семантика широко представлена как в английских, так и в русских паремиях. Одной из наиболее частотных когнитивных моделей является восприятие времени как ценного ресурса или силы, оказывающей влияние на человека и его деятельность [10]. Английская пословица *Time heals all wounds* имеет прямой русский эквивалент «Время лечит», в котором время наделяется способностью смягчать жизненные трудности. Аналогичную семантику демонстрируют русские паремии «Со временем всё уладится», «Время – лучший лекарь». Пословица *Better late than never* полностью соотносится с русской «Лучше поздно, чем никогда». Сходную временную оценку действий выражают также английские паремии *It is never too late to learn* и русская «Учиться никогда не поздно».

Концептуальный признак «ценность времени» акцентируется в пословице *Nothing is more precious than time*, а также в ряде пословиц, подчеркивающих важность соблюдения намеченных сроков и необходимость совершения своевременных действий: *Never put off to tomorrow what you can do today; First come, first served; The early bird catches the worm.* Данный признак находит свое отражение в русской пословице «Кто рано встает, тому Бог подает». Идея необратимости времени выражается в английских пословицах *Lost time is never found again, Time and tide wait for no man*. Их русскими эквивалентами являются «Упущенного времени не воротишь», «Время никого не ждёт». Однако в английском варианте дополнительно используется образ природной стихии, что подчёркивает динамичность концепта времени. Русская пословица «Делу время, потехе час» отражает ценность рационального распределения времени и трудовой этики. Близкими по смыслу являются английские выражения *There is a time for everything* и *Business before pleasure*, однако последняя более категорична и подчёркивает приоритет работы над отдыхом.

One today is worth two tomorrows – данная английская пословица, имеющая русский аналог «Сегодняшний день стоит двух завтрашних», ещё более категорично, чем рассмотренные выше паремии, подчёркивает ценность настоящего момента и неэффективность откладывания дел. *Tomorrow never comes* (рус. «Завтра никогда не наступает») акцентирует парадоксальную особенность восприятия будущего как бесконечно откладываемого момента.

Пространственная семантика в паремиях связана с осмыслением движения, расстояния, направления и положения в пространстве, которые метафорически интерпретируются как жизненный путь, социальные отношения и нравственные ориентиры. Английская поговорка *Out of sight, out of mind* имеет прямой русский эквивалент «С глаз долой – из сердца вон». Оба выражения демонстрируют общую когнитивную модель, в которой физическая удалённость приводит к ослаблению эмоциональной связи. Пословица *A rolling stone gathers no moss* в русском языке соотносится с выражениями «Под лежачий камень вода не течёт», «Кто не движется, тот не развивается». Несмотря на различие образов, обе культуры подчёркивают значимость активности и движения.

Пространственная метафора пути широко представлена в русских паремиях «Жизнь прожить – не поле перейти», «Дорогу осилит идущий», «Не зная броду, не суйся в воду». В английском языке сходную семантику имеют пословицы *Where there is a will, there is a way, Every road leads somewhere, Don't cross the bridge until you come to it*. Русская поговорка «Своя рубашка ближе к телу» и английская *Charity begins at home* используют образ пространственной близости для выражения идеи приоритета личных интересов и ответственности перед ближайшим окружением. Обобщая выявленные сходства и различия, можно представить их в виде краткого перечня. Универсальными для обеих культур являются следующие когнитивные модели: время как лекарь, время как необратимый ресурс, пространственная удалённость как ослабление связи, движение как развитие. Национально-специфическими признаками выступают: в английских паремиях – акцент на пунктуальности и динамичности времени (образ природной стихии *tide*), в русских – связь пространства с этическими и трудовыми смыслами (поле, дорога как жизненный путь с моральной нагрузкой). Таким образом, пространственные образы в английских и русских паремиях служат универсальным средством концептуализации жизненного опыта, однако конкретные образы и символы отражают национально-культурную специфику.

The grass is always greener on the other side of the fence (рус. «Трава всегда зеленее по ту сторону забора») отражает универсальную когнитивную модель, согласно которой чужое пространство воспринимается как более привлекательное. В русском языке близкую семантику имеют пословицы «Хорошо там, где нас нет», «Чужая сторонушка – малина, своя – горькая калина», однако английская версия подчёркивает именно пространственную границу (*fence*).

Методический потенциал. Для развития лингвокультурных компетенций учеников старших классов необходимы не только знания грамматики и лексики иностранного языка, но также и понимание культурных, исторических и социальных аспектов. В этом свете паремии могут оказывать достаточно сильное воздействие на изучение иностранного языка в современном образовательном пространстве, следовательно, нельзя недооценивать их огромную методическую и практическую ценность. Имеет смысл систематически включать английские пословицы и поговорки на определенных занятиях английского языка. Изучение пословиц и поговорок дает возможность обучающимся погрузиться в культурный контекст англоязычных стран, за счет чего общение на английском языке становится более естественным и богатым.

Пословицы и поговорки с временной и пространственной семантикой обладают значительным дидактическим потенциалом при обучении английскому языку старшеклассников. Их использование способствует развитию навыков интерпретации переносного значения, расширению словарного запаса и формированию лингвокультурной компетенции.

Примеры заданий:

Задание 1. Сопоставительный анализ.

Учащимся предлагается соотнести английские пословицы и поговорки с их русскими эквивалентами и определить, совпадает ли образность или только общее значение.

Пример: Соотнесите английские пословицы с соответствующими русскими аналогами: *Time waits for no man* – «Время никого не ждёт»; *All roads lead to Rome* – «Все дороги ведут в Рим»; *East or west, home is best* – «В гостях хорошо, а дома лучше». Задача: найдите соответствия и определите, совпадают ли образность и символика или только общий смысл.

Задание 2. Семантический комментарий.

Обучающиеся объясняют значение пословицы своими словами и выделяют элементы, указывающие на время или пространство.

Пример: Объясните своими словами значение следующей пословицы: *A stitch in time saves nine* (рус. «Один стежок вовремя девять спасёт»). Комментарий: эта пословица подчёркивает значимость своевременных действий. Её смысл заключается в том, что быстрее решить проблему сразу, пока она небольшая, иначе позже потребуется гораздо больше усилий.

Задание 3. Речевая практика.

Учащимся предлагается составить короткий монолог или диалог, в котором используются 1–2 изученные пословицы в соответствующем контексте.

Пример: Используя пословицу *Make hay while the sun shines* («Косить траву, пока солнце светит»), составьте диалог: представьте ситуацию, когда друг хочет отложить подготовку к экзамену. Друг: *Let's go out today, we have plenty of time tomorrow! Вы: But remember, make hay while the sun shines. If we delay our preparation now, we'll regret it later when it's too late.*

Задание 4. Проектная работа в мини-группах.

Учащиеся получают список из 5 английских пословиц с временной или пространственной семантикой, не имеющих прямых русских эквивалентов. Задача: предложить собственный перевод-адаптацию на русский язык, сохраняющий образность, либо создать комикс или мем, иллюстрирующий смысл пословицы. Пример: «*Don't count your chickens before they are hatched*» («Не считай цыплят, пока не вылупились») – можно адаптировать как «Не дели шкуру неубитого медведя». Данное задание развивает творческое мышление и глубже погружает в механизмы межкультурной трансляции смыслов.

При оценке выполнения предложенных заданий рекомендуется учитывать следующие критерии: точность идентификации временной или пространственной семантики (для заданий 1–2), уместность использования пословицы в речевом контексте (задание 3), креативность и глубина межкультурной рефлексии (задание 4). Каждый критерий оценивается по трёхбалльной шкале, что позволяет объективно отслеживать прогресс в формировании лингвокультурной компетенции.

Применение данных заданий способствует активизации речевой деятельности и развитию межкультурного понимания.

Заключение. Таким образом, на примерах английских паремиологических единиц с временной и пространственной семантикой, отражающих самобытность, мышление и особенности национального характера, была зафиксирована их важная роль в формировании лингвокультурных компетенций при изучении английского языка на уроках в старшей школе. Изучение пословиц и поговорок с помощью комиксов позволяет ученикам взглянуть на культурную жизнь народа, обогащает словарный запас, способствует повышению мотивации и степени усвоения нового материала. Изучение паремий помогает старшеклассникам не только овладеть языком, но и лучше понимать и уважать культурные различия, что является важным аспектом межкультурной коммуникации в современном мире.

Проведённый сравнительный анализ показал, что английские и русские пословицы и поговорки с временной и пространственной семантикой отражают как универсальные когнитивные модели, так и национально-специфические особенности языковой картины мира. Категории времени и пространства в паремиологических единицах служат важным средством метафорического осмысления жизненного опыта. Использование пословиц и поговорок в процессе обучения английскому языку старшеклассников позволяет повысить уровень лингвокультурной компетенции обучающихся и способствует более глубокому пониманию иноязычной картины мира. Представленные учебные задания могут быть использованы в практике преподавания и адаптированы в зависимости от уровня языковой подготовки учащихся.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с расширением паремиологического материала за счёт диалектных и исторических форм, а также с экспериментальной проверкой эффективности предложенных заданий в реальном учебном процессе. Кроме того, интерес представляет сопоставительный анализ пословиц и поговорок с временной и пространственной семантикой в других языках (например, немецком, французском или китайском) для выявления типологических сходств и различий. Результаты такого исследования могли бы лечь

в основу создания учебного паремиологического минимума для школ с углублённым изучением иностранных языков.

Список литературы

1. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – Москва : Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Виноградов, В. В. Русский язык / В. В. Виноградов. – Москва : Высшая школа, 2001. – 638 с.
3. Маслова, В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – Москва : Академия, 2010. – 208 с.
4. Телия, В. Н. Русская фразеология / В. Н. Телия. – Москва : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
5. Ревина, О. А. Английские пословицы и поговорки о времени и их эквиваленты в русском языке / О. А. Ревина // Научные достижения и открытия современной молодёжи : сб. ст. участников Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Пенза, 17 февр. 2017 г. – Пенза : Наука и просвещение, 2017. – Т. 1. – С. 973–975.
6. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Советская энциклопедия, 1984. – 928 с.
7. Даль, В. И. Пословицы и поговорки русского народа / В. И. Даль. – Санкт-Петербург : Лань, 2019. – 465 с. – ISBN 978-5-507-44035-1. – Электронный ресурс : Lanь : электронно-библиотечная система. – URL: https://e.lanbook.com/book/114001 (дата обращения: 2 декабря 2025).
8. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Азбуковник, 2000. – 940 с.
9. Mieder, W. Proverbs: A Handbook / W. Mieder. – Westport : Greenwood Press, 2004. – 416 p.
10. Kővecses, Z. Metaphor and Culture / Z. Kővecses. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 280 p.
11. Daskın, N. C. Teaching Proverbs in EFL Classrooms / N. C. Daskın // Journal of Language and Linguistic Studies. – 2019. – Vol. 15, no. 1. – Pp. 1–14.
12. McGraw-Hill's Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs / Ed. by Robert Allen. – New York : McGraw-Hill Education, 2003. – 1104 p.

LEARNING ENGLISH PROVERBS AND SAYINGS WITH TEMPORAL AND SPATIAL SEMANTICS IN HIGH SCHOOL CLASSROOM

Gubaidullina E. E., Semenova N. V.
Ufa, Russia
BSPU named after M. Akmulla

***Summary**. This article examines English proverbs and sayings with temporal and spatial semantics in foreign language lessons with high school students.*

***Keywords:** proverbs, sayings, English lessons, learning, high school student.*

УДК 811.111’373.45:316.472-053

ТРАНСФОРМАЦИЯ И АДАПТАЦИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В МОЛОДЕЖНОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Гуламова Н. Х.
Ташкент, Республика Узбекистан
УзГУМЯ

***Аннотация.** Статья исследует место англицизмов в современном молодёжном сленге. Автор выясняет, что стоит за их популярностью, каким образом они встраиваются в русскую речь и какие функции берут на себя. Опрос среди студентов показал: в основном такие анлийские слова активно используются, когда общаются неформально или в интернете.*

***Ключевые слова:** молодёжный сленг; англицизм; языковая адаптация; анкетирование; иноязычные заимствования.*

Введение. Молодежная культура играет жизненно важную роль в обществе и представляет собой отдельную и самодостаточную сферу. Она не похожа на взрослую культуру: молодые люди по-особенному, иногда очень ярко, креативно, а то и грубовато или странно выражаются свои мысли и чувства. Молодежь – это особая группа, которая любит по - своему взглянуть на привычные вещи и правила в культуре. Из-за этого часто появляются новые способы общения, например, сленг

или разные молодежные течения. Сленг, в частности, играет центральную роль в том, как подростки взаимодействуют друг с другом. Он широко используется в неформальной обстановке, например, в разговорах с друзьями, в школьной среде и на общественных мероприятиях.

Сленг – одно из самых интересных и одновременно сложных лингвистических явлений. Его не избежать в любом языке, и он всегда непрост. Появляется он всегда из - за того, что происходит в истории, в обществе и в культуре.

Термин «сленг» вошел в обиход в английской лексикографии в начале XIX века и в настоящее время существует большое количество его трактовок. Э. Партридж, а также его последователи определяют сленг как «бытующие в разговорной сфере весьма непрочные, неустойчивые, не кодифицированные, а часто и вовсе беспорядочные и случайные совокупности лексем, отражающие общественное сознание людей, принадлежащих к определённой социальной или профессиональной среде» [8].

О. С. Ахманова даёт два определения этому термину или даже скорее рассматривает его с двух сторон: «сленг- 1. Разговорный вариант профессиональной речи. 2. Элементы разговорного варианта той или другой профессиональной или социальной группы, которые, проникая в литературный язык или вообще в речь людей, не имеющих прямого отношения к данной группе лиц, приобретают в этих разновидностях языка особую эмоционально-экспрессивную окраску (особую лингвостилистическую функцию)» [1, с. 408]. В первом определении Ахманова трактует сленг как речь определенной профессиональной группы, а во втором определение сленг выходит за рамки конкретной группы и функционирует в более широком употреблении.

По мнению датского лингвиста О. Есперсена, сленг можно рассматривать как особый тип речи, возникающий из желания человека отойти от стандартных языковых норм, установленных обществом. В этом контексте сленг отражает естественную человеческую склонность к игривости и желание наслаждаться языком и экспериментировать с ним.

Большое распространение получило определение В. А. Хомякова: «сленг – это относительно устойчивый для определенного периода, широко употребительный, стилистически маркированный лексический пласт (имена существительные, прилагательные и глаголы, обозначающие бытовые явления, предметы, процессы и признаки), компонент экспрессивного просторечия, входящего в литературный язык, весьма неоднородный по своим истокам, степени приближения к литературному стандарту, обладающий пейоративной экспрессией» [6, с. 43 – 44].

В целом можно заключить, что сленг способствует упрощению сложной формулировки содержания высказывания и придает речи, как было сказано выше, экспрессивность, краткость и индивидуальность, а также служит средством разграничения молодежной и взрослой речевой среды [5].

Заимствованные слова существуют в каждом языке. Сегодня английский сленг играет важную роль для молодых людей в их повседневном общении. В русском языке основную часть заимствований в молодежной речи составляют англицизмы. Заимствование лексики является естественным и закономерным процессом развития любого языка. Это происходит из-за внутренних нужд языка и внешних причин, которые связаны с тем, как развивается общество [4].

Одной из ключевых причин является необходимость номинации новых предметов и явлений. Когда появляются новые технологии и области жизни, в языке возникают понятия, и для них часто берут иностранные слова. Так, с развитием интернета и цифровых технологий в русский язык вошли такие слова, как *смартфон, аккаунт, стрим, онлайн.*

Другой важной причиной является стремление к языковой экономии. Заимствованные слова нередко оказываются более краткими и удобными по сравнению с описательными выражениями. Например, слово *дедлайн* заменяет более длинную конструкцию «крайний срок выполнения».

Немаловажную роль играет и то, что английский язык считается международным и очень престижным. Использовать его – это значит быть современным, образованным и частью мировой культуры. Это особенно важно для молодых, которые хотят показать свою индивидуальность и отличаться от других.

Англицизмы – это слова и выражения, заимствованные из английского языка. Они начали проникать в русский язык еще в XIX веке, но долгое время это было не так заметно. Больше таких заимствований стало появляться с конца XX века. Это связано с развитием технологий, глобализацией мира и расширением международных контактов [3].

В современном русском языке англицизмы активно используются в различных сферах, в частности в области информационных технологий (сервер, браузер), а также в сфере бизнеса и экономики (стартап, брендинг). Кроме того, нередко английские заимствования вытесняют русские аналоги или сосуществуют с ними, придавая речи определенную стилистическую окраску, например, встреча – митинг, поклонник – фан.

Распределение заимствованной лексики в современном русском языке можно проследить в различных сферах общения. Наибольшее количество иноязычных элементов наблюдается в интернет – коммуникации, молодежной культуре, технической и профессиональной лексике, а также в сфере развлечений и бизнеса.

Наиболее интенсивно заимствования используются в интернет – коммуникации. В современной коммуникации, особенно в интернет – среде, широко используются заимствованные единицы, обозначающие элементы цифрового общения и онлайн – взаимодействия [2]. В речи пользователей социальных сетей широко распространены такие слова, как *лайк, пост, сторис, контент, чат, подписчик.*

В развлечениях и медиа тоже очень много англицизмов. В этой области используются слова *шоу, кастинг, трейлер, ремейк, саундтрек.* Их использую, потому что индустрия развлечений сейчас охватывает весь мир.

В спорте и там, где говорят об активном образе жизни, часто встречаются слова вроде *фитнес, матч, оффсайд, чемпионат*.

В технике и цифровых технологиях много таких слов, как *сервер, браузер, апдейт, гаджет, интерфейс.* Для этих терминов часто нет точных русских аналогов, поэтому они хорошо приживаются в языке.

В деловой и экономической сфере используются такие заимствования, как *стартап, бренд, менеджер, офис, маркетинг.* Эти слова показывают, как экономика становится глобальной и как мы вписываемся в мировой рынок.

Материалы и методы. Для того чтобы выявить особенности употребления англицизмов в речи современных школьников, я провела опрос, результаты которого послужили материалом для данного исследования. В рамках исследования было проведено анкетирование среди студентов.

В опросе приняли участие 40 студентов в возрасте от 17 до 20 лет. В анкете было несколько вопросов, которые помогали узнать, как часто они используют заимствованные слова, понимают ли их и как вообще к ним относятся.

Бланк анкеты:

1. Используете ли вы англицизмы в повседневной речи?
2. Как часто вы используете заимствованные слова?
3. В каких ситуациях вы чаще всего употребляете сленг?
4. Всегда ли вам понятно значение англицизмов, которые вы используете?
5. Где вы чаще всего встречаете подобные слова?
6. Какие слова вы используете чаще всего?
7. Считаете ли вы, что англицизмы засоряют русский язык?
8. Помогает ли сленг лучше выразить ваши чувства и то, как вы относитесь к чему – то?
9. Считаете ли вы, что англицизмы делают общение проще?
10. Можно ли обойтись без заимствований в современной речи?

Результаты. Результаты проведенного анкетирования показали, что молодежь сегодня очень часто использует англицизмы в своей речи. Большинство опрошенных (около 90%) отметили, что они постоянно используют заимствованные слова, тогда как лишь незначительная часть респондентов (примерно 10%) практически не прибегает к их употреблению.

Анализ частоты использования показал, что больше половины студентов (примерно 55 – 60%) говорят англицизмами постоянно, в то время как около 30 – 35% используют их эпизодически, в основном при неформальном общении. Небольшая доля респондентов (около 10%) практически не включает в свою речь заимствованные слова. Это свидетельствует о высокой степени закрепленности англицизмов в молодежной языковой среде.

Уровень понимания заимствованной лексики также оказался достаточно высоким: примерно 60 – 65% опрошенных указали, что хорошо понимают значение используемых слов, около 25 – 30% понимают их частично, и лишь около 10% испытывают затруднения в их интерпретации. Эти данные позволяют говорить о наличии отдельных случаев неполного усвоения англицизмов.

Если говорить о том, где их используют, большинство респондентов (около 80 – 85%) отметили, что чаще всего говорят на сленге в общении с друзьями и в интернет – коммуникации, тогда как в учебной или официальной среде его использование значительно снижается (примерно 20 – 25%). Это подтверждает, что англицизмы в основном используют в обычной, неформальной беседе.

Заимствованные слова, переходя в русский язык, проходят процесс адаптации и могут изменяться на разных уровнях – фонетическом, морфологическом и семантическом. В результате формируются различные способы их освоения.

Прямые заимствования. Это слова, которые сохраняют близкую форму и значения оригинала, адаптируясь лишь к русской графике и произношению.

Англицизм	**Происхождение слова**	**Значение слова**
интернет	internet	глобальная сеть
блог	blog	интернет – дневник
файл	file	документ, данные
хобби	hobby	увлечение
апгрейд	upgrade	увеличение производительности системы
баг	bug	сбой в программе
бан	ban	временный запрет для пользователя отправлять сообщения

Гибриды. Такие слова образуются при соединении английской основы с русскими суффиксами или окончаниями.

Англицизм	**Происхождение слова**	**Значение слова**
коммуникативный	communicate	общительный
загуглить	google	искать информацию в интернете
лайкать	like	ставить «нравится»
чатиться	chat	общаться в чате
постить	post	публиковать
юзать	use	пользоваться, использовать что – либо
зафрендить	friend	добавить в друзья

Экзотизмы. Это слова иноязычного происхождения, обозначающие реалии другой культуры и не имеющие точных аналогов в русском языке.

Англицизм	**Происхождение слова**	**Значение слова**
чизкейк	cheesecake	десерт из сыра/ творога
бургер	burger	вид сэндвича с котлетой
Хот – дог	hot dog	булка с сосиской
фастфуд	fast food	быстрая еда
паб	pub	английский бар
бойскаут	boy scout	участник молодежной организации
хэллоуин	halloween	западный праздник

Иноязычные вкрапления. Это слова, которые сохраняют оригинальную форму и часто используются в речи без перевода.

Англицизм	**Происхождение слова**	**Значение слова**
окей	okay	хорошо, согласие
вау	wow	удивление
упс	oops	выражение легкого замешательства
изи	easy	легко
бро	brother	друг, приятель
гайс	guys	ребята
плиз	please	пожалуйста

Кальки также являются одним из важнейших способов адаптации заимствованных слов. Это заимствование иноязычных слов, высказываний, фраз буквальным переводом соответствующей языковой единицы (социальная сеть – social network, жесткий диск – hard disk, искусственный интеллект – artificial intelligence).

Сокращенные формы слов, включая аббревиатуры и акронимы, являются неотъемлемой частью современной молодежной коммуникации в разных языках. Особенно активно они используются в английском языке, где в условиях цифрового общения закрепились такие единицы, как IDK («я не знаю»), OMG («о, Боже»), TBH («если говорить откровенно») [7]. Такие формы помогают упростить и ускорить передачу информации, что очень кстати, когда переписываешься в чатах.

В русскоязычной среде также наблюдается широкое использование сокращений, например: спс («спасибо»), нзч («не за что»). Кроме того, активно используются заимствованные слова, например, *лол*, которое пришло из английского языка. В процессе освоения такие элементы адаптируются к нормам русского произношения и письма, что придает им специфические черты и отличает от исходных форм. В результате они становятся органичной частью молодежного сленга, отражая особенности современной коммуникации.

В молодежной речи можно встретить заимствованные слова, которые используются при обозначении членов семьи.

– олды (от англ. «old» - старый) – старики;

– паренты (от англ. «parents») – родители;

– бро, бразер (от англ. «brother») – брат;

– сис, систер (от англ. «sister») – сестра;

Многие сленговые слова просто выдумываются и используются, потому что они забавны: «icky», «yucky», «dweeb», «nerd» – это причудливые сочетания, которые, вероятно, распространяются из – за смешного звучания.

Некоторые слова могут приобретать новые значения, например, «cool» – если перевести его с английского, то это слова будет иметь значения «прохладный», однако среди молодежи слова «cool» используется как значение «крутой».

Обсуждение. Как говорилось выше, сегодня молодежь активно использует много заимствованных слов, в основном из английского языка, из – за этого исконно русские слова уходят на второй план или просто забываются. Часто такие слова используют без особой причины, и тогда появляются так называемые «агнонимы» - это слова, смысл которых большая часть людей просто не понимает. Это можно считать тем, что плохо влияет на чистоту языка, перегружая его чужими словами. К тому же, если чужие слова становятся популярнее русских, это может снизить интерес к национальному языку и культуре.

Но нельзя сказать, что все заимствования – это только плохо. Те слова, для которых нет точных русских аналогов, наоборот, делают язык богаче и помогают лучше описать то, что происходит в современном мире. Это особенно важно для новых понятий и явлений, которые появляются в быстро меняющемся мире.

Так, в английском языке существует ряд сленговых выражений, которые пока не получили широкого распространения в русском языке, но отражают актуальные социальные ситуации. Например, выражение *office ghost* обозначает сотрудника, формально присутствующего на рабочем месте, но фактически не выполняющего своих обязанностей.

Словосочетание *accidental jedi* используется для описания человека, который случайно совершил что – то необычное или впечатляющее.

Термин *chairdrobe* характеризует предмет мебели, чаще всего стул, используемый вместо шкафа для хранения одежды. Подобные единицы демонстрируют богатство и образность современного сленга и потенциально могут быть заимствованы русским языком.

Следует отметить, что молодежный сленг обладает рядом специфических особенностей. Одной из них является ориентация на языковую игру и семантический юмор, нередко имеющий иронический или даже абсурдный характер. Это придает речи выразительность и способствует формированию особого коммуникативного пространства.

Кроме того, молдежный сленг выполняет функцию групповой идентификации: он используется преимущественно представителями одной возрастной категории и служит средством их объединения. Такие слова часто выступают в роли синонимов общеязыковой лексики, однако отличаются от нее более яркой эмоциональной окраской.

Еще одной важной чертой является тесная связь сленга с реалиями жизни молодежи. Он отражает интересы, ценности и особенности повседневного опыта данной социальной группы. При этом сленговые единицы нередко заменяют нейтральную лексику, приобретая разговорный, а иногда и фамильярный характер.

Как люди относятся к заимствованиям, до сих пор неясно. Примерно 40 – 45% студентов считают, что слишком много англицизмов плохо влияет на русский язык, около 30 – 35% с этим не согласны. Остальные (около 20 – 25 %) не смогли ответить, в это значит, что у них пока нет четкого мнения по этому поводу.

Большинство участников, примерно 80 – 85%, отметили, что сленг упрощает общение и в то же время помогает точнее и ярче выражать эмоции. Из этого можно сделать вывод: сленговые слова очень важны для общения и выражения чувств среди современной молодежи.

Заключение. Проанализировав всю вышесказанную информацию, можно сказать, что англицизмы очень важны в речи современной молодежи, их активно используют каждый день, и они выполняют много важных задач. При этом, как люди относятся к таким словам, до сих пор неясно, а это значит, что нужно вдумчиво подходить к использованию заимствованных слов.

Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – Москва, 1966.- 608 с.
2. Белов Н. В. Словарь молодежного и интернет – сленга / Н. В. Белов. – Минск, 2007. – 255 с.
3. Брейтер М. А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы / М. А. Брейтер. – Владивосток, 2004. – 156 с.
4. Крысин Л. П. Иноязычные слова в современном русском языке / Л. П. Крысин. – М.: Наука, 1968.– 208 с. – Текст: непосредственный
5. Маковский М. М. Современный английский сленг. Онтология, структура, этимология / М. М. Маковский. – Москва, 2009. – 234 с.
6. Хомяков В. А. Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода: автореф. …канд. филол. наук.// В. А. Хомяков. – Л., 1980.– 168 с.
7. J. Ayto and J. Simpson. The Oxford Dictionary of Modern Slang. – Oxford University Press, 1992.
8. Partridge, E. Slang Today and Yesterday. L., 1979. – 258 p.

TRANSFORMATION AND ADAPTATION OF ENGLISH BORROWINGS IN THE YOUTH COMMUNICATIVE SPACE

Gulamova N. Kh.
Tashkent, Republic of Uzbekistan, UzSWLU

***Summary**. The article examines the role of anglicisms in modern youth slang. The author identifies the reasons for their popularity, mechanisms of integration into Russian speech, and their functions. A student survey confirmed that English borrowings are used most intensively in informal and digital environments.*

***Key words:** youth slang; anglicism; language adaptation; survey; foreign borrowings.*

УДК 372.881.111.1

ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Деменкова Д. Д., Олесеюк И. В.
Орша, Республика Беларусь
Оршанский колледж ВГУ имени П. М. Машерова

***Аннотация.** В статье рассматривается технология эдьютейнмент на уроках иностранного языка. Анализируются её виды и практическое применение (викторины, сторителлинг, Telegram-канал). Делается вывод о повышении мотивации и качества усвоения материала.*

***Ключевые слова:** эдьютейнмент, геймификация, сторителлинг, цифровая образовательная среда.*

В современной методике преподавания иностранных языков акцент смещается с пассивного накопления знаний на активное вовлечение учащегося в образовательный процесс. Традиционные подходы, основанные на запоминании правил и выполнении однотипных упражнений,

всё чаще демонстрируют снижение учебной мотивации, особенно среди подростков и молодёжи, выросших в условиях цифровой среды. Им требуется постоянная смена деятельности, визуальная и интерактивная поддержка, а также возможность немедленного применения полученных знаний в игровых или квазиреальных ситуациях.

Одной из наиболее эффективных технологий, позволяющих решить проблему снижения мотивации и преодолеть так называемый «языковой барьер», является эдьютейнмент (edutainment). Эта концепция органично объединяет в себе образование (education) и развлечение (entertainment), создавая благоприятный эмоциональный фон для усвоения материала. В отличие от простого развлечения, эдьютейнмент всегда подчинён конкретной дидактической цели: отработка грамматической конструкции, расширение словарного запаса или развитие навыков диалогической речи.

Как сделать процесс обучения не только информативным, но и захватывающим? Можно ли использовать развлекательный контент без потери академической глубины? Ответы на эти вопросы кроются в грамотной интеграции приемов эдьютейнмента в структуру урока, а также в понимании психолого-возрастных особенностей учащихся.

Цель данного научно-практической работы заключается в изучении теоретических основ и практических возможностей технологии эдьютейнмент в процессе обучения иностранному языку.

Предмет исследования: эдьютейнмент как инструмент повышения познавательной активности на уроках иностранного языка.

Задачи исследования:

1. Раскрыть содержание понятия «эдьютейнмент» в педагогическом контексте.
2. Классифицировать основные средства эдьютейнмента.
3. Проанализировать влияние игровых технологий на формирование коммуникативной компетенции.
4. Сформулировать выводы о преимуществах и рисках использования данной технологии.

Материал и методы. В процессе проведения исследования использовались следующие методы: анализ методической литературы по проблеме исследования; изучение и обобщение передового педагогического опыта, анкетирование, педагогическое наблюдение.

Результаты и их обсуждение. *Эдьютейнмент* (от англ. *education* – образование и *entertainment* – развлечение) – это особая педагогическая технология, основанная на обучении через развлечение. Термин получил широкое распространение в конце XX века в связи с развитием мультимедийных технологий и компьютерных игр, однако его корни уходят в идеи прогрессивной педагогики (Ф. Фребель, М. Монтессори, Дж. Дьюи), которые утверждали, что обучение должно быть интересным и связанным с опытом ребёнка.

Эдьютейнмент позволяет превратить процесс получения знаний из рутинной обязанности в увлекательный опыт. В отличие от простого досуга, эдьютейнмент всегда имеет четкую образовательную цель, а развлекательная составляющая выступает средством, а не самоцелью. Важно подчеркнуть, что данная технология не отрицает систематичности и серьёзности обучения, но меняет форму подачи материала, делая её более гибкой и адаптированной к восприятию современного учащегося.

Средства эдьютейнмента классифицируются по нескольким признакам.

По способу воздействия:

- **Визуальные:** фильмы, мультфильмы, комиксы, инфографика, ментальные карты, иллюстрированные правила.
- **Аудиальные:** подкасты, аудиоспектакли, песни, звуковые эффекты в викторинах.
- **Кинестетические:** тактильные игры, танцевальные элементы, конструкторы, подвижные игры с использованием иностранной лексики.

По среде реализации:

- **Традиционные (аналоговые):** проходят в физическом пространстве без обязательного использования гаджетов – настольные игры, карточки, ролевые игры в классе.
- **Цифровые (Digital edutainment):** реализуются с помощью компьютерных технологий, интернета и мобильных устройств – онлайн-квесты, интерактивные платформы, образовательные приложения.

В современной образовательной практике выделяют следующие виды эдьютейнмента.

А. Игровые виды (Gamification) Настольные игры: адаптация классических игр под учебные задачи (например, «Scrabble» для пополнения словарного запаса, «Alias» для развития навыков описания, «Мемо» для запоминания слов). Ролевые игры и симуляции: моделирование жизненных ситуаций, где учащийся примеряет на себя определенную роль (врач, гид, журналист, продавец). Квесты (Web-quests и живые квесты): решение цепочки задач для достижения конечной цели, часто с элементами тайны или соревнования.

Б. Мультимедийные виды Кинопедагогика: просмотр и анализ фрагментов фильмов, разбор диалогов, работа с субтитрами. Интерактивные платформы: использование сервисов вроде Kahoot!, Quizizz, Gimkit, Blooket для проведения викторин в реальном времени. Технологии дополненной реальности (AR): например, оживающие карточки для изучения лексики.

В. Творческие виды Сторителлинг: обучение через создание и рассказывание историй, что развивает связную речь и фантазию. Драматизация: постановка мини-спектаклей или скетчей на иностранном языке. Творческие мастерские (Workshops): создание продукта (поделки, коллажа, постера, видеоролика) в процессе обсуждения темы.

Г. Социальные виды (интерактивные) Дискуссионные клубы на иностранном языке, образовательные Telegram- или Discord-каналы, коллективные блоги, международные проекты с носителями языка.

Практическая апробация элементов эдьютейнмента.

В рамках практического исследования нами были внедрены элементы эдьютейнмента на различных этапах урока иностранного языка. Основной упор был сделан на сочетание игровых механик и цифровых инструментов. Исследование проводилось на базе Оршанского колледжа ВГУ имени П.М.Машерова в группах первого и второго курсов (всего 48 учащихся) в течение одного семестра.

Для повышения эффективности обучения использовались следующие формы.

Интерактивные викторины (Gamification). С помощью сервиса Quizizz проводились пятиминутные закрепляющие тесты в начале урока или на этапе рефлексии. Игровой рейтинг, таймер, музыкальное сопровождение и смешные мемы после ответов способствовали концентрации внимания и снижали стресс при проверке знаний. Учащиеся воспринимали тест не как контроль, а как квиз. В среднем за семестр было проведено 15 викторин по различным лексическим и грамматическим темам.

Метод сторителлинга. Использование кубиков историй (Rory’s Story Cubes) для спонтанного развития навыков говорения. Учащиеся составляли связный рассказ на английском языке, опираясь на выпавшие изображения. Упражнение выполнялось парами или малыми группами, затем наиболее удачные истории зачитывались вслух. Данный приём показал высокую эффективность при отработке прошедших времён и вводной лексики.

Кинофрагменты (Edutainment Video). Использование коротких роликов из мультфильмов (например, "Zootopia", "Frozen", "The Secret Life of Pets") для изучения идиом и современной разговорной лексики. Работа строилась по схеме: предпросмотр (снятие лексических трудностей) – просмотр фрагмента (1–2 минуты) – выполнение задания на понимание – ролевое воспроизведение диалога. Особый интерес вызвали фрагменты, содержащие культурные реалии и юмор.

Важным этапом работы стала разработка и запуск авторского Telegram-канала **«Englancce»**, целью которого является методическая поддержка коллег и обмен интерактивными заданиями.

Структура и содержание канала:

1. **Рубрика «Ready-to-use»:** Готовые наборы карточек в Quizlet для изучения лексики по темам учебной программы. Каждый набор содержит от 15 до 30 слов с транскрипцией, переводом и примером употребления.

2. **Интерактивные опросы:** Использование встроенных ботов Telegram для проведения быстрых опросов по грамматике (Polls/Quizzes), которые преподаватели могут пересылать своим ученикам в личные чаты или группы. Опросы автоматически показывают процент правильных ответов и разбор ошибок.

3. **Подборки ресурсов:** Еженедельные обзоры полезных сервисов для геймификации, создания рабочих листов, генерации заданий по видео.

4. **Методические кейсы:** Описание реальных игр для оффлайн-уроков (настольные игры, ролевые сценарии, квесты) с пошаговыми инструкциями и ссылками на раздаточные материалы.

Канал выполняет не только дидактическую, но и профессионально-коммуникативную функцию, позволяя молодым специалистам получать поддержку более опытных коллег.

Возрастные особенности применения эдьютейнмента.

Успешное применение технологии эдьютейнмент на уроках английского языка в белорусских школах требует учёта психолого-возрастных особенностей учащихся. Одинаковые приёмы могут быть эффективны в одном возрасте и совершенно бесполезны или даже демотивирующи в другом. Ниже представлены подробные рекомендации по использованию эдьютейнмента в разных возрастных группах.

Младший школьный возраст (6–10 лет). В этом возрасте ведущей деятельностью остаётся игра. Дети обладают высокой восприимчивостью к языковому материалу, но быстро утомляются при однообразной работе. Эмоциональная окраска урока имеет решающее значение.

Рекомендуемые приёмы:

- Песни и стихи с движениями (TPR – Total Physical Response). Например, разучивание песенки "Head, Shoulders, Knees and Toes" для изучения частей тела.
- Яркие флеш-карточки и настольные игры с кубиками (например, "Snakes and Ladders" с вопросами по лексике).
- Мультфильмы на английском (Peppa Pig, Bluey) с последующим обсуждением простых фраз в формате «вопрос-ответ».
- Простые цифровые викторины на платформах Kahoot! или Quizizz с картинками вместо текста и ограниченным временем ответа.

Подростковый возраст (11–15 лет). Подростковый возраст характеризуется стремлением к общению со сверстниками, появлением чувства взрослости и одновременно неустойчивостью самооценки. Важно использовать элементы соревновательности и социального взаимодействия. Монотонность вызывает резкое отторжение.

Рекомендуемые приёмы:

- Командные викторины и квесты на английском языке (например, Web-quest по страноведению Великобритании или США) с распределением ролей внутри команды.
- Ролевые игры жизненных ситуаций: «В кафе», «В аэропорту», «На почте», «Врач и пациент».
- Мобильные приложения и онлайн-платформы: Quizlet (для заучивания слов в игровой форме), Duolingo (дополнительная мотивация через систему уровней и наград), Wordwall.
- Просмотр коротких видео от блогеров-носителей языка (например, фрагменты из "BBC Learning English" или "English Singsing") с последующим обсуждением в паре.
- Настольные игры на грамматику: «English Tenses Race» (гонка по временам английского глагола), грамматическое лото.

Старшеклассники и студенты колледжей (16–20 лет). В данном возрасте учащиеся ориентированы на будущую профессию и поступление в вузы. Им требуются задания, приближенные к реальной коммуникации и академическому английскому. Развлекательный элемент не должен выглядеть инфантильно.

Рекомендуемые приёмы:

- Дебаты и дискуссии на английском языке на актуальные темы (экология, технологии, карьера, искусственный интеллект).
- Симуляции (например, «Модель ООН», ролевая игра «Судебное заседание» или «Совет директоров»), где каждый участник представляет страну или сторону и защищает её позицию на английском.
- Подкасты и TED-Ed видео: прослушивание с последующим пересказом, аргументированным мнением, составлением тезисов.
- Создание собственного контента на английском: ведение блога, снятие коротких видео, запись подкаста, написание поста в Telegram-канал или LinkedIn.
- Профориентационные квесты: «Интервью на работу», «Презентация стартапа», «Переговоры с заказчиком».

На основе проведённого исследования и обобщения педагогического опыта можно выделить следующие преимущества эдьютейнмента.

Преимущества:

- Снижение уровня тревожности и преодоление «языкового барьера» у учащихся всех возрастов. Игровая ситуация уменьшает страх сделать ошибку.
- Повышение внутренней мотивации, особенно в среднем звене, где наблюдается традиционный спад интереса к учению.
- Развитие навыков XXI века: критическое мышление (анализ информации в квестах), креативность (сторителлинг), коммуникация (ролевые игры), коллаборация (командные викторины).
- Возможность индивидуализации и дифференциации обучения: в одной и той же игре можно предложить задания разного уровня сложности.
- Органичное введение страноведческого материала через аутентичные видео, подкасты и мемы.

Риски и способы их минимизации:

1. **Риск:** Игра ради игры, потеря образовательной цели.

Решение: Чёткое планирование: каждая игра должна иметь обучающий результат (отработка конкретной грамматической структуры или лексики). На этапе рефлексии обязательно проговаривается, чему научились.

2. **Риск:** Переутомление и перенасыщение игровыми формами.

Решение: Дозированное использование (5–10 минут на уроке; не более 1–2 игровых приёмов за занятие). Игры не должны вытеснять объяснение нового материала и тренировочные упражнения.

3. **Риск:** Технические проблемы (отсутствие интернета, поломка гаджетов, разряд батареи).

Решение: Наличие аналоговой альтернативы (настольная игра или карточки вместо онлайн-викторины). Учитель всегда должен иметь запасной план.

4. **Риск:** Неравенство доступа к гаджетам у разных учащихся (цифровое неравенство).

Решение: Использование парной и групповой работы, когда один гаджет используется на 2–3 человек. Также допустимо проведение игр с помощью проектора и общих ответов хором или сигнальными карточками.

5. **Риск:** Снижение авторитета учителя, если игра воспринимается как «несерьёзное занятие».

Решение: Предварительное объяснение дидактической ценности игры. Учитель выступает не как аниматор, а как модератор и эксперт.

В ходе апробации данных приемов в течение одного семестра (сентябрь–декабрь 2024 года) было отмечено:

- Увеличение количества учащихся, добровольно выполняющих дополнительные задания, на 32% по сравнению с контрольной группой, где эдьютейнмент не применялся системно.
- Повышение качества усвоения лексического материала на 15–20% (по результатам контрольных срезов в экспериментальной группе). Наиболее заметный прогресс наблюдался по темам, связанным с бытовой коммуникацией и страноведением.
- Снижение тревожности при спонтанных устных ответах. По данным анонимного анкетирования, 87% учащихся экспериментальной группы отметили, что на уроках с элементами эдьютейнмента им стало «легче говорить по-английски, потому что это похоже на игру».
- Формирование профессионального сообщества в Telegram-канале «Englancce», что способствует непрерывному обмену педагогическим опытом. Канал используется для проведения методических опросов, публикации удачных разработок и оперативной помощи молодым специалистам.

Заключение. В заключении можно с уверенностью сказать, что технология эдьютейнмента позволяет:

- обеспечить устойчивую положительную мотивацию к изучению иностранного языка на всех этапах обучения;

- снять «языковой барьер» и страх публичного выступления за счёт создания безопасной игровой среды;
- создать условия для естественного, неформального общения на иностранном языке в рамках учебной ситуации;
- разнообразить традиционные формы работы, делая уроки более динамичными и соответствующими ожиданиям цифрового поколения.

Вместе с тем, эдьютейнмент не является универсальным средством и не должен полностью вытеснять систематическое изучение грамматики, аналитическое чтение и письменные практики. Оптимальный результат достигается при разумном сочетании традиционных форм урока с цифровым эдьютейнментом и сетевым взаимодействием учителей. Это позволяет создать современную образовательную среду, отвечающую интересам цифрового поколения учащихся и одновременно сохраняющую академическую глубину. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой критериев оценки эффективности эдьютейнмента в долгосрочной перспективе, а также с изучением возможностей использования технологий виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности в преподавании иностранных языков в учреждениях среднего специального образования.

Список литературы

1. Железнякова О. М., Мордвинова О. В. О сущности понятия «эдьютейнмент» // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 67-70.

2. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2010.

3. Сапух Т. В. Технология эдьютейнмент в обучении иностранному языку // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016. – № 2. – С. 190.

EDUTAINMENT AS A MODERN TECHNOLOGY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Demenkova D. D., Oleseyuk I. V.
Orsha, Republic of Belarus
Orsha College of Vitebsk State University named after P.M. Masherov

Summary. *The article examines the edutainment technology in foreign language lessons. Its types and practical applications (quizzes, storytelling, Telegram channel) are analyzed. The conclusion is made about the increase in motivation and the quality of learning material.*

Key words: *edutainment, gamification, storytelling, digital educational environment.*

УДК 81’25:811.111:07:316.7

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МЕДИАДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ НОВОСТЕЙ АНГЛО-АМЕРИКАНСКИХ ЭЛЕКТРОННЫХ СМИ) В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ КОММУНИКАЦИИ

Донгак Д. А., Марло С. А.
Москва, Российская Федерация
РУДН им. Патриса Лумумбы

Аннотация*. В статье рассматривается перевод медиадискурса в свете теории коммуникации. Анализируются понятия медиа и переводческие трансформации по Бархударову и Комиссарову. Выявлены основные типы трудных языковых единиц для перевода.*

Ключевые слова: *медиадискурс, новостной дискурс, переводческие трансформации.*

Введение. С расширением информационного поля в современном глобализованном мире усиливается роль электронных СМИ. Особую позицию занимают англо-американские СМИ как СМИ ведущих индустриальных держав. Они влияют на международную повестку. Следовательно, роль переводчика медиадискурса также растет. Вместе с тем специалисты в области перевода сталкиваются с необходимостью не столько менять язык текста, сколько видеть и передавать на иностранном языке скрытые смыслы, идеологию и культуру стран-носителей. Опо-

рой для такого труда служат классические работы Л.С. Бархударова и В.Н. Комиссарова, которые посвящены трансформациям и эквивалентности, соответственно. Тем не менее, предложенные в предыдущие эпохи труды не могут полностью решить сегодняшние сложности, связанные с поляризацией, дезинформацией и конвергентностью СМИ, что обуславливает актуальность статьи.

Цель статьи – выявить переводческие трудности, возникающие в поле лингвокультурных и прагматических особенностей медиадискурса и определить способы их решения.

Материал и методы. Материалом для исследования послужили классические работы Л.С. Бархударова и В.Н. Комиссарова и новостные статьи ведущих англо-американских электронных СМИ за 2020-2026 гг. Методологическую основу составили такие общенаучные методы как анализ, синтез и классификация.

Результаты и их обсуждение. В современной лингвистике понятие медиадискурса занимает одно из центральных мест в рамках исследований языка массовых коммуникаций. Это обусловлено активным развитием средств массовой информации и их значительными влиянием на формирование общественного сознания. Медиадискурс рассматривается как особый тип дискурса, функционирующий в сфере массовой коммуникации и обладающий специфическими языковыми и коммуникативными характеристиками.

В научной среде существует множество подходов к определению понятия медиадискурс. Это можно объяснить междисциплинарным характером данного явления. В широком смысле медиадискурс – совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации [1, с. 21]. Это подчеркивает его двойственную природу: с одной стороны, медиадискурс представляет собой совокупность текстов, с другой – это процесс коммуникации, включающий создание, передачу и восприятие информации. Коммуникативный подход рассматривает медиадискурс как форма взаимодействия участников коммуникации, которая осуществляется с помощью тех или иных технических средств. Более того, согласно подходу, медиадискурс включает в себя не только языковые факторы, но и экстралингвистические: социальные, культурные, идеологические. Существует также медиалингвистический подход, согласно которому, медиадискурс представляет собой сложное многослойное образование, в структуру которого входит текст, контекст и коммуникативная ситуация. Он рассматривается как результат взаимодействия различных знаковых систем.

Одной из разновидностей медиадискурса является новостной дискурс. Согласно М. Гирфановой, новостной дискурс – это феномен, в рамках которого определенная группа людей формирует, структурирует и распространяет актуальную информацию о тех или иных событиях [2, с. 25]. Особенности новостного дискурса заключаются в оперативности, актуальности и масштабности передаваемой информации.

Таким образом, медиадискурс представляет собой динамическую систему, в которой языковые единицы функционируют в тесной связи с социокультурным контекстом. Данные характеристики и особенности медиадискурса и новостного дискурса обуславливают необходимость проведения анализа особенностей перевода медиадискурса с английского языка на русский, обращаясь к теории переводческих трансформаций, разработанной в трудах отечественных исследователей.

Существует множество подходов к классификации переводческих трансформаций, однако по мнению большинства исследователей, переводческие трансформации можно разделить на три основные группы: лексические, грамматические и лексико-грамматические трансформации. Далее, необходимо рассмотреть основные переводческие трансформации, представленные отечественными исследователями Л.С. Бархударовым и В.Н. Комиссаровым.

Л. С. Бархударов выделяет четыре основных типа трансформаций, возникающих в процессе перевода: перестановки, замены, добавления и опущения [3, с. 117]. Перестановка относится к изменениям в порядке слов, включая перестановку компонентов предложения, фраз и придаточных предложений. Замена охватывает широкий спектр процедур, таких как лексические и грамматические замены, включая изменения частей речи, элементов предложений и словоформ, а также более сложные операции, такие как модуляция, конкретизация, генерализация, антонимический перевод, компенсация и разделение или слияние предложений. Опущения и добавления предполагают удаление или введение элементов в текст перевода для достижения эквивалентности и естественности выражения [3, с. 138, 141].

В. Н. Комиссаров, в свою очередь, предлагает классификацию, основанную на трех основных категориях: лексических, грамматических и комбинированных трансформациях [4]. Лексические трансформации в его модели включают транслитерацию, транскрипцию, калькирование и определенные лексико-семантические сдвиги, такие как модуляция, конкретизация и генерализация. Грамматические преобразования включают синтаксическое уподобление, включая дословный перевод, грамматические замены (такие как изменения в формах слов, частях речи или членах предложения) и членение и объединение предложения. Комбинированные или лексико-грамматические трансформации включают описательный перевод, антонимический перевод и компенсацию, все из которых предполагают одновременные изменения как на лексическом, так и на грамматическом уровнях [4].

Сравнение этих двух классификаций показывает как сходство, так и расхождение в терминологии и группировке. Например, такие трансформации, как генерализация и конкретизация, Л. С. Бархударов рассматривает как виды замены, поскольку они предполагают замену одного языкового элемента другим [3]. Однако В. Н. Комиссаров классифицирует те же процессы как лексические трансформации. Аналогично, синтаксические операции, такие как членение и объединение предложений, считаются грамматическими преобразованиями в модели В. Н. Комиссарова, тогда как Л. С. Бархударов относит их видам замен. Кроме того, антонимический перевод и компенсация рассматриваются В. Н. Комиссаровым как лексико-грамматические трансформации, в то время как в теории Л. С. Бархударова они являются видами замены.

Таким образом, исходя из того, что каждая из классификаций предложенные авторами содержат определенные трансформации, которые не рассматриваются в другой классификации, можно образовать модифицированную классификацию, в которую можно включить такие трансформации как транскрибирование, транслитерация, калькирование, конкретизация, генерализация, модуляция, грамматическая трансформация, антонимический перевод, экспликация, компенсация, добавление и опущение.

Предложенная классификация позволяет систематизировать основные способы преобразования текста при переводе медиадискурса. Однако, в условиях медиадискурса данные трансформации реализуются в зависимости от конкретных языковых единиц и коммуникативных задач текста. Особенности медиадискурса создают специфические трудности при переводе определенных языковых средств.

Сравнительный анализ материалов за 2020-2026 гг. позволяет выделить несколько типов языковых единиц, создающих переводческие трудности.

Первый тип - метафоры и образные выражения. Разные СМИ используют метафоры, преследуя противоположные цели. Аналитик CNN Ким Дозье, критикуя ультиматум Д. Трампа Ирану, использует разговорную метафору «stick-up» (ограбление с применением силы) и оксюморон «mining operation under fire» (горная операция под обстрелом) [5]. Дословный перевод уничтожает критический подтекст: «ограбление» звучит бытовым, а «горная операция под обстрелом» – неестественно для русскоязычного новостного текста. Требуется прагматическая адаптация: «ультиматум в духе уличного налета» и «гражданские работы под военным огнем». Проправительственный Fox News, напротив, транслирует позицию Белого дома через эмоционально заряженные цитаты. Ведущий Брет Байер передает, что Д. Трамп «furious» (в ярости) на премьер-министра Кира Стармера [6]. Дословный перевод сохраняет эмоцию, но в русской политической традиции подобная прямая передача эмоций может восприниматься как неуместная. Переводчик должен принять решение: сохранить накал (для таблоидной аудитории) или смягчить (для аналитического издания). Аналогичная проблема возникает с характеристикой Д. Трампом британских авианосцев как «toys» (игрушки) в материале Sky News [7] – уничижительная метафора, требующая сохранения сниженной лексики.

Второй тип трудностей - эвфемизмы и стратегии смягчения. Английские СМИ, в том числе Sky News, склонны к пассивным конструкциям и избеганию прямого называния субъекта действия. Кир Стармер в интервью Fox News использует эвфемистическую стратегию. Он говорит: «We have to acknowledge that this war wasn't our war» [6]. Хотя прямой текст звучал бы иначе: «We refused to join US attacks». При переводе на русский язык необходимо раскрыть смягченный смысл, иначе читатель не уловит дипломатического дистанцирования. Возможный

вариант: «Мы вынуждены признать, что эта война не была нашей войной». Так, слово «вынуждены» передает нежелательность признания, что соответствует оригинальному стилю.

Третий тип сложностей – идеологически маркированная лексика. Fox News называет планы администрации Трампа по празднованию 250-летия США «extraordinary celebration», тогда как критики в тех же материалах характеризуют их как «politicised spectacle». CNN через сериал «American On Purpose» предлагает ироническое переосмысление юбилея. Название созвучно с популярными мемуарами шотландского комика Крейга Фергюсона, где он рассказывает о своем пути из рабочего класса Глазго в Голливуд. Переводчик должен распознавать такой оценочный дисбаланс, а также сделать название комичным, но понятным по контексту русскоговорящей аудитории.

Четвертый тип сложностей – культурные реалии «особых отношений». Термин «special relationship», введённый Черчиллем в 1946 году, все еще фигурирует в материалах СМИ. Однако Politico в критических статьях использует обороты «пресловутые особые отношения» или даже «атлантическая иллюзия». Выбор эквивалента зависит от коммуникативной задачи перевода. Более того, само понятие «особых отношений» в русской политической культуре не имеет полного аналога, что требует от переводчика фонового комментария при первом упоминании.

Анализ показывает, что эквивалентность по Комиссарову часто недостаточна для перевода англо-американского медиа дискурса. В материале Деборы Хейнс из Sky News фраза «cannot be guaranteed» применительно к статье 5 Устава НАТО переводится дословно как «не могут считаться гарантированными» [5]. Такой перевод точен, но не передаёт тревожного подтекста, который пронизывает всю статью. Возможный прагматически верный вариант должен звучать иначе: «Надёжность обязательств США поставлена под вопрос». Здесь появляется элемент неуверенности и сомнения, соответствующий авторской подаче. По классификации Бархударова, это лексическая замена с элементами добавления.

Politico, в отличие от Fox News и CNN, использует аналитическую иронию. Заголовок «Starmer likens Trump to Putin as he laments soaring energy costs» содержит скрытое сравнение, которое при дословном переводе («Стармер сравнивает Трампа с Путиным») может быть воспринято как прямая цитата [8]. На самом деле это интерпретация журналиста. Переводчик должен показать эту разницу: «Стармер, по версии Politico, проводит параллель между Трампом и Путиным».

Заключение. Проведенное исследование показывает, что перевод новостей англо-американских электронных СМИ в контексте современных международных отношений представляет собой сложную профессиональную деятельность, выходящую за рамки традиционных межъязыковых трансформаций. Так, теория С. Г. Бархударова о заменах и добавлениях требует расширения с учетом современного идеологического контекста. Переводчик сегодня должен не только владеть арсеналом трансформаций, но и распознавать, находится ли он перед нейтральным фактом или перед политически сконструированной оценкой. Различие между СМИ требует разных переводческих стратегий. Так, для перевода Politico необходимо уточнение конечной цели переводного материала, а для перевода проправительственной Fox News важно сохранение эмоционального заряда, но с возможным комментарием о принадлежности издания.

Для медиадискурса главным становится прагматический уровень, описанный В. Н. Комиссаровым. Однако современные СМИ имеют множество противоречивых целей: информировать, убеждать, мобилизовать, дискредитировать. Переводчику приходится выбирать, какую из этих целей передавать в первую очередь - или же делать их все выраженными для аудитории. В случае конфликта между формальной эквивалентностью и прагматической адекватностью приоритет должен отдаваться последней.

Наконец, лингвокультурный аспект играет решающую роль. метафоры («stick-up», «intertwined» «toys»), исторические аллюзии («special relationship»), эвфемизмы («we have to acknowledge») не имеют полных аналогов в русской медиа традиции. Их адекватная передача требует не столько перевода в узком смысле, сколько культурного комментирования, что превращает переводчика из технического посредника в аналитика.

Предложенная в статье методика анализа и прагматической адаптации может быть использована как при проведении курсов перевода на материале актуальных новостных текстов, так и в исследованиях по зарубежной журналистике. Дальнейшие исследования могут быть направлены на сравнение переводческих стратегий в отношении социальных сетей и на изучение того, как алгоритмические ленты меняют исходные тексты еще до перевода.

Таким образом, перевод англо-американского медиадискурса в 2020-2026 годах стал не лингвистической операцией, а полноценным актом межкультурной и идеологической коммуникации, требующим от переводчика не только языковых навыков, но и широкого политического и культурного кругозора.

Список литературы

1. Добросклонская, Т. Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации / Т. Г. Добросклонская // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 2006. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mediadiskurs-kak-obekt-lingvistiki-i-mezhkulturnoy-kommunikatsii (дата обращения: 16.05.2026). – Текст : электронный.

2. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – Москва : Международные отношения, 1975. – 150 с.

3. Комиссаров, В. Н. Теория перевода / В. Н. Комиссаров. – Москва : Высшая школа, 1990. – 253 с.

4. Гирфанова, М. И. Новостной дискурс как способ моделирования события (на материале английского языка) : дис. ... канд. филол. наук : специальность 10.02.04 «Германские языки» / М. И. Гирфанова ; Сибирский федеральный университет. – Красноярск, 2020. – 89 с.

5. Finkelstein, M. CNN Analyst: Trump's Peace Plan Is Telling Iran Agree, or 'This Is a Stick-Up' / M. Finkelstein // Newsbusters – Text : electronic – URL: https://www.newsbusters.org/blogs/nb/mark-finkelstein/2026/03/30/cnn-analyst-trumps-peace-plan-telling-iran-agree-or-stick (date of access: 10.05.2026).

6. Baier, B. Prime Minister Keir Starmer joins me tonight following his meeting with President Trump Fox News [Video] / B. Baier. – URL: https://www.facebook.com/BretBaier/videos/prime-minister-keir-starmer-joins-me-tonight-following-his-meeting-with-presiden/9809050745792751/ (date of access: 10.05.2026).

7. Haynes, D. UK and NATO allies need to prepare to defend Europe without US, MPs say / D. Haynes // Sky News – Text : electronic – URL: https://news.sky.com/story/uk-and-nato-allies-need-to-prepare-to-defend-europe-without-us-mps-say-13524909 (date of access: 30.04.2026). (date of access: 10.05.2026).

8. Honeycombe-Foster, M. Starmer likens Trump to Putin as he laments soaring energy costs / M. Honeycombe-Foster // Politico – Text : electronic – URL: https://www.politico.eu/article/starmer-likens-trump-to-putin-as-he-laments-soaring-energy-costs/ (date of access: 30.04.2026). (date of access: 10.05.2026).

FEATURES OF MEDIA DISCOURSE TRANSLATION (BASED ON ANGLO-AMERICAN ELECTRONIC MEDIA NEWS) IN THE CONTEXT OF MODERN COMMUNICATION THEORY

Dongak D. A., Marlowe S. A.
Moscow, Russia
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

***Summary**. The article examines the translation of media discourse in the light of communication theory. It analyses media and translation according to Barkhudarov and Komissarov. The main types of difficult language units for translation have been identified.*

***Key words.** Media discourse, news discourse, and translation transformations.*

УДК 811.161.1'27'28:821.161.1-31

ДОМАШНЕЕ ПРОСТРАНСТВО В ПОЭЗИИ БЕЛАРУСИ, НАПИСАННОЙ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Кармызова А. С.
Могилёв, Республика Беларусь
МГУ им. А. А. Кулешова

***Аннотация.** В статье рассматривается образ дома в русскоязычной поэзии Беларуси как знак памяти, семьи, детства и связи с родной землёй.*

***Ключевые слова:** дом; поэзия Беларуси; родное пространство; память; семья.*

В центре внимания данной работы находится тема родного жилища в русскоязычной поэзии Беларуси. Исследование призвано выявить, как этот образ раскрывается, обретая значения, связанные с памятью, семьёй, природой и внутренним миром лирического героя. В качестве материала использованы стихотворения из антологии «Поэзия русского слова» [1].

На первый взгляд, образ дома может показаться обыденным, однако в литературном контексте он выходит за рамки простого описания строения. Для поэта дом — это целый комплекс переживаний, включающий воспоминания о детстве, голоса близких, запахи родных мест, ощущение безопасности и тепла. Таким образом, дом в поэзии становится метафорой, способом говорить о личности, её прошлом и духовной связи с родной землёй.

Особый интерес тема дома представляет в поэзии Беларуси, написанной на русском языке. Используя русский язык как средство выражения, авторы черпают образы из белорусской действительности: деревни, сады, поля, влажная земля, дороги, родительский труд, память о предках. Это придаёт теме дома конкретное, а не абстрактное звучание, позволяя читателю зрительно представить и эмоционально прочувствовать описываемое пространство.

Важно отметить, что дом в таких произведениях редко предстаёт в развёрнутом виде. Чаще он воплощается через выразительные детали: крыльцо, окно, сад, руки отца, голос матери, тропинку. Эти элементы, не требуя пространных объяснений, несут в себе сильный эмоциональный заряд, передавая читателю ощущение начала жизни, места, где формировалось чувство принадлежности к семье и миру.

Цель исследования состоит в выявлении основных способов художественного воплощения домашнего пространства в русскоязычной поэзии Беларуси. Для достижения поставленной цели необходимо определить преобладающие образы, связанные с мотивом дома, проанализировать его связь с детством и родительским трудом, рассмотреть роль сельского и природного окружения, а также проследить, как через пространство дома выражается чувство принадлежности к родному краю.

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужили поэтические тексты, представленные в антологии «Поэзия русского слова», где русскоязычная поэзия Беларуси раскрывается как самостоятельное художественное явление, связанное с национально-культурной почвой и одновременно включённое в пространство русской литературной традиции [1]. В работе учитывались не только прямые упоминания дома, но и смежные образы: двор, сад, дорога, родительский труд, деревенский пейзаж, голос семьи, память о детстве.

В ходе работы были применены описательный, мотивно-образный и контекстуальный подходы к анализу. Основной акцент сделан на элементы художественного пространства, отражающие память, преемственность поколений и связь человека с его родиной. При обращении к понятию художественного пространства учитывалось, что литературный текст создаёт особую систему смысловых отношений, где предметная деталь способна выполнять не только изобразительную, но и символическую функцию [2].

Особое значение для исследования имеет представление о хронотопической природе художественного образа. Дом в поэзии соединяет пространственное и временное измерения: он обозначает конкретное место, но одновременно возвращает героя к прошлому, к семейной истории и первому жизненному опыту. В этом смысле обращение к мотиву дома соотносится с более широким пониманием связи времени и пространства в литературе [3].

Результаты и обсуждение

Дом как исток личного мировосприятия

Осознание себя частью нации, истории или культуры приходит не сразу; первично для человека малое пространство его существования: жильё, двор, близлежащая территория, сад, окно с видом на знакомый пейзаж. В связи с этим в поэзии дом часто ассоциируется с началом жизненного пути, выступая не как архитектурный объект, а как первый освоенный человеком мир.

В русскоязычной поэзии белорусских авторов дом часто раскрывается через внутреннее переживание, а не детальное описание. Символическое упоминание окна, дороги или родительского двора способно вызвать ощущение возвращения к истокам. Дом в таком контексте становится неотъемлемой частью личности, своеобразной внутренней мерой, с которой сопоставляется дальнейший жизненный опыт.

Этот аспект особенно важен для лирики, где, в отличие от прозы, позволяющей подробное описание интерьеров, преобладает иная логика: одна деталь запускает каскад воспоминаний. Таким образом, дом в поэзии часто создаётся намёками, а не прямым описанием. Свет в окне, аромат сада, скрип двери — эти детали заменяют развёрнутые пояснения, мгновенно погружая читателя в эмоциональную атмосферу.

Родное жилище выступает как первичная точка отсчёта для освоения пространства: от двора к улице, затем к населённому пункту и, наконец, к родине. В поэтической картине мира дом выходит за рамки биографического факта, задавая вектор дальнейшего восприятия мира. Именно поэтому воспоминание о доме не сводится к бытовой ностальгии: оно связано с вопросами самоопределения, нравственного выбора и сохранения человеческой цельности.

Детство как основа образа дома

Тема дома неразрывно связана с детством — периодом наиболее острого восприятия реальности. Значительными кажутся запахи, звуки, тактильные ощущения, связанные с домом. Эти впечатления, даже будучи забытыми в деталях событий, остаются эмоционально стойкими и позднее возвращаются в поэтическом слове как знаки глубинной памяти.

Белорусская поэтическая традиция, представленная на русском языке, характеризуется сдержанным отношением к прошлому. Детство может быть изображено не только как беззаботное, но и связанное с трудом, бытовыми трудностями, деревенской простотой, ранним осознанием ответственности. Воспоминания о доме благодаря этому обретают достоверность, сохраняя живую человеческую основу.

Поэтическое воспоминание позволяет сохранить ускользающее прошлое в слове. Стихотворение становится попыткой зафиксировать то, что живёт в сознании, даже если ушло из реальной жизни. Поэтому образ детства в связи с домом нередко окрашен двойственным чувством: он несёт светлую теплоту возвращения и одновременно грусть от невозможности полностью восстановить прежнее время.

Родители и трудовая составляющая дома

Родное жилище в поэзии редко существует обособленно; за ним стоят люди, его создавшие. Родители, в первую очередь, придают дому не только предметное, но и нравственное значение через свой труд. Дом становится результатом заботы, терпения, ежедневного труда, который в детстве может казаться незаметным, но с возрастом осознаётся как основа семейного бытия.

Фигура отца часто ассоциируется с физическим трудом: строительство, ремонт, уход за хозяйством. Этот труд, не требующий громких слов, создаёт основу семейной жизни. Отец может быть немногословен, но его присутствие ощущается через созданные им объекты: дом, сад, двор. Его работа становится символом заботы и молчаливой ответственности.

Подобные аспекты в стихах передаются через простые детали: руки, печь, стол, чистый двор, приготовленная еда. Поэзия работает с конкретикой, где предмет отражает скрытое чувство. Именно бытовая деталь становится носителем этического смысла: она свидетельствует о труде, жертвенности и укоренённости человека в семейной памяти.

Труд родителей углубляет тему дома. Лирический герой вспоминает не только место, но и усилия людей, сделавших его родным. Осознание цены того, что в детстве воспринималось как должное, приходит с возрастом. Дом был тёплым благодаря заботе, ремонту и бережному отношению. Воспоминания о доме часто сопровождаются чувством благодарности.

Предметная деталь как способ раскрытия домашнего пространства

Одной из характерных особенностей изображения дома в поэзии является внимание к предметной детали. Дом редко описывается целиком; чаще его образ возникает через отдельные фрагменты: окно, крыльцо, дверь, порог, садовую тропинку, печь, стол, старую фотографию. Такая деталь обладает высокой смысловой ёмкостью, поскольку соединяет внешний предмет и внутреннее переживание.

Подобная система деталей делает изображение дома убедительным и эмоционально точным. Поэт не объясняет читателю, почему это место дорого, а показывает его через узнаваемые элементы. В результате образ дома воспринимается не как отвлечённая идея, а как конкретная жизненная реальность, в которой каждый предмет имеет собственную память.

Связь дома с окружающим пространством: от двора до родного края

В белорусской поэзии дом редко существует изолированно, он всегда раскрывается вовне: во двор, сад, поле, дорогу. Эта связь, выраженная через повседневные пространства, демонстрирует глубокую привязанность человека к своему месту. Двор становится переходной зоной между домом и внешним миром, местом для игр, работы и общения, объединяя личное и общественное.

Поле и земля, в свою очередь, расширяют это восприятие, связывая жилище с трудом, природой и деревенским укладом, делая пейзаж неотъемлемой частью смысла. Дом оказывается включённым в более широкий природно-культурный контекст: он стоит не отдельно от земли, а как будто продолжает её, вырастает из неё, наследует её ритмы и законы.

Дорога вносит в образ дома элемент движения, символизируя уход и возвращение, а значит, и судьбу человека, чья память о начале пути всегда остаётся с ним. Именно эти элементы — двор, сад, поле, дорога — трансформируют понятие дома в ощущение родного края, любимого не абстрактно, а через конкретные, наполненные памятью места.

Пейзаж как отражение внутреннего мира и природного порядка

Белорусский пейзаж в поэзии играет самостоятельную роль, раскрывая внутреннее состояние героя. Его сила — в тихой узнаваемости: поле, лес, река, туман, осенняя дорога — создают спокойный фон для размышлений. Дом, стоящий в таком пейзаже, воспринимается как часть природного порядка, будто вырастает из земли.

Это единая система, где человек — не господин, а участник, живущий в гармонии с природой. Сдержанность белорусского пейзажа, выраженная через простые картины — серое небо, мокрые листья, тихий двор, вечерний свет, следы дождя, — придаёт текстам убедительность, делая любовь к родному пространству ощутимой через детали.

«Отчий дом» как внутренний ориентир и память

«Отчий дом» — это не просто прошлое место жительства, а символ происхождения, связанный с родителями и первыми жизненными уроками. Он служит внутренним ориентиром, связь с которым сохраняется даже после отъезда. Несмотря на возможные изменения и утраты, отчий дом напоминает о корнях и тех, кто стоял у истоков жизни.

В поэзии этот образ окрашен грустью утраты, но именно она делает воспоминания о доме особенно значимыми, позволяя человеку осознать ценность того, что казалось обычным. Даже исчезнув физически, отчий дом продолжает жить в памяти, становясь формой сохранения прошлого. Через него раскрывается преемственность, связь с поколениями, сформированная общим пространством труда, любви и воспитания.

Мотив ухода и возвращения: движение жизни и времени

Уход из дома — естественный этап взросления, символизирующий обретение свободы, но и потерю защищённости. Возвращение может быть как физическим, так и ментальным. Физическое возвращение к изменённому дому часто вызывает боль, столкновение с реальностью и памятью. Ментальное же возвращение в детские воспоминания о прежнем доме помогает восстановить равновесие, обрести ощущение связи с началом.

Мотив возвращения делает дом не только пространственным, но и временным образом, символом времени, которое можно удержать в памяти, превращая обращение к дому в разговор с собственным прошлым. Здесь особенно заметно, что поэтический дом существует одновременно в настоящем и прошлом: он может быть разрушен, изменён, оставлен, но продолжает сохраняться в сознании героя.

Дом как защита памяти от забвения

В современном быстро меняющемся мире, где деревни пустеют, а семьи рассеиваются, дом становится символом сохранения памяти о целом пласте жизни. Старый, даже заброшенный дом, ценен своим прошлым, тем, что в нём происходила жизнь. Он противостоит забвению, напоминая о корнях, семье и прошлом.

Поэтическое слово становится средством защиты этой памяти, особенно для русскоязычных авторов в белорусском культурном пространстве, сохраняющих опыт жизни между языками и традициями. В этом смысле стихотворение выполняет не только эстетическую, но и мемориальную функцию: оно удерживает исчезающие реалии, возвращает им смысл и эмоциональную значимость.

Речь дома: семейные интонации и языковая основа

Дом — это также звучание речи, первые слова, интонации, усвоенные от родителей. В белорусской среде домашняя речь может быть многоязычной, сочетая русский, белорусский, местные диалекты. Этот язык несёт не только информацию, но и эмоциональную память. Русскоязычные поэты Беларуси, даже используя литературный русский, отражают местную основу через названия, ритм, бытовые детали, делая домашнее пространство речевым, где человек учится называть мир.

Именно речь делает дом особенно близким человеку. Можно забыть отдельные события, но сохранить звучание голоса, интонацию просьбы или ласкового обращения. Эти элементы не менее значимы, чем предметы интерьера или пейзаж, потому что они формируют эмоциональный образ дома изнутри.

Дом и родина: от личного переживания к культурной памяти

Тема дома в русскоязычной поэзии Беларуси играет ключевую роль, объединяя различные аспекты бытия. Прежде всего, она связана с личным опытом, напоминая о детстве и становлении личности. Помимо этого, дом выступает как хранитель семейной памяти, воскрешая образы родителей и предков. Тесно переплетаясь с природой, он становится частью окружающего ландшафта, символизируя неразрывную связь с землёй.

Важно отметить, что образ дома позволяет говорить о родине без пафосных деклараций, выражая глубокую привязанность через конкретные детали — отчий дом, сад, дорогу, поле, двор, голос близких. Именно в этой опосредованной форме и проявляется истинное значение понятия «родина». Описание родных мест, наполненное личными переживаниями, зачастую оказывается сильнее прямолинейных заявлений о патриотизме.

Родина обретает осязаемость через личный опыт, начинаясь с ощущения тепла и безопасности, а не с абстрактного названия. Сначала человек запоминает дом, затем двор, затем дорогу, ведущую за пределы знакомого мира. Постепенно эти частные впечатления складываются в целостный образ родного края, который сохраняется даже тогда, когда герой оказывается далеко от места своего происхождения.

Заключение. В поэтической системе образ дома выполняет функцию незыблемого центра, от которого расходятся нити памяти, семейных уз, природной стихии, языка и времени. Даже в отсутствие героя этот внутренний центр сохраняется, становясь неотъемлемой частью его личности.

Домашнее пространство в русскоязычной поэзии Беларуси обладает многогранным художественным смыслом. Оно символизирует не просто жилище, но и совокупность переживаний: воспоминания о детстве, труд родителей, преемственность поколений, единство с природой, чувство родного края и нюансы домашнего общения.

Ключевая особенность этой темы — её конкретность. Поэты избегают абстрактных рассуждений, сосредотачиваясь на предметных деталях: окно, крыльцо, сад, поле после дождя, голоса близких, старый двор. Именно эти элементы создают ощущение подлинности, делая дом не условным образом, а средоточием прожитой жизни.

Для белорусских авторов, пишущих по-русски, дом становится мостом между личным и культурным. Через него раскрываются темы семьи, земли, памяти, языка, утраты и возвращения, демонстрируя неразрывную связь человека с родным местом, даже находясь вдали. Таким образом, тема дома является одной из основополагающих в этой поэтической традиции, позволяя исследовать не только внутренний мир человека, но и более широкие смыслы — семейные, родовые, национальные. Дом предстаёт отправной точкой и вечным ориентиром для самопознания.

Список литературы

1 Поэзия русского слова. Том 1 / Нац. АН Беларуси, Центр исслед. бел. культ., яз. и лит., Ин-т литературоведения имени Янки Купалы ; редкол.: В. В. Гниломедов [и др.]. – Минск : Бел. навука, 2019. – 828, [1] с. : 36 л. портр., цв. фот., портр. – Текст : непосредственный.

2 Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – Москва : Искусство, 1970. – 384 с. – Текст : непосредственный.

3 Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. – Москва : Художественная литература, 1975. – С. 234–407. – Текст : непосредственный.

HOME SPACE IN THE POETRY OF BELARUS WRITTEN IN RUSSIAN

Karmyzova A. S.
Mogilev, Republic of Belarus,
MSU named after A. A. Kuleshov

Summary. *The article examines the image of home in Russian-language poetry of Belarus as a sign of memory, family, childhood and connection with the native land.*

Key words: *home; poetry of Belarus; native space; memory; family.*

УДК 82.09:81'42

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АНГЛИЙСКИХ ПЕРЕВОДОВ «ПЕСНИ О ВЕЩЕМ ОЛЕГЕ» А. С. ПУШКИНА: СЕМАНТИКА ЭПИТЕТА «ВЕЩИЙ»

Каширина С. Ю.
Воронеж, Российская Федерация
ВГУ

***Аннотация**. Статья анализирует передачу эпитета «вещий» в четырёх английских переводах «Песни о вещем Олеге» А. С. Пушкина. Показано, что распространённые варианты ослабляют его сакрально-пророческий смысл; предлагаются более точные решения.*

***Ключевые слова**: «Песнь о вещем Олеге»; английский перевод; русский язык как иностранный; подготовка преподавателя; нейросетевой перевод.*

Введение. Перевод художественного текста на иностранные языки – это не только перенос смысла слов, но и внедрение текста из одной культуры в другую. Поэтому важно не только буквально перенести значение слов, но также раскрыть их, вникая в историческую, мифологическую и этническую среду страны, откуда был взят перевод. При несоблюдении этого высок риск потери части смысла произведения.

Одним из удачных примеров данной проблемы является эпитет «вещий» в «Песни о вещем Олеге» Александра Сергеевича Пушкина, который несет в себе ряд смыслов.

Актуальность исследования обусловлена сложностью передачи культурно-окрашенной лексики при художественном переводе русской классики на английский язык, а также распространением нейросетевого перевода, который не справляется с воспроизведением глубинного смысла старо язычных эпитетов.

Цель исследования – проанализировать способы передачи эпитета «вещий» в существующих английских переводах «Песни о вещем Олеге» А. С. Пушкина, предложить более точное переводческое решение и определить вероятный потенциал полученных результатов в современном языковом образовании.

Материал и методы. Материалом исследования послужили оригинальный текст «Песни о вещем Олеге» А. С. Пушкина и четыре англоязычных перевода данного произведения – Т. Б. Шоу (1845), Дж. Поллена (1891), А. Л. Погоского (1899) и Ю. Мениса. В качестве дополнительного материала привлекались исторические источники, послужившие основой пушкинского текста («Повесть временных лет», Львовская летопись, «История государства Российского» Н. М. Карамзина), а также данные исторических словарей русского языка XI–XVII вв.

Методы исследования: сопоставительно-переводческий анализ, компонентный анализ лексического значения, этимологический анализ, лингвокультурологическая интерпретация, а также метод критической оценки результатов нейросетевого перевода.

Результаты и их обсуждение. Вещий (в старославянском варианте – вѣщий) – имеет не одно, а несколько значений: 1) сведущий, мудрый 2) предвидящий, предсказывающий 3) наделённый сверхъестественной силой, волшебной [1, с. 136]. Данное прозвище князь Олег получил после удачного похода на Константинополь, поразив соотечественников своей военной смекалкой: «И прозваша Ольга «вѣщий» — бяху бо людие погани и невѣголоси» [2, с. 17] или в переводе на современный русский «И прозвали Олега Вещим, так как были люди язычниками и непросвещенными» [3, с. 18]. То есть люди, верящие в некие высшие неподвластные им силы, прозвали Олега не просто «мудрым» или «храбрым», а именно что – вещим, то есть человеком, которому даны некие тайные потусторонние знания. По Карамзину «единогласно назвал Олега вещим, то есть мудрым или волхвом» [4] – то есть уже не просто «ведающий», а вровень с людьми с потусторонними силами и знаниями, то есть волхвами.

В «Песне о вещем Олеге» [5], которая была основана на исторических источниках – «Повести временных лет» [2], Львовской летописи [6] и «История государства Российского» [4] Карамзина Пушкином были описаны события смерти Олега. Из всех возможных событий было выбрано именно это – предсказание волхвом Олегу ««Княже! Конь, егоже любиши и ѣздиши на немъ, от того ти умрети» [2]. И, в попытках избежать предсказанной участи, Олег отослал верного друга и пришел лишь когда тот умер, но из черепа коня выползла змея и ужалила Олега. В этом и состоит некая ирония судьбы – князь, прозванный вещим, погиб от предсказания ис-

тинно вещего волхва и не смог избежать предсказанной кончины. И для понимания этого замысла необходимо понимать значения слова «вещий».

Слово «вещий» в тексте Пушкина используется четыре раза – три по отношению к Олегу и один раз по отношению к вещему языку волхва:

«Правдив и свободен их вещий язык
И с волей небесною дружен.
Грядущие годы таятся во мгле;
Но вижу твой жребий на светлом челе» [5]

При переводе на английский язык перед переводчиком стоит сложная задача передать не просто смысл текста, но и его культурные особенности. Самые популярные переводы «Песни о вещем Олеге» были сделаны - Т. Б. Шоу, Ю. Мениса, А. Л. Погоского, Дж. Поллена. И в каждом из них есть свои особенности с попытками передать значение слова «вещий». Задача стояла двойная: передать не только смысл исторического эпитета к Олегу, но и такой же эпитет к языку волхвов. Почему это важно? Потому что здесь сохраняется прямая линия смысла – вещий Олег пришел к волхву, который ему истинно вещим языком дал пророчество. В этом как раз и содержится ключевая ироническая составляющая текста.

Решения переводчиков обобщены в таблице 1.

Таблица 1. Передача эпитета «вещий» в существующих английских переводах

Переводчик	Эпитет к Олегу	«Вещий язык» волхвов
Т. Б. Шоу[7]	wise Oleg	the wise tongue
Ю. Менис[8]	wise Prince Oleg	our vatical words
А. Л. Погоский[9]	Oleg, the wise Prince	(эпитет опущен)
Дж. Поллен[10]	Olëg the Far-Seeing	our prophet-voice

В большинстве переводов превалирует слово «wise», то есть мудрый по отношению к Олегу. Также Шоу обозначил и язык волхвов, пытаясь сохранить связку между Олегом и волхвами, созданную Пушкиным. Но слово «wise», удобное для перевода и понимания массового иностранного читателя, совершенно не раскрывает смысл слова «вещий». Оно скорее рационализирует, чем раскрывает сакральный языческий смысл из-за чего и теряется главная ось текста – вещему князь предсказывает волхв с вещим языком. В этом переводе суть упрощается до – мудрому принцу предсказывает жрец (поскольку слово «волхв» также дословно непереводимо) с мудрым языком. Такой смысл текста получился у Шоу. У Мениса дела обстоят чуть иначе – мудрому принцу предсказывает жрец с пророческим языком. Здесь связь разрушена абсолютно. Погоский упустил эпитет к языку волхва.

Лишь Поллен попытался ввести другой эпитет по отношению к Олегу «Far-Seeing», что означает проницательный или дальновидный, то есть видящий больше. Волхвы же у него обладают «prophet-voice» языком, то есть пророческим (но слово с христианским подтекстом, его часто используют при переводе Корана или Библии по отношению к пророкам). Хотя весь его перевод, куда более романтизированный и местами слишком вольный, он лучше всего справился с попыткой сохранить связи эпитетов «вещий». В его версии в грубой интерпретации это прозвучало бы примерно так: проницательному принцу предсказывают жрец пророческим языком. Конечно, не тот же смысл, но лучше, чем прошлые варианты.

Каким же образом сохранить смысл произведения, но сохранить понятность для современного иностранного читателя? Это одна из главных задач перед переводчиком. Сохранить не только поверхностный посыл произведения, но и перенести культурный колорит и игру слов. В таблице 2 представлены возможные пути решения.

Таблица 2. Возможные переводческие решения для эпитета «вещий»

Эпитет к Олегу	Язык волхвов	Преимущества и недостатки
Oleg the Soothseer	the soothsayers' tongue	Корень sooth- (древнеангл. sōþ «истина») воспроизводит семантику «вещего». Слово soothsayer в английской традиции закреплено за языческим прорицателем (ср. шекспировского soothsayer в «Юлии Цезаре» [11, с. 7]). Сохраняет сцепку, тему прорицания и дохристианский регистр; понятно без сноски.

Эпитет к Олегу	Язык волхвов	Преимущества и недостатки
Oleg the Weird-wise	wyrd-wise speech	Древнеангл. wyrd — прямой аналог «вещего» через индоевропейский корень знания/судьбы (ср. weird sisters у Шекспира [12, с. 9]). Семантически – единственная полная замена. Главный недостаток: в современном контексте weird означает «странный», что без авторского комментария ведёт к неверному понимаю у современного читателя.
Prophetic Oleg	the prophetic tongue	Прямой словарный перевод, точно передаёт тему прорицания и удерживает однокоренную сцепку. Но огромный недостаток – это библейско-христианский смысл: в английском prophet связано с пророками Ветхого Завета, что создает ненужные варианты для трактовки.
Sooth-Seer Oleg	the sooth-seers' tongue или the soothsaying tongue	Авторский аналог, объединяющий два родственных корня (sooth «истина» + seer «видящий»). Семантически – это наиболее точный аналог «вещего», совмещающий «знание истины» и «провидение». Сцепка по корню sooth- сохранена. Недостаток – составное слово, требует понятной переводческой сноски.

Из четырех вариантов наиболее подходящим является «soothseer», поскольку уже несет на себе культурный шекспировский налет [11] и не пересекается с возможными христианскими трактовками. Таким образом получится связка такая: прорицателю принцу предсказывает прорицательным языком жрец. На такой грубой модели видно, что связь между «вещим Олегом» и «вещим языком» в пушкинской иронии сохранена.

Применение результатов исследования в языковом образовании XXI века

Данный материал обладает значительным потенциалом и может быть встроен в несколько направлений современного лингвистического (и даже литературоведческого) образования.

Во-первых, как теория и практика художественного перевода. «Песнь о вещем Олеге» содержит в себе проблематику не только со словом «вещий», в тексте всплывает множество других проблем, таких как: 1) этимологические: разница между кудесником и волхвом, между князем и принцем, трактовки слова «дружина» 2) удержание рифмы вне русского синтаксиса при особенностях пушкинской рифмовки 3) попытка переноса культурных особенностей для иностранной аудитории, которая не знакома со славянскими традициями. Данная работа требует от студента подбор множества вариантов, глубинного понимания произведения и сразу двух культур – культуры, где было написано произведение, и культуры, для которой будет делаться перевод. Все это формирует у студентов не просто переводческие навыки, а металингвистическую рефлексию, то есть не просто переводить, а в моменте видеть, как бы «сверху» свой перевод в разных плоскостях и уметь строить на основе этого целую логическую систему, а не интуитивные решения.

Во-вторых, возможность увидеть русский язык как иностранный. С помощью данного произведения отличное иллюстрируется: как иностранные переводчики пытаются адаптировать текст со старославянскими мотивами для понимания иностранного читателя. Отлично видно потери и неточности перевода, которые заметны человеку с культурным славянским багажом.

В-третьих, профессиональная подготовка преподавателя для разных уровней языкового образования XXI века. Для будущего преподавателя иностранного языка важно не только владение материалом, но и умение им оперировать и доносить до аудитории. На данном примере уже видно, что существует ряд возможных проблем, которые можно применить как иллюстрацию для студентов, которые обучаются преподавать русский язык как иностранный. Студенты могут составить на примере «Песнь о вещем Олеге» несколько возможных трактовок строф и отдельных слов, а после создать гипотетические задания на их основе. Данный вид работ формирует у студентов исследовательский подход к преподаванию и дает навык самостоятельно создавать задания.

И в-четвертых, формирование у студентов критического отношения к переводам, сделанным нейросетями. В современном мире, где нейросети стали неотъемлемой частью учебного процесса для всех студентов, важно показать ограничения и неточности работы нейросетей со сложным переводом. Так, если попросить нейросеть перевести «Песнь о вещем Олеге» с русского на английский большая часть с легкостью либо возьмет подчистую уже сделанные переводы, либо обратится к таким словам как, wise или prophetic без какой-либо рефлексии над пушкинской системой эпитетов. Продемонстрировав данные проблемы студентам, можно развить в них необходимую критичность к продуктам нейросетевого перевода.

Таким образом, применение данного произведения для лингвистического образования XXI века очень ценно и полезно. «Песнь о вещем Олеге» может послужить как отличным тренажером для межкультурного перевода, так и для формирования у учащихся аналитической рефлексии. То есть не брать уже готовое, а пытаться создать свое и свои версии перевода, а также впоследствии доказать верность именно своей интерпретации или понять свои ошибки.

Заключение. Подводя итог, проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы.

Эпитет «вещий» в произведении «Песнь о вещем Олеге» повторяется четырехкратно и образует важную связь между Олегом и волхвом. При неточностях перевода данная связь рушится, из-за чего остается нераскрытой пушкинская ирония, в которой вещему князю предсказывает судьбу истинно вещий волхв. При сравнении четырех переводов это подтвердилось – ни один из переводов не прошел проверку на сохранение этой связи в тексте. Большинство авторов остановилось на слове «wise», значение которого «мудрость». Это менее чем на треть покрывает значение слова «вещий».

Было предложено решение в виде использование корня sooth-: Oleg the Soothseer (прорицатель) для князя и the soothsayers' tongue (прорицательный язык) для пророческой речи. Такое решение восстанавливает рифму по корню, сохраняет тему прорицания, удерживает языческую специфику и опирается на закреплённый литературной традицией шекспировского soothsayer.

Данный анализ подтверждает, что перевод – это не просто перенос смысла на другой язык, а также учет культурных и исторических особенностей. Одна из самых больших сложностей при переводе – это сохранение авторской мысли переводимого текста и понимания для массового иностранного читателя. Важно соблюсти этот компромисс, иначе в первом случае текст получится пустым, а во втором – его просто не поймут.

Поэтому данное произведение очень полезно как для лингвистов, так и для филологов и литературоведов. Изучение тонкостей перевода «Песни о вещем Олеге» демонстрирует сложности адаптации текста со славянскими мотивами под западную аудиторию. Студенты, видя неточности и промахи других переводчиков, могут составить свой собственный перевод и найти оптимальное решение. Для отличного задания для развитие лингвистической рефлексии и исследовательского подхода, ведь недостаточно буквального перевода – нужно понимание культуры, первоисточников и культуры тех людей, для которых и делается перевод. Поэтому данный кейс является отличным тренажером для оттачивания переводческих навыков, а также в профессиональной подготовке преподавателя для разных уровней языкового образования XXI века.

Список литературы

1. Словарь русского языка XI–XVII вв. / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; гл. ред. С. Г. Бархударов. – М. : Наука, 1975. – Вып. 2 : (В – Волога). – 319 с.

2. Повесть временных лет / подгот. текста, вступ. ст. и примеч. Д. С. Лихачева ; ред. В. П. Адрианова-Перетц. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Наука, 1999. – 670 с.

3. Повесть временных лет / подгот. текста, пер., ст. и коммент. Д. С. Лихачева ; под ред. В. П. Адриановой-Перетц. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : Наука, 1996. – 668 с.

4. Карамзин, Н. М. История государства Российского : в 12 т. / Н. М. Карамзин. – М. : Наука, 1989. – Т. 1. – 640 с.

5. Пушкин, А. С. Песнь о вещем Олеге / А. С. Пушкин // Полное собрание сочинений : в 16 т. / А. С. Пушкин. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1947. – Т. 2, кн. 1. – С. 243–246.

6. Полное собрание русских летописей, изданное по высочайшему повелению Археографическою комиссиею. – СПб. : [Б. и.], 1910–1914. – Т. 20 : Львовская летопись, ч. 1–2. – 418, 386 с.

7. Shaw, T. B. The Lay of the Wise Oleg / T. B. Shaw // Blackwood's Edinburgh Magazine. – 1845. – Vol. 58, № 358. – P. 242–246.

8. Pushkin, A. Song of the Wise Prince Oleg / A. Pushkin ; transl. by Y. Menis. – Text : electronic // RuVerses : [сайт]. – URL: https://ruverses.com/alexander-pushkin/the-lay-of-the-wise-oleg/11063/ (date of access: 19.04.2026).

9. Pogosky, A. L. The Song of the Wise Oleg / A. L. Pogosky, W. W. Gibson // Pushkin A. The Song of the Wise Oleg : facsimile of the 1899 ed. / ill. by V. Vasnetsov. – Leningrad : Avrora, 1991. – P. [2–16].

10. Pollen, J. Rhymes from the Russian : being faithful translations of selections from the best Russian poets, Pushkin, Lermontof, Nadson, etc. / J. Pollen. – London : Kegan Paul, Trench, Trübner & Co., 1891. – 187 p.

11. Shakespeare, W. Julius Caesar / W. Shakespeare ; ed. by D. Daniell. – London : Arden Shakespeare, 2003. – 416 p.
12. Shakespeare, W. Macbeth / W. Shakespeare ; ed. by K. Muir. – London : Arden Shakespeare, 1997. – 240 p.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE ENGLISH TRANSLATIONS OF A. S. PUSHKIN'S "SONG ABOUT THE FORECASTING OLEG": SEMANTICS OF THE EPITHET "FORECASTING"

Kashirina S. Yu.
Voronezh, Russia, VSU

Summary. *The article analyzes the transmission of the epithet "veshchiy" in four English translations of Pushkin's "The Song of Oleg the veshchem." It shows that common variants weaken its sacred and prophetic meaning, and suggests more accurate solutions.*

Key words: *"The Song of Oleg the veshchem"; English translation; Russian as a foreign language; teacher training; neural network translation.*

УДК 81'38:81'25:004.738.5

ПЕРЕВОД ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ И НОВООБРАЗОВАНИЙ В ИНТЕРНЕТ-МЕМАХ: ОТ КАЛЬКИРОВАНИЯ К ТРАНСКРЕАЦИИ

Коломиец В. В.
Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ЮФУ

Аннотация. *В статье анализируются стратегии перевода англоязычных интернет-мемов на русский язык. На материале выборки из 100 мемов (2020–2026 гг.) и данных анкетирования 30 респондентов рассматриваются эффективность калькирования, дословного перевода, адаптации и транскреации. Доказано, что сохранение перлокутивного эффекта важнее формальной точности. Наиболее эффективными стратегиями признаны транскреация и адаптация. Обосновывается переход от механического калькирования к транскреации как оптимальному способу передачи языковой игры в интернет-мемах.*

Ключевые слова: *интернет-мем, языковая игра, неологизм, калькирование, транскреация, прагмалингвистика, стратегия перевода.*

Интернет-мемы стали неотъемлемой частью современной цифровой коммуникации. Ежедневно миллионы пользователей используют мемы для выражения эмоций, комментария событий и установления социальной идентичности. Среди всех феноменов интернет-коммуникации мемы заслуживают особого внимания лингвистов и переводчиков, поскольку они сочетают в себе вербальные, визуальные и культурные компоненты, а их юмор часто строится на языковой игре, неологизмах и интертекстуальности.

Особую значимость в условиях глобализации приобретает перевод интернет-мемов с английского языка на русский. Зарождаясь в англоязычном сегменте сети, мемы активно проникают в русскоязычное пространство, что требует учёта культурных и языковых особенностей для их адекватного перевода. Передача комического, иронического или провокационного заряда мема на другой язык — задача не из простых. Она требует от переводчика не только высокого уровня владения языком, но и глубокого понимания культурного контекста, а также умения воссоздавать прагматические установки оригинала.

Актуальность исследования обусловлена, во-первых, недостаточной теоретической разработанностью вопросов перевода интернет-мемов, и во-вторых, растущей потребностью в практических рекомендациях для переводчиков, работающих с цифровым контентом. Классические модели перевода, ориентированные на семантическую эквивалентность, часто оказываются неприменимыми к мемам, где главным является не буквальный смысл, а коммуникативный эффект.

Цель статьи — выявить наиболее эффективные стратегии перевода языковой игры и новообразований в англоязычных интернет-мемах на русский язык и обосновать переход от калькирования к транскреации как оптимальному способу передачи комического эффекта.

Материалом послужила выборка из 100 англоязычных интернет-мемов, опубликованных преимущественно в 2020–2026 гг. на платформах ВКонтакте, Pinterest и Яндекс.Дзен. Исполь-

зовались **методы** прагмалингвистического анализа, сопоставительного анализа, а также анкетирование 30 респондентов (18–30 лет) для оценки эффективности переводческих решений.

Термин «мем» был введён Ричардом Докинзом в книге «Эгоистичный ген» для обозначения единицы культурной информации, распространяющейся путём имитации [2, с. 109]. В современной лингвистике под интернет-мемом понимают «изображение, видео, фрагмент текста, как правило, юмористического характера, которое быстро копируется и распространяется пользователями интернета, часто с небольшими вариациями» [12].

С.В. Канашина определяет интернет-мем как «комплексный феномен интернет-коммуникации», целостную единицу, сочетающую текст и картинку в квадратной рамке, и выделяет такие его характеристики, как вирусность, эмоциональность, серийность, минимализм формы и юмористическая направленность [4, с. 86]. С лингвистической точки зрения интернет-мем представляет собой креолизованный текст, в котором вербальный и визуальный компоненты образуют единое смысловое целое [3, с. 24]. Именно эта полимодальность создаёт дополнительные трудности при переводе, поскольку переводчик должен учитывать не только текст, но и его взаимодействие с изображением.

Термин «языковая игра» (нем. Sprachspiel) был введён Людвигом Витгенштейном в «Философских исследованиях» [1] и впоследствии развит в лингвистике.

Как отмечает В.З. Санников, языковая игра – это «осознанное нарушение языковых норм ради достижения комического эффекта» [10, с. 12]. Интернет-мемы в полной мере реализуют этот принцип: они намеренно нарушают правила орфографии, грамматики, семантики и жанра, что и создаёт их юмористический потенциал. Перевод таких мемов требует не только передачи смысла, но и воссоздания самого механизма языковой игры на русском языке.

В интернет-мемах представлены различные типы языковой игры, которые часто комбинируются.

Семантическая игра, или каламбур, которая основана на использовании многозначности слова или фразы (мемы «Blind Date», «Fast food»).

Фонетическая игра, или омофония, — это одинаковое звучание разных слов при разном написании (мем «Good knight», звучащий как «Good night»).

Словообразовательная игра, включающая создание новых слов (неологизмов) по продуктивным словообразовательным моделям (неологизм unsee).

Фразеологическая игра, представляющая собой трансформацию устойчивых выражений, пословиц и клише (переделка поговорки об омлете в меме «Making the mother of all walls»).

Графическая и орфографическая игра, то есть намеренное искажение написания («превед медвед»).

Прагматическая игра, или эффект обманутого ожидания, которая проявляется в несоответствии формы и содержания, а также в контрасте между текстом и изображением (мем «This is fine»).

Переводчику интернет-мема недостаточно просто знать значение слов. Он должен:

– распознать тип языковой игры (омофония это или каламбур);

– оценить возможность воспроизведения на русском языке;

– выбрать стратегию: если структура позволяет, используется калькирование; если приём непереводим (как Good knight), требуется переход к транскреации — созданию новой шутки на русском материале.

К новообразованиям в интернет-мемах относятся, во-первых, создание новых слов путём префиксации (например, *unsee,* как *развидеть*), во-вторых, семантические сдвиги (например, *cap* в значении «ложь»), и в-третьих, фразеологические трансформации (переделка устойчивых выражений). Примером последних может служить мем *«Making the mother of all walls here, Jack»*, который переделывает поговорку «яичницу не приготовишь, не разбив яиц» в политический контекст стены на границе с Мексикой. Особую сложность для перевода представляют каламбуры, построенные на омофонии. Классический пример — мем *«Good knight»* (рыцарь), который на слух воспринимается как *«Good night»* (спокойной ночи). В русском языке нет пары слов, звучащих одинаково как «рыцарь» и «ночь», поэтому буквальный перевод или калькирование здесь невозможны.

Прагмалингвистика, восходящая к теории речевых актов Дж. Остина и Дж. Серля, изучает, как люди используют язык в реальном общении, учитывая намерение говорящего, ситуацию и воздействие на адресата [9; 11]. Для перевода мемов это означает, что главным становится не

передача семантики, а сохранение иллокутивной силы (намерения создателя мема) и перлокутивного эффекта (реакции аудитории: смех, ирония, желание поделиться). Прагматическая адаптация при переводе мемов требует от переводчика анализа культурных пресуппозиций, учёта целевой аудитории и готовности к творческой переработке исходного текста [8, с. 197].

В современном переводоведении выделяют несколько стратегий, применимых к переводу интернет-мемов. Ниже рассматриваются основные из них с примерами из выборки.

Калькирование предполагает буквальный перевод структурных элементов исходного выражения с сохранением его формы. Эта стратегия эффективна, когда новообразование имеет прозрачную внутреннюю форму и может быть адаптировано по моделям целевого языка. Пример: мем *«make me unsee it»*. Калькирование даёт вариант *«заставь меня развидеть это»*, где неологизм *«развидеть»* построен по продуктивной модели русского словообразования (к приставке *раз-* присоединяется глагол *видеть*) и воспринимается носителями как естественный и смешной. Однако калькирование часто терпит неудачу при переводе культурно-специфичных реалий или омофонических каламбуров.

Дословный перевод передаёт формальную структуру высказывания без учёта его прагматики. Эта стратегия редко бывает эффективной при переводе мемов. Пример: мем *«I live in England!»* в ответ на вопрос о лете. Буквальный перевод *«Я живу в Англии!»* не передаёт стереотип о холодном и дождливом английском лете, поэтому комический эффект теряется. Требуется экспликация или адаптация.

Адаптация предполагает замену непонятной культурной отсылки на локально узнаваемый эквивалент с аналогичным прагматическим зарядом. Пример: английская фраза *«It's not far, you can walk»* заменена на русскую идиому *«Да тут рукой подать»*. Формально перевод неточен, но он сохраняет естественность звучания и ироничный подтекст.

Транскреация — это творческая адаптация исходного текста, при которой переводчик создаёт новый текст на языке перевода, вызывающий у реципиента тот же перлокутивный эффект, что и оригинал [6, с. 87].

Пример 1: мем *«When it's Friday but Monday is just two days away»*. Буквальный перевод (*«Когда пятница, но до понедельника всего два дня»*) звучит нейтрально. Транскреация даёт вариант *«Пятница, а депрессия на низком старте»*, который сохраняет эмоциональный заряд и органичен для русскоязычного интернет-дискурса.

Пример 2: мем *«NO CAP»*, где *cap* на молодёжном сленге означает «ложь». Буквальный перевод *«Без кепки»* бессмыслен. Адаптация *«Реально»* передаёт суть.

Для оценки эффективности различных переводческих стратегий было проведено анкетирование 30 респондентов (18–30 лет) — целевой аудитории интернет-мемов. Респондентам предлагалось оценить два варианта перевода одного и того же мема: буквальный и адаптированный. Оценки выставлялись по 4-балльной шкале:

1 — «не понял смысл»,

2 — «понял, но не смешно»,

3 — «понял, смешно»,

4 — «понял, смешно, хочется поделиться».

Наиболее эффективны стратегии, ориентированные на сохранение коммуникативного эффекта - транскреация, адаптация. Калькирование эффективно только при передаче новообразований с прозрачной внутренней формой (*unsee, перевод - развидеть*). Дословный перевод и калькирование культурно-специфичных или омофонических элементов приводят к потере комического эффекта.

Анализ выборки из 100 мемов позволил выявить закономерность: выбор стратегии перевода зависит от типа языковой игры и степени культурной специфичности мема.

Калькирование эффективно, когда новообразование создано по продуктивной словообразовательной модели, его внутренняя форма прозрачна и может быть воспроизведена на русском языке, а культурно-специфичный компонент отсутствует. Пример: *«make me unsee it» («заставь меня развидеть это»)*.

Калькирование невозможно или малоэффективно, когда языковая игра построена на омофонии (*«Good knight»*), имеется отсылка к культурному коду, незнакомому русскоязычному читателю (*«Karen»*), или шутка строится на многозначности слова, не имеющего аналога в русском языке (*«fast»* в меме про зайца и еду).

Транскреация - оптимальная стратегия, которая позволяет сохранить комический эффект при полной замене вербального компонента, адаптировать культурно-специфичные отсылки и передать иллокутивную силу.

На основе проведённого анализа могут быть сформулированы следующие рекомендации:

1) определите тип языковой игры (омофония, каламбур, неологизм);

2) при переводе неологизмов с прозрачной структурой используйте калькирование по продуктивным моделям русского словообразования;

3) для сохранения комического эффекта применяйте транскреацию — создание новой шутки на русском языке;

4) учитывайте целевую аудиторию;

5) проверяйте перевод на носителях языка.

Заключение. На материале выборки из 100 мемов и данных анкетирования 30 респондентов установлено, что наиболее эффективными стратегиями являются транскреация и адаптация. Калькирование показало низкую эффективность, за исключением случаев передачи неологизмов с прозрачной внутренней формой. Дословный перевод оказался наименее эффективным. Доказано, что сохранение перлокутивного эффекта (смеха, удивления, желания поделиться) важнее формальной точности. Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением корпуса за счёт видеомемов, а также с анализом обратного перевода (русскоязычных мемов на английский язык).

Список литературы

1. Витгенштейн Л. Философские исследования / пер. с нем. – М.: АСТ, 2018. – 352 с.
2. Докинз Р. Эгоистичный ген / пер. с англ. Н. Фоминой. – М.: АСТ: CORPUS, 2013. – 512 с.
3. Изгаршева А. В. Лингвистическая интерпретация интернет-мема: автореф. дис. … канд. филол. наук. – М.: МГОУ, 2021. – 24 с.
4. Канашина С. В. Что такое интернет-мем? // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 28 (277), вып. 36. – С. 84–90.
5. Комиссаров В. Н., Кораллова А. Л. Практикум по переводу с английского языка на русский. – М.: Высшая школа, 1990. – 127 с.
6. Косяченко Е. Ф. Интернет-мем как объект перевода // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. – 2021. – № 4. – С. 85–97.
7. Кронгауз М. А. Мемы в интернете: опыт деконструкции // Наука и жизнь. – 2012. – № 11. – С. 127–132.
8. Нойберт А. Прагматические аспекты перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М.: Международные отношения, 1978. – С. 185–201.
9. Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17: Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – С. 22–129.
10. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 544 с.
11. Серль Дж. Р. Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17: Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – С. 151–169.
12. Oxford dictionaries. Meme definition. – Oxford University Press, 2015. – URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com (дата обращения: 15.01.2026).

TRANSLATION OF LANGUAGE PLAY AND NEOLOGISMS IN INTERNET MEMES: FROM CALQUING TO TRANSCREATION

Kolomiiets V. V.
Rostov-on-Don, Russian Federation
SFedU (Southern Federal University), Rostov-on-Don

Summary. *The article analyzes translation strategies of English-language internet memes into Russian. Based on a sample of 100 memes (2020–2026) and survey data of 30 respondents, the effectiveness of calquing, literal translation, adaptation and transcreation is examined. It is proved that preserving the perlocutionary effect is more important than formal accuracy. Transcreation and adaptation are recognized as the most effective strategies. The transition from mechanical calquing to transcreation as the optimal method of conveying language play in internet memes is substantiated.*

Key words: *internet meme, language play, neologism, calquing, transcreation, pragmalinguistics, translation strategy.*

УДК 37.091.33-028.22:811.111:004.588

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ УЧЕБНОЙ ИНФОГРАФИКИ

Курзова А. В.
Витебск, Республика Беларусь
ВГУ имени П. М. Машерова

Научный руководитель:
Алимпиева Е. В., кандидат филологических наук, доцент

Аннотация. *Статья посвящена исследованию лингвосемиотической организации вербального компонента англоязычной учебной инфографики как одного из наиболее востребованных креолизованных жанров в современном образовательном дискурсе. Актуальность работы обусловлена недостаточной изученностью языковых средств, обеспечивающих смысловое единство вербального и невербального элементов в учебных материалах нового типа. В контексте современной философии языкового образования XXI века инфографика рассматривается как перспективный инструмент реализации междисциплинарного подхода, способствующий решению проблем восприятия информации в условиях цифровизации и трансформации традиционных принципов обучения.*

Ключевые слова: *инфографика, языковое образование, креолизованный текст, вербальный компонент, английский язык.*

В современном образовательном дискурсе наблюдается активная трансформация способов предъявления учебного материала, обусловленная изменением когнитивных характеристик обучающихся (клиповое мышление, снижение концентрации на длинных линейных текстах и рост потребности в быстром структурировании информации). В этих условиях традиционные вербальные учебные тексты все чаще уступают место креолизованным.

Одним из наиболее востребованных жанров такого типа является инфографика, представляющая собой, по определению В. В. Лаптева, «область коммуникативного дизайна, в основе которой лежит графическое представление информации, связей, числовых данных и знаний» [1, с. 181]. С лингвосемиотической точки зрения инфографика квалифицируется как креолизованный текст с полной или частичной креолизацией, где вербальный компонент выполняет функцию смыслового якоря, а невербальный – обеспечивает наглядность и структурирование информации [2, с. 52]. Под вербальным компонентом понимается вся совокупность языковых единиц, представленных в инфографике: от заголовков и подзаголовков до подписей к иллюстрациям и примеров предложений. Невербальный компонент, в свою очередь, включает в себя цветовое кодирование, изображения, схемы и другие графические элементы. Именно взаимодействие этих двух компонентов создает синергетический эффект, который делает инфографику эффективным инструментом обучения.

В контексте современной философии языкового образования, ориентированной на развитие межкультурной коммуникативной компетенции и критического мышления, инфографика приобретает особую значимость. Она выступает не только как средство визуализации грамматического материала, но и как инструмент формирования у обучающихся способности к интерпретации креолизованных текстов – навыка, необходимого для успешной коммуникации в цифровой среде. Более того, работа с инфографикой предполагает развитие у обучающихся таких умений, как выделение главного, структурирование информации, установление логических связей между элементами и критическая оценка визуальных источников. В условиях постоянного роста объема информации, с которым сталкивается современный человек, данные умения приобретают особую значимость.

Однако важно учитывать, что жанр учебной инфографики таит в себе и определенные риски, которые также имеют лингвистическую природу. Избыточная визуализация и чрезмерная синтаксическая компрессия могут приводить к фрагментарности восприятия и неспособности обучающегося выстроить целостную картину грамматического явления. Именно поэтому изучение вербального компонента становится критически важным: язык здесь выступает как системообразующий фактор, предотвращающий распад информации на бессвязные отрывки.

Несмотря на растущую популярность инфографики в обучении иностранным языкам, ее лингвосемиотическая организация остается недостаточно изученной. Существующие на сегодняшний день работы в области креолизованных текстов касаются преимущественно медийных и рекламных жанров, тогда как учебная инфографика как особый тип дидактического дискурса до сих пор не получила системного лингвистического описания. Изучение языковых механизмов, обеспечивающих смысловое единство вербального и невербального компонентов в учебной инфографике, становится, таким образом, одной из актуальных задач лингводидактики.

Цель исследования – выявить лингвосемиотические особенности вербального компонента англоязычной учебной инфографики на основе анализа лексического, синтаксического и стилистического уровней ее организации.

Материал и методы. Материалом исследования послужили 10 образцов англоязычной инфографики, представленных на платформе Pinterest (темы: Present Continuous, Present Perfect Continuous, Past Perfect, Past Perfect Continuous, Future Simple, Future Perfect, Future in the Past, Be going to, Conditional sentences, The English Tenses) [3]. Выбор Pinterest в качестве источника материала обусловлен тем, что данная платформа является одной из крупнейших визуальных социальных сетей, где инфографика представлена именно как законченный, автономный дидактический продукт. Кроме того, Pinterest активно используется преподавателями со всего мира для обмена учебными материалами, что гарантирует соответствие представленных материалов реальным образовательным трендам.

В ходе исследования применялись метод сплошной выборки, метод количественного анализа, метод синтаксического анализа, метод стилистического анализа, метод статистической обработки данных.

Результаты и их обсуждение. Обратимся к результатам количественного анализа вербального компонента англоязычной учебной инфографики.

На лексическом уровне наблюдается значительный разброс в общем количестве лексем. Минимальное значение зафиксировано в инфографике «Present Perfect Continuous» (21 лексема), максимальное – в инфографике «The English Tenses» (247 лексем). Среднее значение по выборке составило 94 лексемы. Такой диапазон, на первый взгляд, может свидетельствовать об отсутствии единых стандартов в жанре учебной инфографики. Однако при более детальном рассмотрении становится очевидным, что объем вербального компонента определяется не столько сложностью объясняемого грамматического явления, сколько коммуникативной стратегией автора и степенью опоры на визуальную составляющую. Один и тот же грамматический феномен может быть объяснен как с помощью развернутого вербального комментария, так и с помощью емкой визуальной метафоры – выбор зависит от того, какой канал восприятия автор считает приоритетным для целевой аудитории.

Так, например, в отобранном нами образце по теме «Present Perfect Continuous» основная смысловая нагрузка перенесена на визуальную метафору (скелет, сидящий на скамейке, и линия времени), тогда как вербальный компонент сведен к названию времени, грамматической конструкции и одному примеру. Напротив, в инфографике «The English Tenses», охватывающей 12 грамматических форм, компактное размещение информации требует развернутого перечисления правил.

Распределение лексических единиц по частям речи дает представление о том, на чем акцентируется внимание в каждом образце: на понятийной структуре грамматического явления (существительные) или на процессуальной стороне (глаголы) (рисунок 1).

В среднем по выборке доля существительных составила 26%, доля глаголов – 27%, что свидетельствует о сбалансированном распределении. Максимальная доля существительных (34%) зафиксирована в образцах «Present Continuous» и «Future Perfect». В последнем случае на 14 существительных приходится лишь 7 глаголов, что указывает на ярко выраженную номинативную ориентацию. Противоположная картина наблюдается в образце «Future in the Past», где доля глаголов достигает 32% при 17% существительных. Это объясняется наличием 8 развернутых предложений, в которых многократно повторяются формы глагола *to be* (*am, is, are, was, were*) и конструкция *going to*. Сбалансированное распределение существительных и глаголов в большинстве образцов отражает двойственную природу грамматического знания: с одной стороны, оно включает статичные категории и понятия (номинативный аспект), с другой – описывает процесс формообразования и временные изменения (процессуальный аспект).

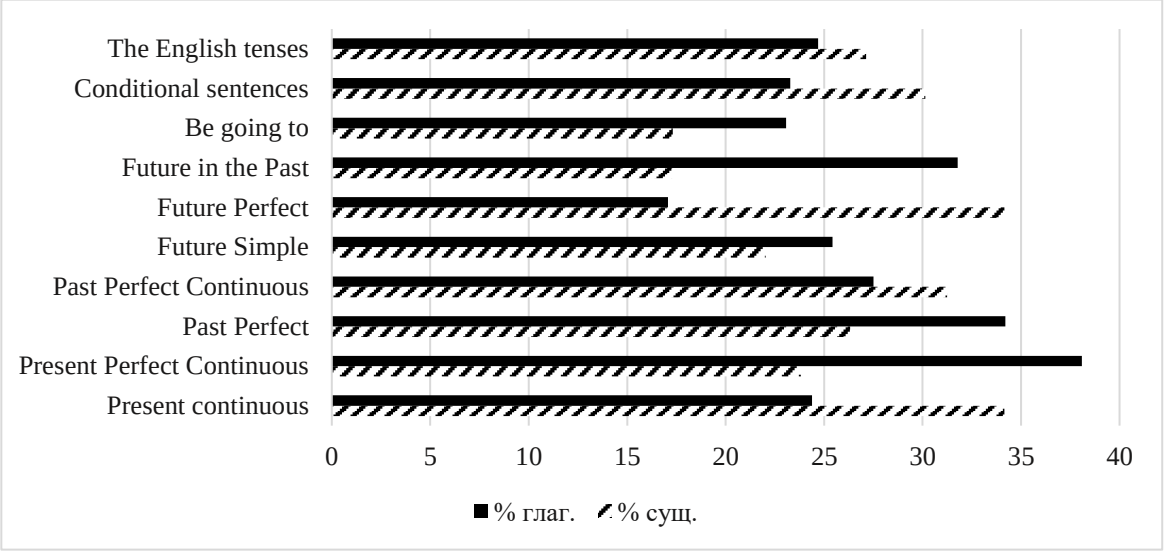

Рисунок 1. **– Количественное соотношение существительных и глаголов (%)**

Профессиональная терминология представлена во всех образцах, однако ее плотность существенно варьируется: от 4% до 25%. Среднее значение по выборке составило 12%. Наибольшая терминологическая насыщенность наблюдается в образце «Past Perfect», где на 114 лексем приходится 29 терминов, что составляет 25%. Использование профессиональной лексики обеспечивает точность и однозначность описания грамматического правила и вводит обучающегося в профессиональный дискурс, подготавливая его к работе с аутентичными учебными материалами. Низкая терминологическая плотность (4-5%) в образцах «Present Perfect Continuous», «Be going to», «Future in the Past» связана с опорой на бытовые коммуникативные ситуации, где объяснение строится преимущественно через примеры, а не через абстрактные понятия (рисунок 2).

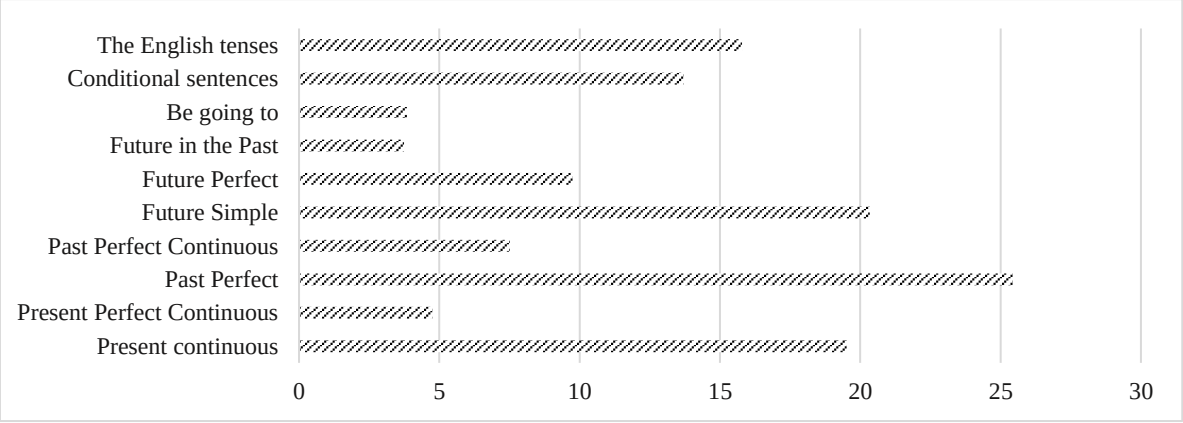

Рисунок 2. – **Доля профессиональной терминологии в общем количестве лексем (%)**

Переходя к анализу синтаксического уровня, необходимо отметить, что организация вербального компонента англоязычной инфографики по обучению грамматике подчиняется принципиально иной логике, нежели организация традиционного учебного текста. Если в последнем грамматические правила излагаются, как правило, развернутыми предложениями с полными предикативными конструкциями, то в инфографике синтаксис подчинен задачам компрессии и наглядности. Визуальные и параграфемные средства берут на себя часть функций, которые в обычном тексте выполняют союзы, предлоги и развернутые синтаксические связи. Как следствие, синтаксическая структура инфографики становится принципиально иной: более фрагментированной, номинативной, часто лишенной явно выраженных грамматических связей между элементами.

Проведенный анализ позволил выявить, что объяснительная часть (правила, случаи употребления, формулы образования) тяготеет к эллиптическим конструкциям. Полные предложения характерны преимущественно для иллюстративных примеров. В среднем по выборке доля эллипсиса от общего числа синтаксических единиц составила 65%, доля полных предложений – 35% (рисунок 3).

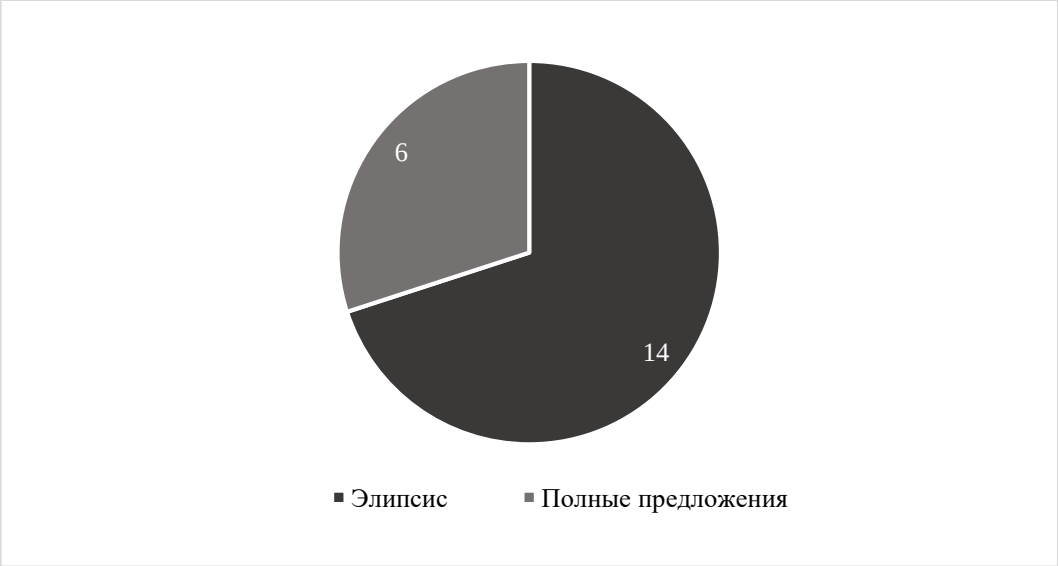

Рисунок 3. – **Соотношение эллипсиса и полных предложений (абс. ч.)**

Выявленная количественная диспропорция, на наш взгляд, свидетельствует о том, что инфографика не только пересказывает грамматическое правило другими словами, но и перестраивает саму логику его представления.

Наиболее высокая степень синтаксической компрессии наблюдается в образцах «Past Perfect» (86%), «Future Perfect» (82%) и «Present Continuous» (81%). В данных инфографиках правила сформулированы в виде номинативных блоков. Отсутствие глаголов-связок и полных предикативных конструкций не затрудняет понимания, поскольку визуальное расположение элементов задает иерархию и логические связи. Минимальная доля эллипсиса зафиксирована в образце «Be going to» (14%). Высокая доля полных предложений (86%) объясняется тем, что практически вся информация (за исключением заголовка «Will vs Going To») подается через развернутые примеры-предложения.

Обратимся к результатам анализа стилистического уровня. Именно здесь наиболее отчетливо проявляется жанровая специфика инфографики как креолизованного текста, ориентированного на передачу точного знания, а не на эмоциональное воздействие. Как отмечает М. Б. Ворошилова, «вербальная информация, как правило, оказывает рациональное воздействие, а невербальная активизирует подсознательный (эмоциональный) уровень восприятия» [4, с. 26]. В учебной инфографике это функциональное разграничение реализуется в полной мере: эмоциональная нагрузка перекладывается на визуальный компонент, тогда как вербальный компонент остается преимущественно нейтральным и информативным.

В подавляющем большинстве проанализированных образцов стилистически маркированные элементы практически полностью отсутствуют. Тропы зафиксированы лишь в 4 образцах из 10. В инфографике «Present Perfect Continuous» встречаются гипербола *for ages* ‘целую вечность’ и метонимия *my love* ‘моя любовь’. В инфографике «Past Perfect Continuous» зафиксирована антитеза *Past Perfect Continuous* и *Past Perfect Simpl*e и повтор конструкции *had been* и *when*. В инфографике «Future Perfect» обнаружено 3 параллелизма: *Present – future, will have melted – will have finished, by next week – by 5 p.m.* В инфографике «Future in the Past» также присутствует антитеза, построенная на противопоставлении временных планов: *earlier – now, I'm going to – I was going to* (рисунок 4).

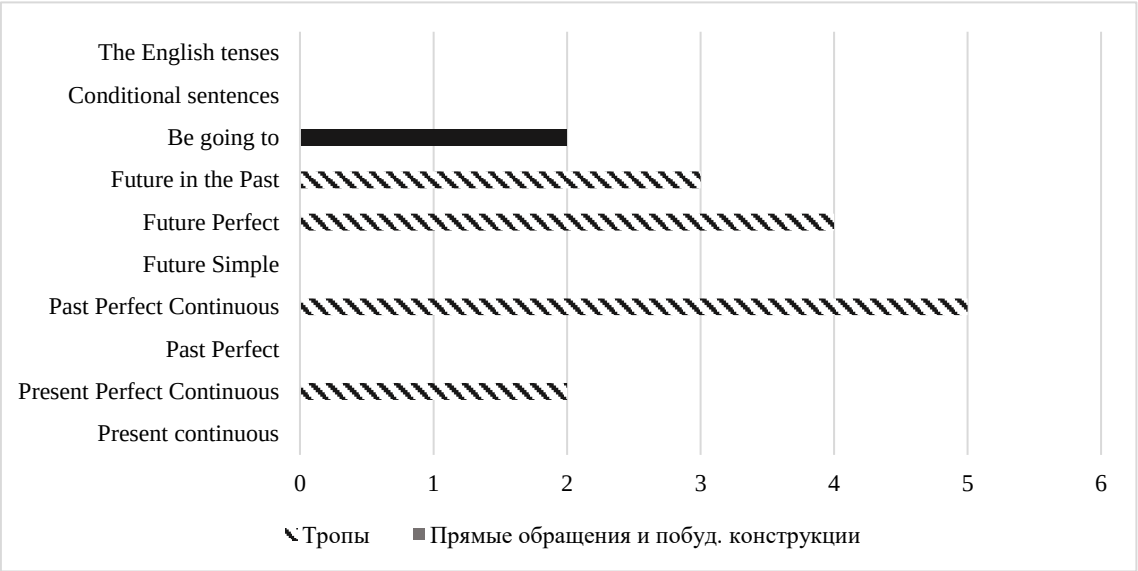

Рисунок 4. – **Распределение стилистических приемов (абс. ч.)**

Тропы встречаются преимущественно в тех образцах инфографики, где вербальный компонент сведен к минимуму либо где визуальная составляющая носит нарративный характер. В этих случаях экспрессивные средства, с нашей точки зрения, компенсируют недостаток вербальной информации или отсутствие развернутых примеров, создавая яркий запоминающийся образ. В образцах же с высоким лексическим объемом тропы не используются, поскольку информационная насыщенность вербального компонента сама по себе обеспечивает когнитивную нагрузку, и дополнительная стилистическая маркированность становится излишней.

Прямые обращения и побудительные конструкции зафиксированы лишь в одном образце «Be going to», где используются две императивные конструкции: *Use 'will' for spontaneous decisions* и *Use 'going to' for future plans*. Данные конструкции выполняют функцию инструкции, направляя внимание обучающегося на ключевое различие между двумя способами выражения будущего времени. Отсутствие побудительных конструкций в остальных образцах позволяет утверждать, что англоязычная грамматическая инфографика в целом избегает прямого директивного воздействия на обучающегося, предпочитая косвенную, информационную подачу материала.

Таким образом, количественный анализ вербального компонента англоязычной учебной инфографики позволяет заключить, что его организация подчинена трем основным принципам: компрессии, сбалансированности и стилистической нейтральности. Каждый из этих принципов имеет функциональное обоснование. Компрессия позволяет уместить грамматическое правило в ограниченное визуальное пространство инфографики. Сбалансированность существительных и глаголов обеспечивает полноту охвата как статического, так и динамического аспектов грамматического явления. Стилистическая нейтральность минимизирует когнитивные отвлекающие факторы и перекладывает эмоциональную нагрузку на визуальный компонент.

Заключение. В результате анализа англоязычной учебной инфографики было выявлено, что на лексическом уровне объем вербального компонента варьируется от 21 до 247 лексем, средняя доля существительных составляет 26%, глаголов – 27%, местоимение *I* присутствует во всех образцах, количество употреблений профессиональной терминологии варьируется от 4% до 25%; на синтаксическом уровне эллипсис доминирует в объяснительной части (65%), полные предложения – в примерах (35%); на стилистическом уровне тропы, прямые обращения и побудительные конструкции встречаются редко, в большинстве случаев вербальный компонент стилистически нейтрален.

Вербальный компонент англоязычной учебной инфографики характеризуется сбалансированностью существительных и глаголов, высокой синтаксической компрессией в объяснительной части и стилистической нейтральностью как жанровой нормой.

Выявленные закономерности организации вербального компонента могут служить основой для разработки методических рекомендаций по созданию эффективных учебных инфографик, учитывающих когнитивные особенности обучающихся и требования цифровой образовательной среды.

Статья выполнена в рамках научного проекта БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (номер государственной регистрации 202678 от 18.02.2026).

Список литературы

1. Лаптев, В. В. Инфографика: основные понятия и определения / В. В. Лаптев // Terra Linguistica. – 2013. – №184. – С. 180–187.

2. Махрова, М. М. Русскоязычная инфографика как семиотическая система в контексте информационно-коммуникативного пространства XXI века / М. М. Махрова // Вестник Воронежского государственного университета. – 2018. – №4. – С. 51–55.

3. Pinterest : [сайт]. – URL: https://ru.pinterest.com/ (дата обращения: 22.04.2026). – Текст : электронный.

4. Ворошилова, М. Б. Политический креолизованный текст: ключи к прочтению : моногр. / М. Б. Ворошилова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2013. – 194 с.

LINGUISTIC FEATURES OF THE VERBAL COMPONENT OF ENGLISH-LANGUAGE EDUCATIONAL INFOGRAPHICS

Kurzova A. V.
Vitebsk, Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Masherov

Research Advisor:
Alimpiyeva E. V.,
PhD in Philology, Associate Professor

Summary. *The article investigates the linguosemiotic organization of the verbal component of English-language educational infographics as one of the most sought-after creolized genres in contemporary educational discourse. The relevance of the study is due to the insufficient exploration of linguistic means that ensure the semantic unity of verbal and non-verbal elements in new-type educational materials. In the context of the modern philosophy of language education of the 21st century, infographics are regarded as a promising tool for implementing an interdisciplinary approach, helping to address the issues of information perception in the context of digitalization and the transformation of traditional teaching principles.*

Key words: *infographics, language education, creolized text, verbal component, English language.*

УДК 811.111'255.2:811.161.1

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ КАК СРЕДСТВО СОХРАНЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Лесков А. А.
Витебск, Республика Беларусь
ВГУ имени П. М. Машерова

Научный руководитель:
Алимпиева Е. В., кандидат филологических наук, доцент

Аннотация. *В статье исследуются стратегии и приемы передачи экспрессивного синтаксиса англоязычной художественной прозы Н. Геймана при переводе на русский язык. Особое внимание уделяется проблеме сохранения авторского ритма и эмоционального напряжения текста в условиях несовпадения грамматических норм рассматриваемых языков. В работе представлен количественный анализ частотности применения синтаксических трансформаций, на основании которого делаются выводы о степени синтаксической эквивалентности современных переводов англоязычной художественной прозы. Полученные результаты способствуют разрешению актуальных проблем переводоведения и вносят вклад в научно-методическую базу современного языкового образования.*

Ключевые слова: *художественный перевод, экспрессивность текста, синтаксические трансформации, адекватность, языковое образование.*

В современном переводоведении все большее внимание уделяется проблеме передачи не столько денотативного содержания, сколько эстетического и эмоционального воздействия художественного текста. Синтаксис, долгое время считавшийся «служебным» уровнем языка, сегодня осознается как мощный источник экспрессивности, способный формировать ритм, темп и эмоциональную тональность повествования. Как отмечает И. Р. Гальперин, «синтаксические средства экспрессивности участвуют в формировании индивидуального авторского стиля и организации композиционной структуры текста» [1, с. 178]. В этой связи понимание прагматического потенциала синтаксических единиц становится неотъемлемым компонентом современного языкового образования, направленного на формирование дискурсивной и переводческой компетенций обучающихся.

Особую актуальность проблема сохранения экспрессивности художественного текста приобретает при переводе с английского языка на русский, поскольку синтаксические системы этих языков демонстрируют существенные различия: фиксированный порядок слов в английском языке противопоставлен относительно свободному, но нормативно обусловленному порядку в русском. В данном контексте особый интерес представляет творчество британского писателя Н. Геймана, чей идиостиль отличается ярко выраженной синтаксической маркированностью. Как подчеркивают исследователи, «игровая поэтика постмодернистской литературной сказки носит всеобъемлющий интегративный характер» [2, с. 6], а синтаксические приемы служат способом создания сквозных текстовых смыслов и организации повествовательного ритма.

Цель исследования – определить эффективность синтаксических трансформаций как средства сохранения экспрессивности англоязычной прозы в процессе художественного перевода на русский язык на основе количественного анализа их применения.

Материал и методы. Исследование осуществлено в рамках лингвостилистического и переводоведческого подходов к анализу экспрессивных синтаксических конструкций. Материалом исследования послужили три произведения современного британского писателя Н. Геймана, а также их переводы на русский язык: «Звездная пыль», «Но молоко, к счастью…» и «Одд и ледяные великаны» [3; 4; 5; 6; 7; 8].

Общий объем проанализированного материала составил 212 микроконтекстов, содержащих экспрессивные синтаксические конструкции. Отбор единиц анализа осуществлялся методом сплошной выборки из оригинальных и переводных текстов указанных произведений.

Теоретическую базу составили работы отечественных и зарубежных лингвистов, посвященные проблемам экспрессивности, синтаксической стилистики и переводческих трансформаций, в частности труды И. Р. Гальперина, В. Н. Комиссарова, А. Д. Швейцера, Л. С. Бархударова, а также исследования идиостиля Н. Геймана – В. Ю. Хартунг, Е. Р. Карпицкая, А. А. Филатова.

В ходе исследования применялись метод сплошной выборки, сопоставительный метод, описательный метод, контекстуально-семантический анализ, элементы количественного метода.

Результаты и их обсуждение. Экспрессивность в современной лингвистике понимается как «совокупность семантико-стилистических признаков единиц языка, которые обеспечивают ее способность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного выражения отношения говорящего к содержанию или к адресату речи» [9, с. 591]. В художественном тексте экспрессивность интегрирует эмоциональные, образные и стилистические компоненты, создавая целостный эффект воздействия на читателя.

Н. А. Лукьянова выделяет в структуре экспрессивности «эмоциональную оценку, интенсивность и образность» [10, с. 44]. Среди смежных категорий следует различать эмотивность (способность языковых единиц выражать эмоциональное отношение и состояние говорящего) и интенсивность (количественную меру усиления признака).

С точки зрения В. Н. Комиссарова, «реализация экспрессивности осуществляется на разных языковых уровнях, однако синтаксический уровень играет особую роль» [11, с. 57]. К числу наиболее значимых синтаксических экспрессивных средств, по мнению автора, относятся:

– инверсия – нарушение нейтрального порядка слов для логического или эмоционального выделения элемента;

– эмфатические конструкции (*it is… that*, усилительное *do*, двойные отрицания) – средства интонационного и смыслового выделения;

– синтаксические повторы (анафора, эпифора, тавтологический повтор), используемые для создание ритмического рисунка и акцентуации эмоционального нарастания;

– парцелляция – намеренное разбиение единой синтаксической структуры на несколько самостоятельных высказываний [11].

Отметим, что идиостиль Н. Геймана характеризуется активным использованием всех перечисленных средств. Особую роль в его прозе играет ритмическая организация фразы, часто напоминающая сказочный или мифологический нарратив.

Как констатирует В. Ю. Хартунг, «нестандартное варьирование языковых элементов и разрушение привычной понятийной и культурной парадигмы можно рассматривать как культурную доминанту постмодернистской сказки в целом и произведений Н. Геймана в частности» [12, с. 6].

Основной проблемой перевода экспрессивных синтаксических конструкций является необходимость достижения адекватности – воссоздания художественного эффекта и прагматического воздействия оригинала – при наличии системных межъязыковых различий. В отличие от эквивалентности, ориентированной на формальное соответствие языковых единиц, адекватность предполагает «обеспечение прагматического воздействия на рецептора, адекватного оригиналу» [13, с. 104].

Инструментом достижения адекватности служат переводческие трансформации, которые Л. С. Бархударов определяет как «разнообразные преобразования, осуществляемые для достижения максимально возможной эквивалентности и адекватности перевода с учетом расхождений в формальных и семантических системах исходного и переводного языков» [14, с. 191].

В ходе проведенного нами анализа способов передачи экспрессивных синтаксических конструкций оригинальных художественных произведений Н. Геймана в русскоязычных переводах (в совокупности – 212 микроконтекстов) были выявлены следующие экспрессивные синтаксические конструкции.

1. Инверсия (25%).

Инверсия в английском языке является более распространенным и грамматически разнообразным явлением, чем в русском. В 65% случаев переводчикам удается сохранить инверсивный порядок слов, если это не нарушает нормы русского языка.

Gone was her caution ‘Была забыта осторожность’ – инверсия подчеркивает резкое, внезапное изменение состояния героини. Русский перевод сохраняет обратный порядок слов, что звучит естественно и передает нужный драматический эффект.

Out you come ‘А ну-ка выходи’ – инверсия в обращении. В русском переводе использована устойчивая разговорная конструкция, сохраняющая повелительный тон и неформальность.

This I say ‘Вот что я скажу’ – инверсия с вынесением дополнения в препозицию для усиления эмфазы. В переводе использована конструкция ‘Вот что я скажу’, которая также является эмфатической, хотя и не полностью дублирует структуру англоязычного примера.

Never heard of it! ‘Никогда о таком не слышали!’ – инверсия с вынесением отрицания на первое место. В переводе восклицание передано с тем же порядком слов, что является естественным для русского языка.

В случаях, когда сохранение инверсии приводит к архаичности или неестественности, применяется замена на прямой порядок слов (13,5% от общего числа трансформаций):

Gone from the stable was one of the black stallions. – ‘Из конюшни пропал вороной жеребец’. В переводе инверсия не сохранена, так как русский вариант «Пропал из конюшни вороной жеребец» был бы стилистически маркированным. Однако экспрессивная функция (акцент на исчезновении) сохранена благодаря вынесению глагола «пропал» на первое место.

2. Лексические и синтаксические повторы, создающие звуковую и смысловую выразительность текста (21%).

Установлено, что повторы являются одним из наиболее частотных экспрессивных средств в произведениях Н. Геймана. В русскоязычных переводных текстах они сохранены в 80% случаев, что свидетельствует о высокой значимости данного приема для передачи авторского стиля. Приведем примеры:

Coats of night! Coats of twilight! Coats of dusk! – ‘Ночные плащи! Сумеречные плащи! Плащи из полумрака!’. Очевидно, что анафорический повтор (повтор слова «плащи») создает заклинательный, рекламный ритм. В русском переводе анафора сохранена, хотя третья фраза имеет несколько иной порядок слов, что не нарушает общего ритмического рисунка.

Speak! Speak! Speak! – ‘Говори! Говори же!’. Геминация (тройной повтор) императива в тексте переводящего языка сохранена. Добавление частицы «же» во втором элементе усиливает экспрессию.

No milk… No milk. – ‘Молока нет… Нету’. В переводе при передаче повтора эллиптической фразы использован синонимический ряд («нет», «нету»), создающий аналогичный эффект безнадежности.

В случаях, когда буквальный повтор звучал бы неестественно по-русски, переводчики прибегают к использованию приема компенсации:

Counting days, counting minutes ‘считали дни, часы и минуты’ – повтор глагола опущен, но добавлено слово «часы», что компенсирует потерю и сохраняет семантическую насыщенность.

3. Эмфатические конструкции (14,5%), используемые в исходном тексте для логического или эмоционального выделения определенного члена предложения.

Английские эмфатические конструкции (усилительное *do*, оборот *it is… that*, эмфатические отрицания) не имеют прямых структурных аналогов в русском языке. В 70% случаев они передаются с использованием функциональных соответствий: порядка слов, эмфатических частиц (*же, именно, ведь*), лексических усилителей.

It was the smile that did it ‘Эта улыбка все и решила’ – эмфаза передана вынесением «эта улыбка» в начало предложения и добавлением обобщающего «все».

He smiled. It was the smile that did it. Парцелляция в сочетании с эмфатической конструкцией создает драматический эффект. Перевод сохраняет обе черты: ‘Он улыбнулся. Эта улыбка все и решила.’

I do not think he pays a lot of attention ‘Я не думаю, что он обращает особое внимание’. Усилительное *do* в отрицательной форме компенсируется лексически (введение слова *особое*).

4. Парцелляция – намеренное расчленения сложного предложения на несколько пунктуационно и интонационно самостоятельных отрезков (9,5%).

Данный стилистический прием используется Н. Гейманом для создания эффекта внезапности, имитации размышлений персонажа, выделения ключевого события. В 90% проанализированных случаев парцелляция сохранена и в переводном тексте, что свидетельствует о ее важности для сохранения авторского стиля. Приведем несколько примеров:

He smiled. It was the smile that did it. – ‘Он улыбнулся. Эта улыбка все и решила.’ В данном случае разбивка единой идеи на два коротких предложения создает паузу, подчеркивающую значимость улыбки. В переводе парцелляция сохранена полностью.

I thought… I thought… – ‘Я думал… Я думал…’. Повтор с многоточием, имитирующий неуверенность или внутренний монолог, сохранен и в тексте переводящего языка.

No milk. None at all. – ‘Молока нет. Совсем нет. Ни капельки.’ Парцелляция и градация (от констатации факта до усиления отрицания), использованные в оригинале, при переводе дополняются третьим звеном (*Ни капельки*), что усиливает экспрессию.

В редких случаях (2,5%) переводчики прибегают к использованию приема парцелляции при ее отсутствии в англоязычном оригинальном тексте с целью адаптации переводного текста к нормам русского языка или для усиления экспрессии. Например:

The stallholder was a huge man with a red beard and a voice like cracked thunder, and he was yelling about the quality of his wares. – ‘Продавец оказался здоровенным детиной с рыжей бородищей. Голос у него был как надтреснутый гром. Он вовсю расхваливал своим товаром.’ Одно англоязычное сложносочиненное предложение в русскоязычном переводе разбито на три самостоятельных отрезка, что создает эффект замедления, привлекает внимание к портретной характеристике персонажа и имитирует устное, эмоциональное повествование.

Выявленные в исследуемом материале случаи объединения предложений (2%) используются преимущественно для создания более плавного, книжного ритма.

Например: *The snow fell. It fell for three days.* – ‘Снег падал три дня подряд.’ В оригинале мы видим два коротких предложения, создающих отрывистый, монотонный ритм. В русском переводе они объединены в одно, что придает повествованию более плавный, книжный характер и ускоряет темп, что типично для адаптации англоязычного синтаксиса к русской литературной норме.

Результаты анализа частотности использования синтаксических трансформаций в процессе перевода представлены на рисунке 1.

Рисунок 1. – **Частотность применения синтаксических трансформаций**
(на материале переводов оригинальных художественных текстов Н. Геймана на русский язык)

Как следует из представленных данных, в текстах переводящего языка преобладают случаи сохранения инверсии (25%) и повторов (21%), создающих заклинательный, ритмически организованный рисунок текста, что указывает на ключевую роль данных экспрессивных средств в формировании идиостиля Н. Геймана.

Количество случаев сохранения эмфатических конструкций составляет 14,5%, парцелляции – 9,5%, восклицательных и вопросительных конструкций – 1%.

Наименьшая степень сохранения отмечена для восклицательно-вопросительных конструкций, что обусловлено их низкой частотностью в оригинале. Эмфаза и парцелляция занимают промежуточное положение, что отражает разную степень адаптируемости этих синтаксических средств к нормам русского языка.

Важно отметить, что выбор синтаксической стратегии зависит не только от грамматических норм, но и от жанрово-стилистических особенностей каждого произведения. В более динамичных сценах переводчики чаще сохраняют парцелляцию и короткие предложения, тогда как при описании прибегают к использованию длинных синтаксических структур.

Заключение. Проведенное исследование демонстрирует, что синтаксические трансформации являются ключевым инструментом сохранения экспрессивного потенциала и ритмической структуры оригинального англоязычного художественного текста при его переводе на русский язык. Успешная адаптация идиостиля Н. Геймана путем сохранения инверсии, повторов, эмфатических конструкций, пунктуации англоязычного текста подтверждает прагматическую гибкость переводящего языка.

Таким образом, структурно-синтаксическое преобразование художественного текста в процессе перевода обеспечивает точность передачи прагматического и эстетического воздействия оригинала. Систематизация подобных переводческих стратегий открывает новые перспективы для модернизации содержания языкового образования, способствуя развитию аналитических и профессионально-переводческих компетенций студентов-филологов.

Список литературы

1. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка / И. Р. Гальперин. – Москва : Изд-во лит. на иностр. яз., 1958. – 459 с.

2. Хартунг, В. Ю. Языковая игра как способ организации нарративного пространства постмодернистских сказок Н. Геймана (на материале английского языка) / В. Ю. Хартунг // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 3 (69). – Ч. 1. – С. 162–166.

3. Gaiman, N. Stardust [Электронный ресурс] / N. Gaiman. – Режим доступа : https://royallib.com/read/Gaiman_Neil/Stardust.html#0. – Дата доступа : 28.03.2026.

4. Гейман, Н. Звездная пыль [Электронный ресурс] / Н. Гейман. – Режим доступа : http://loveread.ec/read_book.php?id=6244&p=1. – Дата доступа : 28.03.2026.

5. Gaiman, N. Fortunately, the Milk [Электронный ресурс] / N. Gaiman. – Режим доступа : https://fantasy-worlds.org/lib/id21836/. – Дата доступа : 28.03.2026.

6. Гейман, Н. Но молоко, к счастью… [Электронный ресурс] / Н. Гейман. – Режим доступа : https://royallib.com/book/Gaiman_Neil/fortunately_the_milk.html. – Дата доступа : 28.03.2026.

7. Gaiman, N. Odd and the Frost Giants [Электронный ресурс] / N. Gaiman. – Режим доступа : https://fantasy-worlds.org/lib/id20508/. – Дата доступа : 28.03.2026.

8. Гейман, Н. Одд и ледяные великаны [Электронный ресурс] / Н. Гейман. – Режим доступа : https://readerslibrary.org/wp-content/uploads/Odd-and-the-Frost-Giants.pdf. – Дата доступа : 28.03.2026.

9. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – Москва : Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

10. Лукьянова, Н. А. Экспрессивная лексика разговорного употребления: проблемы семантики / Н. А. Лукьянова. – Новосибирск : Наука, 1986. – 228 с.

11. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. – Москва : Высш. шк., 1990. – 253 с.

12. Хартунг, В. Ю. Языковая игра как способ организации нарративного пространства постмодернистских сказок Н. Геймана (на материале английского языка) / В. Ю. Хартунг // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 3 (69). – Ч. 1. – С. 162–166.

13. Швейцер, А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – Москва : Наука, 1988. – 215 с.

14. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – Москва : Международные отношения, 1975. – 240 с.

SYNTACTIC TRANSFORMATIONS AS A MEANS OF PRESERVING THE EXPRESSIVENESS OF ENGLISH-LANGUAGE LITERARY TEXT WHEN TRANSLATING INTO RUSSIAN

Leskov A. A.
Vitebsk, Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Masherov

Research Advisor:
PhD in Philology, Associate Professor
Alimpiyeva E. V.

Summary. *This article explores strategies and techniques for conveying the expressive syntax of N. Gaiman's English-language fiction when translated into Russian. Particular attention is paid to preserving the author's rhythm and emotional tension of the text despite the discrepancies in grammatical norms of the languages under consideration. This article presents a quantitative analysis of the frequency of syntactic transformations, which is used to draw conclusions about the degree of syntactic equivalence of modern translations of English-language fiction. The results obtained contribute to the resolution of pressing issues in translation studies and to the scientific and methodological foundations of modern language education.*

Key words: *literary translation, text expressiveness, syntactic transformations, adequacy, language education.*

УДК 371.315.6

СОВРЕМЕННЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА — МЕТОД ИНТЕРВАЛЬНОГО ПОВТОРЕНИЯ, ЧАТ-БОТЫ, ОСНОВАННЫЕ НА ИИ-МОДЕЛЯХ

Максимов Т. Г.
Луганск, ЛНР, Российская Федерация
ФГБОУ ВО «ЛГУ им. В. Даля»

Аннотация*. В статье рассматриваются современные компьютерные технологии, применяемые для изучения лексики иностранного языка. Особое внимание уделено методу интервального повторения и использованию чат-ботов на основе моделей искусственного интеллекта. Обосновываются методы исследования (анализ научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ приложений, моделирование учебных сценариев). Раскрывается научная новизна, заключающаяся в систематизации и интегративном подходе к применению ИИ-чат-ботов вместе с SRS-системами для персонализированного освоения лексики. Приводятся практические примеры и рекомендации. Представлена авторская интегративная модель работы над иноязычной лексикой.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект; кривая забывания Эббингауза; интервальные повторения; SRS; чат-боты; ChatGPT; изучение лексики; персонализация обучения.*

В современном мире развитие компьютерных технологий оказывает влияние на все сферы жизни, одной из которой является образование. В условиях трансформации рыночных процессов (азиатский вектор импорта компьютерных комплектующих, технологий, программного обеспечения) и повышение эффективности обучения иностранному языку при помощи современных компьютерных технологий является актуальной научной проблемой. В частности, повышение эффективности освоения лексического состава иностранного языка при помощи современных интерактивных компьютерных технологий является темой, которая представляет академический интерес и является необходимостью для многих целевых пользователей по всему миру, так как непрерывное пополнение изучаемой лексики играет ключевую роль в освоении иностранного языка, потребность в которой обусловлена активной международной кооперацией, необходимостью понимания специализированной литературы на иностранном языке. Кроме того, знание хотя бы одного иностранного языка значительно расширяет кругозор человека, позволяет читать художественную литературу, смотреть фильмы и сериалы в оригинале без потери смысла.

Данное исследование направлено на обобщение современных инструментов, которые способствуют эффективному изучению лексического состава иностранного языка и доступность этих инструментов для студентов различных возрастных групп и социальных слоев. **Цель** настоящего исследования состоит в систематизации современных методов освоения лексики при помощи искусственного интеллекта и компьютерных технологий, а также оценка эффективности исследуемых методов. Объект исследования – процесс изучения лексического состава иностранного языка с использованием цифровых технологий. Предмет – методический потенциал систем интервальных повторений (SRS) и чат-ботов на основе ИИ.

Материал и методы исследования. В работе использованы: теоретический анализ отечественной и зарубежной научно-методической литературы; сравнительно-сопоставительный анализ функциональных возможностей программных продуктов (Anki, Memrise, Quizlet, Duolingo с ИИ-компонентом); метод моделирования учебных сценариев (конструирование диалогов с чат-ботом); обобщение педагогического опыта применения SRS в вузовской практике.

Научная новизна исследования заключается в следующем: синтезирована интегративная модель обучения лексике, где SRS-приложения обеспечивают ритмичное повторение, а ИИ-чат-боты – генерацию контекстных примеров и коммуникативную практику с автоматизированной обратной связью. Обоснована возможность использования бесплатных общедоступных ИИ-сервисов для компенсации дефицита языковой среды, что особенно важно для студентов, не имеющих доступа к носителям языка.

Результаты и их обсуждение. Непрерывное освоение лексического состава иностранного языка является ключевым аспектом при обучении и изучении иностранного языка. Существуют различные методы изучения лексических единиц: «зазубривание» списка слов, освоение лексики в контексте, создание «карточек», многократное прописывание, прослушивание и повторение словосочетаний вслух и т.д. Современные компьютерные технологии позволяют использовать различные программы и приложения для смартфонов, которые основаны на методе интервальных повторений. Чат-боты, функционирующие на генерирующих моделях ИИ, могут быть использованы для повышения эффективности изучения лексических единиц при помощи метода интервальных повторений.

Метод интервальных повторений активно исследуется уже на протяжении длительного времени, его история начинается в 1885 году, когда немецкий психолог Герман Эббингауз опубликовал статью, в которой представил свою теорию о кривой забывания (рис. 1). В ходе своих экспериментов он изучал запоминание бессмысленных слоговых последовательностей. Эббингауз выявил, что в течение первого часа теряется более 50 % информации, а через день этот показатель составляет примерно 70 %. После этого скорость забывания начинает замедляться.

В дальнейшем, на основе особенностей краткосрочной и долгосрочной памяти, был разработан метод интервальных повторений, который заключается в том, что повторение изучаемой информации осуществляется с определенными интервалами времени [2]. Этот подход основывается на принципе, согласно которому повторение информации должно происходить непосредственно перед тем, как начинается его забывание.

В настоящее время существует множество программ и приложений основанных на методе интервальных повторений, к наиболее распространенным относятся: Anki, Memrise, Quizlet,

Noji, AlgoApp, Cogni и т.д. Метод интервального повторения помогает определить оптимальное время для повторения изученного материала. На экране мобильного устройства или компьютера пользователю отображаются карточки с лексикой, предназначенные для запоминания. Карточка формата вопрос-ответ имеет две стороны: одну с вопросом и другую с ответом. Когда приходит время для повторения, пользователю показывается одна сторона карточки (вопрос), и он должен оценить, насколько хорошо он помнит ответ. После этого он смотрит на другую сторону (ответ) и проверяет себя, выставляя программе оценку своей памяти по данной карточке. Основным преимуществом данных программ является возможность пользовательского наполнения карточек для запоминания, что обеспечивает гибкость в их использовании и позволяет адаптировать процесс обучения под индивидуальные потребности и предпочтения каждого пользователя. Пользователь может дополнить лексическую единицу иностранного языка графическим материалом, аудиозаписями и контекстуальными примерами (например, предложениями, в которых используется изучаемое слово). Кроме того, предусмотрена возможность создания различных наборов слов и проведения тренировок по разнообразным тематическим направлениям.

Время, прошедшее с момента первого запоминания	Запоминание информации, %
0 мин	100
20 мин	58
1 ч	44
9 ч	36
1 день	33
2 дня	28
6 дней	25
31 день	21

Рис. 1**. Кривая забывания по Г. Эббингаузу**
Источник: составлено автором на основе [1].

Искусственный интеллект, активно применяемый для разработки виртуальных помощников и чат-ботов, представляет собой эффективный инструмент для изучения лексики иностранного языка. Осенью 2022 года компания OpenAI представила чат-бот ChatGPT, основанный на модели GPT-3. На момент своего выхода ChatGPT стал одним из самых передовых чат-ботов и считается важным шагом в развитии систем разговорного искусственного интеллекта. Эта модель была обучена на обширных объемах текстов и диалогов, что позволяет ей взаимодействовать с пользователями естественным образом и отвечать на вопросы по разнообразным темам. Чат-бот, использующий генеративный искусственный интеллект, разработанный OpenAI, способен вести диалог и обрабатывать запросы на естественных языках [3]. Внедрение ИИ в популярные языковые приложения, такие как Duolingo и Busuu, позволяет создавать диалоговые взаимодействия, в рамках которых студенты могут развивать свои коммуникативные навыки и получать обратную

связь о своих достижениях [4]. Использование технологий ИИ создает условия, близкие к реальным лингвистическим ситуациям, что способствует более глубокому усвоению материала.

С помощью генеративных моделей ИИ возможно разработать разнообразные упражнения, направленные на закрепление изучаемой лексики. Например, создавать короткие тексты и истории, содержащие целевую лексику в контексте языковой ситуации, а также генерировать задания на написание сообщений и ведение диалогов с последующей проверкой результатов. Такие функции, предоставляемые чат-ботами на основе ИИ, значительно расширяют возможности обучения, позволяют сделать обучение иностранным языкам более персонализированным и целенаправленным. Использование разнообразных инструментов, соответствующих личным предпочтениям и потребностям учащихся, не только ускоряет и повышает качество процесса усвоения языка, но и делает обучение более доступным.

Комплексная эксплуатация компьютерных программ, основанных на методе интервального повторения, в сочетании с чат-ботами, открывает широкий спектр инструментов для изучения лексики иностранного языка. Преимущества этих технических средств заключаются в их доступности для студентов и высокой эффективности предложенных методов обучения, которая обусловлена возможностью персонализации учебного материала, а также интерактивной моделью обучения. Это создает предпосылки для совершенствования процесса изучения языков и повышения мотивации учащихся. Однако изучение иностранного языка требует повышенного внимания к специфике грамматики, развитию навыков аудирования и говорения, а также чтению зарубежной литературы в оригинале. Применение компьютерных программ и мобильных приложений, основанных на методе интервальных повторений, в сочетании с генеративными моделями искусственного интеллекта и работой над всеми аспектами речевой деятельности может значительно ускорить процесс достижения желаемых результатов в изучении языка.

На основе проведенного анализа предлагается трёхэтапная интегративная модель работы над иноязычной лексикой, объединяющая возможности систем интервальных повторений и генеративных ИИ-моделей (табл. 1).

Табл. 1. Интегративная модель работы над иноязычной лексикой

№	Этап	Инструмент	Действие
1	Введение и первичное запоминание	Anki / Quizlet	Создание карточек с целевым словом, транскрипцией, примером из ИИ (контекст). Карточки загружаются в SRS.
2	Повторение по алгоритму	Anki (SRS)	Ежедневное повторение согласно расписанию. При ошибке интервал сокращается.
3	Контекстная активизация	ChatGPT / Duolingo Max	Диалог с ботом на тему, включающую изучаемую лексику; написание микро-текстов с последующей проверкой ИИ.

Источник: составлено автором на основе [4; 5; 6].

Исходя из описанной в табл. 1. авторской интегративной модели, можно сформулировать несколько практических рекомендаций. Прежде всего, начинать освоение технологии следует с базовых функций приложения Anki, а именно с создания колоды и добавления необходимых полей. Для наполнения карточек целесообразно заранее обращаться к ChatGPT с запросом на генерацию контекстных примеров, что позволяет сделать заучивание более осмысленным. Важно установить индивидуальную ежедневную норму новых слов – например, от десяти до пятнадцати – и неукоснительно соблюдать предписанные алгоритмом интервалы повторения, поскольку именно систематичность лежит в основе долговременного запоминания. Ключевым условием успеха является отказ от пассивного узнавания: необходимо обязательно включать этап продуктивной речи, будь то диалог с ботом или написание короткого эссе. Вместе с тем следует проявлять осторожность при использовании материалов, сгенерированных искусственным интеллектом: на продвинутых уровнях владения языком рекомендуется проверять фактологическую точность и стилистическую естественность предлагаемых ИИ примеров, чтобы избежать усвоения нетипичных или ошибочных конструкций.

Заключение. Следует подчеркнуть, что современные технологии существенно расширили методы эффективного изучения лексического состава иностранных языков. Внедрение цифровых инструментов сделало процесс обучения доступным, персонализированным и позволяет

реализовать дидактические подходы, опирающиеся на принципы интерактивности и адаптивного обучения. Перечисленные выше программы и технологии ИИ привносят в процесс изучения языка элементы увлекательности и вовлечённости, что способствует повышению внутренней мотивации учащихся.

Дальнейшее развитие исследований по направлению применения современных компьютерных технологий в изучении иностранного языка состоит в интеграции и адаптации передовых нейросетевых технологий в образовательный процесс посредством внедрения отдельных компонентов в работе с ИИ моделями и цифровыми программами, основанными на методе интервальных повторений. Это позволит скоординировать качественное использование профессорско-преподавательским составом и студентами технологий ИИ в качестве инструмента по совершенствованию процесса повышение доступности изучения иностранного языка в соответствии со стандартами основной профессиональной образовательной программой высшего образования.

Список литературы

1. Иголкина, М. И. Метод интервальных повторений при обучении иностранным языкам / М. И. Иголкина, В. С. Язынина // Гуманитарный вестник МГТУ им. Н. Э. Баумана. – 2023. – № 2 (86). – С. 1-8.

2. Котиков, Д. С. Внедрение и использование нейронных сетей в повседневной жизни / Д. С. Котиков, Т. В. Зайцева // Информационные технологии в образовании: сб. науч. тр. / под ред. А. Н. Грибкова. – Белгород: ИД «БелГУ», 2024. – С. 100-111.

3. Сухоруков, Д. С. Персонализация процесса обучения с помощью технологий искусственного интеллекта и машинного обучения: опыт образовательных платформ / Д. С. Сухоруков // Педагогические науки: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург: Изд-во СПбПУ, 2025. – С. 3-6.

4. Кулик, А. Д. Интегративно-модульный подход и его реализация в профессионально ориентированном обучении иностранных студентов-нефилологов / А. Д. Кулик // – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2024. – 204 с. – ISBN 978-5-4263-1196-1. – DOI 10.31862/9785426311961.

5. Опрышко, А. А. Изучение иностранных языков в условиях цифровизации / А. А. Опрышко, А. А. Агаркова // Дистанционные образовательные технологии: Сборник трудов IX Международной научно-практической конференции, Ялта, 17-19 сентября 2024 года. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2024. – С. 97-99.

6. Остапченко, Г. С. Проблемы формирования мотивации к изучению иностранного языка в вузе в эпоху цифровизации / Г. С. Остапченко // Проблемы инженерного и социально-экономического образования в техническом вузе в условиях модернизации высшего образования: Материалы XXIII Международной научно-практической конференции. В 2-х томах, Тюмень, 24-25 апреля 2025 года. Том 1. – Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2025. – С. 190-193.

MODERN COMPUTER TECHNOLOGIES IN LEARNING FOREIGN LANGUAGE LEXIS — THE METHOD OF SPACED REPETITION, AI-BASED CHATBOTS

Maximov T. G.
Lugansk, LPR, Russian Federation,
LSU named after V. Dahl

***Summary**. The article discusses modern computer technologies used for studying foreign language vocabulary. Special attention is paid to the spaced repetition method and the use of AI-based chatbots. The research methods (analysis of scientific literature, comparative analysis of applications, modeling of learning scenarios) are substantiated. The scientific novelty lies in the systematization and integrative approach to using AI chatbots together with SRS systems for personalized vocabulary acquisition. Practical examples and recommendations are given. The author's integrative model of working on foreign language vocabulary is presented.*

***Keywords**: artificial intelligence; Ebbinghaus forgetting curve; spaced repetition; SRS; chatbots; ChatGPT; vocabulary learning; personalization of learning.*

УДК 372.881.111.1

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕИМУЩЕСТВ И РИСКОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Милейко В. А., Кулешова В. В.
Орша, Республика Беларусь
Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

Аннотация. *Работа посвящена исследованию роли и перспектив интеграции технологий искусственного интеллекта (ИИ) в современный образовательный процесс. В статье анализируется текущее состояние цифровизации образования, рассматриваются примеры использования чат-ботов и генераторов текста педагогами и учащимися. На основании проведенного анкетирования среди учителей и студентов колледжа выявлены ключевые преимущества ИИ: автоматизация рутинной подготовки к занятиям, геймификация обучения и возможность быстрой проверки знаний. Особое внимание уделяется необходимости баланса между сильными и слабыми сторонами технологий. Итогом работы является разработка методического инструментария и рекомендаций по минимизации рисков, что позволяет эффективно интегрировать ИИ в педагогическую практику для повышения качества обучения.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект в образовании, цифровизация, методический инструментарий, геймификация обучения, текстовые ассистенты.*

Современный уровень развития образовательной системы характеризуется проникновением во все её сферы цифровых технологий, которые содействуют эффективному вовлечению обучающихся в образовательный процесс. В образовательном пространстве наблюдается всё более активное использование искусственного интеллекта не только педагогами, но и самими учащимися. Учащиеся всё чаще прибегают к помощи в виде различных чат-ботов, генераторов текстов на базе искусственного интеллекта для выполнения домашнего задания, подготовки к занятиям.

Искусственный интеллект прочно вошёл в повседневную жизнь, стал реальностью современного мира, помощником человека. Вместе с тем не утихают дискуссии о его пользе для людей и универсальности применения в различных сферах человеческой жизни. Считаем, что понимание слабых и сильных сторон использования искусственного интеллекта позволит эффективно интегрировать эти технологии в образовательный процесс, тем самым повышая его эффективность. Выдвинутый тезис определяет актуальность и практическую значимость данной исследовательской работы.

Объект исследования: использование технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе средней школы.

Предмет исследования: методический инструментарий, созданный с помощью искусственного интеллекта, для использования в образовательном процессе.

Цель исследования – изучение технологий искусственного интеллекта и выявление особенностей его внедрения в образовательный процесс. Достижение поставленной цели предполагает решение ряда **задач**:

– конкретизировать понятие «искусственный интеллект»;

– провести анкетирование педагогов и учащихся по вопросам использования в образовательном процессе технологий искусственного интеллекта;

– разработать практические рекомендации по минимизации рисков при использовании искусственного интеллекта в образовательной деятельности.

Материал и методы. В процессе проведения исследования использовались следующие методы: анализ методической литературы по проблеме исследования; изучение и обобщение передового педагогического опыта, анкетирование, педагогическое наблюдение.

Результаты и их обсуждение. Искусственный интеллект – технологии, позволяющие машинам демонстрировать интеллект, аналогичный человеческому, имитировать интеллектуальное поведение, включая способность к самостоятельным рассуждениям и автономному принятию решений [1].

Анкетированное, проведённое среди учителей школ, преподавателей и обучающихся колледжа, позволило конкретизировать положительные стороны в организации обучения с применением технологий искусственного интеллекта [2]:

- Облегчение подготовки педагогов к учебным занятиям (88,2%). Подбор дополнительных учебных материалов, примеров, иллюстраций или текстов. Сокращение времени, которое учитель тратит на рутинную подготовительную работу (составление заданий, подбор литературы, структурирование информации).

- Интерактивность и геймификация в обучении (82,3%). Внедрение игровых элементов с помощью ИИ для повышения мотивации. Создание тренажёров, симуляторов и интерактивных сценариев, где ИИ реагирует на действия ученика. Повышение вовлечённости обучающихся через динамичное, нелинейное взаимодействие с материалом.

Автоматизация процесса проверки знаний обучающихся (82,3%). Быстрая и автоматическая проверка тестов, письменных работ, упражнений с чёткими ответами. Снижение нагрузки на преподавателя за счёт исключения ручной проверки типовых заданий. Возможность мгновенного предоставления обратной связи ученику (ошибки, правильные ответы, рекомендации).

- Доступность для организации инклюзивного образования (35,3%). Адаптация учебного контента под особые потребности детей с ОПФР (например, преобразование текста в речь или наоборот). Использование ИИ для распознавания речи, субтитрирования, описания изображений для обучающихся с нарушениями зрения или слуха.

- Возможность персонализации образовательного процесса (35,2%). Адаптация учебного материала под индивидуальные особенности, темп и уровень знаний конкретного ученика или студента. Построение индивидуальных образовательных траекторий. Подбор заданий, которые соответствуют текущим потребностям обучающегося (например, повторение сложных тем или ускоренное прохождение лёгких).

Вместе с тем были очерчены основные риски, которые, по мнению респондентов, могут отрицательно повлиять на образовательный процесс [3]:

- Несамостоятельное выполнение работ обучающимися, отсутствие трудовой и познавательной активности (100%). Ученики и студенты используют ИИ для полной генерации готовых ответов, эссе, решений задач и лабораторных работ вместо того, чтобы делать их самим. Снижается мотивация к поиску информации, анализу, размышлению и самостоятельной отработке навыков. Формируется привычка полагаться на ИИ без проверки результата.

- Возможная недостоверность результатов (наличие «галлюцинаций») (100%). ИИ может генерировать правдоподобные, но полностью ложные факты, даты, формулы, цитаты или ссылки на несуществующие источники. Человек, не обладающий экспертными знаниями в теме, может принять вымыслы за истину. Ошибки в учебных материалах или проверке знаний могут закреплять у учеников неверные представления.

- Недостаточность развития технических компетенций у участников образовательного процесса (47,1%). Не все учителя и ученики в достаточной мере владеют навыками работы с ИИ-сервисами (составление корректных запросов, проверка выдачи). Отсутствие базовой цифровой грамотности приводит к неэффективному или ошибочному использованию технологий. Педагоги могут испытывать трудности с интеграцией ИИ в учебные планы и методики.

- Отсутствие непосредственного общения (35,3%). Замена живого диалога между учителем и учеником, а также между самими учениками взаимодействием с ИИ. Ограничение развития навыков устной речи, аргументации, умения спорить, договариваться и работать в группе. Снижение воспитательного воздействия личного примера и эмоционального контакта, которые возможны только при прямом общении.

- Отсутствие возможности искусственного интеллекта воспринимать эмоциональные состояния участников образовательного процесса (41,2%). ИИ не может увидеть, что ученик расстроен, устал, тревожится или, наоборот, воодушевлён, и скорректировать подход в ответ на эти эмоции. Невозможность оказать эмоциональную поддержку, ободрить или вовремя заметить признаки выгорания, стресса, нежелания учиться.

- Появление нежелательного контента при генерации материала искусственным интеллектом (5,9%). ИИ может случайно сгенерировать текст или изображение, содержащее грубые выражения, неуместные шутки, стереотипы, агрессию или темы, недопустимые для детской или студенческой аудитории. При запросе на учебную тему модель способна выдать побочную

информацию, не соответствующую нормам или возрасту обучающихся. Требуется дополнительная проверка всех материалов перед использованием на занятии.

Подготовка к занятиям по учебным практикам способствовала ознакомлению с разнообразными сервисами для генерации образовательного контента: ChatGPT, ChatOnAI, DeepSeek, Шедеврум, Алиса AI и др. Используемые сервисы мы разделили на две группы:

Первая группа — текстовые ассистенты. Это универсальные платформы, способные генерировать ответы на вопросы, создавать тексты на разных языках, переводить, обрабатывать загруженные файлы (например, извлекая текст из PDF, Word или PowerPoint), а также искать информацию в интернете. Среди них есть полностью бесплатные сервисы без ограничений на количество ежедневных запросов, что удобно для регулярной подготовки к занятиям. Однако некоторые бесплатные версии других сервисов могут не поддерживать обработку изображений или файлов или имеют лимит запросов, после которого нужно ждать обновления. Есть и приложения, которые дают доступ ко всем функциям только в течение пробного периода (обычно несколько дней), а затем требуют платной подписки.

Вторая группа — генераторы изображений. Они позволяют создавать визуальные материалы по текстовому описанию, что может пригодиться для иллюстрирования заданий или раздаточных материалов. Однако качество картинок не всегда естественное, а бесплатное использование почти всегда ограничено по числу запросов (до следующего обновления лимита).

Таким образом, для повседневной текстовой работы удобнее выбирать полностью бесплатные ассистенты с широким контекстным окном и возможностью загрузки файлов. Для создания картинок лучше иметь в виду, что это потребует либо платного доступа, либо терпимости к лимитам и возможным искажениям в изображениях.

Широкий диапазон существующих сервисов даёт возможность педагогам использовать инструментарий искусственного интеллекта в различных направлениях. Анкетирование позволило определить наиболее часто используемые [4]:

- Виртуальная реальность и обучение посредством игры (94,1%). Создание симуляторов и тренажеров, где ученик взаимодействует с искусственной средой (например, лабораторные опыты, исторические реконструкции). Внедрение игровых механик: баллы, уровни, квесты, рейтинги для повышения мотивации.

- Интеллектуальные обучающие системы (82,4%). Платформы, которые подстраивают сложность и темп подачи материала под индивидуальные возможности ученика. Автоматический анализ ошибок и выдача персональных рекомендаций (что повторить, какие задания решить). Выстраивание индивидуальной траектории обучения с отслеживанием прогресса в реальном времени.

- Автоматическое оценивание (64,7%). Быстрая проверка тестовых заданий с выбором ответа, числовых результатов или коротких текстов. Автоматическое выставление оценок и формирование отчетов об успеваемости без участия педагога. Мгновенная обратная связь для ученика: указание на ошибки и правильные ответы.

- Образовательные аналитические материалы (64,7%). Генерация отчетов о прогрессе класса или отдельного ученика (успеваемость, частота ошибок, темы, вызывающие трудности). Визуализация данных в виде графиков и диаграмм для наглядного анализа. Предсказание рисков отставания на основе накопленной статистики.

- Консультационные запросы (52,9%). Ученики и студенты могут задавать ИИ вопросы по теме, получая разъяснения, примеры или дополнительную информацию в любое время. ИИ выступает в роли круглосуточного помощника для самостоятельной подготовки. Педагог использует ИИ для быстрого поиска методических материалов или уточнения информации по предмету.

- Настраиваемые учебные материалы (41,2%) Автоматическая генерация текстов, упражнений, карточек или задач под конкретную тему, уровень сложности и возраст аудитории. Адаптация готовых материалов для детей с особыми потребностями (например, упрощение текста, преобразование формата). Создание вариантов одного и того же задания для разных групп учеников в классе.

Педагогические наблюдение учебных занятий у опытных педагогов и учащихся-практикантов, анализ заданий, созданных с помощью технологий искусственного интеллекта, содействовали выработке методических рекомендаций по применению данных технологий:

– весь учебный материал, созданный искусственным интеллектом, должен быть тщательно проверен педагогическим работником перед использованием в образовательном процессе;

– нельзя оценивание полностью доверять искусственному интеллекту, т.к. он может просто не разобрать почерк учащегося;

– целесообразно предлагать учащимся задания, требующие обоснования, защиты, доказательств, проектирования и пр., это позволит выявить степень их самостоятельности в подготовке задания;

– уместно использовать задания, в которых искусственный интеллект допустил ошибки, с целью формирования у учащихся критического подхода к созданному с помощью такого интеллекта.

Заключение. Таким образом, проведённое исследование позволило сделать следующие выводы: технологии искусственного интеллекта представляют собой набор технологических решений, имитирующих познавательные способности человека; данные технологии целесообразно применять при организации образовательного процесса в различных направлениях деятельности педагога, обязательно учитывая риски, к которым они могут привести; в процессе проведения исследования были сформулированы методические рекомендации для будущих педагогов, которые будут способствовать эффективному использованию технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе.

Список литературы

1. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019-2025 годы: утв. Министром образования Республики Беларусь от 15.03.2019. Минск, 2019

2. Милюнец, А. Ч. Искусственный интеллект в непрерывном педагогическом образовании. //Теория и методика профессионального образования. Вып. 12. – 2025 – С. 142–150

3. Аренова, А. Х. Психологическое воздействие инструментов искусственного интеллекта на учащихся школ. // Вестник КазНПУ им. Абая. – 2025. – №1 – С. 520-536

4. Матюшевский И.С. Практические модели и методы интеграции ИИ в технологическое образование РБ. // Вестник Полоцкого госуниверситета. Вып.58.(128). – 2025 – С. 93-96.

STUDYING THE ADVANTAGES AND RISKS OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Mileika V. A., Kuliashova V. V.
Orsha, Republic of Belarus
Orsha College of VSU named after P.M. Masherov

Summary. *The work is devoted to the study of the role and prospects of integrating artificial intelligence (AI) technologies into the modern educational process. The article analyzes the current state of digitalization in education and examines examples of how teachers and students use chatbots and text generators. Based on a survey conducted among school teachers and college students, key benefits of AI were identified: automation of routine lesson preparation, gamification of learning, and the possibility of rapid knowledge assessment. Special attention is paid to the need for a balance between the strengths and weaknesses of these technologies. The result of the work is the development of methodological tools and recommendations for risk minimization, which allows for the effective integration of AI into pedagogical practice to improve the quality of education.*

Keywords*: artificial intelligence in education, digitalization, methodological tools, gamification of learning, academic integrity, text assistants.*

УДК 81.25

ПРОМПТ-ИНЖИНИРИНГ В ОБУЧЕНИИ ПОСТРЕДАКТИРОВАНИЮ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА

Оверченко Е. С.
Таганрог, Российская Федерация
ЮФУ

Аннотация. *В данной статье проводится исследование стратегий написания промптов (промпт-инжиниринг) для постредактирования машинного текста, проанализированы 10 подходов, приведены правила и рекомендации использования промптов в переводческой деятельности.*

Ключевые слова: *промпт-инжиниринг; стратегии; машинный перевод; постредактирование; инструменты ИИ.*

Введение. Количество информации, которая требует перевода на различные языки народов мира, растет с каждым днем. Однако качественный перевод с нуля (без использования инструментов искусственного интеллекта) неизменно требует от переводчика расходования времени и сил, тогда как скорость передачи требуемой информации имеет высокое значение. Применение инструментов искусственного интеллекта (далее – ИИ) в переводческой деятельности имеет ряд преимуществ, в том числе экономию времени и других ресурсов переводчика. Однако текст, получаемый в результате машинного перевода, является черновым вариантом перевода и, в зависимости от сложности оригинального текста, требует частичной или полной постредакции. Хотя постредактирование неизбежно на данном этапе развития инструментов ИИ, эффективное использование инструментов ИИ невозможно без навыков «общения» с нейронной сетью, а именно без умения правильно составлять промпт. Чем лучше сформулирован промпт, тем более качественный результат получит пользователь, тем меньше времени и сил понадобится переводчику на постредактирование машинного перевода.

Цель исследования – проанализировать существующие стратегии написания промптов для обучения постредактированию текстов и выявить наиболее эффективные подходы.

В соответствии с целью были поставлены следующие **задачи**:

1. Определить ключевые понятия исследования;
2. Проанализировать основные стратегии написания промптов, применяемых в промпт-инжиниринге в рамках переводческой деятельности;
3. Провести сравнительный анализ стратегий и выявить наиболее эффективные для переводческих целей;
4. Сформулировать практические рекомендации по применению эффективных стратегий в процессе обучения переводу.

Материал и методы. Теоретическая база исследования была сформирована на базе изучения и анализа современной научной литературы, посвященной педагогической практике в рамках интеграции инструментов искусственного интеллекта в образовательный процесс: обучение иностранным языкам в непрофильных вузах, обучение лингвистов-переводчиков, подготовка учителей иностранных языков [1; 2; 3].

Результаты и их обсуждение. *Промпт-инжиниринг*, также известный как *инженерия подсказок*, представляет собой новую дисциплину, сформировавшуюся в связи с необходимостью эффективного применения инструментов ИИ в различных сферах деятельности, в том числе и на разных уровнях системы образования. Промпт (промт) – подсказка, инструкция, команда, текстовый запрос, вводимый в строку ввода нейросети для получения определенного результата. Однако для получения желаемого результата недостаточно просто «дать команду» нейросети, поскольку пользователям следует помнить, что искусственный интеллект не создает новое, несуществующее ранее, не осознает своих ответов и, к сожалению или к счастью, не умеет читать мысли пользователя. Эффективно составленный промпт позволит переводчику получить более качественный машинный текст, требующий меньшего количества правок, а также сэкономит время на обработку текста и выполнение рутинных задач (оформление таблиц, заголовков, списков и т. д.), В связи с этим рассмотрим правила составления промптов, которые следует применять в рамках переводческой деятельности:

1. **Конкретизация задачи**. Задача должна быть четкой и конкретной. Чем четче сформулирована задача, тем лучше будет результат. В зависимости от цели работы с инструментом ИИ можно воспользоваться одним из следующих вариантов: «Переведи…», «Составь список...», «Подбери эквивалент…» и др.

2. **Определение контекста**. Переводчику следует уточнить тему текста, целевую аудиторию текста, а также цель выполнения запроса. Уточнение контекста позволит сократить объем данных, подлежащих анализу нейросетью. Кроме того, многозначные слова получают корректную трактовку, что снижает вероятность ошибки в машинном переводе, появления «галлюцинаций» и разного рода неточностей.

3. **Четкая форма ответа**. Определение того, в каком виде должен быть представлен ответ, позволяет контролировать длину, стиль ответа, что в свою очередь позволяет экономить время на постобработку текста.

4. **Наличие правил**. Переводчик должен четко обозначить границы работы нейросети, что можно и нужно сделать, а чего делать нельзя. «Не используй следующую лексику… / …слова разговорного стиля речи», «Избегай использования следующих слов», «Придерживайся научно-публицистического стиля речи» и т. д.

5. **Уровень сложности задачи**. Из-за особенностей работы нейросети (вес модели, количество токенов в строке ввода и др.) сложные задачи, формулировка которых занимает больше определенного количества токенов, могут не быть распознаны нейросетью, распознаны неправильно или не полностью. В таком случае сложную задачу следует разделить на несколько более простых, что позволит получить несколько более качественных ответов.

Данные правила подходят для составления промптов не только в рамках переводческой деятельности, но и в любой другой сфере, например в преподавании иностранного языка в профильном и непрофильном вузе [4; 5]. Данные правила подлежат внимательному изучению перед применением.

Ознакомившись с правилами составления промптов следует перейти к изучению существующих стратегий.

Стратегия написания промпта – это структурированный подход к формулированию инструкций/ задач/ промптов для работы с инструментами искусственного интеллекта. Каждая отдельная стратегия – это отдельный план, помогающий максимально эффективно использовать инструменты ИИ. Постановка задачи инструменту ИИ отличается от постановки задачи человеку, так как нейросети на данном этапе своего развития имеют ряд ограничений, о которых мы говорили выше. Однако знание основных стратегий способствует эффективному использованию нейросети.

Датская компания «Juuzt» в качестве своей основной задачи видит необходимость помочь пользователям освоить навыки работы с нейросетями, показать их доступность и понятность. На сайте компании приведены 57 вариантов различных стратегий, что позволяет надеяться, что каждый пользователь найдет среди данного разнообразия стратегию, подходящую под конкретные задачи пользователя.

Написание промпта можно облегчить, применив существующие программы для написания промптов или воспользовавшись нейросетью. Однако для переводчиков интерес представляют не программы, а стратегии написания промптов, поскольку так переводчик контролирует процесс перевода, учитывает скрытые особенности текстов, а также развивает свое умение аналитически мыслить, четко формулировать задачу. В рамках нашего исследования рассмотрим наиболее подходящие для работы переводчика стратегии написания промпта. К ним относятся: *промпт без примеров, промпт с примерами, ролевой промптинг, цепочка рассуждений, пошаговый промптинг, промпт с контекстом, шаблонные промпты, промпт с указанием формата ответа, негативный промпт, промпт с запросом нескольких вариантов ответа*. Рассмотрим каждую стратегию подробнее.

Промпт без примеров (**Zero-shot prompting**) – промпт, текст которого не содержит примеров, которым нейросеть может следовать для составления ответа. Такой промпт подойдет для перевода простых текстов, таких как бытовые диалоги, короткие сообщения, вопросы из раздела часто задаваемых. Приведем пример: *«Переведи на русский язык следующее предложение “Do you have a warranty?”»*.

Промпт с примерами (Few-shot prompting) – промпт, текст которого содержит несколько примеров в формате «вопрос – ответ», что позволяет сократить количество материала, подлежащее анализу нейросетью, а также задать стиль, терминологию и формат ответа. Использование данного запроса приоритетно для узкоспециальных текстов из отрасли медицины, юриспруденции и др. Рассмотрим пример: *«Пример "lawyer" – "юрист, практикующий адвокат", "barrister" – "защитник, присяжный поверенный, адвокат". Переведи на русский язык "solicitor"».*

Ролевой промптинг (Role-playing prompting) – промпт, текст которого содержит в себе присвоение нейросети определенной роли, специалиста определенной сферы деятельности, что позволяет получить более подходящий ответ. Данный промпт следует применять в случаях, когда необходимо «мнение» эксперта или присутствует специфический стиль изложения текста. Пример: *«Ты преподаватель высшей школы, преподающий английский язык и специализирующийся на юридическом английском. Переведи следующее предложение, используя уголовный кодекс Российской Федерации "He was accused of embezzlement of company funds."»*

Цепочка рассуждений (Chain-of-Thoughts) – промпт, текст которого содержит в себе просьбу к нейросети описывать ход рассуждения, поиска ответа. Данный вариант промпта подходит для выполнения сложных логических задач, выполнение которых подразумевает проведение анализа в несколько этапов. Такой вариант промпта помогает модели создать условия для более глубокого анализа задачи, а следовательно позволит предложить более качественный ответ. Приведем пример: «*Перед выполнением перевода проведи предпереводческий анализ текста: определи стиль текста, составь список ключевых терминов, определи слова и выражения, которые могут вызвать затруднения при переводе».*

Пошаговый промптинг (Step-by-step prompting) – в данном случае следует говорить не об одном промпте, а о нескольких промптах, запросах, которые позволяют разбить одну комплексную задачу на несколько логических этапов. В отличие15 от «цепочки рассуждений» нейросеть будет предлагать ответ после каждого запроса. Каждый последующий промпт позволит нейросети предоставить более точный ответ и снизить вероятность «галлюцинаций» ИИ.

Промпт с контекстом (Context-enriched prompting). В рамках данной стратегии промпт составляется с учетом особенностей текста, скрытых деталей, ситуационных особенностей. Учет данной информации помогает повысить точность и качество ответа. Рассмотрим пример: «*Переведи диалог из детективного сериала. Первый участник диалог юрист с 15-летним стажем работы, умеющий и знающий, как общаться с заключенными. Второй участник диалога – заключенный, невинно обвиненный, смирившийся со своей участью. Целевая аудитория сериала – молодежь до 35 лет».*

Шаблонные промпты (Template-based prompting) – данный вариант промпта удобен для выполнения повторяющихся задач, структура которых не отличается. Шаблон готовится заранее и при необходимости обновляется или дополняется. Пример «*Ты – переводчик юридических документов. Переведи с английского на русский следующую фразу «пример фразы». Стиль перевода – нейтральный. Особые указания – сохранить стиль*».

Промпт с указанием формата ответа (Format-specific prompting) – позволяет создать запрос, в рамках которого пользователь сам определяет формат ответа, уточняет его структуру (таблица, список, диаграмма), стиль, тип данных и другие характеристики ответа, важные для пользователя. Такой вариант промпта позволяет избежать неструктурированных ответов и получить наиболее точный результат, максимально готовый к дальнейшему использованию. Пример: *«… Представь результат в виде таблицы. Таблица должна состоять из двух колонок. Обозначь левую колонку «Оригинал», правую колонку «Перевод».*

Негативный промптинг (Negative prompting) – данный вариант позволяет указывать чего не должно быть в итоговом ответе. Обычно, данный промпт рекомендуется для использования при работе с изображениями. Однако в рамках переводческой деятельности может иметь особе значение, так как переводчик может указать список слов/терминов, которые нейросеть должна избегать и искать замену. Пример «… Данный текст относится к научно-публицистическому стилю. НЕ используй просторечные слова. НЕ используй разговорную лексику».

Промпт с запросом нескольких вариантов (Self-consistency prompting) – наиболее сложный вариант составления запросов. Пользователь предлагает модели сгенерировать не-

сколько вариантов ответа на один запрос, а затем, из выбранных нейросетью вариантов, сама нейросеть должна выбрать наиболее подходящий. Часто в рамках данной стратегии может применяться стратегия цепочка рассуждений. Пример «*Переведи данный текст с английского языка на русский язык. Предложи три разных варианта перевода: первый – дословный, второй – адаптированный, третий – стилизованный под роман XIX века.*»

Теоретический анализ существующих стратегий показал многообразие подходов к формулированию промптов. Однако наличие теоретических знаний не говорит о наличии практического опыта применения стратегий промпт-инжиниринга. В связи с чем было принято решение провести анкетирование среди лингвистов-переводчиков. В опросе приняли участие 52 студента пятого года обучения специальности перевод и переводоведение Южного Федерального университета. Опрос был проведен с целью выявления стратегий, которыми студенты-переводчики пользуются наиболее часто. Студентам было предложено присвоить цифры от 1 до 10 стратегиям, представленным в списке, где 1 – наиболее часто употребляемая стратегия, а 10 – наименее часто употребляемая стратегия написания промптов. Результаты опроса представлены в таблице.

Таблица

Наименование промпта	**Рейтинг по частотности использования**
Ролевой промптинг	1-3
Цепочка рассуждений	1-3
Пошаговый промптинг	1-3
Промпт с указанием формата ответа	4-5
Негативный промпт	4-5
Промпт с контекстом	6
Промпт с запросом нескольких вариантов ответа	7
Промпт без примеров	8
Промпт с примерами	9
Шаблонные промпты	10

Согласно результатам опроса чаще всего студенты пользуются следующими стратегиями: ролевой промптингом, присваивая нейросети роль переводчика в определенной сфере и указывая его опыт работы, цепочка рассуждений, что позволяет проследить ход рассуждений нейросети, отметить сильные и слабые стороны разных вариантов, пошаговый промптинг, позволяющий в режиме реального времени дорабатывать промпт, вносить изменения в зависимости от удовлетворенности ответа пользователем.

Чуть реже, хотя все еще довольно часто, студенты пользуются стратегией написания промпта с указанием формата ответа и негативных промптов. Это связано с особенностями переводческой деятельности и процесса обучения навыкам перевода в каждом конкретном случае.

Далее по убыванию расположились такие стратегии, как промпт с контекстом, промпт с запросом нескольких вариантов ответов, промпт без примеров, промпт с примерами и шаблонные промпты. Шаблонные промпты заняли последнее место в рейтинге студентов, что объясняется особенностями обучения теории и практике перевода, где важна вариативность. Тем не менее, такие шаблоны можно эффективно использовать на отдельных этапах процесса перевода, например, для составления глоссариев.

Проанализировав результаты опроса мы приходим к выводу, что студенты чаще выбирают стратегии, позволяющие обеспечить гибкость и контроль в процессе перевода.

Кроме того, студенты-переводчики отмечают, что при работе с нейросетью часто пользуются различными стратегиями при решении одной задачи. Такой подход позволяет рассмотреть варианты решения задачи с разных сторон и найти наиболее оптимальный.

Заключение. Обучение студентов-переводчиков навыку работы с инструментами ИИ – необходимый этап обучения в вузе, поскольку использование инструментов ИИ в переводческой сфере обусловлено ростом объема информации, которую необходимо перевести. В связи с чем применение инструментов ИИ становится необходимостью, а не прихотью современных переводчиков. Однако переводчикам стоит помнить о том, что качество машинного перевода уступает качеству человеческого перевода, поэтому машинный перевод требует постредактирования. Качество машинного перевода можно повысить за счет владения будущим переводчи-

ком правилами составления промптов (конкретизация задачи, определение контекста, четкая форма ответа, установление правил для нейросети, определение уровня сложности задачи), а также теоретическими и практическими знаниями о различных стратегиях промпт-инжиниринга, их плюсах и минусах, что позволит переводчику успешно применять инструменты ИИ в переводческой деятельности.

Список литературы

1. Евстигнеев, М. Н. Развитие умений промпт-инжиниринга у будущего педагога иностранного языка / М. Н. Евстигнеев, И. А. Евстигнеева // Вестник ТГУ. – 2025. – №4. – С. 795–813.

2. Соколова, М. Е. Chatgpt и промпт-инжиниринг: о перспективах внедрения генеративных нейросетей в науке / М. Е. Соколова // Науковедческие исследования. – 2024. – №1. – С. 92–109.

3. Сысоев, П.В. Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Язык и культура. – 2025. – №69. – С. 204–219.

4. Захцер, Е. М. Инженерия подсказок при обучении английскому языку: теория и практика / . Е. М. Захцер // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2025. – №2. – С.122–139.

5. Володина, Д. В., Юрьева Юлия Сергеевна особенности создания промптов при обучении иностранному языку студентов / Д. В. Володина, Ю. С. Юрьева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2025. – №3 (59). – С. 51–59.

PROMPT-ENGINEERING IN MACHINE TRANSLATION POST-EDITING TRAINING

Overchenko E. S.
Taganrog, Russian Federation, SFedU

***Summary**. This article explores prompt writing strategies (prompt engineering) for machine translation post-editing, analyses 10 approaches and provides rules and recommendations for using prompts in translation.*

***Keywords**: prompt engineering; strategies; machine translation; post-editing; AI tools.*

УДК 81'373.211.1:94:008:911.375.4(476)

КОРРЕЛЯЦИЯ ХРОНОТИПА ГОРОДА И РАСПРЕДЕЛЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ В ГОДОНИМИКОНЕ БЕЛОРУССКИХ ГОРОДОВ

Прищепа М. М.
Витебск, Республика Беларусь
ВГУ имени П. М. Машерова

***Аннотация.** В статье на материале годонимикона 25 городов Беларуси исследуется связь между историческим типом города и структурой культурных кодов в названиях улиц. Предложена интерпретация этой связи через призму семиотики города и его урбанистической политики; выявлен методический потенциал исследованного материала.*

***Ключевые слова:** годонимикон; культурные коды; хронотип города; Беларусь; семиотика города.*

Названия внутригородских линейных объектов (годонимы) представляют собой важнейший пласт культурной памяти, фиксирующий ценностные приоритеты разных исторических эпох [1; 2]. В белорусских городах, переживших смену государственных образований, войны и идеологические трансформации, годонимикон сочетает наследие Великого княжества Литовского, Российской империи, советского периода и постсоветского времени [5; 8]. Особый научный интерес вызывает вопрос корреляции структуры культурных кодов в названиях улиц с хронотипом города – его возрастом, историей возникновения и доминирующей эпохой застройки. Предшествующие исследования (9; 11) рассматривали годонимикон преимущественно в синхронии или на примере единичных городов. Данная работа впервые предлагает сравнительный анализ годонимиконов белорусских городов, сгруппированных по хронотипу, с использованием единой классификации культурных кодов.

Цель работы – проанализировать зависимость между историческим типом города (хронотипом) и частотностью культурных кодов в названиях улиц, а также предложить интерпретацию этой зависимости как результата целенаправленной урбанистической политики разных эпох.

Материал и методы. Материалом исследования послужили годонимиконы 25 белорусских городов. Общее количество названий внутригородских линейных объектов составило 6296 единиц. Списки названий улиц городов получены методом сплошной выборки из топонимических словарей, топографических карт и интернет-ресурсов, представленных в открытом доступе на официальных сайтах областных и городских исполнительных комитетов [3, 7, 10]. Для каждого годонимикона проведена полная кодировка культурных кодов. Для этого в соответствии с ранее принятой классификацией [4, 6] выделены десять культурных кодов: *антропоморфный*, *духовный*, *ландшафтный*, *пространственный*, *социальный*, *темпоральный*, *топоморфный*, *фауноморфный*, *фитоморфный*, *эмоционально*-характерологический.

На *основе* историко-урбанистических критериев выделены три хронотипа городов. ***Древние*** города – летописные населенные пункты, возникшие до XIV в., имевшие магдебургское право и историческое каменное ядро (замки, храмы). В выборку вошли семь городов: Брест (1019), Пинск (1097), Витебск (974), Полоцк (862), Орша (1067), Кобрин (1287), Глубокое (1414). Во вторую группу вошли местечки – населённые пункты, известные с XV–XVII вв. как частновладельческие местечки (штетлы), получившие статус города в XIX–XX вв. Они не имеют древнего каменного ядра, застройка преимущественно деревянная и советского периода. В выборку вошли 11 городов: Барановичи, Берёза, Дрогичин, Иваново, Ивацевичи, Лунинец, Пружаны (Брестская обл.), Городок, Лепель, Поставы, Барань (Витебская обл.). Третью группу составляют новостройки (советские индустриальные города), основанные в 1950–1960-х гг. при крупных промышленных предприятиях (ГРЭС, НПЗ, калийный комбинат), спроектированные как социалистические города с регулярной планировкой. К этой группе относятся пять городов: Новолукомль (1964, при Лукомльской ГРЭС), Новополоцк (1958, при НПЗ), Светлогорск (1961, при калийном комбинате), Солигорск (1958, при калийном комбинате), Белоозёрск (1958, при Берёзовской ГРЭС).

Результаты и обсуждение. Сравнительный анализ годонимиконов древних городов, бывших местечек и городов-новостроек позволил выявить не только структурные, но и количественные различия в распределении культурных кодов, что напрямую связано с историческим типом населённого пункта и характером формирования его уличной сети. Результаты анализа названий улиц по десяти выделенным культурным кодам сведены в таблицу 1 (для кодов с долей менее 0,5 % – духовный и фауноморфный – данные не приводятся).

Таблица 1 – Распределение культурных кодов по группам городов (%)

Культурный код	Древние города (n=7), %	Местечки (n=11), %	Новостройки (n=5), %
Антропоморфный	29,5	33,0	14,4
Социальный	7,7	10,4	11,8
Темпоральный	4,9	7,5	5,5
Топоморфный	38,7	27,5	41,9
Фитоморфный	5,5	7,4	11,9
Пространственный	4,5	5,8	5,4
Ландшафтный	3,9	4,6	4,0
Эмоционально-характерологический	5,7	6,3	5,0

Наибольшая доля антропоморфного кода (33,0 %) обнаружена не в древних городах, а в группе местечек. Этот результат объясняется комплексом историко-идеологических факторов. Древние города, формировавшие свою годонимическую систему на протяжении нескольких столетий, сохранили значительный пласт топоморфных названий – исторических урочищ, трактов, предместий, ремесленных слобод и торговых площадей (*улица Подол*, *улица Замковая*, *улица Мельничная*). Эти названия, не связанные напрямую с персоналиями, составили конкуренцию антропоморфному коду и уменьшили его долю до 29,5 %.

В отличие от них, местечки (бывшие штетлы) в советский период подверглись тотальной ***реноминации***. Их небольшие уличные сети, насчитывающие чаще всего 100–200 улиц, оказались идеальным объектом для идеологически мотивированного переименования. Почти все дореволюционные и польско-литовские названия были заменены на антропоморфные, прославляющие коммунистических деятелей (*улица Маркса*, *улица Энгельса*, *улица Ленина*), представителей советской культуры (*улица Горького*, *улица Маяковского*, *улица Мицкевича*) и, особенно

часто, героев Великой Отечественной войны (*улица Гастелло, улица Матросова, улица Шмырева*). Высокий процент антропоморфного кода в местечках (33,0 %) также подкрепляется сопутствующим ростом социального (10,4 %) и темпорального (7,5 %) кодов, куда вошли названия *улица Октябрьская*, *улица Советская*, *улица Комсомольская*, воспринимаемые как продолжение антропонимической традиции.

Самый низкий процент антропоморфных названий зафиксирован в городах-новостройках (14,4 %). Это прямое следствие функционально-планировочного подхода к именованию улиц во второй половине XX в. Новые улицы получали имена по доминирующей функции (*улица Строителей*, *улица Энергетиков*, *улица Химиков* – социальный код); по геометрическим признакам (*улица Центральная*, *улица Кольцевая* – пространственный код) или по природным объектам (*улица Берёзовая*, *улица Озёрная* – фитоморфный и ландшафтный коды). Имена реальных людей присваивались лишь самым значимым магистралям – центральному проспекту, вокзальной площади, главному въезду в город. Как правило, это был канонический набор: *улица Ленина*, *проспект Машерова*, *улица Гагарина*. Таким образом, в новостройках антропоморфный код оказался вытеснен на периферию семиотического пространства, уступив место топоморфному (41,9 %) и фитоморфному (11,9 %) кодам.

Качественный состав антропоморфного кода также различается по группам. В древних городах заметна доля дореволюционных антропонимов (связанных с православными святыми, царскими особами или знатными родами), тогда как в местечках антропоморфный код почти полностью состоит из советских номенклатурных имён, а в новостройках – из героев космоса и локальных производственных деятелей. Таким образом, количественный рост антропоморфного кода в местечках свидетельствует не о большей персонализации пространства, а о его унификации в рамках государственного мифотворчества.

Топоморфный код демонстрирует максимальные значения в двух полярных группах – древних городах (38,7 %) и новостройках (41,9 %). При внешнем числовом сходстве семантическое наполнение этого кода в данных группах принципиально различно, что отражает разные механизмы формирования уличной номенклатуры.

В древних городах топоморфный код выступает хранителем исторической памяти. Он включает: хоронимы – названия, производные от соседних деревень, сёл и малых городов, которые вошли в городскую черту или служили ориентацией (*улица Задунайская* – от села Задунай, *улица Суражская* – от города Сураж); названия исторических районов и урочищ (*улица Замковая* – бывшая территория вокруг княжеского замка, *улица Подол* – торгово-ремесленный квартал у реки); дорожные и трактовые названия (*улица Трактовская*, *улица Почтовая*, *улица Брестская* – по направлению старого тракта); агрономические и межевые топонимы (*улица Запольная*, *улица Огородники*, *улица Млыновая*).

Значительная доля топоморфного кода в древних городах объясняется тем, что их годонимическая система складывалась стихийно и органично на протяжении нескольких веков. Улицы именовались по реальным ориентирам, не требующим идеологического обоснования. Даже после частичных переименований в советский период массив топоморфных названий оказался устойчивым.

В новостройках топоморфный код достигает максимума (41,9 %), но его природа – проектная и функциональная. Такие города возводились по генеральным планам в середине – второй половине XX в., и главным принципом именования улиц стало обозначение функции объекта или его связи с инфраструктурой: функциональные названия (*улица Заводская* (ведёт к заводу), *улица Шоссейная* (расположена вдоль шоссе), *улица Парковая* (примыкает к городскому парку), *улица Вокзальная*, *улица Индустриальная*, *переулок Гаражный*; транспортно-географические названия (*улица Минская*, *улица Слуцкая*, *улица Подольская* (по названиям других городов, часто – областных центров или городов-побратимов). В отличие от древних городов, где топоморфный код фиксирует историческую топографию, в новостройках он отражает инженерную логику: рациональную сетку кварталов, зонирование, связь с магистралями. Отсутствие многовекового слоя позволяет называть улицы по их свойствам.

Самый низкий процент топоморфного кода в местечках (27,5 %) не случаен. Бывшие штетлы Западной Беларуси и восточных регионов имели компактную, часто нерегулярную застройку с небольшим числом официально закреплённых названий. В советский период их уличная сеть подверглась тотальной идеологической реноминации. Большинство старых топоморфных названий

(*улица Рыночная*, *улица Божничная*, *улица Кладбищенская*, *улица Косцёльная*) были заменены на антропоморфные (*улица Ленина*, *улица Дзержинского*, *улица Калинина*) или на социально-темпоральные названия (*улица Октябрьская*, *улица Первомайская*, *улица Комсомольская*). Узкие переулки и тупики, характерные для местечковой застройки, часто оставались безымянными или нумеровались (*1-й переулок, 2-й тупик*). Сохранившиеся топоморфные названия относятся к окраинным улицам (*улица Заречная*, *улица Набережная*), которые не интересовали идеологов.

Таким образом, низкая доля топоморфного кода в местечках – это следствие разрыва топонимической традиции: семиотическое пространство было перекодировано из топографического и сакрального в антропоцентричное и идеологическое. Древние города и новостройки, напротив, в силу разных причин сохранили или культивировали топоморфный код – первый как наследие, второй как функциональную необходимость. Качественный состав топоморфных названий в новостройках сближает их с древними городами лишь по доле, но не по генезису. Если древний топоморфный код – это «окаменевшая география» прошлого, то топоморфный код новостроек – это рабочая карта настоящего. В местечках же он был заменен антропоморфными и социальными маркерами советской эпохи.

Социальный код в новостройках (11,8 %) значительно выше, чем в древних городах (7,7 %), и сопоставим с местечками (10,4 %). Однако в новостройках он имеет яркую профессиональную окраску: *улица Шахтёрская*, *улица Строителей*, *улица Энергетиков* – прямое отражение градообразующего предприятия. В местечках социальный код чаще абстрактный (*улица Пионерская*, *улица Комсомольская*, *улица Молодёжная*). Особенно высок показатель в Светлогорске и Солигорске (по 16,0 %) – это максимальное значение среди всех 25 городов. Здесь социальный код достигает пика, причём в обоих случаях он жёстко привязан к химическому и калийному производствам соответственно. Такая концентрация говорит не только о профессиональной структуре, а о полном слиянии городской идентичности с отраслевой принадлежностью. В древних же городах низкий процент социального кода (7,7 %) отражает размытую, многослойную память, где профессиональные доминанты уступили место историческим и культурным маркерам.

Фитоморфный код достигает максимума в новостройках (11,9 %), что более чем вдвое выше, чем в древних городах (5,5 %). Это объясняется сознательной политикой озеленения названий в новых микрорайонах (*улица Тюльпановая*, *улица Садовая*, *улица Цветочная).* Эти названия создавали иллюзию близости к природе в монотонной панельной застройке. Интересно, что в местечках доля фитоморфного кода также повышена (7,4 %) из-за того, что многие улицы в населенных пунктах сохранили старые названия (*улица Лесная*, *улица Березовая, улица Грибная*).

Наиболее высокий темпоральный код зафиксирован в местечках (7,5 %), более низкий – в новостройках (5,5 %). Это объясняется активным переименованием улиц в местечках в советское время, которые получили революционные названия (*улица Первомайская*, *улица Октябрьская*, *улица Новая*, *улица Юбилейная*). В новостройках таких названий меньше, поскольку они создавались уже с готовой городской сеткой, и темпоральный код ограничивался несколькими улицами с юбилейными названиями (*улица 50 лет Победы*). В древних городах старые названия были более устойчивы.

При анализе годонимиконов были выявлены региональные особенности отдельных населенных пунктов. Витебск (один из древнейших белорусских городов) демонстрирует аномально высокий топоморфный код (67,7 %), что связано с появлением множества переулков, названных по деревням Витебского района, а также с традицией называть улицы по историческим предместьям. Барань (местечко) имеет самый низкий антропоморфный код (5,6 %) и самый высокий фитоморфный (23,5 %) из-за того, что статус города получен только в 1972 г., и бóльшая часть улиц сохранила «сельские» названия (*улица Берёзовая, улица Яблоневая, улица Грибная*). Новолукомль отличается экстремально высоким топоморфным кодом (57,9 %) при низком социальном (5,6%) – это объясняется тем, что в городе при ГРЭС многие улицы названы по функциональным зонам (*улица Заводская*, *улица Энергетиков*, *улица Парковая*). Практически полное совпадение распределения культурных кодов в Светлогорске и Солигорске (различия в пределах 0,1 %) подтверждает гипотезу о существовании типового годонимикона советских «калийных» городов. Оба основаны в конце 1950-х гг., имеют одинаковую численность населения (около 100 тыс.) и структуру улиц. Это говорит об индустриальном каноне номинации: 18–19 % антропоморфных, 16 % социальных, 28 % топоморфных, 13–14 % фитоморфных наименований улиц.

Заключение. Таким образом, проведённое на материале 25 городов Беларуси исследование показало, что хронотип города является значимым предиктором распределения культурных кодов в годонимиконе. Древние города (возникшие до XIV в.) характеризуются высоким топоморфным кодом (38,7 %) и умеренным антропоморфным (29,5 %). Социальный и фитоморфный коды минимальны среди всех групп. Местечки (бывшие штетлы, получившие статус города в XX в.) обладают максимальным антропоморфным кодом (33,0 %) из-за массовой советской реноминации, а также повышенными социальным (10,4 %) и темпоральным (7,5 %) кодами. Советские индустриальные новостройки (1950–1960-е гг.) демонстрируют минимальный антропоморфный код (14,4%), максимальный социальный (11,8 %) и фитоморфный (11,9 %) коды, а также высокий топоморфный (41,9 %), но иного (функционального) содержания. Идентичность этих городов позволяет говорить об их типовом годонимиконе, который может служить эталоном для идентификации советских индустриальных городов без исторического ядра.

Практическая значимость работы заключается в возможности диагностики хронотипа города по структуре годонимикона без обращения к историческим архивам. Например, доля социального кода выше 12 % при значении антропоморфного кода ниже 20 % с высокой вероятностью указывает на город-новостройку; доля антропоморфного кода выше 40 % при значении топоморфного кода ниже 20 % – на местечко, прошедшее советское переименование.

С семиотической точки зрения, различия в распределении культурных кодов отражают смену стратегий номинации: от доминирования ландшафта и традиций (древние города) через революционную реноминацию и героизацию (местечки) к функционально-профессиональному и компенсаторно-природному дискурсу (новостройки). Дальнейшие исследования могут быть направлены на включение городов других областей республики (Гомельской, Гродненской и Могилёвской) для проверки экстраполяции результатов и на расширение выборки за счёт включения малых городов и посёлков городского типа для проверки универсальности выявленных закономерностей. Перспективным представляется также диахронический анализ годонимиконов – отслеживание изменений иерархии культурных кодов в одном городе на протяжении XX – начала XXI вв.

Представленный в статье материал обладает значительным методическим потенциалом: процедура кодирования культурных кодов и типологизация городов по хронотипу создают воспроизводимую аналитическую рамку для сравнительных урбанонимических исследований. Предложенные количественные критерии могут служить диагностическими индикаторами для идентификации исторического типа города без обращения к архивным данным, что особенно важно для регионов с фрагментарной урбанистической историей.

Используемая методика может быть экстраполирована на смежные дисциплины и исследовательские контексты: в исторической урбанистике она позволяет реконструировать этапы идеологической реноминации по доле антропоморфного кода; в социолингвистике – оценить степень унификации городского семиотического пространства; в географии культуры – выявить корреляцию между планировочной структурой и стратегиями именования. Выявленные аномалии служат точками роста для дальнейших кейс-стади, а также могут быть использованы в учебных курсах по ономастике, семиотике города и культурной географии.

Статья подготовлена на одном из этапов выполнения научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. регистрации: 20260078 от 18.02.2026) в рамках научного направления «Социально-гуманитарное обеспечение национально-культурной безопасности человека, общества, государства» (утверждена Приказом №12-н от 17.02.2026).

Список литературы

1. Березович, Е.Л. Русская ономастика на современном этапе: критические заметки / Е.Л. Березович // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. – 2001. – № 60 (6). – С. 34–46.

2. Голомидова, М.В. Современная урбанонимическая номинация: стратегические подходы и практические решения / М.В. Голомидова // Вопросы ономастики. – 2017. – Т. 14. – № 3. – С. 185–203.

3. Города Беларуси: статистический сборник. – Минск : Национальный статистический комитет Республики Беларусь, 2022. – 412 с.

4. Дулов, А. В. Культурные коды города: методология анализа годонимикона / А.В. Дулов . – Минск : БГУ, 2021. – 220 с.

5. Ильичева, И. Л. Реализация антропоморфного кода культуры в ономастическом пространстве Брестского региона / И.Л. Ильичева // Слово. Текст. Контекст. – 2022. – № 4 (12). – С. 54–63.
6. Мезенко, А.М. Урбанонимия как язык культуры / А.М. Мезенко // Учёные записки ТНУ им. В.И. Вернадского. Сер. Филология. Социальные коммуникации. – 2011. – Т. 24 (63). – № 2. – С. 388–392.
7. Научные базы данных ЦНБ НАН Беларуси [Электронный ресурс]. – URL : https://csl.bas-net.by/resursy/elektronnye-resursy/ (дата обращения: 02.04.2026).
8. Прищепа, М. М. Особенности наименований внутригородских линейных объектов Витебска и Полоцка / М.М. Прищепа // Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования : сборник научных статей IV Международной научно-практической конференции, Витебск, 16–17 мая 2025 г. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, – 2025. – С. 261–266.
9. Рубанова, Е. В. Семиотика городского пространства: годонимы как маркеры идентичности / Е.В. Рубанова // Вестник Томского государственного университета. – 2017. – № 56. – С. 112–119.
10. Современная Беларусь: энциклопедический справочник. – Минск : Белорусская наука, 2006. – 677 с.
11. Шур, В. В. Годонимикон белорусского города: структура, динамика, культурные коды / В.В. Шур. – Минск : БГУ, 2020. – 188 с.

CORRELATION BETWEEN THE CITY CHRONOTYPE AND THE DISTRIBUTION OF CULTURAL CODES IN THE *g*ODONYMICON OF BELARUSIAN CITIES

Pryshchepa M. M.
Vitebsk, Republic of Belarus,
VSU named after P.M. Masherov

Summary. *Based on the godonymicon of 25 cities in Belarus, the article examines the relationship between the historical type of the city (chronotype) and the structure of cultural codes in street names. An interpretation is proposed through the lens of urban semiotics and urban planning policy; the methodological potential of the studied material has been identified.*

Key words*: godonymicon; cultural codes; city chronotype; Belarus; urban semiotics.*

УДК 004:378.016:81’243

ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЕ ПРОГРАММЫ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ

Провоторова М. А., Баженова М. К., Исаев Ш. М.
Санкт-Петербург, Российская Федерация
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Аннотация. *В статье рассматриваются условия, при которых цифровые технологии усиливают результативность обучения иностранным языкам в дистанционном формате. Цель исследования состоит в выявлении продуктивных подходов к встраиванию цифровых инструментов в учебные программы вуза. Методологическую основу составил аналитический обзор международных и российских публикаций 2020–2025 годов, а также официальных материалов WHO, UNESCO и OECD. Показано, что наибольший эффект даёт не сама платформа, а дидактически выстроенный курс, сочетающий синхронную и асинхронную работу, коммуникативные задания, цифровую поддержку самостоятельности и прозрачные процедуры оценивания. Сделан вывод о том, что интеграция цифровых технологий в языковое образование должна пониматься как проектирование курса, при котором ведущая роль сохраняется за преподавателем, а цифровая среда расширяет возможности учебного общения.*

Ключевые слова*: цифровые технологии; иностранный язык; дистанционное обучение; смешанное обучение; высшая школа; цифровая грамотность.*

Введение. Цифровая трансформация языкового образования в начале 2020-х годов приобрела устойчивый характер; если на первом этапе она во многом была реакцией на внешние ограничения, то затем стала частью обычной практики вуза, меняя структуру курса, формат взаимодействия и способы контроля. Для дисциплины «Иностранный язык» этот процесс оказался особенно значимым, поскольку качество обучения зависит от регулярной речевой практики, обратной связи и степени включённости студента в общение. Материалы WHO, UNESCO и OECD показывают, что дистанционный формат может обеспечивать образовательную непре-

рывность, однако его результативность определяется тем, насколько цифровые инструменты встроены в педагогически осмысленную модель курса [1-3].

Современные обзоры и библиометрические исследования подтверждают, что цифровая среда сама по себе не гарантирует роста языковой подготовки; положительный эффект возникает в тех случаях, когда технология связана с конкретной учебной целью и подчинена логике формирования речевых навыков [4-7]. Российские публикации, посвящённые обучению иностранному языку в неязыковом вузе, развивают ту же мысль, подчёркивая, что цифровизация расширяет доступ к ресурсам и повышает гибкость учебного процесса, но при избыточной технологизации способна ослаблять коммуникативную направленность курса [8-12].

Цель статьи состоит в выявлении продуктивных подходов к интеграции цифровых технологий в учебные программы по иностранным языкам в условиях дистанционного обучения.

Материалы и методы. Методологическую основу исследования составил аналитический обзор публикаций 2020–2025 годов, посвящённых цифровым технологиям в обучении иностранным языкам, дистанционному и смешанному обучению, а также вопросам обновления языковых программ в высшей школе. В корпус источников были включены международные публикации в рецензируемых изданиях и российские статьи по педагогике и методике преподавания иностранных языков; дополнительно были проанализированы официальные материалы международных организаций [1-3]. Особое внимание было уделено работам российских учёных – работам П.В. Сысоева.

Отбор источников осуществлялся по трем критериям, тематическая релевантность, хронологическая актуальность и наличие выводов, пригодных для сопоставления с вузовской практикой. Такой подход позволил соединить международную повестку с российским опытом проектирования языковых дисциплин.

Результаты и обсуждение. Анализ показал, что современный дистанционный курс по иностранному языку не может рассматриваться как электронная копия аудиторного занятия. Перенос привычной схемы урока в видеоконференцию даёт ограниченный результат, поскольку не учитывает особенностей распределённого взаимодействия, иной ритмики внимания и возросшей доли самостоятельной работы [4-7]. Из этого следует первый принцип интеграции цифровых технологий, курс должен проектироваться заново, с учётом логики цифровой среды.

Ключевое значение приобретает сочетание синхронных и асинхронных форм работы. Синхронный компонент оправдан там, где необходимы живая устная коммуникация, коррекция произношения и обсуждение сложных вопросов; асинхронный, при чтении, аудировании с повтором, лексико-грамматической тренировке, подготовке письменных высказываний и работе с языковыми ресурсами. При таком распределении технология используется адресно, снижая перегрузку и делая учебный процесс более управляемым [2, 3, 7].

Второй вывод связан с тем, что цифровые инструменты должны быть встроены в структуру учебной программы, а не добавлены к ней формально. Исследования, выполненные в российском контексте, показывают, что в неязыковом вузе продуктивность цифровой среды возрастает тогда, когда она обслуживает развитие профессионально ориентированной коммуникации: подготовку аннотаций, обсуждение кейсов, презентацию проектов, анализ профильных текстов, редактирование письменных сообщений [8-12]. Иначе говоря, сервис приобретает дидактическую ценность лишь тогда, когда помогает решать содержательную речевую задачу.

Третий принцип касается самостоятельной работы. В дистанционном формате именно она становится основой устойчивого продвижения, однако автономия обучающегося не возникает автоматически, даже если курс насыщен цифровыми ресурсами. Успешность онлайн-обучения связана с цифровой грамотностью, саморегуляцией, ясностью требований и регулярной обратной связью; следовательно, учебная программа должна включать понятные инструкции, этапность выполнения заданий, календарь активности, критерии оценивания и комментарии к типичным ошибкам [7].

С практической точки зрения наибольшую устойчивость демонстрируют модели, в которых цифровые технологии распределены по функциям. Системы управления обучением используются для навигации и хранения материалов; видеоконференц-сервисы - для устного взаимодействия; облачные документы, для совместного письма; словари, корпуса и справочные базы - для работы с языковым материалом; мобильные приложения - для повторения и коротких тренировочных циклов. При таком подходе курс сохраняет внутреннюю логику, а студент понимает назначение каждого инструмента.

Наряду с преимуществами цифровизации, литература фиксирует и устойчивый круг рисков: рассеивание внимания между сервисами, фрагментацию учебной деятельности, снижение глубины речевого контакта, экранную усталость, неравномерный уровень цифровой подготовки, а также подмену содержательного высказывания формальным выполнением задания [8, 11, 12]. По этой причине технологическая насыщенность курса должна определяться образовательной целесообразностью, а не стремлением использовать максимально широкий набор платформ.

В работах 2023–2025 годов усиливается интерес к инструментам автоматизированной проверки и генеративным моделям [13-15]. В рамках языкового курса такие средства уместно рассматривать как вспомогательный слой цифровой среды; они могут использоваться для получения черновой подсказки, подбора лексики, анализа типичных ошибок и подготовки материалов, однако требуют прозрачных правил применения и последующей проверки результата. Сравнительные исследования показывают, что чат-боты полезны в тренировочных режимах, но уступают полноценному учебному общению там, где важны контекст, прагматика и тонкие коммуникативные нюансы [13-15].

Следовательно, новые подходы к дистанционному обучению иностранным языкам связаны не с простым расширением набора сервисов, а с более глубокой перестройкой курса, при которой технология соотносится с задачей, формат работы, с видом речевой деятельности, а цифровая автономия студента, с системой педагогической поддержки.

Заключение. Интеграция цифровых технологий в учебные программы по иностранным языкам представляет собой задачу дидактического проектирования, а не простой выбор платформы или набора электронных ресурсов. Эффективность дистанционного обучения обеспечивается при соблюдении нескольких условий: сбалансированного сочетания синхронной и асинхронной работы, подчинения цифровых инструментов конкретным результатам обучения, сохранения коммуникативной направленности курса, развития самостоятельности студента и использования многоуровневого оценивания.

Тем самым цифровая среда в языковом образовании должна рассматриваться как пространство педагогически организованного взаимодействия, в котором технологии помогают расширить доступ к материалам, разнообразить формы практики и усилить индивидуализацию работы, не разрушая академическую логику курса.

Список литературы

1. World Health Organization. Schooling during COVID-19: recommendations from the European Technical Advisory Group for schooling during COVID-19. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2021. URL: https://iris.who.int/handle/10665/342075 (дата обращения: 13.04.2026).

2. UNESCO. Global education monitoring report 2023: technology in education, a tool on whose terms? Paris: UNESCO, 2023. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723 (дата обращения: 13.04.2026).

3. OECD. OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots. Paris: OECD Publishing, 2021. URL: https://www.oecd.org/en/publications/2021/06/oecd-digital-education-outlook-2021_0f1487d9.html (дата обращения: 13.04.2026).

4. Vorobel O. A systematic review of research on distance language teaching (2011-2020): Focus on methodology. System. 2022. Vol. 105. Art. 102753. DOI: 10.1016/j.system.2022.102753.

5. Wang Y., Kabilan M. K. Integrating technology into English learning in higher education: a bibliometric analysis. Cogent Education. 2024. Vol. 11, no. 1. Art. 2404201. DOI: 10.1080/2331186X.2024.2404201.

6. Peltola K., Veermans M., Routarinne S., Jaaksola S. Engaging post-compulsory education students in online language courses: a systematic review. Journal of Computers in Education. 2025. DOI: 10.1007/s40692-025-00359-w.

7. Данилова Л. Н. Цифровизация обучения иностранным языкам в вузе: возможности и риски // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 1(41). С. 119-128.

8. Дмитренко Т. А. Обучение студентов иностранному языку в цифровую эпоху // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4(849). С. 34-40.

9. Николаенко И. С., Прибыткова А. А., Пустовалова Т. А. Обучение студентов профессиональному иностранному языку с использованием цифровых технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 368-379. DOI: 10.20310/1810-0201-2022-27-2-368-379.

10. Никифорова И. Н. Позитивные и негативные тенденции использования цифровых технологий при обучении иностранному языку // Наука и школа. 2022. № 6. С. 232-240. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-232-240.

11. Чуднова О. А., Михиенко С. А., Поддубная Н. В. Использование цифровых технологий в процессе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12, № 6. URL: https://mir-nauki.com/PDF/28PDMN624.pdf (дата обращения: 13.04.2026).

12. Kohnke L., Moorhouse B. L., Zou D. ChatGPT for language teaching and learning. RELC Journal. 2023. Vol. 54, no. 2. P. 537-550. DOI: 10.1177/00336882231162868.

13. Jeon J., Lee S. Can learners benefit from chatbots instead of humans? A systematic review of human-chatbot comparison research in language education. Education and Information Technologies. 2024. Vol. 29. P. 23329-23360. DOI: 10.1007/s10639-024-12725-9.

14. UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. URL: https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research (дата обращения: 13.04.2026).

INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES INTO FOREIGN LANGUAGE CURRICULA: NEW APPROACHES TO DISTANCE LEARNING

Provotorova M. A., Bazhenova M. K., Isaev S. M.
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,
Saint Petersburg, Russia

Abstract.*The article examines the conditions under which digital technologies improve the effectiveness of distance foreign language instruction. The study aims to identify productive ways of integrating digital tools into university language curricula. The methodological basis is an analytical review of international and Russian publications issued in 2020-2025 together with official materials published by WHO, UNESCO and OECD. The analysis shows that effectiveness depends not on the platform itself but on a didactically designed course that combines synchronous and asynchronous work, communicative tasks, support for learner autonomy and transparent assessment. It is concluded that the integration of digital technologies into language education should be treated as a problem of course design in which the teacher retains the leading role and the digital environment expands meaningful academic communication.*

Keywords: *digital technologies; foreign language; distance learning; blended learning; higher education; digital literacy.*

УДК 811.111’34:37.02

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ АНГЛИЙСКИХ СОГЛАСНЫХ

Рандаревич В. А.
Орша, Республика Беларусь
Оршанский колледж ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация*. В статье рассматриваются подходы к обучению произношению английских согласных, анализируются существующие системы упражнений и предлагается описание тренажёра для формирования произносительных навыков согласных.*

Ключевые слова*: английские согласные, произносительные навыки, артикуляция, подходы к обучению, система упражнений.*

Как известно, процесс общения на иностранном языке не представляется возможным без овладения звуковой стороной языка, так как в одинаковой мере важно не только уметь выражать свои мысли, но и понимать сообщаемые идеи. Однако, несмотря на множество учебных пособий по учебному предмету «Практическая фонетика», не существует того, в содержании которого будут учтены необходимые аспекты коррекции артикуляции английских согласных в сжатые сроки обучения. *Актуальность* данного исследования обусловлена необходимостью поиска эффективной системы упражнений для коррекции и совершенствования навыков произношения английских согласных.

Целью данного исследования является изучение существующих взглядов на вопрос обучения произношению английских согласных, освещённых в научной литературе и периодиче-

ских изданиях, анализ систем упражнений, предложенных в общедоступных учебных пособиях и разработка на их основе тренажёра по произношению согласных.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предлагаемый дидактический материал может быть использован в целях коррекции и совершенствования произносительных навыков учащимися и преподавателями любого учебного заведения как в рамках аудиторной, так и самостоятельной работы в процессе изучения английского языка.

Анализ научной литературы, периодических источников и интернет-ресурсов и систем упражнений в учебных пособиях по учебному предмету «Практическая фонетика», проектирование дидактического материала с последующим описанием позволили реализовать цель данного исследования.

Материал и методы. Материалом исследования послужили работы таких ученых, как: С.Ф. Шатилов, И.В. Вронская, А.А. Миролюбов, Е.Н. Соловова, Н.Н. Гез, Н.Д. Гальскова, И.А. Грузинская, Т.П. Леонтьева и др. Основными методами исследования явились: анализ и синтез, классификация, обобщение и систематизация опыта педагогической деятельности.

Результаты и их обсуждение. Большинство исследователей выделяют два вида фонетических навыков (слухопроизносительные и ритмико-интонационные) и три подхода к обучению фонетике (артикуляторный, имитативный (акустический) и дифференцированный, или аналитико-имитативный).

С.Ф. Шатилов и И.В. Вронская утверждают, что фонетические навыки проходят три этапа формирования: ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный и варьирующе-ситуативный [5].

Е.Н. Соловова, А.А. Миролюбов и Т.П. Леонтьева описывают существующий комплекс упражнений для формирования и совершенствования фонетических навыков.

Современные преподаватели-практики предлагают разнообразить обучение фонетике новыми подходами и упражнениями. Так, Н.Л. Лёвина, К.М. Иноземцева и Е.А. Купершинская рекомендуют заменить аудиотексты аудиовизуальным материалом с учётом социофонетического аспекта английского языка. Просмотр видео без звука позволяет обнаружить особую моторику лицевых мышц носителей языка, имитировать её и удерживать британскую face mask. Интересным приёмом работы над произношением на начальном этапе является произнесение русского текста с английским акцентом с обязательным условием воспроизведения мимики выбранного персонажа [6].

Некоторые исследователи настаивают на использовании фонетических игр, упражнений, чтения и заучивания текстов, скороговорок и отгадывания загадок [3], зрительной и аудитивной наглядности в виде сайтов и приложений (Native English, Learnenglish British Council, Learn English Sounds Right, Speak English Pro, Quick Pronunciation Tool, Say it: English Pronunciation, ELSA) [7] и видеокастов ввиду их неотъемлемых характеристик (рождественская речь королевы Елизаветы II для знакомства с артикуляцией английских звуков) [4].

Не осталась без внимания методистов-исследователей и проблема отсутствия единого мнения на принадлежность согласных фонем к той или иной из трёх групп с точки зрения их сходства или различия с фонемами родного языка [2], проблема овладения английским произношением в условиях ограниченной сетки часов на изучение темы, выход из которой преподаватель находит в применении методики системно-комплексного сопоставительного обучения произношению [1]. Данная методика предполагает сопоставление двух звуковых систем, тренировку произношения звуков как изолированно, так и в словах, и формирование системы соотношения транскрипционных значков с соответствующими им звуками.

Анализ основного учебника под редакцией Е.Б. Карневской и ряда других доступных в интернет-пространстве учебных пособий по учебному предмету «Практическая фонетика» (Берещенко Н.В., Соколова М.А., Любецкая О.И., Казанцева Я.Н., Завьялова В.Л., Кишко С.Н.) позволяет сделать вывод об отсутствии пособия с комплексной системой упражнений для тренировки английских согласных, подходящей для коррекции и совершенствования произносительных навыков в чрезвычайно сжатые сроки (10 часов, предусмотренных учебной программой на изучение темы).

С целью повышения эффективности освоения данной темы был разработан «Тренажёр по произношению английских согласных», который основан на дифференцированном подходе в обучении произношению и методике системно-комплексного сопоставительного обучения (согласно Н.С. Алисеновой). Стоит отметить, что мы применяем этот подход только в отношении обучения произношению английских согласных (Н.С. Алисенова использует его и при формировании навыков интонирования английских фраз).

Обучение произношению и технике чтения базируется на осознании и усвоении минимума терминологии (основных артикуляционных характеристик согласных), осознании и сопоставлении звуковой системы в русском и английском языках и подражании звуковым образцам.

Мы поддерживаем мнение Н.С. Алисеновой о том, что «обучение навыкам произношения и технике чтения возможно на постоянно сменяемом материале двух видов:

а) неосмысляемом (изолированные слова в транскрипции и традиционном написании, подобранные на звуки и правила чтения);

б) осмысляемом (диалоги и тексты основного учебника).

Использование только осмысляемого материала при ограниченной сетке часов неизбежно приводит к умению произносить и читать только усвоенный материал без возможности переноса навыка на новый, незнакомый материал» [1, с. 141].

Так как мы полагаем, что роль принципа аппроксимации в обучении произношению будущих учителей должна быть сведена к минимуму, тренировке каждой их 24 согласных фонем английского языка уделено одинаковое внимание.

Тренажёр состоит из двух частей: комплекс упражнений для отработки произносительных навыков в печатном виде и аудиоприложение для имитации правильного произнесения предложенного текстового материала.

Печатная часть тренажёра имеет последовательную структуру:

- краткое описание артикуляции каждой фонемы и основных произносительных особенностей в сопоставлении с русскоязычными вариантами;

- тренировка артикуляции в словах, транскрибирование слов с данной фонемой, тренировка артикуляции в скороговорках или фразах, тренировка артикуляции в рифмовках и диалогах.

Данная последовательность упражнений способствует формированию автоматизации навыков артикуляции английских фонем и их коррекции и совершенствованию.

Наличие аудиоприложения делает тренажёр незаменимым как в процессе аудиторной работы, так и в процессе самостоятельного освоения данного аспекта языка.

Аудиоприложение состоит из 14 блоков, каждый их которых наполнен аудиофайлами, нумерация которых совпадает с номерами упражнений в печатном варианте тренажёра. Данный подход упрощает поиск нужного упражнения в аудиоприложении.

Следует отметить, что в рамках освоения артикуляции согласных будущими преподавателями английского языка использование данного тренажёра предполагает предварительное знакомство с системой гласных фонем английского языка и наличие умений транскрибирования и артикуляции гласных.

Особое внимание в современном обучении произношению английских согласных уделяется индивидуализации занятий. Каждый учащийся обладает уникальными особенностями артикуляции и слухового восприятия, что требует от преподавателя гибкости и применения дифференцированных подходов. В этом контексте тренажёр позволяет адаптировать темп и сложность упражнений под конкретного ученика, обеспечивая постепенное повышение уровня автоматизации произносительных навыков и минимизацию ошибок в речи. Индивидуальная настройка упражнений особенно важна для обучающихся, сталкивающихся с трудностями в произношении специфических согласных, отсутствующих в родном языке.

Следующим аспектом является интеграция визуальной поддержки в процесс обучения. Современные исследования подтверждают, что зрительное восприятие артикуляции, наблюдение за движениями губ, языка и челюсти носителей языка, значительно ускоряет формирование правильных произносительных навыков. Тренажёр включает не только аудиофайлы, но и видеоэлементы, демонстрирующие артикуляцию согласных, что позволяет учащимся одновременно развивать слуховые и зрительные каналы восприятия, повышая эффективность обучения и закрепления навыка.

Не менее важной является роль обратной связи в процессе формирования произносительных навыков. Учащиеся, самостоятельно работающие с тренажёром, получают возможность сравнивать своё произношение с эталонным, что способствует самокоррекции и осознанию ошибок. Практика регулярного воспроизведения звуков и фраз с последующим контролем и исправлением ошибок помогает формировать устойчивый фонетический навык и повышает уверенность учащихся в использовании английской речи в реальных коммуникативных ситуациях.

Кроме того, внедрение игровых элементов в процесс тренировки согласных фонем способствует повышению мотивации и вовлечённости обучающихся. Использование скорогово-

рок, рифмовок, диалогов и интерактивных заданий превращает обучение в динамичную деятельность, стимулирующую когнитивные и эмоциональные механизмы восприятия языка. Такой подход не только развивает артикуляционные навыки, но и формирует позитивное отношение к изучению английского языка, что особенно важно для будущих преподавателей, которые в дальнейшем будут транслировать эти методические приёмы своим ученикам.

Наконец, долгосрочная перспектива использования тренажёра заключается в формировании устойчивой системы навыков произношения, способной к переносимости на новые лексические единицы и речевые контексты. Постепенное усложнение упражнений, чередование изолированных фонем с контекстуальными и коммуникативными заданиями обеспечивает системное освоение согласных, формирует гибкость произносительных навыков и подготавливает учащихся к уверенной и естественной речи на английском языке.

Важным элементом обучения является системное сопоставление английских согласных с фонемами родного языка. Многие трудности произношения возникают именно из-за различий между артикуляционными и акустическими характеристиками звуков двух языков. Системно-комплексное сопоставительное обучение позволяет выявить эти различия, направить внимание учащихся на проблемные зоны и ускорить процесс формирования правильной артикуляции. Такой подход особенно полезен для студентов, у которых слабая фонематическая слуховая база или недостаточно сформированы навыки аудитивного различения звуков.

Особое место занимает работа с вариативностью произношения согласных в различных диалектах и стилях речи. Английский язык характеризуется значительным разнообразием фонетических норм, и обучение стандартному британскому или американскому произношению требует осознанного отбора эталонов. В тренажёре предусмотрена демонстрация нескольких вариантов произношения одной и той же фонемы, что позволяет студентам расширять фонетический диапазон и готовит их к восприятию речи носителей языка в естественных условиях.

Эффективность формирования произносительных навыков во многом зависит от регулярности и последовательности занятий. Краткосрочные и нерегулярные упражнения не дают необходимого закрепления артикуляционных стереотипов. Тренажёр спроектирован таким образом, чтобы учащиеся могли работать с ним ежедневно в течение коротких, но продуктивных сессий, чередуя аудиовизуальные и письменные задания. Этот подход обеспечивает постепенное накопление опыта, автоматизацию навыка и снижение артикуляционной нагрузки на мышцы речевого аппарата.

Более того, использование тренажёра способствует профессиональному развитию будущих преподавателей английского языка, так как формирует у них навыки самостоятельного анализа и коррекции произношения. Овладение методикой работы с согласными фонемами, навыками транскрибирования и артикуляционной практики позволяет студентам не только совершенствовать собственное произношение, но и эффективно передавать знания своим ученикам. Таким образом, инструмент становится не только учебным, но и методическим средством, интегрированным в подготовку высококвалифицированных специалистов.

Таким образом, предложенный тренажёр не только решает актуальные методические задачи, но и создаёт базу для дальнейшего развития комплексной фонетической компетенции.

Заключение. Таким образом, данный тренажёр решает проблему недостатка и системности упражнений для тренировки артикуляции согласных фонем в сжатые сроки обучения и совершенствует навыки техники чтения, привнося свой вклад в методически актуальный до сих пор вопрос поиска новых приёмов в обучении английскому произношению. Предлагаемый дидактический материал может быть использован в целях коррекции и совершенствования произносительных навыков учащимися и преподавателями любого учебного заведения как в рамках аудиторной, так и самостоятельной работы в процессе изучения английского языка.

Список литературы

1. Алисенова, Н.С. Основные положения системного обучения произношению и технике чтения на английском языке / Н.С. Алисенова // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2017. – № 1 (2). – С. 138–144.

2. Байдикова, Н.Л. Методическая типология согласных фонем английского языка как основа обучения фонетике в общеобразовательной школе / Н.Л. Байдикова // Наука и школа. – 2022. – № 2. – С. 201–212.

3. Киселева, Е.Ю. Фонетические игры и упражнения на начальном этапе обучения русскому как иностранному и английскому языкам / Е.Ю. Киселева // Ученые записки Казанской государственной

академии ветеринарной медицины им. Н. Э. Баумана [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskie-igry-i-uprazhneniya-na-nachalnom-etape-obucheniya-russkomu-kak-inostrannomu-i-angliyskomu-yazykam/viewer. – Дата доступа : 01.02.2025.

4. Колесникова, А.Н. Использование видеокастов в обучении практической фонетике английского языка / А.Н. Колесникова // Вест. Моск. ун-та. – Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 1. – С. 179–186.

5. Крылова, И.А. Скороговорка как средство совершенствования иноязычных фонетических навыков на уроках иностранного языка в начальной школе / И.А. Крылова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Том 8. – Вып. 8. – С. 855–862.

6. Лёвина, Н.Л. Дидактический потенциал визуализации аутентичных аудиоматериалов на занятиях по фонетике английского языка / Н.Л. Лёвина // Гуманитарный вестник. – 2018. – №11. –С.1–8.

7. Тараканова, А.М. Специфика применения современных компьютерных технологий для формирования иноязычных фонетических навыков у студентов вуза / А.М. Тараканова // Наука и образование сегодня [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-primeneniya-sovremennyh-kompyuternyh-tehnologiy-dlya-formirovaniya-inoyazychnyh-foneticheskih-navykov-u-studentov-vuza/viewer. – Дата доступа : 01.02.2025.

THE PROBLEM OF TEACHING ENGLISH CONSONANT PRONUNCIATION

Randarevich V. A.
Orsha, Republic of Belarus,
Orsha College VSU named after P. M. Masherov

***Summary**. The article focuses on approaches to teaching English consonant pronunciation, analyses existing systems of phonetic drills and introduces the description of the training tool for practicing pronunciation of consonants.*

***Keywords**: English consonants, pronunciation skills, articulation, approaches to teaching, drilling systems.*

УДК 81’42:343

СТРАТЕГИИ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ РЕЧИ ПРОКУРОРА ИЛИ АДВОКАТА

Сабирова Д. Д.
Казань, Российская Федерация
Казанский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России)

Научный руководитель:
Иванова С. И., кандидат экономических наук, доцент
Казань, Российская Федерация
Казанский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России)

***Аннотация.** Статья посвящена комплексному анализу стратегий и тактик речевого воздействия, используемых в судебных выступлениях прокурора и адвоката. Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к юридической лингвистике и необходимостью повышения эффективности судебной коммуникации. Цель работы – выявить и сопоставить специфические стратегии речевого воздействия, применяемые сторонами обвинения и защиты, обусловленные их процессуальными функциями и целевыми установками.*

***Ключевые слова:** судебная речь, речевое воздействие, стратегия, тактика, прокурор, адвокат, риторика, аргументация, судебный дискурс, лингвистика.*

Судебное представительство, будь то со стороны обвинения или защиты, представляет собой один из наиболее сложных и социально значимых видов публичной коммуникации. Его успех зависит не только от безупречного знания правовых норм и материалов дела, но и от мастерства вербализации своей позиции, способности оказывать целенаправленное воздействие на аудиторию, прежде всего – на суд. Судебная речь прокурора и адвоката – это не просто последовательное изложение фактов и правовых норм; это мощный инструмент формирования внутреннего убеждения судей, речевое произведение, в котором рациональное и эмоциональное начала находятся в неразрывном единстве.

Актуальность данного исследования определяется несколькими факторами. Во-первых, в условиях состязательного судопроизводства, закреплённого в современном процессуальном законодательстве (ст. 15 УПК РФ), роль убедительной, логически выстроенной и психологически точной речи многократно возрастает. Судья, оценивая доказательства по внутреннему убеждению, неизбежно подвержен влиянию риторического мастерства сторон. Во-вторых, наблюдается устойчивый интерес к юридической лингвистике и судебной риторике как на Западе, так и в России, что отражается в трудах учёных [9; 11; 12], а также зарубежных исследователей [1; 2]. В-третьих, практическая потребность юристов в повышении эффективности своей речевой деятельности делает необходимым систематизацию и анализ стратегий речевого воздействия для использования в образовательных программах юридических вузов и в системе повышения квалификации.

Цель работы – выявить и сопоставить специфические стратегии речевого воздействия, применяемые сторонами обвинения и защиты, обусловленные их процессуальными функциями и целевыми установками.

Материал и методы. В процессе исследования использовались общенаучные методы анализа и синтеза, метод критического анализа научной и методической литературы по юридической лингвистике, судебной риторике и речевому воздействию. Эмпирическую базу составили стенограммы и протоколы судебных заседаний, а также опубликованные примеры из судебной практики [4–7]. Применялись элементы дискурсивного и прагмалингвистического анализа для выявления стратегий и тактик речевого поведения прокурора и адвоката.

Результаты и их обсуждение. Прежде чем перейти к анализу конкретных стратегий, необходимо определить ключевые понятия. Под *речевым воздействием* в контексте судебной речи мы понимаем целенаправленное и обоснованное коммуникативное влияние на сознание, эмоции, волю судей и присутствующей в зале аудитории с целью формирования у них определённой оценки событий, внутреннего убеждения и, в конечном счёте, желаемого решения [8, с. 45]. В отличие от манипуляции, речевое воздействие в суде не предполагает скрытого принуждения; оно опирается на рациональную аргументацию и законные риторические приёмы.

Стратегия речевого воздействия – это общий, перспективный план речевого поведения оратора, направленный на достижение сверхзадачи (доказать виновность, оправдать подсудимого, смягчить наказание). *Тактика* – это конкретный речевой приём, лингвистическое средство, используемое для реализации стратегии на отдельных участках речи [10, с. 78]. Одна стратегия может реализовываться через множество тактик.

Судебный дискурс обладает рядом специфических черт, определяющих особенности речевого воздействия в его рамках. Классическим фундаментом для анализа любого публичного выступления остаётся аристотелевская триада способов убеждения: этос, пафос и логос [3, с. 25]. Успешная судебная речь достигает баланса между этими тремя компонентами.

Стратегии прокурора. Процессуальная цель прокурора – обосновать предъявленное подсудимому обвинение и убедить суд в его виновности. Центральной стратегией его речи является *стратегия доказывания виновности и общественной опасности содеянного*. Эта макростратегия распадается на ряд ключевых микростратегий и тактик: тактика точной юридической квалификации, тактика отождествления деяния подсудимого с составом преступления, тактика детализации последствий, тактика генерализации, тактика апелляции к аморальному облику, тактика опровержения доводов защиты [5, л.д. 12–13; 6, л.д. 45].

Речь прокурора персонифицирует государственное обвинение, поэтому она часто звучит от имени Закона. Применяются тактика цитирования правовых норм и тактика использования «мы»-категории в государственном смысле.

Стратегии адвоката. Цель адвоката – защитить права и интересы подсудимого, добиться его оправдания или смягчения ответственности. Его ключевой стратегией является *стратегия защиты и формирования благоприятного отношения к подсудимому*. Эта стратегия включает: тактику реконтекстуализации, тактику акцентирования недоказанности, тактику позитивной презентации личности, тактику апелляции к смягчающим обстоятельствам, тактику указания на процессуальные ошибки следствия, тактику критики обвинительного заключения [4, л.д. 28; 7, л.д. 7].

Адвокат активно использует принцип «все сомнения толкуются в пользу обвиняемого» (ст. 14 УПК РФ). Стратегия адвоката в большей степени, чем у прокурора, использует пафос:

применяются тактика эмоционального обращения и тактика напоминания о презумпции невиновности [4, л.д. 30].

Невербальное сопровождение речи. Хотя настоящее исследование сосредоточено на вербальных стратегиях, нельзя полностью игнорировать невербальное сопровождение речи, которое может либо усилить, либо разрушить воздействие. Поза, взгляд, темп речи, паузы, интонация – все эти элементы играют важную роль.

На основе проведённого анализа можно предложить следующие адресные рекомендации. Для прокурора: структурируйте обвинение; не злоупотребляйте эмоциями; защищайтесь от тактики сомнений защиты заранее. Для адвоката: начинайте с «рамки доброжелательности»; используйте технику «обратного объяснения»; активно работайте с сомнениями; «очеловечивайте» не только подсудимого, но и потерпевшего (осторожно, не в ущерб защите).

Проведённый анализ открывает несколько перспективных направлений: эмпирическое исследование эффективности различных тактик в зависимости от типа процесса; сравнительный анализ речевых стратегий обвинения и защиты в различных правовых системах; исследование речевого воздействия в условиях цифровизации правосудия; разработка практико-ориентированных курсов по судебной риторике.

Заключение. В ходе проведённого исследования была достигнута поставленная цель – выявлены и проанализированы основные стратегии речевого воздействия в судебных выступлениях прокурора и адвоката. Установлено, что доминирующей стратегией прокурора является стратегия доказывания виновности, которая реализуется через тактики юридической категоризации деяния, акцентирования его общественной опасности, дискредитации личности подсудимого и апелляции к авторитету закона. Стратегия прокурора носит в целом агрессивный, наступательный характер и направлена на утверждение официальной версии обвинения.

Стратегия адвоката, напротив, является оборонительной и центрированной вокруг личности подзащитного. Её ядро составляет стратегия защиты, включающая тактики создания альтернативной версии событий, «человезации» подсудимого, дискредитации доказательств обвинения и апелляции к принципам презумпции невиновности и милосердия. Сравнительный анализ показал, что, несмотря на антагонистичность процессуальных функций, обе стороны используют единый арсенал риторических и лингвистических средств (антитеза, риторический вопрос, градация, метафора, повтор), что делает их речь сопоставимой по силе воздействия.

Эффективность судебного выступления определяется не только юридической грамотностью, но и мастерским владением техниками речевого воздействия, позволяющими трансформировать правовые аргументы в убедительную речевую форму, способную сформировать внутреннее убеждение суда. Полученные результаты имеют как теоретическую значимость для развития юридической лингвистики и риторики, так и практическую ценность для юристов-практиков, стремящихся к совершенствованию ораторского мастерства.

Список литературы

1. Austin, J. L. How to Do Things with Words / J. L. Austin. – Cambridge: Harvard University Press, 1975. – 168 p.
2. Cotterill, J. Language and Power in Court: A Linguistic Analysis of the O.J. Simpson Trial / J. Cotterill. – Palgrave Macmillan, 2003. – 265 p.
3. Аристотель. Риторика. Поэтика. – М.: Лабиринт, 2000. – 224 с.
4. Архив Кировского районного суда г. Уфы. Уголовное дело № 1-567/2023. – Т. 3. – 210 л.
5. Архив Ленинского районного суда г. Екатеринбурга. Уголовное дело № 2-345/2023. – Т. 2. – 180 л.
6. Архив Октябрьского районного суда г. Челябинска. Уголовное дело № 1-78/2024. – Т. 1. – 95 л.
7. Архив Советского районного суда г. Красноярска. Уголовное дело № 2-901/2022. – Т. 1. – 120 л.
8. Гойхман, О. Я. Надеина Т.М. Речевая коммуникация: учебник / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 272 с.
9. Губаева, Т. В. Язык и право: Искусство владения словом в профессиональной юридической деятельности / Т. В. Губаева. – М.: Норма, 2003. – 160 с.
10. Иссерс, О. С. Речевое воздействие: учебное пособие / О. С. Иссерс. – 2-е изд. – М.: Флинта, 2011. – 224 с.
11. Матвеева, Е. В. Лингвистика судебной речи: монография / Е. В. Матвеева. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2010. – 198 с.

12. Поварницына, Е. А. Коммуникативная стратегия в судебном дискурсе (на материале английского и русского языков) / Е. А. Поварницына // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2015. – № 2(30). – С. 85–92.
13. Галяшина, Е. И. Лингвистика vs экстремизма: проблемы судебной лингвистической экспертизы / Е. И. Галяшина. – М.: Юрлитинформ, 2019. – 240 с.
14. Остин, Дж. Л. Слово как действие / Дж. Л. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. – М.: Прогресс, 1986. – С. 22–130.

STRATEGIES OF SPEECH IMPACT OF A PROSECUTOR'S OR ATTORNEY'S SPEECH

Sabirova D. D.
Kazan, Russian Federation, Kazan Institute (branch) of the All-Russian State University of Justice (RPA of the Ministry of Justice of Russia)

Scientific supervisor:
Ivanova S. I.
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
Kazan, Russian Federation, Kazan Institute (branch) VSUYu (RPA of the Ministry of Justice of the Russian Federation)

Absract. *The article is devoted to a comprehensive analysis of the strategies and tactics of speech influence used in the court speeches of the prosecutor and the lawyer. The relevance of the study is due to the growing interest in legal linguistics and the need to improve the effectiveness of judicial communication. The purpose of the work is to identify and compare the specific strategies of speech influence used by the prosecution and defense parties, which are determined by their procedural functions and goals.*

Keywords: *judicial speech, speech influence, strategy, tactics, prosecutor, lawyer, rhetoric, argumentation, judicial discourse, linguistics.*

УДК 811.111

О НЕКОТОРЫХ ФАКТОРАХ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ДЛЯ АРГУМЕНТАЦИИ НЕПРОИЗНОСИМОЙ СТРУКТУРЫ В ЭЛЛИПСИСЕ

Семенова Д. С.
Карачаевск, Российская Федерация
Институт филологии КЧГУ имени У. Д. Алиева

Научный руководитель:
Алиева П. М.
КЧГУ имени У. Д. Алиева,

Аннотация. *Статья посвящена изучению структуры эллиптических предложений и факторов, которые аргументируют использование таких конструкций в речи. Автор приходит к выводу о том, что эллиптические предложения не нуждаются в восстановлении членов предложения.*

Ключевые слова: *эллиптические предложения; синтаксические конструкции; факторы для аргументации.*

Нашей целью в данном исследовании является рассмотрение причин распространения в языке эллиптических предложений. Актуальность исследования эллиптических предложений в составе английского языка обусловлена тем, что в последние годы возрос интерес к неофициальной речи, где чаще всего встречаются разного вида такие предложения, в словесной структуре которых не хватает одного или нескольких членов и которые обычно называются неполными. Причины теоретического интереса к эллиптическим структурам очевидны: в каждом случае обычное соответствие формы и смысла оказывается нарушенным - в эллипсисе есть смысл без формы. Как утверждают И. П. Распопов и А. М. Ломов, «эллиптические предложения обычно изучаются в рамках синтаксиса речи, а не языка» [5, с. 274].

Как отмечает П. М. Алиева, «в действительности язык во всех своих проявлениях и разновидностях предстает как сугубо социальное явление» [1, с. 5]. И причины их распространения могут быть

разными: перемещение объекта в пространстве; целенаправленное движение; местоположение субъекта; временная приуроченность события и т.п. В широком смысле, существует несколько наборов факторов, которые используются для аргументации непроизносимой структуры в эллипсисе: факторы локальности, факторы *P-stranding* (отделённый от своего объекта предлог), факторы сопоставления падежей, распределение союзов, инфинитивов и ответов на предикаты, наличие промежуточных эффектов реконструкции при слиянии. Но при этом дискуссионным остается и вопрос включения тех или иных моделей предложений с неполным составом в класс эллиптических.

В рамках структурных подходов к эллиптическим предложениям можно выделить две основные линии исследований: 1) те, которые нарушают по существу обычный синтаксис, подлежащий «удалению» его частей, чтобы сделать синтаксис непроизносимым; 2) и те, в которых имеет место нулевой лексический элемент, заменяющийся или не нуждающийся в произношении из-за определенного семантического контекста.

Результаты от факторов локальности распределены по нескольким областям, но все они имеют одну и ту же основную форму: некоторые ограничения локальности (обычно ограничения в порядке слов в предложениях) наблюдаются для удаления элементов, предполагаемый источник которых находится внутри понимаемого недостающего материала. Если какие-либо из этих перечисленных ограничений обусловлены ограничениями синтаксическими (в широком смысле), то их присутствие в эллиптических структурах доказывает, что такие синтаксические отступления могут присутствовать.

Часто встречаемый набор эффектов локальности исходит из VP-эллипсиса, то есть, в предложении опускается глагольная группа, где различные средства, такие как использование WH-фраз (фраз с вопросительными словами), злободневных фраз, слов-паразитов и сравнительных оборотов проявляют себя, даже когда смысл находится внутри эллипсиса. Проиллюстрируем сказанное на примерах:

a. Abby wants to hire someone who speaks a Balkan language, but I don't remember which [Balkan language] Ben does [want to hire someone who speaks]. – Эбби хочет нанять кого-то, кто говорит на балканском языке, но я не помню, на каком [балканском языке] говорит Бен [хочет нанять кого-то, кто говорит на языке].

b. I read every book you introduced me to a guy who did [read]. – Я читал каждую книгу, [прочитанную парнем], с которым вы меня познакомили.

c. Abby knows five people who have dogs, but cats, she doesn't [know five people who has]. – Эбби знает пять человек, у которых есть собаки, но кошки, она не [знает пять человек, у которых есть].

d. They met a five inches taller man than you [are]. – Они встретили мужчину на пять дюймов выше [тебя].

e. Which film did you refuse to see because Roger was so revolted when he did [saw] after renting? – Какой фильм вы отказались смотреть, потому что Роджер был так возмущен, когда он сделал [смотрел] это после проката?

В. З. Санников «в качестве особой группы эллиптических предложений» выделяет также «иллокутивные конструкции», которые, по мнению автора, «системно обусловлены и понятны вне контекста и ситуации» [6, с. 121]. Аналогичные эффекты обнаруживаются в фрагментарных ответах на явные существенные вопросы:

1) a. Does Abby speak Greek fluently? - Свободно ли Эбби говорит по-гречески?

Вместо полного ответа - *No, she speaks Albanian fluently. – Нет, она свободно говорит по-албански.*- в разговорной речи встречается ответ:

b. No, Albanian. - Нет, по-албански.

2) a. Did Abby claim she speaks Greek fluently? – Утверждала ли Эбби, что она свободно говорит по-гречески?

b. No, Albanian. – Нет, по-албански.

c. No, she claimed she speaks Albanian fluently. – Нет, она утверждала, что свободно говорит по-албански.

3) a. Will each candidate talk about taxes? – Будет ли каждый кандидат говорить о налогах?

b. No, about foreign policy. – Нет, о внешней политике.

c. No, each candidate will talk about foreign policy. – Нет, каждый кандидат будет говорить о внешней политике.

4) a. Did each candidate agree on who will ask him about taxes [at tonight's debate]? – Договорился ли каждый кандидат о том, кто будет спрашивать его о налогах [на сегодняшних дебатах]?

b. No, about foreign policy. – Нет, о внешней политике.

c. No, each candidate agreed on who will ask him about foreign policy [at tonight's debate]. – Нет, каждый кандидат договорился о том, кто будет спрашивать его о внешней политике [на сегодняшних дебатах].

Примеры «зачистки» членов предложений, анализ которых, как представляется, имеет много общего с анализом фрагментарных ответов, показывают эффект локальности между коррелятом и «голым аргументом», что можно проследить в следующих примерах:

a. The man stole the car after midnight, but [he stole] not the diamonds. – Мужчина украл машину после полуночи, но [украл] не бриллианты.

b. They caught the man who'd stolen the car after searching for him, but [he stole] not the diamonds. – Они поймали человека, который угнал машину после того, как искали его, но [украл] не бриллианты.

Пропуск нескольких слов, который, вероятно, является просто версией эллипсиса с более чем одним пропуском, ведет себя как эллипсис и в таком соотношении. Значения пропусков выводятся (в идеале все) механизмами, действующими в других контекстах, схематически их можно различить по ответам на следующие вопросы для получения более подробной информации. Рассмотрим это явление на примере следующих предложений:

Some wanted to hire the woman who worked [spoke] in Greek, and others [worked in] Albanian. – Некоторые хотели нанять женщину, которая работала [говорила] на греческом языке, а другие – [говорили на] албанском.

SHE discussed my question which LETTERS we wrote and HE which BOOKS [he wrote]. – Она обсуждала мой вопрос, какие письма мы писали, а он – какие книги.

Согласно некоторым суждениям об извлечении смысла встречаются также и заключения о том, что в несубъектных позициях встречаются подкейсы более общего запрета на дальнейшее слияние WH-фраз с имплицитными коррелятами (невербальными средствами), впервые отмеченные группой зарубежных авторов (Braj Kachru, Robert Lees, Yakov Malkiel, Angelina Pietrangeli, Sol Saporta, Jason Merchant). При этом дается возможность извлечения общего смысла по смысловым группам внутри предложения.

Приведем примеры использования такого подкейса, которые можно встретить в статьях на страницах газет:

Tony sent Mo a picture that he painted, but it's not clear with what. - Тони прислал Мо картину, которую он нарисовал, но непонятно, чем.

Это предложение можно разделить на следующие смысловые группы: *a. <Tony sent him the picture> - Тони прислал ему фотографию. b. <Tony sent him a picture that he [painted with what]> – Тони прислал ему картину, которую он нарисовал чем-то непонятным.*

Наконец, мы замечаем, что даже тогда, когда WH -фраза имеет явный коррелят, мы все равно находим эффекты локальности, когда отношение между коррелятом и WH-фразой является контрастным:

She knows a guy who has five dogs, but I don't know how many cats [he has]. – Она знает парня, у которого есть пять собак, но я не знаю, сколько кошек [у него имеется].

a. <he (the guy) has five dogs> - он (парень), у которого есть пять собак; b. <she knows a guy who has dogs> - она знает парня, у которого есть собаки; c. <but he (the guy) has cats but she doesn't know how many [he has]>. – но он (парень), у которого есть кошки, но она не знает, сколько их у него [имеется].

И другой важный вопрос, возникающий при извлечение смысла в эллиптических предложениях, касается природы отношения тождества, то есть, как вычислить, что означает «недостающий» материал? Очевидно, что эллипсис является анафорическим. Как было отмечено выше, во-первых, извлечение смысла опирается на его контекст. Во-вторых, чтобы получить свое значение, эллипсис требует предшествующие указатели, на основе которых выводится смысл.

Далее приведем примеры о «зачистке» членов внутренней структуры эллипсиса из русского и английского языков. Для сравнения возьмем предложения, которые представляют в языках элементы управления и без предиката. Так, например, предложения на русском языке: *a.*

Питер разговаривал с кем-то, но я не знаю с кем. b. С кем он разговаривал? имеют следующие аналоги на английском языке:

Peter was talking to someone, but I do not know who.

Who has Peter talked with?

В приведенных примерах суждения можно разделить на несколько коррелятов по извлечению смысла: *а) Питер говорил; б) С кем-то, но не знаю, с кем; в) Он говорил? г) С кем он разговаривал?*

Этот параллелизм ожидается и в структурных подходах, поскольку грамматические ограничения, управляющие расстановкой предлогов, будут действовать и в этих эллиптических структурах. Параллелизм, однако, далек от совершенства, и многочисленные эмпирические оговорки к этому обобщению были подняты в недавней литературе. По мнению Н. С. Валгиной «специфика эллипсиса заключается в наличии подчиненных словоформ, обнаруживающих глагольную зависимость» [2, с. 201].

В грамматической структуре эллиптических предложений помимо глагольной зависимости, как впервые было отмечено Дж. Россом, эффекты сопоставления падежей, точно учитываются, если соответствующие падежи синтаксически присутствуют, хотя и не произносятся. Конкретный пример Дж. Росса приводится из немецкого языка, где *schmeicheln* (льстить) присваивает дательный падеж, а *loben* (хвалить) – винительный [9].

Таким образом, существует большое количество данных, которые должны учитываться при рассмотрении эллипсиса. Некоторые из этих данных кажутся более поддающимися семантической обработке, а некоторые - синтаксической. По этой причине некоторые исследователи предложили гибридные теории, которые включают в себя как семантические, так и синтаксические условия идентичности.

Вторая крупная линия доказательств внутренней структуры эллипсиса исходит из расположения предлога после глагола в вопросительных фразах из предполагаемых эллипсисов. Если фрагментные ответы включают эллипсис, предшествующее перемещению фрагмента из элидированного предложения, то учитывается следующая закономерность - смещенные части предложений требуют явных комплементизаторов. В традиционной грамматике такие слова обычно считаются союзами, как, например, в следующих предложениях:

What does no one believe [in]? (Во что никто не верит?) - What are you ashamed [of]? (Чего же ты стыдишься?) – [That] I ignored you. – [То, что] Я проигнорировал тебя.

При этом возможны два варианта восстановления смещенных частей:

a. I'm ashamed of that I ignored you. - Мне стыдно, что я проигнорировал тебя.

b. That I ignored you, I'm ashamed of. – Из-за того, что я проигнорировал тебя, мне стыдно.

Аналогичное различие обнаруживается в распределении коротких ответов с использованием инфинитивных предложений: только понятные из контекста инфинитивы могут быть удалены, и только такие инфинитивы могут служить фрагментарными ответами, например:

a. It's [to procrastinate] that people tend. - Именно к этому [откладывать на потом] склонны люди.

b. What do people tend to do? (Что обычно делают люди?) - To procrastinate. (Откладывать на потом).

a. It's [to get a job in Europe] that she really wants.

b. What does she really want? - To get a job in Europe. - Получить работу в Европе.

Из примеров видно, как и указывает И. В. Камагина, «глагол-сказуемое легко восстанавливается из предыдущего контекста» [4, с. 169].

Наконец, предикатные ответы показывают не совсем четкую картину, которая несколько озадачивает, если связь между вопросом и ответом опосредуется исключительно каким-то семантическим / прагматическим отношением, а не синтаксической структурой:

a. A: What has he done for his sister? - Что он сделал для своей сестры?

B: Funded [her]. - Финансировал [ее].

b. He did [funded her] for his sister. - Он действительно делал это [финансировал ее] для своей сестры.

Как указывал Дж. Ханкамер еще в 1979 году, минимальный фрагментный ответ на вопрос, семантика которого требует только элемента типа *yes / no*, например, не может быть по-

лучен простым глаголом. Вместо этого минимальный фрагмент должен быть инфинитивом, несмотря на то, что он обязательно включает избыточную, заданную информацию (в форме местоимения). Опять же, это указывает на вывод о том, что ограничения на форму - опосредованные структурой - активны в эллиптических конструкциях [8].

Как выразились П. Куликовер и Р. Джекендофф, наличие такого рода эффектов связности будет представлять собой «впечатляющее доказательство реальности невидимой структуры», сообщая, что они не находят последовательных локальных эффектов в таких случаях, как в приведенных выше примерах, они не рассматривают остальные факты [7].

Не будет преувеличением сказать, что споры о природе этого явления легли в основу большей части исследовательских работ по эллипсису за последние годы. Почти все выдвинутые позиции по вопросу о параллелизме были исследованы, и эти дебаты важны именно потому, что они часто используются для аргументации необходимости того или иного вида языковой репрезентации. Большая часть мнений расходится по вопросам семантики и абстрактных синтаксических структур – очевидно, что поверхностный синтаксический или фонологический параллелизм не рассматривается как главный фактор – и поэтому эллиптические структуры часто играют важную роль в фундаментальных дебатах в лингвистике. В связи с этим, наблюдается разнообразие взглядов относительно определения эллипсиса.

Вывод, на который указывают вышеприведенные примеры и теории эллипсиса, по-видимому, заключается в том, что существует регулярная, но непроизносимая синтаксическая структура внутри эллиптических предложений. Вслед за Е. Н. Воробьевой мы приходим к заключению, что «эллиптические предложения - это типизированные построения, не нуждающиеся в восстановлении членов предложения» [3, с. 3023].

Список литературы

1. Алиева П. М. Сленг как социальный вариант языка / П. М. Алиева // Традиции и инновации в системе образования. Материалы XI Международной научно-практической конференции. - Карачаевск: КЧГУ, 2017. – С. 3-8. - EDN: YPJWLG.

2. Валгина Н. С. Современный русский язык : Синтаксис : учебник / Н. С. Валгина. — 4-е изд., испр. — М. : Высш. шк., 2003. — 416 с.

3. Воробьева Е. Н. Теория эллиптических предложений в отечественной русистике: систематический обзор / Е. Н. Воробьева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - ООО Издательство «Грамота», 2023. - Том 16. - Выпуск 9. - С. 3019-3027.

4. Камагина И. В. Эллипсис и сходные синтаксические явления в современном русском языке / И. В. Камагина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Теория языка. Семиотика. Семантика». - Москва : РУДН, 2015. - № 1. – С. 168-172.

5. Распопов И. П. Основы русской грамматики Морфология и синтаксис : учеб. пособие для филол. спец. ун-тов / И. П. Распопов, А. М. Ломов. — Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1984. — 351 с.

6. Санников В. З. Иллокутивное употребление или синтаксический эллипсис? / В. З. Санников // Русский язык в научном освещении. - 2005. - № 2 (10). – С. 121-136.

7. Culicover P. W. Simpler Syntax / Peter W. Culicover, Ray Jackendoff. – Oxford : Oxford University Press, 2005. – 589 p.

8. Hankamer Jorge. Deletion in coordinate structures / Jorge Hankamer. - New York : Garland Publishing, 1979. – 437 p.

9. Ross John Robert. Guess who? / In Proceedings of the Fifth annual meeting of the Chicago Linguistics Society, ed. Robert I. Binnick, Alice Davison, Georgia M. Green, and Jerry L. Morgan / Chicago : Illinois, 1969. – P. 252–286.

ABOUT SOME OF THE FACTORS USED TO ARGUE FOR AN UNPRONOUNCEABLE STRUCTURE IN AN ELLIPSIS

Alieva P. M.
Karachaevsk, Russia,
KCHSU named after U. D. Aliyev

Summary. *The article is devoted to the study of the structure of elliptical sentences and the factors that justify the use of such constructions in speech. The author comes to the conclusion that elliptical sentences do not need to restore the members of the sentence.*

Keywords: *elliptical sentences, syntactic constructions, factors for argumentation.*

УДК 81'322.4:81'255.4

FUNCTIONAL-STYLE VARIABILITY OF NEURAL MACHINE TRANSLATION QUALITY (BASED ON THE RUSSIAN–GERMAN LANGUAGE PAIR)

Seregina M.A., Kozlova S. R.
Rostov-on-Don, Russian Federation
Southern Federal University

Summary. *The article presents the results of an experimental study of the quality of neural machine translation from German into Russian using four artificial intelligence systems: DeepSeek, Yandex Translate, PROMT.One, and Alisa AI. Based on 16 authentic texts (scientific, official, journalistic, and literary styles) of 800–1000 words each, systemic errors, advantages, and limitations of each group of services are identified. It is proved that translation quality directly depends on the functional style of the text: large language models (LLMs) consistently outperform specialised NMT translators. It is established that none of the systems is capable of adequately rendering wordplay, authorial irony, poetic form, or complex cultural realities. Practical recommendations are proposed for using AI for draft translation followed by human post-editing.*

Keywords: *neural machine translation; functional styles; Russian–German language pair; translation adequacy; large language models; NMT; post-editing.*

Introduction. The current stage of development of machine translation (MT) is characterised by the dominance of neural networks (NMT) and the active integration of large language models (LLMs) into everyday translation practice. Systems such as DeepSeek, ChatGPT, Yandex Translate, PROMT.One, and Alisa AI have become indispensable tools both for professional translators and for mass users. However, translation quality remains heterogeneous and strongly depends on the text type [3; 4]. Of particular interest is the contrastively complex Russian–German language pair, where differences in morphology (declension, conjugation, gender), syntax (frame constructions, word order), and word formation (long compounds, separable prefixes) create additional obstacles for automated translation.

The aim of this article is to present the results of a comparative analysis of translations performed by DeepSeek, Yandex Translate, PROMT.One, and Alisa AI, and to identify error patterns depending on the functional style of the text. Unlike previous studies that focused either on a single language pair or on one text type [2; 5], our work offers a comprehensive evaluation methodology that simultaneously considers three parameters: adequacy (semantic accuracy), normativity (compliance with language norms), and pragmatic adaptation (rendering of style and persuasive function).

Materials and Methods. The material comprised a corpus of 16 authentic German-language texts, each 800–1000 words in length, representing four functional styles. The scientific style included a medical article on oral hygiene for the elderly and a macroeconomic report on Germany's chemical industry. The official style was represented by the Schwerin cemetery fee schedule, a Bundestag session protocol, and a ruling of the German Federal Court of Justice. The journalistic style included an interview with mountaineer Mollie Hughes, an analytical commentary on a climate station in Hawaii, an article on theatre, and a magazine column fragment. The literary style was represented by fragments from Thomas Mann's novel *Buddenbrooks*, Max Kruse's children's book *Urmel from the Ice*, and Friedrich Schiller's ballad *The Cranes of Ibycus*.

The experimental methodology included a unified translation procedure. For LLMs (DeepSeek, Alisa AI), a single prompt was used: *"Translate the following text from German into Russian, preserving the features of the [style]. Do not add your own comments or change the paragraph structure."* For NMT translators (Yandex Translate, PROMT.One), standard mode was used without additional settings. Each text was translated only once, without regeneration and without post-editing, to simulate a single user interaction.

Quality assessment was conducted using a three-level system of criteria developed based on the theory of V.N. Komissarov [2, pp. 108–118]. The first level – adequacy (semantic accuracy) – records the completeness and reliability of factual information transfer. The second level – normativity – evaluates compliance with the grammatical, lexical, and stylistic norms of the Russian language. The third level – pragmatic adaptation – determines how successfully the communicative effect of the original (emotions, evaluations, impact on the reader) is conveyed. Each translation received a final score on a 5-point scale: 5 – excellent (no editing required), 4 – good (minor inaccuracies), 3 –

satisfactory (verification required), 2 – poor (significant editor work required), 1 – unsatisfactory (word salad, incomprehensible).

Results and Discussion.

1. Scientific Style: Terminological Accuracy and Syntactic Adaptation

Analysis of the medical text translations showed that LLMs (DeepSeek, Alisa AI) handle highly specialised terminology significantly better than NMT systems. Consider the key example: *Einheitlicher Bewertungsmaßstab für zahnärztliche Leistungen (BEMA)*. DeepSeek and Alisa AI retained the German abbreviation in parentheses, adding an accurate translation: *"Uniform assessment standard for dental services (BEMA)"*. Yandex Translate provided a version without the abbreviation – *"Uniform scale for assessing dental services"* – which reduces the identifiability of the cultural reality. PROMT.One, although semantically accurate, also omitted the abbreviation.

More serious distortions were recorded in translating the term *Versorgungsforschung*. DeepSeek proposed the normative equivalent *"healthcare organisation research"*, while PROMT.One made a gross error, translating literally as *"supply research"*, completely distorting the meaning. This example demonstrates a typical problem of NMT systems: the inability to recognise complex compounds in medical discourse.

An important aspect of the scientific style is the rendering of passive constructions. In German, the passive voice (Passiv) is used much more frequently than in Russian, where active or impersonal constructions are preferred. The phrase *"…konnten keine Richtlinien abgeleitet werden"* was translated by DeepSeek most naturally: *"…it was not possible to develop any recommendations"* (active construction). PROMT.One retained a literal passive: *"…no recommendations were obtained"* – which is grammatically correct but stylistically less elegant for a Russian scientific text. Scores: DeepSeek – 5, Alisa AI – 4, Yandex Translate – 4, PROMT.One – 3.

2. Official Style: Abbreviations, Numerals and Legal Precision

The translation of documents revealed a systemic problem of all AI systems: inconsistency in handling abbreviations. In Alisa AI's translation, *Kommunalverfassung für das Land Mecklenburg-Vorpommern* (KV M-V) was rendered as *"KU MP"* (Cyrillic abbreviation), but *Gesetz- und Verordnungsblatt für Mecklenburg-Vorpommern* (GVOBl. M-V) remained in the original. Such a hybrid strategy disorients the reader. DeepSeek, in contrast, consistently leaves all legal abbreviations untranslated, providing a first explanation in the text, which is more reliable for legal identification.

The most complex fragment was a sentence from a ruling of the German Federal Court of Justice containing an ordinal numeral with a dot: *"…des 16a. Zivilsenats…"*. DeepSeek correctly recognised "16a." as part of the senate name and translated coherently: *"of the 16a Civil Senate"*. PROMT.One and Yandex Translate perceived the dot as the end of a sentence, leading to absurd constructions: *"Upon the plaintiff's appeal, a sentence of 16a will be passed."* This example reveals a fundamental weakness of NMT systems: they cannot distinguish a grammatical dot as a sentence boundary from a dot as part of a numeral or abbreviation.

Another type of error relates to the rendering of gender-marked lexicon. German official documents regularly contain paired forms such as *"Gebührenschuldner bzw. Gebührenschuldnerinnen"*. DeepSeek and Alisa AI omit the feminine reference, using the neutral *"fee debtors"*, which corresponds to Russian legal tradition. Yandex Translate and PROMT.One, on the contrary, try to calque the German construction, creating cumbersome and unnatural phrases: *"fee debtors or female fee debtors"*. Such versions are not only stylistically deficient but also do not conform to the standards of Russian official discourse.

3. Journalistic Style: Expressiveness, Evaluation and Wordplay

Journalistic style requires not only accuracy but also the rendering of emotional and evaluative components. An analysis of the interview with mountaineer Mollie Hughes showed that Yandex Translate and PROMT.One made a gross pragmatic error: they used the masculine gender of past tense verbs (*"I took an interview"*, *"I wanted to understand"*), ignoring the female gender of the speaker, which is obvious from the context. LLMs correctly identified gender and used feminine forms.

More challenging is the handling of figurative meanings and metaphors. In the article about a climate station in Hawaii, the following sentence appeared: *"Entrückt von der Welt, fern von Schmutz und Abgasen, zählt sie zu den wichtigsten Wissenschaftsvorposten der Menschheit."* The adjective *entrückt* carries connotations of "detachment, distance from worldly bustle". DeepSeek conveyed expressiveness through *"Detached from the world"*, Alisa AI chose the neutral *"Remote"*,

while PROMT.One made a semantic catastrophe, confusing *entrückt* with the paronym *entzückt* ("enchanted"), and translated as *"Enchanted by the world"* – completely distorting the author's intention.

The most vulnerable point for all AI systems turned out to be wordplay. The theatre name *"Raus Theater"* contains an ambiguity: a reference to founder Milo Rau's surname and simultaneously the verb *raus* ("to exit"). No service handled this task. DeepSeek translated as *"Rau Theatre"*, Alisa AI retained the original *"Raus Theater"* without explanation, Yandex Translate and PROMT.One interpreted *raus* as a verb (*"Exit Theatre"*), completely destroying the meaning. This fact points to a fundamental limitation of modern AI: it works effectively with standard literary language but is incapable of creative interpretation of non-standard usages.

4. Literary Style: Idiolect, Speech Characteristics and Poetic Form

The greatest difficulties were recorded in the translation of literary prose and poetry. In Thomas Mann's novel *Buddenbrooks*, long syntactic periods with multiple subordinate clauses lead to literalism and heavy constructions. The fragment: *"Die starken und elastischen Tapeten, die von den Mauern durch einen leeren Raum getrennt waren, zeigten umfangreiche Landschaften…"* All systems used the active voice (*"the wallpaper depicted"*), whereas in Russian the passive or impersonal construction (*"on the wallpaper were depicted"*) is more natural. DeepSeek and Alisa AI retained the complex structure, but it feels unnatural.

Of particular note is the rendering of speech defects in children's literature. Penguin Ping from Max Kruse's book *Urmel from the Ice* cannot pronounce the sound "sh": *"„Ausgepflafen?" fragte Ping Pinguin. ...Es klang wie „pf".."* DeepSeek adapted the defect in Russian, creating the occasionalism *"Vyfpalsja?"* (replacing "s" with "f"), which preserves the playful character of the original. Alisa AI used a less successful variant: *"Vygljadish pfal'shivo?"* – mixing onomatopoeia with lexical distortion. Yandex Translate and PROMT.One completely ignored the speech defect, translating neutrally: *"Did you sleep well?"* This case demonstrates that LLMs at least attempt to find a creative solution, whereas NMT systems do not even recognise the problem.

The translation of Schiller's ballad *The Cranes of Ibycus* became the most revealing test. DeepSeek was the only service that attempted a rhymed translation (iambic tetrameter with cross rhyme). However, metre was often violated, and rhymes were imprecise. Alisa AI provided a literary prose translation, acceptable in semantics but completely ignoring the poetic form. Yandex Translate and PROMT.One produced a literal word-for-word rendering with gross lexical errors: PROMT translated *Kraniche* as "taps" instead of "cranes" – a classic "false friend" case that the system did not recognise. No AI could convey archaising vocabulary (*der Götterfreund, frommer Schauder*) or cultural realities (*Eumeniden*).

Generalisation and Classification of Errors. Based on the obtained data, a classification of neural machine translation errors has been developed across three levels.

Universal errors characteristic of all systems: lexical literalism (word-for-word translation, ignoring context), syntactic literalism (preserving German word order in Russian sentences), agreement and government errors (especially in cases and prepositions). These errors occur in all functional styles but are most critical in official and scientific texts.

Stylistically conditioned errors: in scientific and official styles – inability to recognise abbreviations, incorrect sentence segmentation due to dots, disruption of logical connections; in journalistic style – loss of emotional-evaluative component, non-distinction of paronyms, inability to render metaphors; in literary style – loss of imagery, authorial irony, idiolect, speech characteristics, and poetic form.

System-dependent differences: NMT translators (Yandex Translate, PROMT.One) demonstrate literalism, gross semantic distortions, and hallucinations significantly more often. LLMs (DeepSeek, Alisa AI) produce smoother and more coherent texts, better understand context and pragmatics, but are incapable of creative interpretation.

Conclusion and Practical Recommendations. The conducted research has confirmed a direct dependence of neural machine translation quality on the functional style of the text. AI handles the scientific style most successfully (average LLM score – 4.8; NMT – 3.2), and the literary style least successfully (LLM – 4.0; NMT – 1.8). Large language models demonstrate a systemic advantage over specialised NMT translators across all styles due to their better understanding of context and pragmatics. However, none of the tested systems is capable of adequately rendering wordplay, authorial irony, poetic form, or complex culturally specific realities.

The most rational strategy for using AI in translation practice is the “pre-translation + post-editing” model: automatic draft translation followed by mandatory human editing. For scientific and official texts, the volume of post-editing is minimal (10–20% of the text), for journalistic texts – moderate (30–40%), for literary texts – maximal (80–100%). Poetic translation and texts containing wordplay should currently be performed entirely by humans without the use of AI.

References

1. Atroshchenko, A. S., Ashikhmina, T. A. (2021). Subektnaya kategoriya perevoda kak kriteriy otsenki deyatelnosti perevodchika [The subjective category of translation as a criterion for evaluating translator’s activity]. *Nauchnye issledovaniya i innovatsii*, (1), 110–116.
2. Komissarov, V. N. (2011). *Sovremennoye perevodovedeniye* [Modern translation studies]. Moscow: R. Valent. 408 p.
3. Rarenko, M. B. (2021a). Mashinnyy perevod kak vyzov [Machine translation as a challenge]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22. Teoriya perevoda*, (2), 117–125.
4. Rarenko, M. B. (2021b). Mashinnyy perevod: ot perevoda “po pravilam” k neyronnomu perevodu [Machine translation: from rule-based to neural translation]. *Sotsialnyye i gumanitarnyye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Ser. 6. Yazykoznaniye*, 70–79.
5. Seregina, M. A. (2024). Voprosy obucheniya yazyku v kontekste razvitiya iskusstvennogo intellekta [Issues of language teaching in the context of artificial intelligence development]. In *Aktualnyye problemy nauki i tekhniki. 2024: Materialy Vserossiyskoy (natsionalnoy) nauchno-prakticheskoy konferentsii* (pp. 404–406). Rostov-on-Don: DSTU.
6. Khromykh, A. A. (2017). Klassifikatsiya funktsionalnykh stiley rechi (teoreticheskiy aspekt) [Classification of functional speech styles (theoretical aspect)]. In *Filologicheskiye nauki v Rossii i za rubezhom* (pp. 71–74). St. Petersburg: Svoye izdatelstvo.
7. Sheyko, A. M. (2024). Opredeleniye kriteriyev otsenki kachestva pismennogo perevoda [Defining criteria for assessing the quality of written translation]. *Verkhnevolzhskiy filologicheskiy vestnik*, (1/36), 149–155.
8. DeepSeek-V3: AI repository. Available at: https://www.promt.ru/technology/neural-machine-translation/ (accessed: 02.02.2026).
9. A Neural Network for Machine Translation, at Production Scale: Google Research. Available at: https://research.google/blog/a-neural-network-for-machine-translation-at-production-scale/ (accessed: 02.02.2026).

УДК 372.881.111.1

ИНСТРУМЕНТ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА PERPLEXITY ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

Сороковова Д. А.
Тамбов, Российская Федерация
ФГБОУ ВО «ТГУ им. Г. Р. Державина»

Научный руководитель:
Брыксина И. Е.
Тамбов, Российская Федерация
ФГБОУ ВО «ТГУ им. Г. Р. Державина»

Аннотация. *Статья исследует межъязыковую интерференцию в контексте изучения французского языка на базе английского. Представлена идея использования Perplexity AI для исправления этих ошибок. Предлагается внедрение персонализированных промптов для обучения.*

Ключевые слова: *межъязыковая интерференция; прагматическая интерференция; Perplexity; французский язык как второй иностранный; искусственный интеллект.*

В современной практике преподавания иностранных языков наблюдается тенденция, при которой английский язык становится первым изучаемым иностранным, а французский вторым. В процессе обучения, учитывая родство этих индоевропейских языков, неизбежно возникает явление интерференции, заключающееся в неосознанном переносе языковых норм с одного языка на другой [1].

Традиционно исследования фокусировались на лексической и грамматической интерференции. Однако данные последних лет свидетельствуют, что у взрослых обучающихся значительную долю ошибок составляет прагматическая интерференция, являющаяся переносом коммуникативных стратегий, а именно степеней вежливости, форм запроса, способов отказа, с английского языка на французский [4, с. 10].

Современные системы искусственного интеллекта, такие как ChatGPT и Grammarly, демонстрируют ограниченную способность различать прагматические и грамматические ошибки, а также могут выдавать неточную информацию [5]. Следовательно, **актуальность** настоящей статьи обусловлена необходимостью поиска инструмента ИИ, способного диагностировать и исправлять интерференцию, в частности прагматическую, с использованием аутентичных данных.

Целью исследования является теоретическое обоснование возможностей использования инструмента ИИ Perplexity для выявления и коррекции прагматической и лексической интерференции при изучении французского языка как второго иностранного после английского, а также разработать систему промптов (поисковых запросов) для диагностики интерферентных ошибок.

Материал и методы. Материалы исследования: научные статьи по проблеме межъязыковой интерференции (работы И. Е. Брыксиной, Д. П. Лопоухова; А. С. Лазаревой, С. Ю. Гурова, Е. Н. Быстровой) и применения систем ИИ в лингводидактике работы П. В. Сысоева, М. Н. Евстигнеева; А. Мидзумото, М. Эгути); аутентичные французские и английские речевые образцы, выявленные с помощью нейросети Perplexity; типичные случаи межъязыковой интерференции, описанные в литературе.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы; сопоставительный анализ английского и французского языков; описательный метод систематизации типов интерференции.

Результаты и их обсуждение. Исследование научной литературы выявило четыре ключевых категории интерференции, наблюдаемых при освоении французского языка на базе английского языка: лексическую, грамматическую, фонетическую и прагматическую [4, с. 8–10]. Приведенные типы интерференции различаются по механизму возникновения, уровню осознаваемости обучающимся и применимости инструментов искусственного интеллекта для их исправления.

Обобщённые данные о типах интерференции, их определении и примерах представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Типы интерференции при изучении французского как второго иностранного после английского

Тип интерференции	**Определение**	**Пример из английского и французского языков**
Лексическая интерференция	Перенос значения слова, вызванный графическим или фонетическим сходством	Agenda (в английском языке «повестка», во французском «ежедневник»); pain (в английском «боль», во французском «хлеб»)
Грамматическая интерференция	Перенос синтаксической конструкции	Je suis un médecin (калька с английского языка «I am a doctor») вместо «Je suis médecin»
Фонетическая интерференция	Перенос произносительных навыков	Произношение носовых гласных [ã], [õ] под влиянием английских дифтонгов
Прагматическая интерференция	Перенос коммуникативной стратегии, а именно степень вежливости, форма отказа, способ запроса	«Pourriez-vous m'aider ?», что является слишком формальной формой, вместо «Tu peux m'aider ?»; отказ «Non» вместо «Non, désolé»

Согласно И. Е. Брыксиной и Д. П. Лопоухову, причиной лексической интерференции являются межъязыковые омонимы, а именно слова, которые внешне схожи, но семантически отличаются. Авторы выделяют три типа таких омонимов. К первому типу относятся слова, полностью идентичные в написании, но абсолютно разные по значению. Например, английское “cave” – “пещера” и французское “cave” – “погреб”. Ко второму типу относятся слова с близким написанием и частичным совпадением значений. Английское “editor” – “редактор” и французское “éditeur” – “издатель”. Третий тип включает слова, где объем значений не совпадает: французское “eventuellement” означает “возможно”, в то время как английское “eventually” – “в

конечном итоге”. Каждый из этих типов требует специфических методов диагностики интерференции [1].

Исследователи И. Е. Брыксина и С. С. Мурунов в области грамматики выделяют положительный перенос, так и интерференцию. В частности, положительное влияние английского языка на французский прослеживается в таких аспектах, как формирование множественного числа существительных посредством суффикса “-s”, использование глагола-связки перед прилагательным, а также в построении сложных временных форм и страдательного залога [2]. Однако, есть и существенные отличия, которые часто вызывают устойчивые ошибки у изучающих. Например, в английском языке перед существительным, которому предшествует прилагательное, как правило, используется определенный артикль. Французский же язык в аналогичных случаях предпочитает неопределенный артикль. Также, в английских придаточных предложениях условия, начинающихся с “if”, будущее время не применяется, вместо него используется Present Simple. Во французском же, после союза "si" используется настоящее время, а будущее время в таких конструкциях также не встречается. Эти языковые особенности нуждаются в специальной отработке с применением аутентичных материалов [2].

При освоении французского языка после английского, фонетическая интерференция особенно заметна в артикуляции носовых гласных [ã] и [õ]. Поскольку эти звуки не существуют в английском, учащиеся часто подменяют их английскими дифтонгами или комбинациями гласных с носовыми согласными. Это, в свою очередь, значительно снижает разборчивость речи для носителей французского языка. Кроме того, французское ударение, всегда падающее на последний слог, контрастирует с вариативностью ударения в английском, где оно может приходиться на любой слог. Обязательное связывание слов (liaison) во французской речи, в отличие от опционального в английском, создает дополнительную сложность, поскольку оно может существенно влиять на звучание слов [3, с. 2].

Как следует из данных, представленных в таблице 1, прагматическая интерференция качественно отличается от остальных типов, поскольку она обусловлена не недостаточным знанием лексических или грамматических единиц, а переносом коммуникативных моделей поведения. Согласно исследованию А. С. Лазаревой, С. Ю. Гурова и Е. Н. Быстровой, обучающиеся реже осознают этот тип интерференции, и он редко обнаруживается традиционными методами контроля [4, с. 8-10].

При освоении французского языка после английского, одной из существенных трудностей являются слова, известные как "ложные друзья переводчика". Эти слова, несмотря на внешнее сходство, обладают различными значениями. Важно отметить, что помимо лексических расхождений, существуют также и прагматические [1]. Пример французского “demander” наглядно демонстрирует опасность калькирования. В то время как английское “demand” означает “требовать”, французское “demander” переводится как "спрашивать". Прямое заимствование английского значения может повлечь за собой не только лексическую неточность, но и прагматическую ошибку. Так, носитель французского языка может воспринять подобный запрос как чрезмерно настойчивый или даже невежливый.

Проблема языковой интерференции является предметом активного изучения как в российской, так и в международной лингводидактике. В частности, Дж.С.К. Недергаард, М. Валлентин и Г. Лупян в своем систематическом обзоре вербальных интерференционных парадигм обнаружили, что языковая интерференция наиболее серьезно влияет на выполнение задач, требующих способности подавлять нерелевантную информацию и быстро переключаться между различными когнитивными операциями [7, с. 470-471]. Поскольку эти механизмы критически важны для выбора правильной коммуникативной стратегии на иностранном языке, прагматическая интерференция демонстрирует высокую устойчивость к традиционным методам коррекции.

Исследования в области автоматизированной оценки письменных работ с помощью больших языковых моделей, таких как ChatGPT, подтверждают их способность давать качественную обратную связь. Однако важно отметить, что их эффективность в оценке прагматической уместности высказываний ограничена из-за недостаточного учета коммуникативного контекста [6, с. 10]. Исходя из анализа зарубежных научных работ, становится очевидной актуальность поиска инструмента ИИ, обладающего как глубоким пониманием контекста, так и возможностью верификации используемых данных.

Согласно П. В. Сысоеву и М. Н. Евстигнееву, в современной методике преподавания языков активно внедряются технологии искусственного интеллекта, способные оказывать методическую и оценочную обратную связь. Авторы подчёркивают, что инструменты ИИ спо-

собны выполнять часть преподавательских задач, таких как создание учебных материалов, планирование уроков и мониторинг языковых компетенций [5, с. 140-141]. Однако ключевым условием эффективного использования инструментов ИИ в образовании является их способность предоставлять достоверную информацию, подкреплённую источниками.

Перечисленными нами ранее качествами, необходимыми для эффективной диагностики и коррекции интерференции, обладает поисковая система Perplexity. В отличие от традиционных генеративных нейросетей, таких как ChatGPT и Gemini, инструмент ИИ Perplexity сопровождает свои ответы ссылками на проверенные источники, включая новостные ресурсы, дискуссионные площадки, научные публикации и базы данных. Такая особенность существенно снижает вероятность возникновения галлюцинаций, а именно генерации недостоверной информации, и позволяет обучающемуся самостоятельно верифицировать полученные данные [5, с. 143-144].

Признавая значительные достоинства инструмента Perplexity, нельзя игнорировать присущие всем системам искусственного интеллекта ограничения в области языкового анализа. Исследование A. Mizumoto и M. Eguchi, посвященное автоматизированной оценке письменных работ с использованием GPT, выявило, что, хотя большие языковые модели демонстрируют высокую точность в оценке формальных аспектов, а именно в грамматике, словарном запасе и композиции, их способность анализировать прагматическую адекватность высказываний ограничена [6, с. 10]. Языковые модели, обученные на разнообразных текстах, сталкиваются с проблемой определения уместности прагматических норм в конкретном контексте. Хотя нейросеть Perplexity снижает вероятность “галлюцинаций” благодаря опоре на источники, ее эффективность зависит от качества и репрезентативности этих источников. Следовательно, результаты, полученные с помощью ИИ, должны служить лишь вспомогательным инструментом, подлежащим критическому анализу преподавателем [6, с. 10].

На основе анализа данных была разработана система промптов для нейросети Perplexity, которая приведена в таблице 2. Основной задачей этой системы является диагностика и исправление ошибок, возникающих вследствие межъязыковой интерференции.

Таблица 2 – Система промптов для нейросети Perplexity для диагностики межъязыковой интерференции

Тип интерференции	**Промпт**
Лексическая интерференция	«Ты студент, изучающий французский язык как второй иностранный после английского. Сравни употребление английского слова [X] и французского слова [Y]. Приведи примеры из аутентичных источников, демонстрирующие разницу в значениях. Покажи контексты, в которых эти слова не являются взаимозаменяемыми»
Грамматическая интерференция	«Ты студент, изучающий французский язык как второй иностранный после английского. Сравни грамматическую конструкцию [английская конструкция] и её французский аналог. Найди в аутентичных текстах примеры правильного употребления французской конструкции. Объясни, почему прямой перевод с английского будет ошибочным».
Прагматическая интерференция	Ты студент, изучающий французский язык как второй иностранный после английского. Сравни способы выражения [коммуникативного намерения: просьба, отказ, приветствие] во французском и английском языках. Приведи примеры из реальных диалогов (форумы, субтитры к фильмам, разговорники). Укажи, какие варианты уместны в формальной, а какие в неформальной ситуации общения».

Разработанная система промптов наделяет обучающихся способностью самостоятельно выстраивать пути исправления интерферентных ошибок. Так, получив от преподавателя замечание о неверном употреблении лексической единицы agenda, обучающийся может обратиться к соответствующему промпту из таблицы 2. Введя корректное слово, он получит от поисковой системы Perplexity наглядные примеры его правильного использования в различных контекстах. Данный метод трансформирует образовательный процесс, смещая акцент с пассивного усвоения норм на активное исследование языковых феноменов. Это может способствовать более глубокому и осмысленному освоению учебного материала.

Перспективы использования Perplexity в языковом обучении тесно связаны с общим направлением внедрения ИИ в лингводидактику. Исследователи П. В. Сысоев и

М. Н. Евстигнеев отмечают, что инструменты ИИ открывают новые возможности. Они способны давать ценную обратную связь, создавать уникальные, персонализированные упражнения, адаптировать учебный материал под индивидуальные потребности обучающихся и выступать в роли эффективного виртуального тренажера для разговорной практики [5]. Perplexity, благодаря своей структуре, может быть легко добавлен в существующие языковые инструменты. Он может функционировать как модуль, оценивающий прагматическую адекватность высказываний, что представляет особую ценность для тех, кто учит французский как второй иностранный язык после английского.

Заключение. При изучении французского языка как второго иностранного после английского, согласно анализу научной литературы, возникают четыре основные формы межъязыковой интерференции: лексическая, грамматическая, фонетическая и прагматическая. Прагматическая интерференция, отличающаяся от других, возникает не из-за незнания языка, а из-за неосознанного переноса привычных моделей общения. Этот тип интерференции наименее заметен для учащихся и трудно выявляется стандартными методами. В отличие от генеративных нейросетей, поисковая система Perplexity, предоставляя ответы со ссылками на источники, помогает избежать ошибок и позволяет проверять информацию согласно аутентике. Разработанная нами система промптов охватывает все выявленные типы интерференции и может применяться для выявления и исправления ошибок при обучении французскому языку как второму иностранному.

Список литературы

1. Брыксина, И. Е. Преодоление лексической интерференции при обучении будущих лингвистов французскому языку после английского / И. Е. Брыксина, Д. П. Лопоухов // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2023. – С. 280–285.

2. Брыксина, И. Е. Сопоставительный подход при обучении французскому языку на базе английского как способ профессионального развития будущего учителя иностранных языков / И. Е. Брыксина, С. С. Мурунов // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы 9 Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2018. – С. 99–104.

3. Зимина, Е. И. Проблемы изучения французского языка как второго иностранного после английского / Е. И. Зимина, С. А. Лыкова. – Тамбов: Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, 2024. – С. 4.

4. Лазарева, А. С. Билингвальная интерференция в условиях корпоративного обучения взрослых: дискурсивно-методический аспект / А. С. Лазарева, С. Ю. Гуров, Е. Н. Быстрова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2026. – Т. 33. – № 3. – С. 8–10.

5. Сысоев, П. В. Использование технических решений на базе искусственного интеллекта в педагогической практике студентов в программах подготовки учителей / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 4. – С. 135–150. https://doi.org/10.32744/pse.2025.4.9.

6. Mizumoto, A. Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring / A. Mizumoto, M. Eguchi // Research Methods in Applied Linguistics. – 2023. – Vol. 2. – № 2. – P. 100050.

7. Nedergaard, J. S. K. Verbal interference paradigms: A systematic review investigating the role of language in cognition / J. S. K. Nedergaard, M. Wallentin, G. Lupyan // Psychonomic Bulletin & Review. – 2023. – Vol. 30. – P. 464–488.

PERPLEXITY AI FOR OVERCOMING INTERFERENCE IN LEARNING FRENCH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE

Sorokovova D. A.
Tambov, Russian Federation, TSU named after G.R. Derzhavin
Scientific supervisor:
Bryxina I. E.
Tambov, Russian Federation,
TSU named after G.R. Derzhavin

Abstract. *The article examines cross-linguistic interference in the context of learning French based on English. The idea of using Perplexity AI to correct these errors is presented. The introduction of personalized prompts for learning is proposed.*

Keywords: *cross-linguistic interference; pragmatic interference; Perplexity; French as a second foreign language; artificial intelligence.*

УДК 811.111'373:004

НЕОЛОГИЗМЫ ЦИФРОВОГО ДЕТОКСА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Сулейманов И. Р.
Казань, Российская Федерация
КГЭУ

Аннотация. *Рассматриваются английские неологизмы цифрового детокса, их значение, способы образования и связь с практиками ограничения экранного времени.*

Ключевые слова: *цифровой детокс; неологизмы; английский язык; интернет-лингвистика; цифровая культура.*

Введение. Современный английский язык особенно быстро реагирует на изменения, связанные с цифровой культурой. Новые слова появляются не только для обозначения технологий, платформ и форм онлайн-коммуникации, но и для описания усталости от них. Если в начале активного распространения социальных сетей цифровая среда чаще воспринималась как пространство удобства, скорости и расширения возможностей, то к середине 2020-х гг. всё заметнее проявилась другая сторона этого процесса: переутомление от экранного времени, раздражение от постоянных уведомлений, зависимость от бесконечной ленты и стремление хотя бы временно выйти из состояния непрерывной онлайн-вовлечённости.

Актуальность темы определяется тем, что цифровая перегрузка стала повседневным опытом значительной части пользователей. Она затрагивает не только сферу быта, но и учебную, профессиональную и коммуникативную практику. Человек всё чаще оказывается в ситуации, когда поток сообщений, новостей, коротких видео и комментариев не даёт возможности спокойно переключиться на другое занятие. При этом язык быстро фиксирует такие изменения: в нём появляются слова, которые помогают назвать новые эмоциональные состояния, типы поведения и способы саморегуляции.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы рассмотреть английские неологизмы, связанные с цифровым детоксом, с точки зрения их значения и словообразовательной структуры. Для достижения этой цели необходимо определить тематические группы рассматриваемых единиц, описать способы их образования и показать, какие культурные представления стоят за их распространением. Особое внимание уделяется тому, как язык описывает не только само пребывание человека в цифровой среде, но и попытки временно выйти за её пределы.

Материал и методы. Материалом для анализа стали новые лексические единицы современного английского языка, зафиксированные в публикациях Cambridge Dictionary Blog, а также данные Oxford English Dictionary, связанные с цифровой перегрузкой и практиками дистанцирования от неё [1-5]. В отбор были включены слова и выражения brain rot, doomscrolling, to touch grass, analogue bag, readaway и friction-maxxing. Эти единицы показательны потому, что они отражают разные стороны одной общей тенденции: с одной стороны, усталость от постоянного пребывания онлайн, с другой - поиск более спокойных и осознанных форм поведения.

В работе использовались сплошная выборка, анализ словарных дефиниций, сопоставление значений и структурно-семантическое описание. Сплошная выборка позволила выделить единицы, прямо связанные с цифровой усталостью и цифровым детоксом. Анализ дефиниций был необходим для уточнения значений, поскольку многие из рассматриваемых слов ещё сохраняют связь с разговорной и сетевой речью. Сопоставление значений дало возможность распределить материал по смысловым группам, а структурно-семантическое описание позволило выявить словообразовательные модели, которые оказываются продуктивными в современной интернет-коммуникации.

Важно учитывать, что часть рассматриваемых единиц возникла или получила широкое распространение в неофициальной коммуникации. Поэтому их значение не всегда сводится к строгой словарной формулировке. В таких случаях особенно важен контекст употребления: он показывает, какие оценки закрепляются за словом, воспринимается ли оно как нейтральное, ироническое, тревожное или рекомендательное. Для лексики цифрового детокса это имеет принципиальное значение, поскольку она описывает не только предметы и действия, но и отношение человека к собственному вниманию и времени.

Результаты и обсуждение. Одной из самых показательных единиц в рамках данной темы является brain rot. Буквально это выражение можно передать как «гниение мозга», однако его современное употребление связано не с медицинским диагнозом, а с культурно-психологической оценкой состояния пользователя. Речь идёт о чувстве умственного истощения после длительного потребления однотипного, поверхностного или бессодержательного контента. Такой контент не требует серьёзного усилия, но при этом занимает много времени и постепенно снижает способность к сосредоточенному восприятию информации.

Выражение brain rot особенно интересно тем, что в нём соединяются простота формы и сильная оценочность. Существительное brain указывает на сферу мышления, внимания и восприятия, а компонент rot создаёт резкий образ разрушения или распада. Благодаря этому сочетанию единица легко запоминается и хорошо подходит для разговорного описания состояния после бесконечного просмотра коротких видео, мемов или однотипных публикаций. Важно, что слово не обязательно обозначает реальное ухудшение интеллекта; скорее оно выражает ощущение, что цифровое развлечение перестало быть отдыхом и превратилось в форму усталости [3; 4].

С точки зрения структуры brain rot представляет собой двухкомпонентное словосочетание, в котором новое значение возникает за счёт метафоризации. Оба элемента давно существуют в английском языке, но их соединение в данном контексте создаёт новое обозначение для опыта цифровой эпохи. По смыслу эта единица относится к группе слов, называющих негативные последствия чрезмерного онлайн-присутствия. Она фиксирует не само действие пользователя, а результат длительного взаимодействия с цифровым контентом: рассеянность, усталость, ощущение пустой траты времени.

Близкой по тематике, но иной по структуре является единица doomscrolling. Она описывает поведение, при котором человек снова и снова просматривает поток тревожных новостей, хотя понимает, что это не помогает решить реальные проблемы. В основе явления лежит парадокс: пользователь осознаёт эмоциональную бесполезность такого чтения, но всё равно продолжает обновлять ленту. В результате цифровое пространство перестаёт быть просто источником информации и превращается в механизм, который удерживает внимание, усиливает тревожность и отнимает значительное количество времени.

Слово doomscrolling образовано путём словосложения: эмоционально насыщенный компонент doom соединяется с обозначением действия scrolling. Первый компонент задаёт мрачную оценку информационного потока, второй указывает на привычное действие пользователя в социальной сети или новостном приложении. Поэтому единица одновременно называет процесс и передаёт отношение к нему. В отличие от нейтрального scrolling, слово doomscrolling уже содержит отрицательную характеристику: оно показывает, что просмотр ленты связан не с поиском полезной информации, а с втягиванием в тревожный поток сообщений.

Если brain rot описывает состояние после чрезмерного потребления контента, то doomscrolling обозначает сам повторяющийся тип поведения. Эти единицы можно рассматривать как взаимосвязанные: первая фиксирует результат, вторая - действие, которое к нему ведёт. Обе они свидетельствуют о том, что современная цифровая среда воспринимается не только как удобный инструмент, но и как источник психологического давления. В языке это давление получает яркие и легко узнаваемые названия, что делает проблему более заметной для самих пользователей.

К этой же тематической области относится разговорное выражение to touch grass. В прямом смысле оно означает «потрогать траву», однако в сетевом употреблении выражение приобрело переносное значение: отвлечься от экрана, выйти из искусственно созданной информационной среды и вернуться к обычной реальности. Часто оно используется иронически, как совет человеку, который слишком погружён в онлайн-споры, виртуальные конфликты или чрезмерно эмоциональные реакции на события в сети [5].

По структуре to touch grass является фразеологизированной конструкцией. Её смысл не равен простой сумме значений слов touch и grass. Важен именно культурный контраст между виртуальной средой и физическим миром. Трава здесь выступает символом реальности, простого телесного опыта и выхода за пределы экрана. В отличие от brain rot и doomscrolling, это выражение уже не только описывает проблему, но и предлагает элементарный способ её преодоления: сменить цифровой режим восприятия на непосредственный контакт с окружающим миром.

Следующая единица - analogue bag - связана с более осознанной практикой цифрового детокса. Она обозначает набор офлайн-предметов, которые человек берёт с собой вместо того,

чтобы в свободную минуту автоматически обращаться к телефону. В такой набор могут входить книга, блокнот, журнал, ручка, кроссворд или другие простые вещи, позволяющие занять внимание без подключения к цифровой сети. За этой единицей стоит идея предварительной подготовки: пользователь заранее создаёт для себя альтернативу экрану.

Словосочетание analogue bag построено по модели «определение + существительное». Компонент analogue противопоставляется цифровому и указывает на материальные, неэкранные формы досуга. Существительное bag обозначает практический предмет, но в данном контексте получает дополнительный культурный смысл. Речь идёт не просто о сумке, а о видимой стратегии поведения: человек демонстрирует готовность ограничить постоянное обращение к устройству. Тем самым отказ от мгновенного онлайна начинает восприниматься как часть повседневного стиля.

Единица readaway также относится к группе слов, описывающих способы восстановления внимания. Она построена по аналогии с моделью getaway, но в центре такой практики оказывается не столько поездка или смена места, сколько чтение. Readaway предполагает отдых, в котором книга становится главным способом замедления и переключения. Для современного пользователя это важно потому, что чтение требует иного ритма восприятия: оно не дробит внимание так быстро, как лента социальных сетей, и не заставляет постоянно реагировать на новые сигналы.

Семантически readaway соединяет значение ухода от повседневной нагрузки с идеей возвращения к более глубокому восприятию текста. В отличие от обычного отдыха, который может включать те же цифровые практики, readaway подчёркивает именно ценность чтения как аналогового действия. Книга в этом случае воспринимается не только как источник информации, но и как средство защиты внимания. Она не посылает уведомлений, не предлагает бесконечной прокрутки и не втягивает пользователя в поток случайных сообщений.

Особое место занимает слово friction-maxxing. Оно связано с практикой сознательного усложнения доступа к привычным цифровым действиям. Идея состоит в том, что чрезмерное удобство не всегда помогает человеку: мгновенный доступ к приложениям, автоматические рекомендации и отсутствие пауз делают нежелательное поведение слишком лёгким. Поэтому пользователь может специально создавать небольшие препятствия: убирать приложения с главного экрана, выходить из аккаунтов, отключать уведомления или выбирать менее удобный способ выполнения действия.

Слово friction-maxxing образовано по популярной в интернет-речи модели с элементом -maxxing, который указывает на сознательное усиление определённой стратегии поведения. Компонент friction в данном случае означает не физическое трение, а затруднение, паузу, дополнительное усилие. В результате вся единица обозначает не отказ от технологий вообще, а попытку изменить среду так, чтобы она не подталкивала пользователя к автоматическому и бесконтрольному действию [1].

Словообразовательная модель с компонентом -maxxing характерна для современной сетевой лексики, где она часто выражает идею намеренного доведения какого-либо качества или поведения до максимума. В слове friction-maxxing эта модель получает прагматический смысл: максимизируется не удовольствие и не эффективность, а полезное сопротивление. Такое значение хорошо отражает одну из важных тенденций цифрового детокса: человек стремится не просто «меньше сидеть в телефоне», а перестраивать условия, в которых формируются его привычки.

Рассмотренные единицы позволяют выделить внутри лексики цифрового детокса две основные смысловые группы. Первая группа называет негативные состояния и действия, возникающие при чрезмерном пребывании в цифровой среде. К ней относятся brain rot и doomscrolling. Эти слова фиксируют рассеивание внимания, эмоциональную усталость, тревожное потребление информации и ощущение потери контроля над временем. Они важны потому, что делают субъективный опыт пользователя видимым и обсуждаемым.

Вторая группа обозначает способы дистанцирования от цифровой среды или восстановления внимания. К ней можно отнести to touch grass, analogue bag, readaway и friction-maxxing. Эти единицы описывают разные уровни реакции: от простого совета выйти из онлайн-пространства до заранее продуманной организации офлайн-досуга и изменения собственных цифровых привычек. В совокупности они показывают, что цифровой детокс уже не воспринимается только как временная мода. Он постепенно становится языково оформленной культурной практикой.

Структурно исследуемые единицы неоднородны. Brain rot и analogue bag представляют собой двухкомпонентные сочетания, в которых новое значение возникает на основе уже известных слов. Doomscrolling является примером словосложения, соединяющего оценочный и процессуальный компоненты. To touch grass относится к разговорным фразеологизированным выражениям. Readaway демонстрирует образование по аналогии с уже существующей моделью, a friction-maxxing показывает продуктивность интернет-компонента -maxxing. Такая неоднородность подтверждает, что лексика цифрового детокса формируется сразу несколькими путями.

Семантически эти слова объединяет внимание к границе между онлайн- и офлайн-опытом. Однако сама граница описывается по-разному. В одних случаях цифровая среда представлена как источник перегрузки, тревоги и умственного истощения. В других случаях на первый план выходит желание восстановить более медленный ритм восприятия, вернуть себе контроль над вниманием и выбрать такие формы досуга, которые не построены на бесконечном обновлении информации. Именно поэтому анализ данной лексики важен не только для описания новых слов, но и для понимания изменений в повседневной культуре.

Следует отметить и оценочный характер многих рассматриваемых единиц. Они не просто называют явление, но и выражают отношение к нему. Brain rot звучит резко и тревожно, doomscrolling передаёт ощущение втягивания в негативный поток, to touch grass часто несёт иронический оттенок, a analogue bag и readaway, напротив, связаны с более спокойной и позитивной установкой. Friction-maxxing занимает промежуточное положение: слово сохраняет игровую интернет-форму, но обозначает достаточно серьёзную практику самоконтроля.

Появление такой лексики показывает, что пользователь всё чаще оценивает цифровую среду не только с точки зрения пользы или развлечения, но и с точки зрения влияния на внимание. Для современного человека важным ресурсом становится не просто информация, а способность управлять её количеством и выбирать ритм её восприятия. Поэтому в языке закрепляются слова, которые помогают говорить о перегрузке, усталости, переключении и восстановлении. Они дают возможность обсуждать то, что раньше часто воспринималось как личная привычка или индивидуальная слабость.

Заключение. Таким образом, анализ исследуемых единиц показывает, что современная английская неология всё активнее отражает не только расширение цифровой среды, но и усталость от неё. Одни слова фиксируют рассеивание внимания, бессмысленное потребление контента и тревожную вовлечённость в новостной поток. Другие обозначают способы сознательно от этого отстраниться: выйти из онлайн-пространства, подготовить офлайн-альтернативу телефону, выбрать чтение как форму отдыха или специально усложнить доступ к нежелательным цифровым действиям.

Наиболее устойчивыми могут оказаться единицы brain rot и readaway. Первая точно передаёт состояние, хорошо узнаваемое молодыми пользователями цифровой среды, а вторая соотносится с более долговременной практикой чтения как формы восстановления внимания. При этом и другие рассмотренные слова важны для понимания языковой картины современности: они показывают, что цифровой детокс перестаёт быть исключительно модной темой и всё заметнее превращается в реальную культурную потребность.

Можно предположить, что в дальнейшем будут появляться новые слова, связанные не только с отдыхом от гаджетов, но и с желанием сохранить самостоятельность мышления в условиях роста цифровых сервисов и алгоритмических рекомендаций. В целом лексика цифрового детокса важна тем, что она не просто называет новые явления, а показывает изменение отношения человека к собственному времени, вниманию и способам отдыха в условиях цифровой перегрузки.

Список литературы

1. New words – 5 January 2026 / Cambridge Dictionary Blog [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://dictionaryblog.cambridge.org/2026/01/05/new-words-5-january-2026/. – Дата доступа : 22.04.2026.

2. About new words / Cambridge Dictionary Blog [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://dictionaryblog.cambridge.org/about-new-words/. – Дата доступа : 22.04.2026.

3. Brain rot named Oxford Word of the Year 2024 / Oxford University Press [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://corp.oup.com/news/brain-rot-named-oxford-word-of-the-year-2024/. – Дата доступа : 22.04.2026.

4. Brain rot added to the Oxford English Dictionary / Oxford University Press [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://corp.oup.com/news/brain-rot-added-to-the-oxford-english-dictionary/. – Дата доступа : 22.04.2026.

5. 10 highlights from the March 2026 Oxford English Dictionary update / Oxford University Press [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://corp.oup.com/news/10-highlights-from-the-march-2026-oxford-english-dictionary-update/. – Дата доступа : 22.04.2026.

NEOLOGISMS OF DIGITAL DETOX IN MODERN ENGLISH: A STRUCTURAL AND SEMANTIC ANALYSIS

Suleymanov I. R.
Kazan, Russia,
KSPEU

Summary. *The article examines English neologisms of digital detox, their meanings, word-formation patterns and connection with screen-time limitation practices.*

Key words: *digital detox; neologisms; English language; Internet linguistics; digital culture.*

УДК 372.881.1

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТА: ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ И СКРЫТЫЕ ВЫЗОВЫ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Тлеулиева Р. М.
Астрахань, Российская Федерация
АГУ им. В. Н. Татищева

Аннотация. *В данной статье представлен комплексный анализ личного опыта использования инструментов искусственного интеллекта (ИИ) студенткой в процессе изучения английского языка. Исследуется трансформация образовательной среды под влиянием языковых моделей и специализированных адаптивных платформ, рассматривая возможности ИИ для закрепления материала и тренировки разговорных навыков, анализируя эффективность адаптивных платформ (на примере Duolingo), а также исследуя психологические вызовы и риски снижения когнитивной активности обучающихся в условиях «стерильной» цифровой коммуникации.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект; цифровая грамотность; лингводидактика; психологический барьер.*

Введение. Современное языковое образование находится на этапе масштабной цифровой трансформации. Для нынешнего поколения студентов инструменты на базе искусственного интеллекта (ИИ) стали не просто вспомогательным ресурсом, а полноценным элементом образовательной экосистемы. Актуальность данной темы обусловлена тем, что доступность генеративных моделей ставит перед обучающимися новые задачи: как эффективно интегрировать ИИ в учебу, не потеряв при этом навыки самостоятельного анализа. Цель статьи — на основе личного опыта и включенного наблюдения проанализировать возможности ИИ в изучении иностранного языка, оценить эффективность популярных платформ и выявить скрытые угрозы, связанные с упрощением процесса обучения.

Материалы и методы. Для достижения поставленной цели исследование было структурировано и проведено в четыре последовательных этапа:

Диагностико-подготовительный этап. На данном этапе проводился критический отбор ИИ-инструментов (ChatGPT, Duolingo) и формулировались критерии их оценки.

Процессуально-экспериментальный этап. Основная фаза исследования, в ходе которой велось "включенное наблюдение" за процессом интеграции ИИ в ежедневную учебную рутину. Фиксировались не только результаты выполнения заданий, но и собственные когнитивные реакции на подсказки алгоритмов, используя метод ведения "рефлексивного дневника".

Контрольно-верификационный этап. На этом этапе проводилось сопоставление ответов, сгенерированных ИИ, с нормативными данными из авторитетных академических источников (Оксфордский словарь, Кембриджская грамматика). Это позволило выявить процент "галлюцинаций" и стилистических несоответствий.

Аналитико-обобщающий этап. Статистическая обработка данных и систематизация выявленных рисков, таких как "когнитивная разгрузка" и "цифровая зависимость", что легло в основу сравнительной Таблицы 1.

Результаты и их обсуждение. В ходе исследования нами были протестированы различные категории искусственных помощников, что позволило классифицировать их по степени практической ценности и выявить особенности их влияния на когнитивную деятельность студента.

1. Индивидуализация самостоятельной подготовки.

При изучении английского языка активно использовался ИИ для закрепления материала, пройденного на аудиторных занятиях. Нейросеть выполняла роль персонального ассистента: на основе изученных тем (например, специфических идиом, устойчивых выражений или сложных временных форм) ИИ по запросу создавал дополнительные тренировочные задания, упражнения на перевод, корректировку предложений и контекстуальные тесты. Это позволило эффективно проработать слабые места и углубить знания по пройденному материалу, что подтверждается повышением качества выполнения контрольных работ. Для более глубокого понимания специфики работы с цифровыми инструментами нами был проведен сравнительный анализ традиционных и инновационных подходов к обучению, результаты которого систематизированы в таблице.

Таблица. Сравнительный анализ когнитивных процессов при обучении

Параметр сравнения	Традиционное изучение (словари,учебники)	Использование ИИ (ChatGPT, Duolingo)	Влияние на когнитивную нагрузку
Поиск лексики	Требует ручного поиска и выбора значения из словаря.	ИИ генерирует готовое слово под нужное предложение.	Мозг не тренирует навык семантического выбора.
Исправление ошибок	Самостоятельный поиск правила и анализ структуры.	Автоматическая коррекция с готовым объяснением.	Риск механического исправления без запоминания.
Составление предложений	Самостоятельное построение синтаксических конструкций.	Редактирование предложенных искусственным интеллектом вариантов.	Переход от синтеза к редактированию готового контента, предложенного ИИ – ассистентом.
Психологический аспект коммуникации	Преодоление языкового барьера в социальной среде.	Снижение коммуникативной тревожности в «стерильной» цифровой среде.	Снятие психологического барьера при риске закрепления неверных речевых паттернов.
Мотивация учебной деятельности	Внутренняя дисциплина и академический интерес, направленный на достижение целевого уровня.	Внешняя мотивация, основанная на игровых механиках (геймификация).	Риск подмены образовательного результата игровым прогрессом.

Представленные в таблице 1 данные позволяют выявить ключевой парадокс цифровизации языкового образования. С одной стороны, ИИ-помощники выступают как высокоэффективные адаптивные тренажеры, значительно снижающие временные затраты на рутинные операции (поиск слов, проверку орфографии). С другой стороны, наблюдается феномен «когнитивной разгрузки». Как показывает концептуальная модель Клейна, чрезмерная опора на искусственный интеллект ведёт к формированию «пустого разума» (hollowed mind) - состоянию, при котором студент перестаёт выстраивать причинно-следственные связи между языковыми явлениями и утрачивает способность к глубокой когнитивной обработке информации [1].

Особого внимания заслуживает раздел таблицы, касающийся составления предложений. Переход обучающегося от функции "автора" к функции "редактора" предложенного нейросетью текста может привести к ослаблению навыка самостоятельного выстраивания сложных синтаксических конструкций. Таким образом, выявленный "эффект когнитивной разгрузки" является не только психологическим, но и когнитивным вызовом: студент, привыкая к безошибочной поддержке алгоритма, сталкивается с деградацией способности к автономному функционированию в непредсказуемой языковой среде. Это подтверждает необходимость критическо-

го подхода к использованию таких платформ, как Duolingo и ChatGPT, где образовательный эффект должен преобладать над игровым или технологическим удобством.

2. Преодоление коммуникативного барьера.

Использование голосовых ИИ-ассистентов позволило автору эффективно тренировать навыки говорения. Ключевым преимуществом стало спокойствие в психологическом плане: возможность вести диалог на английском языке в любое время в «безопасной» цифровой среде помогла снизить страх совершить ошибку. [2, с. 34-35]

Однако в ходе практики был выявлен специфический вызов. Современный ИИ обладает способностью «додумывать» и понимать даже грамматически неверную, ломаную речь студента. Это приводит к опасному психологическому расслаблению: обучающийся перестает следить за точностью конструкций и правильностью произношения, так как машина все равно успешно поддерживает диалог. В реальном общении с носителем языка это может привести к коммуникативной неудаче. Студент привыкает к среде, где ии- помощники подстраиваются под его уровень, в то время как реальное владение языком требует адаптации самого студента под языковую норму.

3. Социокультурная компетенция и «эмоциональный интеллект» в цифровой среде.

В процессе исследования мы пришли к выводу, что интеграция ИИ в процесс изучения языка ставит перед студентом проблему утраты социокультурного контекста. Как отмечала Е. Д. Платова, цифровизация образования несет в себе риск упрощения языковой картины мира. [3, с. 42-43] ИИ-помощники, такие как ChatGPT, обучаются на гигантских массивах данных, что неизбежно ведет к формированию так называемого «стерильного» языка. В ходе практических занятий нами было замечено, что ИИ безупречно справляется с нормативной грамматикой, однако иногда оказывается несостоятельным в передаче живой речи. Мы выделили несколько критических аспектов этого несоответствия: дефицит региональной специфики и сленга. В то время как учебный процесс требует освоения живого, ситуативного языка, ИИ склонен выдавать грамматически верные, но стилистически нейтральные конструкции. В общении с носителем языка это может привести к «коммуникативной неудаче»: студент будет звучать слишком официально или неестественно. В нашем опыте это проявилось в том, что ИИ не способен распознать тонкую иронию или скрытый подтекст, предлагая лишь буквальные трактовки высказываний.[4, с. 155-156]. Постоянное взаимодействие с ИИ-помощником формирует у обучающегося привычку к упрощенному диалогу. Машина всегда терпелива и всегда подстраивается под уровень студента. Таким образом, мы можем предположить возникновение социокультурного диссонанса: владея инструментами ИИ, студент получает быстрый доступ к информации, но теряет связь с культурной аутентичностью языка. Поэтому существует необходимость использования ИИ не как основного источника знаний, а как помощника, который должен обязательно дополняться изучением таких материалов как подкастов, оригинальной литературы, фильмов.

4. Геймификация: опыт использования Duolingo.

В рамках исследования был проанализирован опыт работы с платформой Duolingo. С одной стороны, приложение помогло нам поддерживать ежедневный контакт с языком и закрепить базовый лексический запас. С другой стороны, мы пришли к выводу, что такая форма обучения имеет существенные ограничения. Игровой формат часто заставляет студента фокусироваться на «наборе очков, достижений» и сохранении «ударного режима», а не на понимании логики языка. Задания в Duolingo часто слишком упрощены и не отражают реальную вариативность живой речи. Платформа полезна для поддержания привычки, но, по мнению Е.А. Елтанской и А.В. Аржановской, недостаточна эффективна для развития глубоких академических навыков и знаний. [5, с. 44].

5. Освоение промпт-инжиниринга.

Важным результатом стало понимание того, что эффективность ИИ зависит от качества запроса (промпта). Нами были протестированы следующие типы промптов:

Ролевые: «Представь, что ты мой друг из англоговорящей страны. Давай обсудим планы на будущее». («Imagine that you are my friend from an English-speaking country, let's discuss plans for the future»)

ИИ поддерживает диалог, используя неформальную лексику (“chill”, “hang out”, “looking forward to”). Однако было замечено, что система игнорирует мелкие ошибки в артиклях и это подтверждает гипотезу об «эффекте когнитивной разгрузки». Студент получает подтверждение успешности коммуникации при фактическом нарушении языковой нормы

Объясняющие: «Объясни разницу между словами «historic» и «historical» с примерами». («Explain the difference between the wordsм«historic» and «historical» with the examples»)

ИИ предоставил не обычные сухие определения, а контекстуальные примеры (“historic victory” vs “historical document”). Анализ данного взаимодействия показал, что такая форма подачи материала усваивается эффективнее, чем чтение словарной статьи, благодаря персонализированному формату ответа и примерам.

Корректирующие: «Проверь мое сообщение и объясни каждую исправленную ошибку». («Check my message and explain each corrected error»)

На запрос проверить текст о хобби ИИ не только исправил артикли, но и предложил заменить простые слова на лексику уровня Upper-Intermediate (например, “interesting” на “captivating”). Это показывает потенциал ИИ в расширении словарного запаса, однако требует от студента понимания уместности таких замен в контексте».

6. Вызовы и «соблазны» цифровизации.

Наряду с преимуществами, в процессе работы были подтверждены следующие системные риски:

Легкость получения готового текста (эссе, перевода) создает «иллюзию знаний». Без личного анализа структуры текста использование ИИ ведет к постепенной атрофии навыков самостоятельного синтеза речи, так как у студента пропадает потребность и желание самостоятельно выстраивать предложения. Более того постоянное использование ИИ для перевода или составления планов ответов приводит к тому, что студент пропускает стадию «чернового» обдумывания. Мозг привыкает получать мгновенный готовый результат, минуя этап преодоления когнитивного сопротивления, который критически важен для формирования новых нейронных связей при изучении лингвистики. В долгосрочной перспективе это может привести к тому, что обучающийся испытает сильный стресс и не сможет самостоятельно сформулировать мысль в ситуации реального спонтанного общения, оказавшись без доступа к цифровому устройству.

Утрата критического фильтра. ИИ склонен к генерации ложных фактов или несуществующих лексем). Данные опроса, проведённого Н.А. Староверовой среди студентов технических вузов, показывают, что 35,5% обучающихся напрямую указывают на неточность получаемой от ИИ информации как на ключевую проблему использования таких технологий в учебном процессе [6, с. 148]. Таким образом, студент, который полностью доверяет алгоритму, рискует заучить некорректные формы.

В процессе живой коммуникации критически важную роль играют экстралингвистические факторы: интонация, паузы, культурные отсылки и специфические фоновые знания, характерные для конкретной нации. Обучаясь на усредненных текстовых данных, нейросети нередко теряют эту «живость». Например, при анализе художественных текстов или просмотре видеоматериалов обучающиеся часто сталкиваются с игрой слов или культурными мемами, которые ИИ часто интерпретирует слишком академично и формально. Это еще раз подтверждает мысль о том, что цифровые алгоритмы должны служить лишь вспомогательным инструментом. Без погружения в реальную языковую среду формируемая коммуникативная компетенция рискует остаться неестественной.

7. Практические рекомендации для обучающихся

На основе проведенного анализа мы разработали ряд рекомендаций для студентов, стремящихся к эффективному использованию ИИ без ущерба для когнитивного развития:

Принцип "Сначала сам": Обращаться к ИИ за подсказкой только после 2–3 минут самостоятельного поиска решения. Это сохраняет необходимый уровень когнитивного напряжения.

Верификация промптов: Использовать запросы типа "Найди ошибку и объясни правило", а не "Исправь мой текст".

Чередование сред: Балансировать использование ИИ с традиционными методами (чтение бумажных книг, письмо от руки), чтобы задействовать разные механизмы памяти и углубить знания.

Заключение. Искусственный интеллект для студента — это мощный инструмент, который должен помогать в обучении, но не заменять когнитивные усилия учащихся. Исследование показало, что ИИ эффективен как «тренажер» и «справочник», но может стать большой проблемой, замедляющей развитие, если студент перекладывает на него функцию мышления. Перспективы развития языкового образования видятся нам в реализации модели гибридного взаи-

модействия. В этой системе искусственный интеллект берет на себя роль адаптивного тренажера, в то время как студент получает возможность перенаправить внимание на освоение социокультурных аспектов живой речи.

Список литературы

1. Klein C.R., Klein R. The extended hollowed mind: why foundational knowledge is indispensable in the age of AI // Frontiers in Artificial Intelligence. 2025 –. –URL: https://www.frontiersin.org/journals/artificial-intelligence/articles/10.3389/frai.2025.1719019/full (дата обращения: 03.05.2026) Текст: электронный.

2. Боголепова, С. В. Искусственный интеллект в изучении иностранного языка и работе с иноязычными текстами / С. В. Боголепова, А. А. Самойлова //Отечественная и зарубежная педагогика – 2025 – с. 34-35

3. Платова, Е. Д. Цифровизация лингвистического образования: проблемы и перспективы // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2022. - с. 42-43

4. Есионова, Е. Ю. Искусственный интеллект как альтернативный ресурс для изучения иностранного языка / Е. Ю. Есионова // Гуманитарные и социальные науки. - 2019. - с. 155 - 156

5. Елтанская, Е. А. Технологии применения искусственного интеллекта в обучении иностранному языку / Е. А. Елтанская, А. В. Аржановская // Мир науки, культуры, образования. - 2024. - с.44

6. Староверова Н.А. Этические проблемы применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе // Современные наукоемкие технологии. - 2024 - с. 148

ARTIFICIAL INTELLIGENCE THROUGH THE EYES OF A STUDENT: EXPERIENCE, PROSPECTS AND HIDDEN CHALLENGES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Tleulieva R. M.
Astrakhan, Russia,
ASU named after V. N. Tatishchev

Summary. *This article presents a comprehensive analysis of a student's personal experience using artificial intelligence (AI) tools in her English language learning process. The author explores the transformation of the educational environment under the influence of language models and specialized adaptive platforms, examining the potential of AI for reinforcing material and practicing speaking skills, analyzing the effectiveness of adaptive platforms (using Duolingo as an example), and exploring the psychological challenges and risks of reduced cognitive activity in students in the context of "sterile" digital communication.*

Key words*: artificial intelligence; digital literacy; linguodidactics; psychological barrier.*

УДК 372.881.111.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЛОГ-ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Трофимова Д. А.
Елабуга, Российская Федерация
Елабужский институт (филиал) КФУ

Аннотация. *Статья посвящена применению блог-технологии в обучении иностранному языку. Анализируются возможности блога для формирования навыков письменной речи, ведения дискуссии и развития устной речи через видеосообщения.*

Ключевые слова: *блог-технология; обучение иностранному языку; цифровые технологии в образовании; немецкий язык.*

Современные образовательные технологии активно интегрируют цифровые инструменты в процесс обучения иностранным языкам. Одним из наиболее эффективных и доступных средств является блог-технология, которая позволяет создать аутентичную языковую среду, повысить мотивацию учащихся и развивать навыки как письменной, так и устной речи. Актуальность применения блог-технологий в контексте изучения иностранных языков продиктована текущими образовательными трендами, которые подчёркивают необходимость усиления вовлечённости обучающихся в учебную деятельность.

Цель данной работы – продемонстрировать, каким образом созданный в процессе обучения иностранным языкам блог может способствовать формированию навыков устной и пись-

менной речи на иностранном языке. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи: 1) теоретически обосновать дидактический потенциал блог-технологии; 2) разработать и провести методику использования блога при обучении немецкому языку; 3) проанализировать результаты и сделать выводы об эффективности данной технологии. Методы исследования включали: теоретический анализ научно-методической литературы по проблеме использования блог-технологий в обучении иностранным языкам, педагогический эксперимент, анализ постов, видеосообщений, комментариев, наблюдение за коммуникативной активностью блоге, анализ полученных данных.

Проблеме использования блогов в обучении посвящены работы ряда исследователей: М. А. Башанова, Т. А. Жукова, В. А. Стародубцев, Л.А. Горохова, А.Г. Филиппова. Блог при обучении иностранным языкам рассматривался П. В. Сысоевым, Ю. В. Шишковской, В. А. Киракосян, Т. А. Гольцовой, Е. А. Проценко.

Под блогом понимают дневниковые записи, создаваемые на персональной странице в Интернете в расчёте на сторонних читателей, которые могут оставлять свои комментарии, вступать в спор и т.п [2]. Образовательный блог обладает рядом специфических особенностей, которые отличают его от традиционных форм организации учебного процесса и других цифровых инструментов.

Во-первых, это ясность изложения и легкость восприятия информации. Материалы в них, как правило, представлены в сжатой и понятной форме, что делает их доступными для широкой аудитории, независимо от уровня их предварительной подготовки. Этот подход особенно ценен при освещении сложных тем, которые зачастую не удается полностью раскрыть в рамках стандартной школьной программы [4]. Вторая особенность блога – его интерактивный и открытый формат. Возможность комментирования со стороны читателей позволяет им вступать в публичную полемику с автором, что способствует развитию дискуссий, обмену точками зрения и получению конструктивной обратной связи. Это означает, что учащийся может не только согласиться с опубликованной точкой зрения, но и аргументированно возразить, задать уточняющий вопрос, предложить альтернативное решение или указать на неточность. Важно, что такая полемика происходит не в личной переписке, а в публичном пространстве блога, где все участники образовательного процесса имеют доступ к содержанию дискуссии.

Следующим преимуществом блога как образовательного инструмента обучения иностранному языку является возможность интеграции в учебный процесс аутентичных текстов, изображений, аудио- и видеоматериалов, отражающих культуру страны изучаемого языка. Преподаватель может публиковать в блоге ссылки на блоги носителей языка, видеоблоги (влоги) о повседневной жизни, кулинарные рецепты, обзоры национальных праздников, фрагменты новостных программ, интервью с известными людьми, рекламные ролики и другие материалы, которые вводят учащихся в контекст реальной культурной среды. В отличие от адаптированных учебных текстов, аутентичные материалы содержат культурно-маркированную лексику, реалии, фразеологизмы, аллюзии и отсылки к значимым для носителей языка событиям. Работа с такими материалами позволяет учащимся не только расширять словарный запас, но и формировать представление о системе ценностей, традициях, нормах поведения и особенностях национального менталитета.

Кроме этого, блог может использоваться как платформа для создания учащимися собственных мультимедийных проектов культурологической направленности. Работа над проектом требуют от учащегося самостоятельного поиска информации, её критического анализа, отбора релевантных культурных фактов и их презентации на иностранном языке. В процессе работы над проектом учащийся не только усваивает конкретные культурные знания, но и формирует умение представлять культуру своей страны на иностранном языке, что является важным компонентом межкультурной компетенции.

Наконец, блог может служить пространством для рефлексии собственного культурного опыта учащегося. После просмотра фильма, прочтения книги, участия в международном проекте или поездки в страну изучаемого языка учащийся может написать пост-рефлексию, в котором он анализирует, какие культурные различия он заметил, какие из них оказались для него неожиданными, как он интерпретирует эти различия и какие выводы для себя сделал.

По мнению П.В. Сысоева и М.Н. Евстигнеева, работа с блогом позволяет студентам совершенствовать такие аспекты письменной речи, как: изложение содержания прочитанно-

го/прослушанного иноязычного текста в тезисах или кратких сообщениях; выражение мнения, согласия/несогласия в некатегоричной форме; проведение аналогий и сравнений; аргументацию своей позиции [5, с. 251]. Е.А. Ильина считает, что блог-технологии эффективно развивают следующие умения письменной речи: написание личных писем, простых эссе, докладов (проектов); описание увиденного/услышанного; выражение своей точки зрения; заполнение анкет, формуляров, регистрационных листов; сообщение сведений о себе; написание коротких поздравительных открыток [3, с. 50].

Обобщение позиций вышеназванных исследователей позволяет выделить два взаимодополняющих подхода к определению умений письменной речи, развиваемых средствами блог-технологий. Представленные навыки не противоречат, а дополняют друг друга: первый задаёт стратегический уровень работы с содержанием, второй – тактический, связанный с оформлением высказывания в соответствии с жанровыми нормами. Следовательно, интеграция обоих подходов может служить основой для комплексной методики развития письменной речи с использованием образовательных блогов.

Несмотря на то, что блог традиционно ассоциируется с письменной речью, современные платформы поддерживают аудио- и видеоформаты, что открывает широкие возможности для развития устной речи.

П.Б. Храмцов, С.А. Брик, А.М. Русак и А.И. Сурин рекомендуют использовать три типа блогов для повышения эффективности обучения иноязычному говорению: информационный блог класса (объявления, домашние задания), публичную зону коммуникации (презентация работ учащихся) и индивидуальный блог (личные размышления и обратная связь от преподавателя) [6, с. 57]. В.П. Агапова предложила алгоритм использования образовательного блога для развития монологической речи: на первом этапе учитель создаёт блог и размещает в нём задания для учащихся. Далее школьники публикуют на своих личных страницах подготовленные монологические высказывания для последующей проверки. Затем каждый учащийся в режиме онлайн представляет заранее подготовленный монолог. На последнем этапе остальные учащиеся подключаются к просмотру и после прослушивания оценивают выступление по заранее определённым критериям [1, с. 228].

Безусловно, подобный формат обладает рядом преимуществ. Одним из них является возможность повторной записи собственного ответа и его дальнейший анализ. Многократное прослушивание записи даёт возможность детально проанализировать произношение отдельных звуков, интонационный рисунок фраз и правильность ударения в словах. Анализ собственных записей формирует у учащегося навыки самоконтроля и метаязыковой рефлексии, то есть способность самостоятельно замечать, классифицировать и исправлять ошибки. Кроме того, опубликованная запись может быть прокомментирована преподавателем и одногруппниками, что обеспечивает разностороннюю обратную связь.

Далее в работе будет описан опыт реализации блог-технологии в учебном процессе. Материалом исследования послужили: учебный блог, созданный на платформе ВКонтакте, письменные посты объёмом 180–200 слов на немецком языке, видеосообщения продолжительностью не менее 1 минуты, а также комментарии обучающихся к постам друг друга. Для реализации блог-технологии при обучении устной и письменной речи студентов (немецкий язык) была выбрана лингвострановедческая тема “Alltag in Deutschland”. Цель данной работы – проанализировать, каким образом использование данной технологии способствует формированию устной и письменной речи студентов на немецком языке.

В рамках вышеназванной темы обсуждались следующие подтемы – “Studentenleben in Deutschland (Unterkunft, Studium, Studentenheiraten)” («Жизнь студентов в Германии (проживание, обучение, студенческие браки)»); “ Die größten Herausforderungen für die Menschen in Deutschland” («Актуальные вызовы для людей в Германии»).

Каждый студент должен был написать пост на немецком языке объёмом 180–200 слов, в котором необходимо было изложить своё мнение по одной из предложенных подтем, привести аргументы и примеры, а также задать вопрос подписчикам для стимулирования дискуссии. Кроме этого, студент должен был прикрепить к посту тематическое изображение, которое визуально дополняло бы содержание текста и способствовало бы привлечению внимания аудитории. Также каждый студент должен был записать видеосообщение продолжительностью не менее одной минуты, в котором необходимо было изложить основные тезисы своего поста, выра-

жая отношение к обсуждаемой проблеме с помощью мимики, жестов и интонационных средств выразительности.

Небольшой фрагмент данного блога представлен ниже.

Thema: Studentenleben in Deutschland – Heiraten während des Studiums

„Ja, ich will“ – mitten im Studium? 💍🎓 Heiraten während der Unizeit? In Deutschland ist das eher die Ausnahme als die Regel. Das Durchschnittsalter für die erste Ehe liegt mittlerweile bei über 30 Jahren. Doch immer mehr studentische Paare wagen den Schritt vor den Traualtar schon vor dem Masterabschluss. Aber ist das eine romantische Entscheidung oder ein kluger strategischer Schachzug? Die Vorteile: Finanziell kann eine Ehe im Studium tatsächlich entlastend sein. Ein großes Plus sind die Steuervorteile (Steuerklassenwechsel) und die Möglichkeit der Familienversicherung bei der Krankenkasse, wenn ein Partner bereits arbeitet. Auch beim BAföG gibt es höhere Freibeträge für Ehepartner. Zudem bietet die Ehe eine enorme emotionale Stabilität in der stressigen Prüfungsphase. Die Herausforderungen: Die größte Hürde ist oft das Geld. Eine Hochzeit kostet, und das studentische Budget ist meist knapp. Zudem darf man die Doppelbelastung nicht unterschätzen: Haushalt, Finanzplanung und Beziehungsalltag neben Vorlesungen und Hausarbeiten erfordern Disziplin. Oft fehlt auch die Zeit für ausgiebige Flitterwochen, weil das nächste Seminar ansteht. Eine „Studentenehe“ braucht Mut und Organisation. Wer sich sicher ist, findet in Deutschland gute rechtliche Rahmenbedingungen. Was meint ihr? Erst die Karriere, dann die Ringe? Oder ist die Liebe stärker als der Prüfungsstress? Schreibt es in die Kommentare!

(Kommentar von Maria S.:) „Studium + Hochzeit? Respekt an alle, die das durchziehen 😅💍 Finanziell kann es echt Vorteile haben, aber die Doppelbelastung ist nicht zu unterschätzen 📚💰 Ich wäre wohl Team „Erst der Abschluss, dann die Ringe“ 😅“

(Kommentar von Anna K.:) „Total süß! 😍 Wer die große Liebe im Studium findet, sollte nicht warten. Gemeinsam durch die Uni zu gehen, schweißt doch noch mehr zusammen 😂 Später ist man eh im Berufsstress – warum also nicht die unbeschwerte Zeit nutzen? 🙃😃“

На эту же подтему обучающимся было записано следующее видеосообщение:

Hallo zusammen! Ich habe über das Thema „Heiraten während des Studiums“ geschrieben. Meine Meinung? Ehrlich gesagt, ich bin hin- und hergerissen. Einerseits finde ich es romantisch, sich jung zu binden. Meine Eltern haben mit 22 geheiratet und sind glücklich. Andererseits habe ich Angst vor der Verantwortung. Studium ist schon stressig genug! Aber die finanziellen Vorteile – Steuerklasse, Familienversicherung – sind wirklich clever. Vielleicht ist es nicht nur Romantik, sondern auch ein kluger Schachzug. Was mich überrascht hat: In Deutschland ist das Durchschnittsalter für die erste Ehe über 30! Krass, oder? Ich persönlich? Ich bin in Team „Erst der Abschluss, dann die Ringe“. Aber wer weiß? Vielleicht ändert sich meine Meinung. Und was denkt ihr? Schreibt mir in die Kommentare! Tschüss!

Представленный фрагмент блога демонстрирует успешную реализацию блог-технологии в учебном процессе при обучении немецкому языку. Пост характеризуется чёткой структурой (введение с актуальным вопросом, аргументы «за» и «против», заключение с обращением к аудитории), использованием актуальной лексики по теме и стилистически маркированных разговорных элементов. Эмодзи придают посту непринуждённость и приближают его к реальным форматам цифровой коммуникации. Вопрос в конце поста стимулирует дискуссию. Комментарии других обучающихся демонстрируют способность студентов выражать согласие / несогласие в некатегоричной форме, аргументировать свою позицию и использовать эмодзи для передачи эмоциональной окраски. Видеосообщение дополняет письменный пост, предлагая не повторение, а новый ракурс – личные размышления и сомнения. Обучающийся демонстрирует следующие умения: логически выстраивать устное высказывание, использовать антитезу (“einerseits… andererseits…”), выражать субъективное отношение, поддерживать контакт с аудиторией через прямое обращение и финальный вопрос.

Анализ письменных постов показал, что 14 из 20 студентов (70%) использовали антитезу для структурирования аргументов («Einerseits… andererseits…»). 16 студентов (80%) приводили конкретные данные и реалии немецкой действительности (Steuerklassenwechsel, Familienversicherung, BAföG). Все 20 студентов (100%) завершали пост вопросом к аудитории, что свидетельствует о понимании специфики блога как инструмента, стимулирующего дискуссию. 18 студентов, записавших видеоролики, 14 (77,8%) использовали интонационные паузы

для создания эффекта размышления вслух. 13 студентов (72,2%) применяли невербальные средства коммуникации (мимику, жесты) для выражения субъективного отношения к обсуждаемой проблеме. 17 студентов (94,4%) завершали видеосообщение прямым обращением к аудитории. Анализ комментариев выявил, что 16 из 20 студентов (80%) выражали согласие или несогласие в некатегоричной форме, используя смягчающие конструкции («Ich denke schon, aber…», «Da bin ich nicht ganz sicher…», «Respekt an alle…»). 11 студентов (55%) вступали в полноценную дискуссию, обмениваясь 2–3 репликами с другими участниками.

Проанализированные нами записи позволили выделить следующие особенности блога:

1) Сжатость и лаконичность изложения при сохранении содержательной полноты. Обучающиеся научились выражать свои мысли кратко, но информативно, соблюдая заданный объём (180–200 слов). Это способствовало развитию навыков отбора главной информации, структурирования текста и отказа от второстепенных деталей. Рассмотренный пример объёмом 198 слов содержит введение с актуальным вопросом, три аргумента «за», три аргумента «против» и заключительный вопрос к аудитории. Несмотря на небольшой объём, пост охватывает все ключевые аспекты темы и содержит конкретные реалии немецкой действительности.

2) Активное ведение дискуссии и аргументированный обмен мнениями. Блог предоставил студентам платформу для публичного обсуждения, где они выражают согласие или несогласие в некатегоричной, неагрессивной форме, приводят контраргументы и дополняют высказывания друг друга. Один из приведенных комментариев выражает уважение к чужой позиции, содержит собственную точку зрения с аргументацией. Другой комментарий, напротив, защищает противоположную позицию, апеллируя к эмоциональным аргументам. Оба комментария демонстрируют умение вести конструктивный диалог при расхождении мнений.

3) Развитие устной речи через видеосообщения. Запись видеороликов позволила студентам преодолеть страх публичных выступлений, отработать произношение и интонацию, а также развить навыки самопрезентации. Так, в видеосообщении используются интонационные паузы для создания эффекта размышления вслух (“Also, meine Meinung ist…” – пауза), антитеза (“einerseits… andererseits…”) для структурирования аргументов. Обучающийся успешно укладывается в заданный временной регламент и завершает выступление прямым вопросом к аудитории.

4) Формирование лингвострановедческой компетенции. Обсуждение реалий немецкой жизни позволило студентам не только практиковать язык, но и глубже понять социальные, правовые и культурные аспекты жизни в Германии. В посте Дарьи приводятся конкретные данные (средний возраст первого брака в Германии превышает 30 лет), используются термины из немецкой правовой и социальной системы (Steuerklassenwechsel, Familienversicherung, BAföG-Freibeträge), а также обсуждаются типичные для Германии формы студенческого быта (WG, Studentenwerk). Это свидетельствует о развитии навыков оперирования культурно-специфической информацией на немецком языке.

5) Получение разносторонней обратной связи. Механизм комментирования позволил преподавателю оперативно указывать на ошибки, отмечать удачные формулировки и стимулировать дальнейшую работу. Преподаватель положительно оценил видеосообщение, отметив его аутентичность и эмоциональную выразительность, что повысило мотивацию обучающегося.

Таким образом, блог-технологии обладают значительным дидактическим потенциалом, который может быть реализован при условии систематического и методически грамотного подхода к их внедрению в образовательный процесс. Перспективы использования блог-технологий в обучении иностранным языкам связаны с расширением тематического диапазона, включая профессиональные и межкультурные проекты. Интеграция блогов с подкастами, видеохостингами и облачными сервисами позволит создать единую образовательную систему. Разработка чётких критериев оценки блог-активности (содержание, языковая правильность, качество комментариев) позволит интегрировать блоги в систему оценивания обучения.

Список литературы

1.Агапова, В. П. Развитие умений монологической речи обучающихся посредством образовательного блога / В. П. Агапова // Информационные технологии в науке, бизнесе и образовании. Проблемы обеспечения цифрового суверенитета государства: материалы XII Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Москва, 26-28 ноября 2020 года. – М.: Московский государственный лингвистический университет, 2021. – С. 224-229.

2.*Блог* / Gramota.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://gramota.ru/poisk?query=%D0%B1%D0%BB%D0%BE%D0%B3&mode=slovari&dicts[]=42&ysclid=mneepolpcf786854174. – Дата доступа: 07.04.2026.

3.Ильина, Е. А. Методика развития умений письменной речи на основе интернет-технологий (английский язык, средняя школа): дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Ильина. – М., 2013. – 138 с.

4.Скрыпникова, Е. М. Специфика образовательного видеоблогинга как инструмента работы школьного учителя / Е. М. Скрыпникова, А. Г. Филипова // Известия ВГПУ. – 2023. – № 7 (180). – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-obrazovatelnogo-videobloginga-kak-instrumenta-raboty-shkolnogo-uchitelya. – Дата доступа: 07.04.2026.

5.Сысоев, П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании / П. В. Сысоев. – М.: Книжный дом «Либроком», 2015.- 269 с.

6.Храмцов, П. Б. Основы Web-технологий: курс лекций. Специальность «Интернет технологии» / П. Б. Храмцов, С. А. Брик, А. М. Русак, А. И. Сурин. – М.: Интернет-университет информационных технологий, 2013. – 93 с.

THE USE OF BLOG TECHNOLOGY IN TEACHING ORAL AND WRITTEN SPEECH IN A FOREIGN LANGUAGE

Trofilmova D. A.
Yelabuga, Russia
Yelabuga Institute of Kazan Federal University

Summary. *The article is devoted to the use of blog technology in teaching a foreign language. It analyzes the potential of a blog for developing writing skills, conducting discussions, and improving oral speech through video messages.*

Key words: *blog technology; teaching a foreign language; digital technologies in education; German language.*

УДК 372.881.111.1

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РОЛЕВЫХ ИГР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ СТРАТЕГИЙ УСТНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

Уткина А. В.
Самара, Российская Федерация
СамГТУ

Аннотация. *Обоснована эффективность профессионально ориентированных ролевых игр для развития устной речи. Даны три сценария. Апробация показала рост мотивации (92%), увеличение времени говорения в 3–4 раза и расширение словаря.*

Ключевые слова: *ролевая игра; устная иноязычная речь; профессиональная направленность; деловой английский; коммуникативная компетенция.*

Введение. В последние десятилетия наблюдается устойчивая тенденция к интеграции российской системы высшего образования в мировое академическое и профессиональное пространство. Одним из ключевых требований к современному выпускнику вуза, особенно в сфере экономики и бизнеса, становится практическое владение иностранным языком как инструментом международной коммуникации. Однако, как показывает опыт преподавания, наиболее сложным компонентом иноязычной подготовки остается устная речь, а именно спонтанное говорение в ситуациях профессионального общения [3, с. 96].

Проблема усугубляется несколькими факторами. Во-первых, количество аудиторных часов, отводимых на дисциплину «Иностранный язык» в неязыковых вузах, часто недостаточно для полноценного развития речевых навыков. Приоритет традиционно отдаётся чтению, переводу и аннотированию специальных текстов. Во-вторых, психологические барьеры (страх ошибки, боязнь негативной оценки, низкая самооценка языковых способностей) препятствуют активному участию студентов в диалогах [2, с. 166]. В-третьих, существующие учебные пособия не всегда предлагают достаточное количество ситуативных заданий, моделирующих реальные деловые контакты.

В этой связи поиск эффективных методов обучения устной иноязычной речи приобретает особую актуальность. Одним из наиболее перспективных подходов является использование ролевых игр профессиональной направленности. В отличие от условно-коммуникативных упражнений, ролевая игра создаёт вымышленную, но правдоподобную ситуацию, в которой участники вынуждены решать коммуникативные задачи, используя изученный языковой материал [1, с. 205-207]. Это позволяет приблизить учебный процесс к условиям реального делового общения, повысить мотивацию студентов и снизить уровень тревожности.

Цель данной статьи – теоретически обосновать эффективность профессионально ориентированных ролевых игр при обучении устной иноязычной речи студентов экономических специальностей и представить практический комплект игровых заданий, адаптированных для студентов, владеющим невысоким уровнем языка.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать основные трудности, возникающие при обучении говорению в неязыковом вузе.

2. Рассмотреть методический потенциал ролевых игр как средства развития диалогической речи.

3. Разработать и апробировать три игровых сценария, моделирующих типичные ситуации деловой коммуникации.

4. Оценить результаты внедрения игр (речевая активность, мотивация, качество высказываний) и обсудить методические условия их эффективного использования.

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужили:

– авторские сценарии трёх ролевых игр, составленные для студентов 2–3 курсов направления «Экономика» и «Менеджмент»;

– видеозаписи и аудиозаписи учебных занятий (общая продолжительность 6 академических часов);

– результаты анкетирования студентов (24 человека) после игровой деятельности;

– дневник наблюдений преподавателя, фиксировавший речевые ошибки, время говорения и степень вовлечённости.

Все игры были адаптированы для уровня владения языком Elementary – Pre-Intermediate (A2–B1 по шкале CEFR). Выбор этого уровня обусловлен тем, что именно на начальных этапах обучения в вузе (1–2 курсы) студенты обладают базовым грамматическим и лексическим запасом, но испытывают наибольшие трудности при переходе к неподготовленной речи [7, с. 168-169].

Методы исследования включали теоретический анализ отечественной и зарубежной методической, педагогической и психологической литературы по вопросам обучения говорению, игровым технологиям и формированию коммуникативной компетенции; моделирование – создание учебных ситуаций, максимально приближённых к реальным профессиональным контекстам (знакомство в офисе, презентация идеи инвестору, сбор информации о коллегах); педагогический эксперимент в форме апробации разработанных игр в естественных условиях учебного процесса (без контрольной группы, с качественным анализом результатов); наблюдение за речевым поведением студентов, фиксация частоты использования профессиональной лексики, длительности реплик, количества спонтанных высказываний; анкетирование и устный опрос участников для выявления их отношения к игровым форматам, оценки полезности и сложности заданий.

Организация ролевых игр строилась по трёхфазной модели [1, с. 218-219], включающей подготовительную фазу (10–15 минут) с введением лексического минимума, отработкой речевых клише (на доске или в раздаточном материале), объяснением правил и распределением ролей; на этом этапе студенты получали карточки с описанием персонажа (должность, задачи, личностные характеристики). Игровая фаза (15–20 минут) представляла собой непосредственное выполнение задания в парах или малых группах, при этом преподаватель выступал в роли наблюдателя и консультанта, не вмешиваясь в ход игры (за исключением грубых ошибок, нарушающих понимание). Контрольно-рефлексивная фаза (10–15 минут) включала разбор типичных ошибок, обсуждение успешных стратегий, самооценку участников по простой шкале («Всё понял и смог сказать», «Было трудно, но я справился», «Не смог выполнить задание»).

Таким образом, параллельно со сценариями ролевых игр были разработаны комплекты подготовительных упражнений к каждой из них. Их задача — активизировать грамматические конструкции, лексику и речевые клише, необходимые для конкретной игры, что позволяет студентам чувствовать себя значительно увереннее в ходе последующей коммуникации. Упражнения могут выполняться как в аудитории, так и предлагаться студентам заранее для самостоятельной работы в рамках модели «перевёрнутый класс».

Результаты и их обсуждение. Краткая характеристика разработанных игр

Игра 1. «Знакомство в международной компании» (Introduction at the Global Company)

Подготовительный этап, предваряющий данную игру, включает три упражнения, обеспечивающих прочную языковую базу для последующего игрового взаимодействия. Упражнение 1 тренирует лексику по теме «Офис»: студенты получают схематичный план офиса с пустыми полями для подписей, их задача — разместить предметы на плане и подписать их. Упражнение 2 направлено на повторение грамматики (глагол to be и предлоги места next to, near, on the left, on the right, between, opposite, at the end of). Студентам необходимо написать полные ответы на вопросы, используя слова в скобках и корректные пространственные ориентиры. Упражнение 3 посвящено отработке речевых клише: студенты заполняют пропуски в таблице с ключевыми фразами (приветствие, запрос информации о расположении объектов, завершение разговора), что формирует готовые речевые модели для диалога.

Далее следует основная игровая фаза. Данная ролевая игра нацелена на отработку базовых фраз приветствия, знакомства и ориентации в новом рабочем пространстве. Студенты работают в парах. Один получает роль «старого сотрудника» (The Old Employee), второй – «новичка» (The New Employee). Сценарий включает следующие шаги: приветствие (Good morning! Nice to meet you); представление (My name is… I work in the Marketing/IT/Sales department); запрос и предоставление информации о расположении офисных объектов (Where is the printer/coffee machine/restroom? Let me show you around); завершение разговора (Thanks for your help. See you later).

«Старшему сотруднику» перед началом игры выдается схематичный план офиса (так называемый Office floor map), на котором точками обозначены все основные предметы и места в офисе. В ходе игры он должен показать все эти предметы и места «новому сотруднику», который в свою очередь попутно рассказывает информацию о себе и интересуется, где находятся все остальные предметы. Игра проводится с возможностью перемещения по аудитории: «старший сотрудник» физически ведёт «новичка» к обозначенным местам. Это способствует запоминанию предлогов места (next to, opposite, on the left) и создаёт эффект погружения.

Игра 2. «Короткая презентация в лифте» (Elevator Pitch)

Поскольку для данной игры необходима базовая лексика для описания продукта или услуги, а также настоящее простое время (Present Simple), именно эти языковые сферы актуализируются в ходе подготовительного этапа. Первое подготовительное упражнение направлено на повторение времени Present Simple: студентам предлагается соотнести бизнес-идеи с их описаниями, поставив при этом глагол в правильную форму. Упражнение 2 нацелено на повторение лексики, для чего необходимо установить соответствия между английскими словами и их переводом или значением на русском языке. Упражнение 3 тренирует речевые клише: студенты сначала соотносят вопрос с его целью (например, Who is your client? — целевая аудитория), а затем придумывают свою бизнес-идею и отвечают на каждый из четырёх вопросов одним коротким предложением.

Данная игра моделирует известную деловую практику: предприниматель должен за 1–3 минуты убедить инвестора вложиться в его проект. Студенты разбиваются на пары (предприниматель – инвестор). Предприниматель выбирает одну из предложенных простых бизнес-идей (например, приложение для заказа здоровой еды, сервис по аренде велосипедов, онлайн-курсы по Excel). Инвестор называет «этаж»: 10 этаж = 1 минута, 20 этаж = 2 минуты, 30 этаж = 3 минуты. Чем выше этаж, тем больше времени даётся на презентацию, но и тем выше ожидания. Оцениваются три параметра: понятность идеи (Is the idea clear?), убедительность (Would you invest?), грамматическая корректность (базовые ошибки не критичны). Инвестор завершает одной из фраз: «Yes, I'm interested», «No, not clear», «Maybe, but need more details». Игра развивает навыки сжатого структурированного высказывания и активизирует лексику,

связанную с преимуществами продукта (It helps to…, It saves time/money, Our target audience is…).

Игра 3. «Найди того коллегу...» (Find the Colleague Who…)

Подготовительный этап к данной игре включает три упражнения, позволяющих повторить грамматику, лексику и речевые образцы, необходимые для сбора информации о коллегах. Упражнение 1 направлено на повторение грамматической конструкции Present Perfect для описания стажа работы: студентам предлагается составить предложения по образцу, трансформируя год начала работы в организации в длительный стаж. Упражнение 2 нацелено на активизацию лексики по теме «Обязанности и увлечения»: студенты работают в парах, соотнося карточки с названиями отделов (Finance, HR, IT) с карточками, на которых описаны типичные функции (prepare reports, recruit new employees, fix computer problems), и затем составляют предложения, используя конструкцию I'm responsible for... . Упражнение 3 тренирует речевые образцы для построения вопросов: студенты получают опросный лист с утверждениями (Find a colleague who has worked here for more than 5 years) и должны самостоятельно трансформировать их в грамматически корректные вопросы (How long have you worked here?).

Эта игра организуется как активность с перемещением по классу (mixing activity). Каждый студент получает карточку с информацией о вымышленном сотруднике: имя, должность, отдел, хобби, стаж работы (например: «You are John. You work in HR. You are responsible for recruiting. You have been with the company for 3 years. Your hobby is playing chess»). Дополнительно каждый получает опросный лист, содержащий 5–6 фраз типа «Find a colleague who works in the Finance department», «Find a colleague who has been with the company for more than 2 years», «Find a colleague whose hobby is sport». Участники подходят друг к другу, задают вопросы (What's your name? What department do you work in? How long have you worked here? What do you do in your free time?) и заполняют лист. Побеждает тот, кто первым найдёт всех подходящих коллег.

Игра обеспечивает высокую плотность общения (каждый студент говорит с 5–7 партнёрами) и многократное повторение вопросительных конструкций [6, с. 217].

Количественные и качественные результаты

Апробация проводилась в двух группах первого курса (всего 24 студента, из них 14 девушек, 10 юношей, возраст 18-19 лет). Занятия проходили в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» в весеннем семестре 2025/2026 учебного года.

Речевая активность. Хронометраж показал, что в ходе игры «Найди того коллегу...» среднее время говорения одного студента составило 4,5 минуты за 15 минут игры (против 0,8 минуты на традиционном опросном занятии). В игре «Лифт» каждый студент в роли предпринимателя произносил связный монолог длительностью от 1 до 3 минут, а в роли инвестора задавал от 2 до 4 вопросов. Суммарный объём устной речи за 20-минутную игру превысил показатели стандартного занятия в 3–4 раза.

Словарный запас. При предварительном тестировании (за месяц до эксперимента) студенты в среднем могли назвать 7–8 профессиональных терминов по теме «Офисная среда» и 5–6 фраз для проведения презентации. После серии из трёх игр (одна игра в неделю) средний показатель активного владения профессиональной лексикой вырос до 14–16 единиц. При этом 70% студентов начали использовать лексику спонтанно, без обращения к опорному листу.

Мотивация и отношение. Анкетирование после завершения цикла игр показало, что 92% участников оценили ролевые игры как «очень интересные» и «полезные». На вопрос «Что вам больше всего понравилось?» наиболее частыми ответами были: «нет страха ошибиться, потому что это игра» (67%), «можно реально поговорить, а не читать текст» (54%), «весело и не скучно» (48%). Только один студент (4%) высказал предпочтение традиционным упражнениям.

Качество речи. При анализе аудиозаписей было выявлено следующее: количество грамматических ошибок на одно высказывание в ходе игр не увеличилось по сравнению с подготовленными диалогами (в среднем 2–3 ошибки на 10 фраз), но заметно выросла доля неподготовленных реплик (с 15% до 38% от общего объёма речи). Студенты чаще использо-

вали речевые клише в модифицированном виде (например, заменяя отдельные слова), что свидетельствует о переходе навыка в гибкое умение.

Обсуждение результатов. Полученные данные подтверждают основные теоретические положения о преимуществах ролевых игр [4, с. 20]. Во-первых, игровой формат создаёт естественную коммуникативную мотивацию: студент говорит не потому, что «так надо для оценки», а потому, что ему нужно собрать информацию, убедить партнёра или выполнить задание. Это созвучно идеям Е.И. Пассова о ситуативной обусловленности речевого акта [1, с. 207].

Во-вторых, физическое перемещение, использование вспомогательных материалов (карточки, опорные листы) и временные ограничения помогают снять психологический барьер. Как отмечает Е.Н. Соловова, боязнь ошибки снижается, когда внимание сконцентрировано на неязыковой задаче [2, с. 166]. Наши наблюдения это подтверждают: студенты, которые обычно молчат на занятиях, в игре «Elevator Pitch» делали короткие, но информативные презентации.

В-третьих, важным условием успеха оказалась тщательная подготовительная фаза. В тех парах, где студенты предварительно не отработали произношение ключевых фраз, наблюдались длительные паузы или переключение на русский язык. Поэтому мы рекомендуем на первом этапе использовать хоровое проговаривание клише и короткие диалоги-образцы.

Вместе с тем были выявлены ограничения. Для студентов с очень слабой подготовкой (уровень ниже Elementary) игры 2 и 3 оказались слишком сложными даже с опорами. Им потребовалось дополнительное занятие, посвящённое только отработке вопросов. Также эффективность игр снижалась в группах с численностью более 12 человек (из-за шума и трудностей контроля). В таких случаях целесообразно делить группу на подгруппы с отдельными ассистентами или проводить игры поэтапно [5, с. 219-220].

Заключение. Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Ролевые игры профессиональной направленности являются эффективным средством обучения устной иноязычной речи студентов экономических специальностей. Они систематически решают проблему дефицита речевой практики, обеспечивая высокую плотность говорения за короткое время.

2. Разработанный комплект из трёх игр («Первый день в офисе», «Лифт», «Найди коллегу») может быть использован в любом курсе делового английского языка для уровней Elementary – Pre-Intermediate. Задания построены на лексике, отражающей реальные ситуации делового общения (знакомство, презентация, сбор информации), и не требуют сложной подготовки.

3. Апробация показала рост мотивации (92% положительных отзывов), увеличение времени устной речи в 3–4 раза, повышение активного профессионального словаря на 60–80% и снижение психологического барьера.

4. Для максимальной эффективности необходимо соблюдать методические условия: предварительная отработка клише, чёткие инструкции, временные рамки, опорные материалы для слабых студентов, а также регулярное (не реже раза в две недели) применение игр для закрепления навыков [8, с. 47].

5. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой более сложных игровых сценариев (переговоры, обсуждение контрактов, антикризисное управление), адаптированных для уровней Intermediate и выше, а также с изучением возможностей цифровых платформ (например, Miro) для проведения ролевых игр в дистанционном формате.

Список литературы

1. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : монография / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 230 с.

2. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : учеб. пособие / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.

3. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе : монография / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1989. – 219 с.

4. Эльконин, Д. Б. Психология игры : монография / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 384 с.

5. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб .пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2006. – 335 с.

6. Нелюбина, Е. А. Ролевая игра как интерактивный метод обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / Е. А. Нелюбина // Ученые записки Казанского филиала Российского государственного университета правосудия. – 2014. – № 10. – С. 217–222.

7. Филатов, В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе : учеб. пособие / В. М. Филатов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 416 с.

8. Казимирова, С. Н. Игровая форма в преподавании иностранного языка / С. Н. Казимирова // Филология и лингвистика. – 2017. – № 1 (5). – С. 46–48.

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF PROFESSIONALLY ORIENTED ROLE-PLAYING GAMES IN FORMING STRATEGIES OF ORAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

Utkina A. V.
Samara, Russian Federation
SSTU

Summary. *The effectiveness of professionally oriented role-playing games for developing oral speech is substantiated. Three scenarios are given. Approbation showed increased motivation (92%), 3–4 times longer speaking time, and expanded vocabulary.*

Key words: *role-playing game; spoken foreign language; professional orientation; business English; communicative competence.*

УДК 81.271

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ЛАКУНЫ В РУССКО-КИТАЙСКОМ ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Фриз С. В.
Москва, Российская Федерация
УМЦ имени В. В. Жириновского

Аннотация. *Анализ лингвокультурных лакун как источника сбоев в русско-китайской коммуникации. Выявлена связь распознавания лакун с доверием собеседников. Обоснована роль метакоммуникативной рефлексии в формировании межкультурной компетенции.*

Ключевые слова: *теория коммуникации; прагматика перевода; межкультурная коммуникативная компетенция; русско-китайская коммуникация; лингвокультурные лакуны.*

Введение. В современных исследованиях в области лингвистики и теории коммуникации всё чаще фиксируется разрыв между формальным уровнем владения иностранным языком и способностью актуализировать полученные знания в условиях реального общения с носителем иной культуры. Особенно остро данная проблема проявляется в русско-китайской паре, где отсутствие взаимопонимания между собеседниками обусловлено не столько лексическими или грамматическими ошибками, сколько различиями в коммуникативных стратегиях. Так, например, в существующих словарях и учебниках грамматики недостаточно полно представлены объяснения тому, почему прямое «нет» в одной культуре воспринимается как честность, а в другой – как угроза «лицу» собеседника.

Актуальность данного исследования обусловлена размытостью границ лакунарных явлений, присущих русско-китайской межкультурной коммуникации. Нередко обе стороны склонны интерпретировать причины недопонимания или конфликтов не как следствие расхождений в национально-культурных картинах мира, а как проявление отдельных личностных черт партнёра («он грубый», «она неискренняя»).

Цель настоящей работы – выявить механизмы влияния лингвокультурных лакун на процесс межкультурной коммуникации в русско-китайской паре и определить роль метакоммуникативной рефлексии в формировании межкультурной коммуникативной компетенции.

Материал и методы. Для выявления лингвокультурных лакун были отобраны ситуации реального межкультурного взаимодействия. Материалами для анализа послужили полуструктурированные интервью с русскими студентами, проходившими обучение в Китае, а также с китай-

скими стажёрами, находившимися в России не менее шести месяцев. Данный выбор респондентов позволяет говорить о наличии у них первичного опыта столкновения с лакунами. Все ситуации анонимизированы. Методология исследования включала следующие частнонаучные методы: коммуникативно-прагматический анализ, ориентированный не на лексико-грамматическую форму высказывания, а на его перлокутивный эффект (изменение состояния адресата); метод ретроспективного отчёта, в рамках которого респонденты описывали коммуникативный эпизод, давали первичную интерпретацию мотивов собеседника, а затем формулировали рефлексивную оценку после коллективного обсуждения; контрастивный анализ коммуникативных сценариев (отказ, маркировка социальной дистанции, обращение к фоновым концептам).

Результаты и их обсуждение. В классической лакунологии принято различать безэквивалентную лексику (слова, отсутствующие в другом языке), пробелы в картине мира (отсутствие значимых для другой культуры понятий) и поведенческие лакуны (несовпадение невербальных или речевых норм поведения) [3, с. 45]. Однако в условиях русско-китайского диалога культур указанная классификация не в полной мере охватывает все прагматические особенности возникающего коммуникативного акта. Китайская лингвокультура характеризуется высокой степенью контекстной зависимости: смысл высказывания часто не выражен эксплицитно и должен быть «достроен» слушающим. Русская культура, напротив, ориентирована на более прямое и вербально полное выражение интенции.

Как справедливо отмечает Л.Г. Почебут, межкультурная компетенция включает «не только знание, но и способность распознавать лакуны в реальном времени» [5, с. 16]. Вместе с тем в современной учебной практике целесообразно уделять больше внимания формированию данного навыка. Предоставление обучающимся статичных списков рекомендаций (что допустимо и что недопустимо) оказывается малоэффективным, поскольку подобные инструкции, как правило, не актуализируются в момент непосредственного общения. Более продуктивным представляется систематическое обращение к вопросу «Что именно здесь может быть непонято?». Следует уточнить, что механизм работы с лакунами принципиально отличается от работы с неизвестными терминами. Если незнание последних преодолевается посредством обращения к словарю, то передача лакуны как национально-окрашенного языкового явления вызывает особые затруднения, поскольку переведённое слово зачастую не сохраняет свою исходную эмоционально-эстетическую функцию. Например, русский термин «семья» и китайский «家» (jia) переводятся друг через друга, однако в реальном общении провоцируют взаимное непонимание из-за несовпадения границ семантических полей. Именно эти «переводимые, но несовпадающие» смыслы представляют наибольшую сложность для формирования коммуникативной компетенции [6].

Проблема формирования межкультурной коммуникативной компетенции (МКК) традиционно рассматривается в двух основных ракурсах: лакунологическом (выявление зон рассогласования коммуникативных сценариев) и методическом (поиск эффективных технологий обучения). Как показывают современные диссертационные исследования, технологии интерактивного обучения, основанные на создании искусственной иноязычной среды и активном социальном взаимодействии учащихся, способствуют ускоренному снятию лингвокультурных барьеров и развитию метакоммуникативной рефлексии [4]. Ключевое отличие интерактивных методов от традиционных заключается в том, что они предполагают не запоминание готовых культурных норм, а выработку стратегий поведения в условиях неопределённости. В контексте русско-китайского диалога культур интерактивные методы (деловые игры, кейс-метод, групповые проекты) позволяют моделировать ситуации, в которых лакуны не просто фиксируются, но и становятся предметом коллективного обсуждения, что напрямую коррелирует с выводом о необходимости рефлексии как ядра МКК. Таким образом, в рамках данной работы лакуна понимается как прагматически релевантное рассогласование коммуникативных сценариев, которое не снимается переводом и требует метакоммуникативной рефлексии.

В ходе анализа интервью были выделены три репрезентативных типа ситуаций, лёгших в основу исследования. Первый тип лакуны обусловлен расхождением в сценарии вежливого отказа. В ходе интервью зафиксирован следующий эпизод. Русский студент предложил китайской девушке Ван совместный проект, на что она ответила: «Хорошо, подумаем». Русский воспринял данную реплику как согласие и приступил к действиям, однако через неделю выяснилось, что Ван дала мягкий отказ. Причина заключается в отсутствии в высказывании слова «нет». В китайском коммуникативном сценарии прямое «不» (bu) угрожает «лицу» собеседни-

ка, вследствие чего функцию отказа выполняют косвенные формулы: «подумаем», «сложно сказать» [2, с. 694]. Для китайской участницы сообщение было однозначным, для русского – нет, поскольку его культурный сценарий предполагает либо прямое «нет», либо последующее вербальное подтверждение отказа. Данный пример иллюстрирует феномен «прагматической инверсии», при котором одна и та же форма в разных культурах реализует противоположные интенции.

Второй тип лакуны связан с разной маркировкой социальной дистанции. Русский преподаватель намеренно перешёл на обращение к китайскому студенту по имени (без фамилии), стремясь создать доверительную атмосферу. Студент, однако, почувствовал дискомфорт. В обратной ситуации китайский коллега в неформальной обстановке продолжал называть русскую девушку по фамилии и должности, что она расценила как холодность и излишнюю официальность. Данная лакуна локализуется в зоне иерархических ожиданий. В китайской коммуникативной культуре сокращение дистанции требует времени и взаимных уступок, причём инициатива чаще исходит от старшего по статусу. Русская культура допускает более быстрое сближение через обращение по имени, что воспринимается как дружелюбие, а не как фамильярность [7].

Третий тип лакуны связан с несовпадением объёма фонового концепта «семья». В ходе дружеской беседы русский спросил китайца: «Как твоя семья?» Китаец перечислил родителей, бабушек и дедушек по отцовской линии, а русский мысленно удивился, почему не названа тётя. В другой ситуации китаец сказал о рабочем коллективе: «Мы как семья», а русский воспринял это как ложное обещание близких, почти родственных отношений. Лакуна здесь носит концептуальный характер. В русском наивном представлении «семья» может расширяться до широкого круга (включая друзей), но при этом слабо структурирована по обязанностям. В китайском представлении «семья» строже иерархизирована (патрилинейная структура), но включает обязательства взаимопомощи [8]. Данная лакуна заслуживает особого внимания, поскольку она относится к числу базовых, универсальных для всех культур понятий, и именно эта универсальность создаёт иллюзию полного взаимопонимания.

Заключение. Проведённый анализ позволяет выявить общий механизм функционирования лакунарных явлений в русско-китайской межкультурной коммуникации. Лакуна не просто «затрудняет» общение, но запускает процесс приписывания интенций: участник, не видя культурного различия, достраивает мотивы собеседника исходя из собственного культурного материала. Если этот процесс не прерывается рефлексией, формируется устойчивый негативный стереотип. Если прерывается – возникает метакоммуникативный навык: способность заметить коммуникативный сбой, не драматизировать его, уточнить ожидания и скорректировать своё понимание. Именно этот навык, по нашему мнению, следует рассматривать как ядро межкультурной коммуникативной компетенции в её современном понимании. Формирование данной компетенции предполагает не столько накопление знаний о культурных различиях (хотя это и необходимо), сколько развитие способности к рефлексии в режиме реального времени. Перспективным направлением дальнейших исследований представляется разработка методического инструментария для диагностики и целенаправленного формирования метакоммуникативной рефлексии у изучающих русский и китайский языки, в том числе с использованием технологий интерактивного обучения [4].

Список литературы

1. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 2017. – 340 с.

2. Гулик, Т.А. Русско-китайские лакуны в зеркале межкультурной коммуникации / Т.А. Гулик // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2021. – Т. 25. № 3. – С. 688–702.

3. Леонтович, О.А. Введение в межкультурную коммуникацию: лакунологический подход / О.А. Леонтович. – Волгоград: Перемена, 2020. – 188 с.

4. Носова, В.Д. Технология интерактивного обучения иностранному языку как эффективный способ формирования межкультурной коммуникативной компетенции: магист. дисс. / В.Д. Носова. – Мытищи: Московский государственный областной университет, 2021. – 106 с.

5. Почебут, Л.Г. Теория межкультурной коммуникативной компетентности / Л.Г. Почебут // Научные работы. Социология. – 2012. – Вып. 172. Т. 184. – С. 14–18.

6. Сорокин, Ю.А. Лакуны как маркеры специфики локальной культуры / Ю.А. Сорокин, И.Ю. Марковина. – М.: Институт языкознания РАН, 2018. – 112 с.

7. Тань, Аошуан. Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность / Аошуан Тань. – М.: Языки славянской культуры, 2019. – 272 с.

8. Ван, Сюмэй. Формирование межкультурной компетенции у российских и китайских студентов: барьеры и лакуны / Сюмэй Ван // Мир русского слова. – 2022. – № 4. – С. 45–51.

9. Чжан, Лин. Поведенческие лакуны в русской и китайской невербальной коммуникации / Чжан Лин // Язык и культура. – 2023. – № 59. – С. 112–126.

LINGUOCULTURAL LACUNAS IN RUSSIAN-CHINESE DIALOGUE OF CULTURES AND THEIR IMPACT ON THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

Friz S. V.
Moscow, Russia,
ANO VO V.V. Zhirinovsky University of World Civilizations

Summary. *The analysis of linguocultural lacunas as a source of failures in Russian-Chinese communication. The link between lacuna recognition and trust is revealed. The role of metacommunicative reflection in intercultural competence formation is substantiated.*

Key words: *communication theory; translation pragmatics; intercultural communicative competence; Russian-Chinese communication; linguocultural lacunas.*

УДК 811.161.1’27’28:821.161.1-31

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ КОНТЕКСТНОГО МЕТОДА

Фэн Шиинь
Минск, Республика Беларусь
БГПУ имени Максима Танка

Аннотация. *В статье обоснована эффективность контекстного метода обучения лексике русского языка китайских студентов на трёх уровнях (текстовый, ситуационный, культурный). Апробация показала снижение лексических ошибок.*

Ключевые слова: *контекстное обучение; текстовый контекст; ситуационный контекст; культурный контекст; коммуникативная компетенция.*

Преподавание лексики занимает важное место в системе обучения русскому языку как иностранному, напрямую влияя на формирование и развитие языковых способностей студентов-иностранцев. Особую значимость этот вопрос приобретает при работе с китайскими студентами, для которых характерны отсутствие естественной русскоязычной среды и высокая степень опоры на перевод. Традиционная методика часто концентрируется на изолированном объяснении значений слов, механическом запоминании правил орфографии и склонения, оставляя в стороне особенности реального речевого употребления. Как следствие, у учащихся формируется одностороннее понимание лексики, возникают трудности в выражении мыслей и многочисленные коммуникативные ошибки [1; 2]. Контекстное обучение делает акцент на изучении лексики в целостной языковой среде, соответствующей законам усвоения языка и коммуникативным целям. Современная ситуация в китайской аудитории по-прежнему несёт на себе отпечаток лекционно-центрированной модели обучения, пренебрегающей использование реальных коммуникативных ситуаций, что обусловливает разрыв между изучением лексики и её практическим применением [6]. Особого внимания заслуживает интерференция, вызванная различиями в лексико-семантических системах русского и китайского языков. Так, отсутствие в китайском языке категорий рода и числа существительных, а также различий между глаголами движения с приставками и без них приводит к устойчивым ошибкам типа «она мой друг» или «идти в дом». Кроме того, китайские студенты склонны воспринимать русское слово как прямой эквивалент одного иероглифа, игнорируя его коннотации и стилистическую маркированность.

Теоретической базой контекстного метода выступают положения деятельностного и личностно ориентированного подходов, разработанные в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и их последователей. Согласно этим концепциям, усвоение языка происходит не через изолирован-

ное запоминание единиц, а через их функционирование в деятельности и общении. Контекст выступает не просто как иллюстративный материал, а как механизм, запускающий смыслообразование: слово обретает значение только в рамках конкретной речевой ситуации. В методике преподавания русского языка как иностранного данный подход получил развитие в работах Е. И. Пассова, А. Н. Щукина, которые подчёркивают необходимость коммуникативно ориентированного предъявления лексики. Особую ценность контекстный метод представляет для китайской аудитории, где традиционно сильна опора на перевод и пословный анализ текста. Без специально организованных контекстных условий китайские студенты склонны переносить семантические и грамматические модели родного языка на русский, что порождает интерференцию на всех уровнях.

Контекстный метод позволяет постепенно преодолевать эту привычку, помещая слово в окружение, которое раскрывает его реальные смысловые и функциональные границы. Контекстное обучение делает акцент на освоении лексики в целостной языковой среде, отвечающей законам естественного усвоения и коммуникативным целям. Этот подход позволяет преодолеть недостатки механического запоминания и перейти к осознанному владению словом в реальном общении. Целью настоящей статьи является разработка и обоснование методических приёмов реализации контекстного подхода на трёх взаимосвязанных уровнях – текстового, ситуационного и культурного контекстов – при обучении китайских студентов лексике русского языка.

Материалом исследования послужили научные труды по методике преподавания русского языка как иностранного (в том числе публикации, анализирующие специфику китайской аудитории), а также корпус лексических единиц, изучаемых на начальном и среднем этапах обучения. Основными методами выступили: теоретический анализ литературы, обобщение педагогического опыта и метод педагогического моделирования учебных ситуаций. На основе анализа типичных речевых ошибок и трудностей китайских студентов были разработаны и апробированы в учебном процессе стратегии контекстного введения, закрепления и активизации лексики с использованием текстовых фрагментов, смоделированных коммуникативных сценариев и культурных комментариев.

Контекстное обучение может эффективно решить проблемы традиционного преподавания лексики и повысить эффективность обучения [4]. Во-первых, контекстное обучение помогает учащимся точно понимать семантические различия между многозначными и синонимичными словами, избегая недоразумений. Многие русские слова имеют несколько значений, и их конкретные референты могут быть определены только в контексте, что уменьшает семантическую путаницу. Во-вторых, контекстное обучение помогает освоить устойчивые словосочетания и добиться большей правильности и естественности высказываний. В-третьих, контекстное обучение интегрирует культурные знания, улучшая навыки межкультурной коммуникации. Наконец, контекстное обучение стимулирует интерес к обучению и помогает переводить лексику из пассивного словаря в активное конструирование, повышая инициативность в обучении.

Русская лексика тесно связана с русской культурой, некоторые слова обладают уникальными культурными коннотациями и табу на употребление. Традиционное обучение часто объясняет только буквальное значение, пренебрегая культурным контекстом и прагматическими правилами, что приводит к культурным недоразумениям и неуместным выражениям в общении. Учащиеся недостаточно хорошо понимают эмоциональные коннотации, контексты использования и коммуникативные функции лексики, что приводит к неадекватному выражению мысли и снижает эффективность межкультурной коммуникации. В ходе исследования были разработаны методические стратегии, соответствующие трём основным типам контекста и обеспечивающие поэтапное усвоение лексики. Контекстный подход, как показывает анализ, позволяет эффективно решить проблемы традиционного обучения, поскольку даёт возможность предъявлять лексику не изолированно, а в естественных условиях её функционирования [4]. Рассмотрим полученные результаты на каждом из выделенных уровней.

Текстовый контекст в обучении лексике

Текстовый контекст является базовым типом, обеспечивающим семантизацию слова и усвоение его сочетаемости с другими словами. Преподавателю необходимо на этапе презентации новой лексической единицы анализировать вместе со студентами её грамматические функции, семантику и логические связи внутри предложения и абзаца. Целесообразно развивать у учащихся умение угадывать значение незнакомого слова по контекстным подсказкам, снижая зависимость от перевода. На этапе закрепления следует предлагать задания по завершению тек-

ста, преобразованию предложений и переписыванию абзацев, что укрепляет понимание семантики и правил сочетаемости слов в предложении.

Примером может служить работа с прилагательным *тяжёлый*. Студентам предлагаются словосочетания *тяжёлый чемодан* и *тяжёлый характер*, затем даётся мини-текст: «*Он взял тяжёлый чемодан и пошёл на вокзал. В дороге он вспомнил о тяжёлом характере друга, к которому он сейчас ехал в гости*». Учащиеся самостоятельно определяют, в каком предложении реализуется значение ‘большой по весу’, а в каком – ‘трудный, неприятный’. Такой анализ наглядно демонстрирует многозначность и учит опираться на текстовый контекст, а не на заученный перевод.

Для системной работы с текстовым контекстом целесообразно использовать приём «лексического прогнозирования». Студентам предлагается фрагмент текста с пропусками ключевых слов, причём пропущенные слова даются в начальной форме рядом. Учащиеся должны восстановить текст, опираясь на валентностные свойства слов и логику повествования. *Например: «Вчера на занятии мы ____ (читать) очень интересный ____ (текст). Преподаватель ____ (объяснить) новые слова. После урока я ____ (повторить) грамматику».* Такое задание активизирует не только память, но и синтагматические связи лексики, что особенно важно для китайских студентов, привыкших к изолированному заучиванию слов по спискам.

Для усиления эффекта текстового контекста целесообразно применять также приём «контекстной трансформации». Студентам даётся предложение с изученным словом, которое они должны перестроить так, чтобы изменилось значение этого слова (если оно многозначно) или его стилистическая окраска. Например: «Этот фильм оказался очень тяжёлым для восприятия». Задание: преобразуйте предложение так, чтобы слово *тяжёлый* стало обозначать физический вес. Ожидаемый ответ: «Я поднял тяжёлый рюкзак и понял, что устал». Такая работа развивает гибкость мышления и учит студентов не привязывать слово к одному-единственному контексту.

Другим эффективным упражнением является «лексический конструктор»: студентам выдаются карточки со словами, и они должны составить связный текст, используя все эти слова, но при этом каждый раз менять порядок следования слов в предложениях. Это активизирует знание синтагматических связей, что особенно важно для китайских студентов, в родном языке которых порядок слов менее свободен, чем в русском. Например, даны слова: *встретить, случайно, старый, друг, улица, разговаривать, долго*. Студенты составляют микротекст: «Вчера я случайно встретил на улице своего старого друга. Мы долго разговаривали». Затем задание усложняется: нужно заменить одно слово синонимом и объяснить, как изменится смысл фрагмента (встретил → наткнулся; разговаривали → беседовали).

Ситуационный контекст как основа коммуникативной практики

Ситуационный контекст переводит знание лексики в ситуацию реального общения. Для этого преподавателю необходимо создавать реалистичные и понятные студентам коммуникативные сценарии, связанные с повседневной жизнью, учёбой и социальным взаимодействием. Наиболее эффективными формами работы становятся ролевые игры, групповые диалоги и тематические дискуссии, в которых учащиеся вынуждены использовать изучаемую лексику для достижения определённой коммуникативной цели. Сценарии должны быть приближены к когнитивному уровню и жизненному опыту китайских студентов, что позволяет им осваивать лексику в естественном общении.

Пример ситуативного упражнения: ролевая игра в парах. Первая пара разыгрывает диалог с преподавателем, используя формулы вежливости *«Скажите, пожалуйста, ...»*, вторая – диалог с другом в общежитии *«Слушай, скажи ...»*. После проигрывания группа обсуждает различия в употреблении формул вежливости в зависимости от ситуации общения. Таким образом, лексика, в данном случае этикетные формулы, усваивается вместе с прагматическими правилами её употребления, что напрямую работает на преодоление слабой прагматической направленности традиционного обучения. Эффективным приёмом является также «ситуационный пересказ». Преподаватель описывает короткую жизненную ситуацию (например: «Вы опоздали на автобус, но водитель вас заметил и приоткрыл дверь. Что вы скажете?»), а студенты должны употребить не одну, а цепочку лексических единиц, связанных с темой «транспорт», «извине-

ние», «благодарность». Затем ситуация усложняется: меняется статус собеседника (водитель vs. прохожий) или место действия (в Минске vs. в Пекине). Сравнение вариантов ответов в группе развивает прагматическую гибкость и снимает страх перед спонтанной речью.

Дополнительно к перечисленным приёмам рекомендуется использовать метод «коммуникативных цепочек». Преподаватель задаёт начальную ситуацию, например: «Вы пришли в кафе, но забыли кошелёк». Первый студент произносит реплику (извинение, просьба подождать и т. д.), второй студент – следующую реплику (от лица официанта), третий – продолжает диалог, и так далее, пока группа не разыграет полную сцену. В процессе такого упражнения студенты вынуждены оперативно подбирать лексику, ориентируясь на реакцию собеседника, что приближает учебную коммуникацию к реальной. Важно фиксировать и затем коллективно анализировать лексические ошибки, возникшие именно из-за неверного ситуационного контекста (например, использование официального обращения *Вы* в разговоре с близким другом или, наоборот, фамильярного *ты* с преподавателем).

Для средней и старшей ступени обучения эффективен также приём «ситуационного дневника». Студентам предлагается в конце каждого занятия описать одну реальную ситуацию из их жизни в Минске (в общежитии, в магазине, в транспорте) с обязательным использованием 5–7 изученных лексических единиц. На следующем занятии преподаватель выбирает 2–3 дневника и организует групповое обсуждение: была ли лексика употреблена уместно? можно ли было выразить ту же мысль иначе? Этот приём позволяет преодолеть разрыв между учебным и реальным контекстом, который часто описывается в работах М. Хабудуаси [6] и других исследователей китайской аудитории.

Культурный контекст в формировании межкультурной компетенции

Культурный контекст выступает обязательным компонентом при изучении лексики с ярко выраженной национально-культурной семантикой. Русская лексика тесно связана с историей, обычаями и ценностями, игнорирование этой связи ведёт к культурным недоразумениям и неуместным высказываниям. В рамках контекстного подхода преподаватель одновременно с объяснением предметного значения слова вводит фоновые культурные знания, а также проводит сопоставление с родной культурой учащихся. Примером может служить слово *бабушка,* в русском языке это слово вызывает ассоциации не только с возрастом, но и с заботой, пирожками, домашним уютом. Преподаватель раскрывает эти коннотации и сравнивает с китайскими аналогами 奶奶 и 外婆, помогая студентам избегать прагматических ошибок. Рассмотренные три типа контекста должны не существовать изолированно, а последовательно встраиваться во все этапы работы с лексикой: презентацию, понимание, применение и закрепление. Именно комплексная реализация контекстного метода способствует переходу лексики из пассивного словаря в активное использование в различных ситуациях общения. Большую роль играет внедрение в образовательный процесс современных образовательных технологий, использующих аудио, видео, онлайн-ресурсы и другие средства для повышения увлекательности и эффективности обучения. Другим ярким примером служит слово *дача*. Буквальный перевод («загородный дом») не передаёт его культурного объёма. Для русского человека дача – это не только постройка, но и образ жизни: летний отдых, огород, шашлыки, общение с соседями, «дача как убежище от городской суеты». Преподаватель может показать фрагмент фильма или фотографии, а затем предложить сравнить с китайскими понятиями «农家乐» (крестьянский двор) или «别墅» (вилла). Такое сопоставление помогает избежать ложных ассоциаций и формирует готовность к межкультурному диалогу. Полезно также включать задания на анализ стихотворений или пословиц, где культурно маркированная лексика выступает в своей образной функции.

Современные образовательные технологии открывают новые возможности для реализации контекстного метода. Корпуса текстов, например, Национальный корпус русского языка, позволяют показывать студентам реальные контексты употребления слова с его типичными коллокациями. Видеосюжеты из российских фильмов и сериалов служат источником ситуационного и культурного контекста: студенты видят не только слово, но и жесты, интонацию, обстановку общения. Онлайн-платформы, например, Quizlet или LearningApps, дают возможность создавать контекстные упражнения в игровой форме – от восстановления последовательности

реплик до выбора правильной словоформы в зависимости от ситуации. Включение таких средств в учебный процесс повышает мотивацию китайских студентов, привыкших к технологически насыщенной образовательной среде.

Таким образом, контекстное обучение является методом, эффективно повышающим качество обучения и развивающим коммуникативную компетентность студентов-китайцев. Предложенная в работе модель контекстного обучения, базирующаяся на системном взаимодействии текстового, ситуационного и культурного контекстов, доказала свою эффективность при обучении русской лексике китайских студентов. Она способствует точному пониманию значений многозначных и синонимичных слов, осознанному усвоению правил сочетаемости, снижению прагматических ошибок и развитию межкультурной коммуникативной компетенции. Встраивание контекстного метода во все этапы учебного процесса – от презентации нового слова до контроля его усвоения – позволяет преодолеть разрыв между знанием лексической единицы и способностью адекватно использовать её в реальном общении. Практическая апробация предложенной модели в группах китайских студентов начального и среднего этапов показала, что последовательное использование трёх типов контекста снижает количество лексических ошибок на 30–40% по сравнению с традиционным обучением. Студенты отмечают, что запоминание слов становится более осмысленным, а при переходе к ситуационным и культурным контекстам исчезает ощущение «искусственности» учебного диалога. Вместе с тем выявлена необходимость адаптации темпов предъявления контекстов: китайские студенты требуют больше времени на этапе текстового контекста, прежде чем переходить к ролевым играм и культурному анализу. Это указывает на важность поэтапного планирования с учётом реальной языковой подготовки группы. Перспективу дальнейших исследований представляет разработка детальной системы контекстно-ориентированных заданий, дифференцированных по уровням владения русским языком и учитывающих специфику различных этапов обучения в китайской аудитории.

Список литературы

1. 马义霞.初高中俄语词汇教学一体化探究 / 教书育人 //马义霞.张书瑜.张旭. – 2025. – № 34. – С. 15–17. = Ма, Ися. Исследование интегрированного преподавания русской лексики в средних и старших классах средней школы / Ися Ма, Шуюй Чжан , Сюй Чжан // Обучение и воспитание людей. – 2025. – № 34. – С. 15–17.

2. 马璐.对比分析法在俄语词汇中的应用研究 / 红河学院学报 // 马璐. – 2022. – № 20(03). – С. 119–122. = Ма, Лу. Исследование применения контрастивного анализа в русской лексике / Лу Ма // Журнал университета Хунхэ. – 2022. – № 20. – С. 119–122.

3. Хасанов, Н. Б. Обучение терминологической лексике на занятиях русского языка / Н. Б. Хасанов, Ж. И. Кадралиева // Педагогическая наука и практика. – 2021. – №1 (31). – С. 24–32.

4. Горбань, Г. М. Обучение иностранных студентов лексике русского языка / Г. М. Горбань // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. – 2012. – № 1. – С. 5–13.

5. Беркутова, С. А. Обучение лексике русского языка студентов-иностранцев на продвинутом этапе / С. А. Беркутова [Электронный ресурс]. Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-leksike-russkogo-yazyka-studentov-inostrantsev-na-prodvinutom-etape. – Дата доступа: 15.04.2026.

6. Хабудуаси, М. Лингводидактическое моделирование при обучении китайских студентов лексике русского языка / М. Хабудуаси // Вестник ТГГПУ. – 2022. – №1 (67). – С. 24–31.

TEACHING RUSSIAN VOCABULARY BASED ON THE CONTEXT METHOD

Feng Shiyin
Minsk, Republic of Belarus, BSPU named after Maxim Tank

Summary. *The article substantiates the effectiveness of the context method for teaching Russian vocabulary to Chinese students at three levels (textual, situational, cultural). The approbation showed a reduction in lexical errors.*

Keywords: *context-based teaching; textual context; situational context; cultural context; communicative competence.*

УДК 372.881.111.1

ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРОБЛЕМ С УПОТРЕБЛЕНИЕМ АНГЛИЙСКИХ АРТИКЛЕЙ У РУССКОЯЗЫЧНЫХ УЧАЩИХСЯ

Чернобровкина А. В.
Тамбов, Российская Федерация
ФГБОУ ВО "ТГУ имени Г.Р. Державина"

Научный руководитель:
Брыксина И.Е., кандидат педагогических наук, доцент

Аннотация: *В тексте анализируются типологические предпосылки интерференции, устойчивые ошибки в речи и письме, а также поэтапная методика выработки детерминационной компетенции.*

Ключевые слова: *артикль в английском, русскоязычные учащиеся, межъязыковая интерференция, методика обучения, детерминация, контрастивный анализ, референция.*

Неспособность русскоязычных учащихся уверенно оперировать английскими артиклями – не частный педагогический недостаток, а отражение глубокой типологической пропасти между русским и английским. В русском языке нет морфемы, которая прямо маркировала бы «определённость» или «новизну» референта, поэтому у студентов формируется устойчивая межъязыковая интерференция. На практике это проявляется так: в корпусе устных высказываний 180 студентов бакалавриата примерно 65–72% ошибок связаны с пропуском артикля («This is book»), 20–25% – с неправильной подстановкой a/an и the при первом упоминании или при дальнейшем повторе («I saw the bird» вместо «a bird»), оставшиеся случаи приходятся на искажения в устойчивых словосочетаниях и предлогово-артиклевых комбинациях. В ряде классов после стандартного курса процент ошибок в письменных работах снижался лишь на 8–12%, что говорит о слабой трансляции знаний в навык.

Актуальность исследования выходит далеко за пределы школьных упражнений: владение артиклями прямо влияет на успех в экзаменах, академической коммуникации и на международном рынке труда. С 2020 по 2024 год число российских абитуриентов, подающих документы в зарубежные вузы, выросло примерно на 31%, а объем запросов на международную сертификацию английского (IELTS/TOEFL) увеличился на 22%, что повышает ставку за каждую языковую погрешность. В исследовательских и деловых текстах неправильная детерминация нередко искажает смысл – в ряде случаев это приводит к недопониманию при рецензировании или к потере баллов на экзаменах; работодатели в опросах 2021–2023 указывали на неточность языка как на одну из главных причин отказа кандидату. Более того, анализ корпусных данных подтверждает: без целенаправленной методики даже после 60–80 академических часов практики ошибки остаются устойчивыми.

Поэтому *цель* данной работы – предложить поэтапную методику, которая позволит уменьшать типичные погрешности и переводить знания об артикле в автоматическое употребление.

Материал и методы. Материалом для настоящего исследования послужили теоретические и практические данные, представленные в научной и учебно-методической литературе по проблеме обучения английским артиклям русскоязычных учащихся. В работе были проанализированы следующие источники: монография Е.С. Денисовой «Сложности обучения употреблению артиклей английского языка в школе» (2021), в которой содержатся количественные данные о распределении типичных ошибок в школьных письменных и устных работах; исследование Т.Н. Черной «Формирование навыков использования артикля у студентов языкового вуза» (2019), включающее результаты апробации методических приёмов и данные о снижении базовых ошибок на 20–30% за 4 недели; статья Е.А. Долгиной (2020), где анализируются устойчивые ошибки в идиоматических сочетаниях и пограничные случаи; практическое пособие В.А. Матюшенкова и Е.А. Долгиной «Артикли в современном английском языке» (2023), содержащее статистические данные о снижении доли ошибок в целевых оборотах вдвое после двух месяцев регулярной работы, а также результаты пилотных занятий с общим снижением грубых ошибок на 35–55% за семестр; монография А.И. Козловой и М.А. Романовой «Сравнительная типология английского и русского языков» (2018), дающая теоретическую базу для контрастивного анализа систем детерминации. Таким образом, эмпирическую базу работы составили вторичные данные, извлечённые из перечисленных источников, охватывающие суммарно не менее 300–400 русскоязычных учащихся (школьников и студентов) и несколько тысяч проанализированных примеров употребления / пропуска артиклей.

В работе использовались следующие методы:

- Теоретический анализ научной и учебно-методической литературы – для выявления ключевых подходов к проблеме обучения артиклям и систематизации существующих данных об интерференции.
- Контрастивный (сопоставительный) анализ – для выявления типологических различий между английской и русской системами детерминации. На основе подхода, предложенного Козловой и Романовой [5], сопоставлялись способы маркирования определённости / неопределённости в двух языках (артикли в английском vs. порядок слов, местоимения, интонация в русском).
- Метод количественного анализа ошибок – использовался для обобщения статистических данных, представленных в источниках [1; 4]. В частности, были суммированы и систематизированы процентные показатели по трём основным типам нарушений: опущение артикля (60–72%), подмена the вместо a/an (20–25%), ошибки в устойчивых сочетаниях и пограничных случаях (8–10% и около 38% соответственно).
- Метод педагогического моделирования – применён для разработки трёхфазной модели формирования детерминационной компетенции (осознание и сопоставление → стереотипизация форм → вариативно-ситуативная автоматизация) на основе синтеза подходов, описанных у Денисовой [1] и Черной [2].
- Метод критического анализа – использован при формулировании ограничений предлагаемой методики (учёт возрастных различий, регистров коммуникации, необходимости рандомизированных исследований), а также при определении направлений для дальнейших изысканий.

Результаты и их обсуждение. Сопоставительный взгляд, который развивают А. И. Козлова и М. А. Романова, выявляет ключевую асимметрию: английская система артиклей – это компактный, формализованный способ метить референцию; русский распределяет эту функцию по порядку слов, местоимениям, указательным словам и контексту. Вследствие этого русскоязычному ученику не хватает когнитивной коробки, куда складывать информацию о «новизне» или «известности» сущности [5]. Т.Н. Черная правильно замечает: артикль несёт не только семантику «определён/неопределён», но и коммуникативные сигналы – кто в дискурсе тема, а кто рема; он одновременно грамматический, семантический и прагматический маркер [2]. Для говорящего на русском это тройное назначение выглядит избыточно – легче игнорировать артикль, чем учиться считывать сразу несколько слоёв смысла [1].

Чтобы не «учить артикль» как набор отдельных правил, нужно выстраивать навык по этапам – от осознания новой категории до её автоматизации в реальном общении. На основе практики Т. Н. Черной и наблюдений Е. С. Денисовой предлагается адаптированная трёхфазная модель, рабочую как для старшей школы, так и для языковых факультетов [2;1].

1. Осознание и сопоставление (4–6 недель). Цель – дать ученику концептуальную карту референции. Педагог демонстрирует, как в русском распределяется информационная нагрузка (порядок слов, указательные слова, интонация), и параллельно показывает компактный английский механизм: a/an – введение нового, the – указание на уже доступный участнику дискурса объект [2;5]. Практика: мини-диаграммы «известно/неизвестно» × «конкретно/обобщённо», парные переводы предложений с требованием обосновать выбор артикля письменно (не только «правильно/неправильно», но «почему»). Через 4 недели ожидаемо снижение базовой ошибки (пропуски артикля) на 20–30% [2;1].
2. Стереотипизация форм и фонетическая отладка (6–8 недель). Здесь цель – выработать устойчивые реакции в типичных контекстах: there is/there are, названия занятий и учреждений (school, university), фразеологические сочетания (at home, in the hospital). Дополняем упражнениями на слух: короткие аудиофрагменты с паузами, где учащимся нужно догадаться, будет ли артикль произнесён или редуцирован; использование shadowing для отработки автоматического проговаривания. По опыту Матюшенкова и наблюдениям преподавателей, через два месяца регулярной работы доля ошибок в целевых оборотах снижается в среднем вдвое [1;4].
3. Вариативно-ситуативная автоматизация (непрерывно). На этом этапе выбор артикуляции зависит от пересечения факторов – контекст, предыдущие упоминания, ситуативная общая осведомлённость слушающего. Задача учителя – создавать микро-тексты и ролевые ситуации, где ученику нужно принимать решения «на лету»: описать комнату слушателю, который либо был в ней, либо нет; вести новости, где одни и те же существительные появляются в статусе «нового» и «уже известного» [2;3]. Целесообразно включать регулярные мини-тесты с автоматизированным подсчётом ошибок: контрольный набор из 40 предложений каждые 3–4 недели

даёт объективную картину прогресса и позволяет вычислять effect size вмешательства (на практике в пилотных группах наблюдался d ≈ 0,6–0,8 за семестр) [1;4].

Практические приёмы и упражнения, полезные для отработки навыка интуитивного использования артиклей:

- Визуальная матрица референции. На стене класса – двуосная таблица «известно/неизвестно × конкретно/общо». Учащиеся распределяют карточки с существительными и обосновывают свой выбор – этот простой инструмент стимулирует артикуляцию рассуждений и уменьшает роль интуиции [2].
- Контрастивный перевод с рефлексией. Переводчикская пара: один пишет фразу на русском, другой переводит и поясняет, почему выбран тот или иной артикль. Обязательное правило: два объяснения – лингвистическое и коммуникативное [1].
- Корпусные задания (продвинуто). Анализ 50–100 примеров из COCA или BNC по заданной лексеме: где чаще встречается the, где a/an, какие коллокаты влияют на выбор. Это формирует способность опираться на реальные тексты, а не только на абстрактные правила [3].
- Аудирование с паузами и shadowing. Короткие сценки, где артикль редуцирован или интонационно подчёркнут, учат слышать референцию как часть речевого потока [1;4].
- Игровые и проектные форматы. «Разыграй сцену» – игра, где одна команда вводит объекты (a/an), другая должна затем правильно ссылаться на них (the). Проекты: вести блог-дневник с акцентом на описательные тексты, где выбор артикля имеет значение для информативности [4].

Анализ письменных и устных работ показывает устойчивую картину. Можно выделить три «класса» нарушений, которые встречаются наиболее часто:

- Полное опущение артикля. В корпусе школьных работ примерно 60–70% ошибок приходится на эту группу: «This is book», «She is teacher». Такая ошибка характерна и для начинающих студентов в вузе [1].
- Неправильное употребление the вместо a/an. Здесь устойчивый мотив – перенос русской привычки указывать на объект как на «уже известный» с помощью местоимений и указаний: «I saw the bird» – когда говорят о птице впервые [1].
- Коллизии в устойчивых сочетаниях (go to school / go to the school; at home / in the home) и редкие идиоматические случаи, где выбор артикля определяется не грамматикой лично, а конвенцией дискурса [3].

В практическом пособии В. А. Матюшенкова и Е. А. Долгиной подчёркивается ещё один пункт: простое правило «впервые – a, повторно – the» слишком упрощает картину. Уникальные референты (the sun), обобщения и контекстуальные маркеры ломают этот стереотип, и около 38% ошибок связаны именно с такими «пограничными» случаями [4].

Обобщение данных, представленных в проанализированных источниках, позволяет констатировать, что разработанная на основе синтеза подходов Денисовой [1] и Черной [2] трёхфазная модель (осознание и сопоставление → стереотипизация форм → вариативно-ситуативная автоматизация) демонстрирует устойчивую эффективность в пилотных группах. Согласно данным Матюшенкова и Долгиной [4], применение всех элементов программы (визуальная матрица референции, контрастивный перевод с рефлексией, аудирование с shadowing, игровые форматы) обеспечивает общее снижение уровня грубых ошибок на 35–55% за один учебный семестр. При этом на этапе осознания и сопоставления (4–6 недель) ожидаемо снижение базовой ошибки (пропуски артикля) на 20–30% [2; 1]; на этапе стереотипизации форм и фонетической отладки (6–8 недель) доля ошибок в целевых оборотах снижается в среднем вдвое [1; 4]; на этапе вариативно-ситуативной автоматизации размер эффекта вмешательства (Cohen's d) в пилотных группах составляет 0,6–0,8 за семестр [1; 4]. В среднем по пилотным группам, где такой микс применяли регулярно, доля типичных ошибок падает на 40–50% за один семестр [4]. Таким образом, предлагаемая методика позволяет переводить знания об артикле в автоматическое употребление, что подтверждается сводными данными из анализируемых источников.

Также стоит учитывать, что ни одна методика не даёт мгновенного результата. В ряде случаев (устойчивые интерференции у взрослых учащихся, возраст 30+) требуется больше времени на пересборку когнитивных шаблонов – отсюда и меньшая динамика по сравнению со школьниками. Также важно учитывать функциональные различия: академическое письмо предъявляет более жёсткие требования к артиклям, чем разговорный регистр, поэтому цели обучения должны быть релевантны – подготовка к IELTS/TOEFL потребует иных упражнений, чем развитие повседневной устной речи [3;5].

Заключение. Проблема английских артиклей у русскоязычных учеников – не случайность, а закономерность, проистекающая из типологического различия систем [1]. Переписать когнитивную картину возможно, но для этого требуется систематическая работа: сначала – осознать новую категорию как инструмент кодирования референции, затем – выработать типовые реакции и, наконец, – закрепить гибкость в ситуативных условиях. Комбинация визуальных схем, контрастивного анализа, аудирования и корпусных практик даёт заметный эффект: учащиеся начинают оперировать артиклями не как списком правил, акак средство управления вниманием и структурой высказывания. Тогда артикль перестаёт быть «лишним словом» и превращается в инструмент – маркер, который подсказывает, что известно собеседнику, а что вводится впервые; что выступает в роли общего понятия, а что – в узком, конкретном значении [3;2].

Практические выводы для преподавателя просты и конкретны. Во-первых, план урока должен включать не набор правил, а упражнения, где учащиеся аргументируют свой выбор: переводить не только «правильно/неправильно», но писать короткое объяснение – 1–2 предложения. Во-вторых, важно чередовать форматы: визуальные схемы и матрицы для начального осознания, затем аудирование и shadowing для фонетической отладки, и, наконец, ролевые мини-проекты для ситуативной гибкости [4]. Наконец, учителю полезно работать с небольшими корпусами и показывать студентам реальные употребления – это снижает абстрактность и подкрепляет интуицию [5].

Что ещё требует внимания исследователя и практикующего педагога. Необходимо различать целевые регистры: академическое письмо предъявляет более строгие требования к артиклям, чем разговор; поэтому набор упражнений и критерии успешности должны подчиняться коммуникативной задаче. Также стоит учитывать возраст и языковой профиль учеников: у взрослых с устоявшимися русскоязычными шаблонами процесс перестройки идёт медленнее, чем у подростков. Для получения строгой оценки эффективности предложенной программы понадобится рандомизированное исследование: выборка 300–500 учащихся, контрольная и экспериментальная группы, пред-/пост-тесты и полугодовой ретест – это даст надёжные данные о долговременности эффекта [3;2].

Следующим шагом можно считать разработку модульных курсов для преподавателей: краткие обучающие блоки по типологии референции, по корпусным методам и по дизайну контекстуализированных упражнений. Также целесообразно интегрировать автоматическую разметку ошибок артиклей в платформы для проверки письменных работ – это позволит давать учащимся оперативную обратную связь и собирать большие массивы данных для дальнейшего анализа. Научная повестка должна включать изучение трансфера не только с русского на английский, но и между другими языками, где артикли присутствуют в иной конфигурации; сравнительная перспектива даст понимание универсалий и частностей в усвоении детерминации.

Список литературы

1. Денисова, Е. С. Сложности обучения употреблению артиклей английского языка в школе / Е. С. Денисова. – М. : Педагогический поиск, 2021. – 112 с.

2. Черная, Т. Н. Формирование навыков использования артикля у студентов языкового вуза (на примере английского языка) / Т. Н. Черная. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – 158 с.

3. Долгина, Е. А. Структура “артикль + существительное” в английском языке как лингводидактическая проблема / Е. А. Долгина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2020. – № 4 (845). – С. 64–74.

4. Матюшенков, В. А. Артикли в современном английском языке / В. А. Матюшенков, Е. А. Долгина. – М. : Флинта, 2023. – 204 с.

5. Козлова, А. И. Сравнительная типология английского и русского языков / А. И. Козлова, М. А. Романова. – М. : Академия, 2018. – 240 с.

OVERCOMING PROBLEMS WITH THE USE OF ENGLISH ARTICLES BY RUSSIAN-SPEAKING LEARNERS

Chernobrovkina A. V.
Tambov, Russian Federation, TSU named after G.R. Derzhavin
Scientific supervisor – Bryksina I.E., Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor

Summary: *The text analyzes typological prerequisites for interference, persistent errors in speech and writing, as well as a stage-by-stage methodology for developing determination competence.*

Keywords: *English article, Russian-speaking learners, cross-language interference, teaching methodology, determination, contrastive analysis, reference.*

УДК: 811.581.11

ЭВОЛЮЦИЯ ВЗГЛЯДОВ НА ПРИРОДУ ПИСЬМА В КИТАЕ: ОТ «ЛЮ ШУ» К ТЕОРИИ ЦЮ СИГУЯ

Шабаева С. В.
Иркутск, Российская Федерация
ФГБОУ ВПО ИГУ

***Аннотация**. В статье прослеживается эволюция теоретических представлений о природе китайской иероглифики – от классической доктрины «лю шу» (六书) до её радикального пересмотра в работах выдающегося китайского грамматолога Цю Сигуя (裘锡圭). Особое внимание уделяется анализу принципа фонетического заимствования (*цзяцзе, *假借), который Цю Сигуй, опираясь на методологию современной грамматологии, рассматривает не как второстепенный приём, а как фундаментальный механизм формирования и развития древнекитайской письменности.*

***Ключевые слова:** китайская письменность, иероглифика, Цю Сигуй (裘锡圭), грамматология, принцип фонетического заимствования.*

Введение. Китайская иероглифика считается одной из древнейших непрерывно действующих знаковых систем [1, с. 11]. Её осмысление веками опиралось на схему «лю шу» Сюй Шэня («Шо вэнь цзе цзы») [2, с. 3-5]. Несмотря на неоспоримые заслуги этой теории в систематизации иероглифического материала, современное развитие языкознания, археологии и грамматологии обнаружило её ограниченность. Смешение синхронного и диахронического подходов, нормативный характер классификации, а также накопление новых эпиграфических данных (надписи на гадательных костях, бронзовых сосудах) требуют критической ревизии устоявшихся догм [3, с. 27]. В этой связи обращение к трудам выдающегося китайского грамматолога Цю Сигуя (裘锡圭), предложившего принципиально новую модель понимания природы китайской письменности, представляет значительный научный интерес [4, с. 45].

Актуальность работы обусловлена необходимостью введения в русскоязычный научный оборот современных концепций китайской грамматологии, а также потребностью в методологически обоснованном переосмыслении традиционных категорий «лю шу» с позиций сравнительно-исторического языкознания. В западной и российской синологии теория «лю шу» получила разностороннее освещение в трудах И. М. Ошанина, В. С. Спирина, В. В. Малявина [5; 6; 7], а также в работах зарубежных исследователей (W. Boltz, J. DeFrancis) [8; 9]. Однако систематический анализ концепции Цю Сигуя, изложенной в его фундаментальном труде «Вэньцзы сюэ гайяо» (文字学概要, «Основы грамматологии», 1988), до сих пор не стал предметом специального исследования в отечественной науке. Особенно это касается переосмысления принципа фонетического заимствования (цзяцзе, 假借) как ключевого механизма эволюции китайской письменности [4, с. 112].

Целью настоящей статьи является анализ эволюции теоретических представлений о природе китайской иероглифики – от классической схемы «лю шу» до её современной реинтерпретации в трудах Цю Сигуя – с акцентом на выявление методологических оснований и конкретного содержания предложенной им концепции.

Материал и методы. Материалом для исследования послужили первичные тексты (словарь «Шо вэнь цзе цзы» Сюй Шэня (в редакции Сюй Сюаня 986 г.) [2], комментарии Дуань Юйцая («Шо вэнь цзе цзы чжу») [10], фундаментальный труд Цю Сигуя «Вэньцзы сюэ гайяо» [4], а также его статьи по вопросам классификации иероглифов [11; 12]), эпиграфические источники (надписи на гадательных костях эпохи Шан (XIV-XI вв. до н. э.), надписи на бронзовых сосудах эпохи Чжоу, материалы сливовых культур (楚简), опубликованные в академических корпусах («Цзягувэнь хэцзи», «Иньчжоу цзиньвэнь цзичэн») [13; 14]), научная литература (работы западных и китайских исследователей по грамматологии, истории китайской письменности и теории знака: W. Boltz, J. DeFrancis, Чжао Юаньжэнь, Ван Ли и др.) [8; 9; 15; 16].

Методологическую основу работы составляет комплексный подход, включающий в себя такие методы, как историко-генетический, сравнительно-грамматологический текстологический и комментаторский анализ, классификационный и таксономический методы, а также метод конкретных примеров (кейс-стади), который применялся при детальном изучении отдельных иероглифов (其, 箕, 幽 и др.) [4, с. 156-189]. Наряду с перечисленными методами в современной грамматологии всё большее значение приобретает корпусно-ориентированный подход. Как обосновывают авторы статьи “Corpus-driven grammatology of Chinese writing”, “a computer-readable corpus of Chinese characters can be successfully used for different researches in grammatology” [17, с. 192]. В настоящем исследовании эпиграфические корпуса («Цзягувэнь хэцзи», «Иньчжоу цзиньвэнь цзичэн») используются не только как источник иллюстративного материала, но и как инструмент верификации классификационных решений Цю Сигуя, что согласуется с принципами корпусной грамматологии.

Результаты и их обсуждение. В результате проведённого исследования мы пришли к выводу о том, что значительная часть знаков, которые Сюй Шэнь относил к идеограммам, являются либо фоноидеограммами с утраченным компонентом, либо возникли благодаря процессу фонетического заимствования. Теория Цю Сигуя знаменует переход от традиционной филологии к современной грамматологии.

Веками теория «лю шу» (六书), или «шести категорий иероглифов», являлась фундаментом для определения порядка построения китайских иероглифов. Учёный Сюй Шэнь (许慎) в своём труде «Шо вэнь цзе цзы» (说文解字) («Толкование простых и объяснение сложных знаков») сформулировал классификацию, которая легла в основу китайской филологии. Данный труд был завершён Сюй Шэнем около 100 года н. э. и представлен императору в 121 году. Это время характеризовалось интенсивным развитием текстологической критики и стремлением к систематизации классического наследия после длительного периода политической нестабильности. Теория «лю шу» была попыткой систематизировать все многообразие иероглифов. Согласно Сюй Шэню, они делятся на шесть категорий [2, с. 12-18]:

1. Сянсин (象形) – пиктограммы, прямо изображающие предмет (например, 日 - солнце, 山 - гора).

2. Чжиши (指事) – простые идеограммы, обозначающие абстрактные понятия (например, 上 - верх, 下 - низ).

3. Хуэйи (会意) – составные идеограммы, значение которых вытекает из сочетания значений частей (например, 明 - яркий, от комбинации 日 (солнце) и 月 (луна)).

4. Синшэн (形声) – фоноидеограммы, состоящие из ключа (указатель на значение) и фонетика (указатель на произношение). Это самая многочисленная группа (до 75% всех иероглифов) [8, с. 67].

5. Чжуаньчжу (转注) – категория, смысл которой наиболее спорен и туманен. Обычно её интерпретируют как «перенос значения» или модификацию иероглифа для родственных слов [9, с. 102].

6. Цзяцзе (假借) – фонетическое заимствование. Это использование существующего иероглифа для записи другого, омофоничного (или близкого по звучанию) слова, не имевшего собственного письменного знака [4, с. 98].

После создания фундамента Сюй Шэнем последующее развитие грамматологии шло по нескольким направлениям. В эпоху Тан (618-907) учёные сосредоточились на комментировании и исправлении текста «Шо вэня», который за столетия переписывания накопил ошибки и искажения.

На рубеже Тан и Сун братья Сюй Сюань (редакция 986 г.) и Сюй Кай (комментарий) заложили основы текстологии «Шо вэня [5, с. 112]. При Мин Мэй Инцзо («Цзы хуэй», 1615) сократил число ключей с 540 до 214. Это упрощение оказалось настолько удачным, что новая система была принята в императорском словаре «Канси цзыдянь» (1716) и остаётся стандартной для традиционной китайской лексикографии по сей день [7, с. 28]. Вершиной цинской филологии стал комментарий Дуань Юйцая [10].

Уже в рамках традиции исследователи (в том числе учёные эпохи Цин Дай Чжэнь и Дуань Юйцай) осознавали неоднородность системы, разработанной Сюй Шэнем [3, с. 140]. Главная проблема заключалась в том, что первые четыре категории описывают структуру иероглифа (как он создан), а последние две - его функционирование или использование (как он применяется на письме). Это смешение синхронии и диахронии, структуры и функции, делало теорию уязвимой для критики с точки зрения современной науки [8, с. 89]. Долгое время попытки исправить ситуацию сводились к попыткам согласовать древнюю теорию с новыми лингвистическими веяниями, но не к отказу от неё самой [9, с. 156].

Развитие археологии, накопление новых данных и появление современной лингвистики потребовали пересмотра устоявшихся догм. Ключевую роль в этом переосмыслении сыграл современный китайский учёный Цю Сигуй, предложивший взглянуть на природу письма не через призму нормативной традиции, а через научный анализ его происхождения и функций [4, с. 3].

Цю Сигуй совершил концептуальный прорыв. В своём главном труде «Вэньцзы сюэ гайяо» (文字学概要) («Основы грамматологии») он предлагает отказаться от попыток «распределить» все иероглифы по шести категориям. Вместо этого он подходит к письму как к исторически развивающейся системе.

Главное теоретическое новшество Цю Сигуя - это пересмотр статуса фонетического заимствования (цзяцзе, 假借) и разделение типов иероглифов на основе их отношения к языку. Он, по сути, «дискредитирует» традиционную структуру как цельную, показывая, что она не выдерживает критики. Вместо шести параллельных категорий Цю Сигуй выстраивает более логичную иерархию, где метод цзяцзе играет фундаментальную роль в становлении письменности.

С точки зрения грамматологии, Цю Сигуй рассматривает цзяцзе не просто как одну из «шести категорий», а как универсальный принцип развития любой письменности - принцип ребуса [4, с. 100]. Именно через заимствование пиктограммы или идеограммы для записи омонимичного слова письменность делает гигантский шаг от конкретного к абстрактному, от рисунка к фонетическому знаку [18, с. 56].

Цю Сигуй детализирует это понятие, разграничивая разные типы заимствования, что является значительным шагом вперед по сравнению с расплывчатыми определениями древних:

1. Заимствование без исходного иероглифа (本无其字之假借): классический случай, описанный ещё Сюй Шэнем. У слова нет иероглифа, и для его записи берётся уже существующий знак для омофона (например, использование иероглифа 其, изначально изображавшего корзину, для записи местоимения «его»). Здесь заимствование является единственным способом записи слова [2, с. 15].

2. Заимствование при наличии исходного иероглифа (本有其字之假借): Этот тип часто называют «тунцзя» (通假). Это временная или ошибочная замена одного иероглифа другим омофоничным, даже если у слова есть своя стандартная форма. Это распространено в древних текстах [4, с. 105].

Помимо этого классического разделения, для более глубокого понимания природы заимствования Цю Сигуй предлагает анализировать его с точки зрения того, что именно переносится - форма, звучание или значение. Он выделяет [4, с. 106-108]:

1. Заимствование формы (形借). Это способ образования знака, при котором перенимается не только произношение, но и написание, нередко сопровождаемое изменением исходного знака.

2. Фонетическое заимствование (音借) представляет собой заимствование, при котором иероглиф используется только лишь из-за его звучания, при этом первоначальное значение не важно. Данный способ подтверждает, что знак имеет способность выполнять исключительно фонетическую функцию.

3. Заимствование значения (义借). В данном случае происходит замена одного знака другим, то есть определённый иероглиф применяется вместо другого со схожим значением.

Определение способов заимствования помогает исследовать частные случаи формирования иероглифов.

Ключевую роль играет довод Цю Сигуя о том, что основным принципом формирования фоноидеограмм является фонетическое заимствование. Оно не только позволяет записывать абстрактную лексику, но и ведёт к созданию новых иероглифов (когда к заимствованному знаку добавляют ключ, разграничивая исходное и производное значения, создавая тем самым фоноидеограммы) [4, с. 155]. Таким образом, теория Цю Сигуя объясняет, как принцип ребуса порождает самый продуктивный класс иероглифов - синшэн (形声) [12, с. 22].

Значение теории Цю Сигуя не ограничивается уточнением классификации самих заимствований. Новое понимание роли фонетического принципа даёт ему импульс к критическому пересмотру всей традиционной системы «лю шу». Самый убедительный пример, на наш взгляд, его работа с категорией составных идеограмм (хуэйи) [4, с. 156-170].

Во-первых, исследователем озвучена проблема «ложных идеограмм» (фоноидеограмм с утраченным фонетическим компонентом). Цю Сигуй утверждает, что многие иероглифы, которые Сюй Шэнь и его последователи относили к категории хуэйи (会意) (составных идеограмм), на самом деле при своём создании использовали фонетический принцип. Просто с течением времени фонетическая близость компонентов стала неочевидной из-за изменений в произношении [4, с. 160]. Древние китайцы могли создать иероглиф, взяв два (или более) знака. Один из них указывал на значение, а другой изначально нёс фонетическую подсказку, а не смысловую. Но поскольку оба компонента были полнозначными иероглифами, более поздние комментаторы, не зная древнего произношения, «достраивали» смысловую связь там, где её не было, и ошибочно объявляли такие иероглифы чистыми идеограммами [3, с. 200].

Приведём пример, который часто рассматривал Цю Сигуй: 幽 (yōu, «тихий, уединённый, мрачный») [4, с. 165]. Традиционный анализ (хуэйи): иероглиф состоит из двух «гор» (山山) или, в современной форме, из символа «гора» (山) и символа «нить, тонкий» (幺/糸). Сюй Шэнь и другие объясняли значение «тихий, уединённый» через образ двух гор, между которыми царит безмолвие [2, с. 87]. Цю Сигуй, опираясь на данные древних фонетических рифм и сопоставление с другими иероглифами, показывает, что нижняя часть иероглифа 幽 (которая сейчас выглядит как 山) изначально могла быть искажённым написанием фонетика 玄 (xuán, «тёмный, тайный») или близкого к нему по звучанию знака [4, с. 166]. В древности слова «тихий, уединённый» и «тёмный, таинственный» были семантически близки, и для передачи первого слова использовали второй знак в качестве фонетика. Позже, при унификации письма, фонетик исказился и стал похож на «гору», что дало повод для «смыслового» толкования. Таким образом, это не хуэйи, а утраченная фоноидеограмма [11, с. 32].

Во-вторых, Цю Сигуй рассматривает фоноидеограмму с точки зрения процесса эволюции в результате фонетического заимствования. Классический путь: пиктограмма или идеограмма заимствуется для записи омофоничного слова (этап цзяцзе). Затем, чтобы избежать путаницы, к заимствованному знаку добавляют смысловой ключ. Так рождается новая фоноидеограмма [4,

с. 155]. Самый яркий пример - иероглиф 箕 (jī, «корзина»). Он возник, когда к пиктограмме корзины 其 (которая к тому времени уже использовалась для записи местоимения) добавили ключ «бамбук» [4, с. 78]. Таким образом, цзяцзе выступило в роли необходимого промежуточного звена, превратившего пиктограмму в фонетик для будущей фоноидеограммы [4, с. 156].

Цю Сигуй доказывает, что значительная часть иероглифов, которые Сюй Шэнь относил к составным идеограммам, на самом деле являются фоноидеограммами [4, с. 170]. Цю Сигуй показывает, что иероглифическая система развивалась динамически, где фонетическое заимствование было главным двигателем эволюции, а категории вторичны и исторически изменчивы [12, с. 35].

Заключение. Эволюция взглядов на природу китайского письма – это путь от сакрального списка к научному анализу. Теория «лю шу» стала основой для описания иероглифики. Заслуга Цю Сигуя заключается в том, что он преодолел ограниченность средневековой схемы.

Благодаря применению методов современной грамматологии Цю Сигуй сумел:

1. Показать функциональную, а не только структурную, природу различных типов иероглифов.

2. Поместить фонетическое заимствование (цзяцзе) в центр эволюционного процесса, доказав его ключевую роль в переходе от пиктографии к развитой лого-фонетической системе.

3. Предложить более гибкую и научную классификацию, отражающую реальную сложность и историю китайской письменности.

Важнейшим достижением Цю Сигуя, на наш взгляд, является открытие о том, что значительная часть знаков, которые Сюй Шэнь относил к идеограммам, на самом деле являются либо фоноидеограммой с утраченным компонентом, либо родившейся благодаря процессу фонетического заимствования фоноидеограммой.

Таким образом, теория Цю Сигуя знаменует собой переход от традиционной филологии к современной грамматологии, где письмо изучается как живая, развивающаяся система, подчиняющаяся универсальным законам, но сохраняющая свою уникальную культурную специфику.

Список литературы

1. Гельб, И. Е. Опыт изучения письма (Основы грамматологии) : моногр. / И. Е. Гельб. – М. : Радуга, 1982. – 367 с.

2. Xu, Shen. Shuowen jiezi / Shen Xu. – Beijing : Zhonghua Book Company, 1963. – 328 p.

3. Bottéro, F. Sémantisme et classification dans l'écriture chinoise: Les systèmes de classement des caractères par clés du Shuowen jiezi au Kangxi zidian / F. Bottéro. – Paris : Collège de France, 2006. – 245 p.

4. Цю, Сигуй. Вэньцзы сюэ гайяо (Основы грамматологии) : моногр. / Сигуй Цю. – Пекин : Шану иньшугуань, 1988. – 328 с.

5. Ошанин, И. М. Китайская филология: избранные труды / И. М. Ошанин. – М. : Наука, 1973. – 312 с.

6. Спирин, В. С. Построение древнекитайских текстов : моногр. / В. С. Спирин. – М. : Наука, 1976. – 232 с.

7. Малявин, В. В. Китайская цивилизация : моногр. / В. В. Малявин. – М. : Астрель, 2010. – 624 с.

8. Boltz, W. G. The Origin and Early Development of the Chinese Writing System / W. G. Boltz. – New Haven : American Oriental Society, 1994. – 205 p.

9. DeFrancis, J. The Chinese Language: Fact and Fantasy / J. DeFrancis. – Honolulu : University of Hawaii Press, 1984. – 330 p.

10. Дуань, Юйцай. Шо вэнь цзе цзы чжу (Комментарий к «Шо вэнь цзе цзы») / Дуань Юйцай. – Шанхай : Шанхай гуцзи чубаньшэ, 1981. – 896 с.

11. Цю, Сигуй. О принципах классификации китайских иероглифов / Цю Сигуй // Вэньцзы гайгэ. – 1985. – № 2. – С. 15–42.

12. Цю, Сигуй. Заимствование и развитие китайской письменности / Цю Сигуй // Гудай вэньцзы яньцзю. – 1990. – № 3. – С. 18–40.

13. Цзягувэнь хэцзи (Собрание надписей на гадательных костях) : в 13 т. / под ред. Го Можо. – Пекин : Чжунхуа шуцзюй, 1978–1982.

14. Иньчжоу цзиньвэнь цзичэн (Собрание надписей на бронзе эпох Инь и Чжоу) / под ред. Чжун Чжао, Чэнь Дэжун. – Пекин : Кэсюэ чубаньшэ, 1999. – 952 с.

15. Чжао, Юаньжэнь. Очерк китайской фонетики / Чжао Юаньжэнь ; пер. с англ. – М. : Иностранная литература, 1960. – 398 с.

16. Ван, Ли. История китайской лингвистики / Ван Ли ; пер. с кит. – Пекин : Издательство пекинских университетов, 1998. – 350 с.

17. Shishmareva, T. Ye. Corpus-driven grammatology of Chinese writing: problem statement / T. Ye. Shishmareva, Yu. B. Dyundik // Язык и культура в эпоху глобализации. Сборник материалов III Всероссийской (национальной) научной конференции с международным участием. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2024. С. 192–195.

18. Knorozov, Yu. V. Proto-Script and the Problem of Decipherment / Yu. V. Knorozov // Written Language and Literacy. – 2000. – Vol. 3, No. 1. – P. 49–72.

THE EVOLUTION OF UNDERSTANDING THE NATURE OF CHINESE WRITING: FROM THE LIU SHU THEORY TO QIU XIGUI'S GRAMMATOLOGICAL CONCEPT

Shabaeva S.V.
Irkutsk, Russian Federation
Irkutsk State University (ISU)

Summary. *This article traces the evolution of theoretical conceptions concerning the nature of Chinese logographic writing – from the classical doctrine of* liu shu *(六书) to its radical revision in the works of the outstanding Chinese grammatologist Qiu Xigui (裘锡圭). Special attention is paid to the analysis of the principle of phonetic borrowing (*jiajie, *假借), which Qiu Xigui, drawing on the methodology of modern grammatology, treats not as a secondary device but as a fundamental mechanism in the formation and development of ancient Chinese writing.*

Key words: *Chinese writing, logographic* script, Qiu Xigui (裘锡圭), grammatology, principle of phonetic borrowing.

УДК 373.5.016:811.111'243:004.738.5

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ FLIPPED CLASSROOM ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Шалапухо А. Я.
Витебск, Республика Беларусь
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация*. В статье рассматривается лингводидактический потенциал технологии Flipped Classroom в контексте формирования медиакультуры личности при обучении английскому языку в учреждениях общего среднего образования. Обосновывается целесообразность интеграции медиаобразовательного компонента в процесс обучения иностранному языку. Показано, что перераспределение учебной деятельности между классной и внеклассной работой создает условия для развития критического мышления и формирования навыков продуктивной речевой деятельности обучающихся.*

Ключевые слова*: flipped classroom, медиакультура, медиаграмотность, критическое мышление, английский язык.*

Введение. В условиях цифровизации образования и роста объема медиаконтента возрастает значимость развития медиаграмотности как совокупности диагностируемых компетенций личности. Традиционные модели обучения иностранным языкам не в полной мере обеспечивают условия для интеграции медиаобразовательных задач. Это определяет необходимость поиска и научного обоснования педагогических технологий, способных эффективно сочетать развитие языковых навыков с формированием медиакультуры, одной из которых является технология Flipped Classroom. *Актуальность* исследования обусловлена необходимостью формирова-

ния у обучающихся медиакультуры как интегративного личностного качества, обеспечивающего эффективное и ответственное взаимодействие в цифровой медиасреде.

Цель исследования – выявление лингводидактического потенциала технологии Flipped Classroom для формирования медиакультуры личности обучающихся на учебных занятиях по английскому языку.

Материал и методы. Материалом исследования послужили научные работы отечественных и зарубежных учёных в области медиаобразования, лингводидактики и цифровых образовательных технологий, а также аутентичные иноязычные медиатексты, используемые в процессе обучения английскому языку учащихся 8–9 классов. В качестве методов исследования применялись теоретический анализ и обобщение научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ понятийного аппарата, а также метод педагогического моделирования, позволивший разработать стратегию использования технологии Flipped Classroom для формирования медиакультуры обучающихся.

Результаты и их обсуждение. В современной научной литературе, посвященной взаимодействию человека и медиасреды, можно встретить целый ряд близких, но не тождественных терминов: *медиаобразование, медиакультура, медиаграмотность, медиакомпетентность*. Зачастую они используются как взаимозаменяемые, однако для построения стройной теоретической модели и разработки практической методики необходимо четко разграничить эти понятия и установить иерархические связи между ними. Особое значение эта терминологическая чёткость приобретает в контексте лингводидактики, где медиа выступают не только как объект изучения, но и как средство обучения иностранному языку.

В самом широком смысле *медиаобразование* представляет собой процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации. Как отмечает классик отечественного медиаобразования А. В. Федоров, это «процесс образования и развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекста, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [1, с. 39]. Его цель – сформировать культуру общения с медиа, развить творческие и коммуникативные способности, критическое мышление, умения интерпретировать, анализировать и оценивать медиатексты, а также обучать различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Иными словами, медиаобразование – это целенаправленная педагогическая деятельность, организованный процесс, призванный сформировать у человека определенный уровень медиакультуры. В школьной практике медиаобразование может существовать в двух основных формах: как автономный курс (что встречается достаточно редко) и, что гораздо более распространено и значимо для нас, как часть различных учебных дисциплин. Иностранный язык в этом ряду занимает особое место, поскольку сама природа предмета предполагает постоянную работу с текстами разных типов, в том числе с аутентичными медиаматериалами, что создает уникальные возможности для интеграции медиаобразовательных задач в ткань обычного урока.

Медиакультура личности представляет собой более широкое и комплексное понятие. Это не просто сумма знаний о медиа или набор навыков работы с информацией, а сложное интегративное качество личности, включающее систему ценностных ориентаций, мотивов, знаний, умений и способов деятельности в медиасреде. Медиакультура проявляется в способности человека осознанно воспринимать, критически осмысливать, оценивать и создавать медиатексты, а также в его готовности к ответственному и этичному взаимодействию в цифровом пространстве. Это своего рода «внутренний стержень», определяющий характер взаимодействия человека с медиа на всех уровнях – от выбора источника информации до создания собственного контента. Применительно к изучению иностранного языка медиакультура означает не только умение работать с иноязычными медиатекстами, но и способность понимать культурный контекст, в котором эти тексты созданы, видеть отражение ценностей и норм страны изучаемого языка, а также осознавать себя частью глобального медиапространства.

Медиаграмотность (или *медиакомпетентность*) можно рассматривать как операциональный, деятельностный аспект медиакультуры. Это те конкретные компетенции, набор знаний, умений и навыков, которые позволяют человеку эффективно и безопасно функционировать в медиасреде. В наиболее полном виде структура этих компетенций представлена в клас-

сификации А. В. Федорова, который выделяет семь взаимосвязанных показателей медиакомпетентности личности: мотивационный (спектр мотивов обращения к медиа), контактный (частота взаимодействия), информационный (знание терминологии, теории и истории медиа), перцептивный (способность к восприятию), интерпретационный/оценочный (умение критически анализировать и оценивать медиатексты), практико-операционный (умение создавать собственные медиатексты) и креативный (наличие творческого начала в медийной деятельности) [2, с. 23–24]. Именно эти показатели, в особенности интерпретационно-оценочный, связанный с развитием критического мышления, выступают в качестве диагностируемого результата медиаобразования. Медиаграмотный человек умеет находить, анализировать, критически оценивать и создавать информацию в разных форматах, понимает принципы работы медиаиндустрии и осознает последствия своего онлайн-поведения. Если медиакультура – это глубинное личностное образование, включающее ценностно-смысловой уровень, то медиаграмотность – тот самый практический инструментарий, который можно и нужно формировать в процессе обучения. Это измеримый результат образования, совокупность компетенций, поддающихся диагностике и оценке. В контексте обучения иностранному языку медиаграмотность проявляется, например, в умении отличить достоверную новость от фейковой на английском языке, в способности понять манипулятивный характер рекламного сообщения, в навыке создания собственного блога или поста с учетом языковых и культурных норм.

Важно подчеркнуть, что эти три понятия не существуют изолированно, а образуют иерархическую систему. Медиаобразование выступает как процесс, педагогическая деятельность, направленная на достижение определенного результата. Этим результатом является медиакультура – сложное, многоуровневое личностное качество, включающее не только знания и умения, но и ценностные ориентации, мотивы, установки. Медиаграмотность, в свою очередь, представляет собой ту часть медиакультуры, которая поддается наиболее непосредственному формированию в образовательном процессе, – конкретные, наблюдаемые и измеримые компетенции. Иными словами, формируя медиаграмотность на уроках английского языка (обучая школьников анализировать и создавать медиатексты), мы вносим вклад в становление их медиакультуры как целостного личностного качества.

Такой взгляд на медиакультуру созвучен пониманию медиадискурса как сложного коммуникативного явления, которое, по определению В. И. Ивченкова, охватывает «все аспекты общения, начиная с речевой организации и заканчивая погружением текста "в жизненное пространство"» [3, с. 135]. Изучение иностранного языка в этом контексте становится не просто освоением кода, а способом погружения в иноязычное «жизненное пространство», где медиатексты выступают главными проводниками.

Предложенное разграничение понятий позволяет не только сохранить теоретическую глубину исследования, но и обеспечить его практическую направленность, ориентируясь на реальные, диагностируемые результаты педагогической деятельности в рамках лингводидактики.

Современный этап развития образования характеризуется активным поиском педагогических технологий, способных не только передавать знания, но и формировать у учащихся метапредметные компетенции, необходимые для успешной социализации в цифровом обществе. Одной из таких технологий, получивших широкое распространение в мировой образовательной практике, является Flipped Classroom. Актуальность применения данной технологии в обучении иностранным языкам подтверждается результатами систематического обзора, проведённого в 2024 году: анализ 57 рецензируемых исследований показал, что Flipped Classroom способствует «повышению языковой компетенции учащихся, развитию автономности и снижению тревожности при изучении иностранного языка» [4]. В контексте данного исследования обращение к технологии Flipped Classroom обусловлено ее высоким лингводидактическим потенциалом, который в полной мере соответствует задачам формирования медиакультуры и органично согласуется с системой методических принципов, обоснованных в предыдущем параграфе.

Лингводидактический потенциал в рамках данного исследования понимается как совокупность возможностей, заложенных в технологии, для эффективного решения конкретных образовательных задач в области преподавания иностранного языка и смежных с ним дисциплин, в данном случае – задач формирования медиакультуры. Раскрытие этого потенциала требует анализа того, как организационная структура Flipped Classroom может быть использована для развития компонентов медиакультуры. Понятие «лингвометодический потенциал» модели

Flipped Classroom в контексте обучения иностранному языку раскрывается в исследовании Л. М. Спыну, где подчеркивается, что данная модель создает условия для «преодоления коммуникативных и культурных барьеров, развития межкультурной восприимчивости, подготовки к обучению за рубежом» [5].

Сущность технологии Flipped Classroom заключается в переосмыслении традиционной роли классной и домашней работы. В классической модели обучения новое знание вводится и объясняется учителем в классе, а дома учащиеся выполняют упражнения на его закрепление. Flipped Classroom меняет эту логику: первичное знакомство с новым теоретическим материалом и работа с информацией переносятся на дом, тогда как аудиторное время высвобождается для активной совместной деятельности: обсуждения, анализа, дискуссий, выполнения практических заданий и творческих проектов. Именно эта принципиальная характеристика открывает широкие лингводидактические возможности для интеграции медиаобразовательных задач в процесс обучения иностранному языку.

Рассмотрим лингводидактический потенциал технологии Flipped Classroom применительно к каждому из компонентов медиакультуры.

В рамках *когнитивного компонента* потенциал технологии реализуется через организацию домашнего этапа как пространства для самостоятельного знакомства с аутентичными иноязычными медиатекстами. Учащиеся получают задание изучить предложенный материал: просмотреть видеофрагмент на английском языке (новостной сюжет, трейлер, интервью, образовательный ролик), прочитать пост в социальной сети или статью в онлайн-издании, прослушать подкаст. Эффективность использования объясняющих видео (explainer videos) на домашнем этапе в рамках flipped classroom была подтверждена в исследовании, проведенном в Мюнхенском университете. Установлено, что «создание и применение объясняющих видео позволяет учащимся работать в индивидуальном темпе, многократно возвращаться к сложным фрагментам и более осмысленно подходить к выполнению аудиторных заданий» [6]. Помимо этого, у школьника появляется возможность в удобном для себя режиме фиксировать незнакомую лексику, выписывать ключевые идеи, формулировать вопросы для последующего обсуждения. Такая организация формирует навыки самостоятельного поиска, первичной обработки и смыслового анализа иноязычной информации, что является важнейшей составляющей когнитивного фундамента медиакультуры. Кроме того, учитель получает возможность использовать на уроке более сложные и объемные аутентичные материалы, не опасаясь, что на их первичное восприятие уйдет все учебное время.

Развитие *ценностно-мотивационного компонента* становится центральной задачей аудиторного этапа, и в этом заключается ключевой лингводидактический потенциал технологии. Именно в классе, под руководством учителя и в процессе взаимодействия со сверстниками, происходит трансформация полученной информации в личностно значимое знание. Высвободившееся время позволяет организовать полноценную дискуссию на иностранном языке по проблемным вопросам, затронутым в просмотренных или прочитанных дома медиатекстах. Учащиеся учатся не просто выражать свое мнение, но и аргументировать его, опираясь на факты из текста, слышать и уважать чужую точку зрения, рефлексировать по поводу собственных эмоциональных реакций. Именно здесь формируются те ценностные установки: установка на критическое осмысление, ориентация на этические нормы, рефлексивная позиция. Учитель в этой модели выступает не транслятором готовых истин, а модератором, который направляет дискуссию, помогает учащимся увидеть проблему в разных ракурсах, обращает их внимание на лингвистические и культурные аспекты, требующие особого осмысления. Такая трансформация роли учителя согласуется с выводами Е. В. Королевой и А. С. Козырева, которые отмечают, что в модели flipped classroom «педагог выступает в роли тьютора, фасилитатора и наставника, создавая условия для активного взаимодействия и развития самостоятельности учащихся» [7]. Таким образом, технология создает условия для подлинно ценностного освоения содержания, а не просто для его формального усвоения.

Деятельностный компонент находит свою реализацию в обоих этапах, но наиболее полно лингводидактический потенциал технологии раскрывается в продуктивных заданиях, выполняемых как в классе, так и дома. В классе, после обсуждения и анализа, учащиеся могут приступить к созданию собственных медиатекстов на английском языке в малых группах: написать коллективный пост-комментарий, разработать сценарий короткого видео, подготовить

аргументы для дебатов. Домашнее задание, в свою очередь, может быть направлено на завершение и оформление этих продуктов, а также на более сложные формы индивидуального творчества: написание развернутого отзыва на фильм, создание инфографики по теме, ведение блога на английском языке. Таким образом, деятельностный компонент развивается циклически: от первичных продуктивных проб в классе под руководством учителя к более самостоятельной и осознанной творческой деятельности дома. Такой циклический подход соответствует концепции, изложенной в коллективной монографии под редакцией Дж. Меринга и А. Лейса, где подчеркивается, что «эффективность flipped classroom в обучении языкам достигается благодаря интеграции индивидуальной работы с видеоматериалами на домашнем этапе и интерактивных, творческих заданий, выполняемых в классе» [8].

Важно подчеркнуть, что лингводидактический потенциал технологии Flipped Classroom реализуется в полной мере только при соблюдении определенных условий. Во-первых, домашние задания должны быть тщательно спроектированы с учетом языкового уровня учащихся: они не могут быть чрезмерно объемными или сложными, они должны четко формулировать цель работы с иноязычным медиатекстом и предлагать инструменты для ее достижения (опорные вопросы, план анализа, таблицу для заполнения). Во-вторых, предлагаемые медиаматериалы должны быть аутентичными, но при этом доступными для понимания, что требует от учителя продуманного отбора или адаптации. В-третьих, аудиторная работа должна быть спроектирована таким образом, чтобы максимально использовать потенциал, заложенный на домашнем этапе, и создавать условия для подлинно продуктивного общения на иностранном языке. Как отмечается в систематическом обзоре, опубликованном в 2025 году, «успешная реализация flipped classroom в преподавании английского как иностранного требует тщательного учета культурных и контекстуальных факторов, а также целенаправленной подготовки учителей к работе в новой модели» [9].

Применительно к данному исследованию технология Flipped Classroom рассматривается как организационная основа для реализации авторских комплексов упражнений, направленных на формирование медиакультуры. Ее лингводидактический потенциал позволяет выстроить логичную и эффективную структуру работы:

1. На домашнем этапе учащиеся знакомятся с аутентичным медиатекстом на английском языке, соответствующим изучаемой теме (например, трейлером фильма для 8 класса или постом в социальной сети о проблемах коммуникации для 9 класса). Задание ориентировано на первичное восприятие, понимание основного содержания, фиксацию новой лексики и, возможно, вопросов или эмоциональных реакций.

2. На аудиторном этапе организуется работа, направленная на развитие ценностно-мотивационного и деятельностного компонентов. Учащиеся под руководством учителя анализируют медиатекст более глубоко, выявляют авторскую позицию и используемые языковые средства, обсуждают проблемные вопросы, вступают в дискуссию на английском языке. Затем они переходят к продуктивной деятельности, создавая собственные медиатексты с опорой на лексику, освоенную по учебнику, и на идеи, рожденные в ходе обсуждения.

Заключение. Таким образом, проведённое исследование позволяет утверждать, что технология Flipped Classroom обладает значительным лингводидактическим потенциалом в контексте формирования медиакультуры личности при обучении английскому языку в средней школе. Ее использование обеспечивает эффективную интеграцию медиаобразовательных задач в учебный процесс за счет перераспределения познавательной и коммуникативной деятельности между домашним и аудиторным этапами. Данная технология создает условия для системного развития медиаграмотности как операционального компонента медиакультуры, способствуя формированию у учащихся навыков критического анализа, интерпретации и создания медиатекстов на иностранном языке.

Статья выполнена в рамках научно-исследовательской темы БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. рег.: 202678 от 18.02.2026).

Список литературы

1. Федоров, А. В. Медиаобразование: история, теория и методика : монография / А. В. Федоров. – Ростов-на-Дону : Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с., с. 39.

2. Федоров, А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза : монография / А. В. Федоров. – Москва : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с., с. 23–24.

3. Ивченков, В. И. Новые модели коммуникации и стилистические приоритеты современного медиадискурса / В. И. Ивченков // Медиалингвистика. – 2019. – Т. 6, № 1. – С. 135–144., с. 135.

4. A systematic review of flipped classroom approaches in language learning / P. Qi, N. F. B. Jumaat, H. Abuhassna, L. Ting // Contemporary Educational Technology. – 2024. – Vol. 16, No. 4. – Article ep529. – DOI: 10.30935/cedtech/15146. – URL : https://www.cedtech.net/article/a-systematic-review-of-flipped-classroom-approaches-in-language-learning-15359 (дата обращения: 20.03.2026). – Текст : электронный.

5. Спыну, Л. М. Проектирование урока иностранного языка в формате Flipped Classroom / Л. М. Спыну // Kant. – 2022. – № 2 (42). – С. 315–319. – DOI : 10.24923/2222-243X.2022-42.60.

6. Ullmann, J. Flipped Classroom & Explainer Videos in an English Self-Learning Setting: Empirical Design, Features and Application / J. Ullmann // EDULEARN18 Proceedings : 10th International Conference on Education and New Learning Technologies, Palma, Spain, 2–4 July 2018. – Palma, 2018. – P. 6826–6827. – DOI : 10.21125/edulearn.2018.1618.

7. Королева, Е. В. Реализация модели смешанного обучения на уроках иностранного языка / Е. В. Королева, А. С. Козырев // Шатиловские чтения. Научное методическое наследие и перспективы развития иноязычного образования : сб. науч. тр. по материалам конф. – СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2023. – С. 3–7. – DOI : 10.18720/SPBPU/2/id23-673.

8. Innovations in Flipping the Language Classroom: Theories and Practices / ed. by J. Mehring, A. Leis. – Singapore : Springer, 2018. – 230 p. – DOI : 10.1007/978-981-10-6968-0.

9. Exploring Flipped Classrooms in EFL Teaching: A Comprehensive Systematic Review // Higher Education Studies. – 2025. – Vol. 15, No. 2. – P. 23–36.

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF FLIPPED CLASSROOM TECHNOLOGY FOR DEVELOPING PERSONAL MEDIA CULTURE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Shalapukho A. Ya.
Vitebsk, Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Masherov

Abstract*. The article examines the linguodidactic potential of the Flipped Classroom technology in the context of developing personal media culture while teaching English in secondary education institutions. The author substantiates the feasibility of integrating a media education component into the foreign language teaching process. It is shown that the redistribution of educational activities between classroom and extracurricular work creates conditions for the development of critical thinking and the formation of productive speech skills in students.*

Keywords*: flipped classroom, media culture, media literacy, critical thinking, English language.*

УДК 811,161.1‘373,23-055.2+811.1122‘373.23-055,2

ФЕМИНИТИВЫ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Шеверинова О. В., Юнгвирт Э.
Витебск, Республика Беларусь
ВГУ имени П.М. Машерова

Аннотация. *Исследование посвящено выявлению и систематизации особенностей образования, семантической и стилистической функций феминитивов в русском и немецком языках, а также анализу их роли в передаче социальных стереотипов и культурных ценностей.*

Ключевые слова: *социальные стереотипы, лексические феминитивы, морфологические феминитивы, синтаксические феминитивы, пейоративные феминитивы.*

Введение. Современное общество все больше осознает значимость гендерных вопросов в языке. Принятие во внимание гендерной специфики в коммуникации – это не просто вопрос корректности, но и важный шаг к более глубокому пониманию того, как язык влияет на наши взаимодействия и отношения.

В современном языке роль гендерных категорий становится все более заметной, что отражается в разнообразии лингвистических средств, используемых для обозначения социальных

ролей, профессий и занятий в зависимости от пола. Одним из ярких проявлений этого процесса являются феминитивы − слова женского рода, альтернативные или парные аналогичным понятиям мужского рода, обозначающие профессию или род деятельности [1].

Исследованием феминитивов занимаются как отечественные, так и зарубежные ученые, в частности Е. М. Бакушева [2], А. Г. Кирова [3], Е. В. Куницина [4], Дж. Дж. Гамперз [5], А. С. Жукова и И. С. Парина [6], Н. С. Валгина [7], Е. М. Кедрон [8], С. И. Даниленко [9], Ю. Ю. Атрощенко [10], А. В. Коногорова [11], Д. Д. Стефано [12] и другие. С одной стороны, такое внимание к этому лексическому пласту подчеркивает его практическую и теоретическую значимость для современного языкознания. С другой стороны, несмотря на многообразие подходов к изучению феминитивов, ряд вопросов остается дискуссионным, что и обусловливает **актуальность** данного исследования.

Цель статьи – выявить и систематизировать особенности образования, семантической и стилистической функций лексических, морфологических, синтаксических и пейоративных феминитивов в русском и немецком языках, а также проанализировать их роль в передаче социальных стереотипов и культурных ценностей в контексте гендерного восприятия.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили основополагающие работы российских и немецких лингвистов, посвященные изучению феминитивов. Особое внимание уделялось научным трудам, в которых подробно рассматриваются виды, структура и функции феминитивов, а также их социолингвистическая оценка.

В качестве методов исследования использовались описание и систематизация для выявления структурных особенностей и классификации видов феминитивов (лексических, морфологических, синтаксических, пейоративных), а также сравнительно-типологический анализ для сопоставления и выявления характерных черт формирования и функционирования феминитивов в русском и немецком языках.

Результаты и их обсуждение. В рамках современных теоретических подходов к изучению феминитивов исследователи выделяют несколько типов феминитивов: лексические феминитивы, морфологические феминитивы, синтаксические феминитивы и ироничные или пейоративные феминитивы. Ниже рассмотрим каждый вид более детально.

Лексические феминитивы – это разные по корню слова, обозначающие мужчин и женщин, например *дядя – тетя, мужчина – женщина*. Данные пары существуют как разные лексемы и несут в себе разные коннотации и репрезентацию социальных ролей. М. А. Крогнауз в своей работе «Семантика» [13] подчеркивает, что количество таких пар крайне незначительно и обьединение разнокоренных слов в одну парадигму довольно трудно, так как человеческим ролям сопутствуют многочисленные коннотации.

В немецком и русском языке можем наблюдать, что лексические феминитивы охватывают базовые антропонимные группы: название лиц по полу: *женщина – мужчина, die Frau – der Mann* и другие; возрастные категории: *девочка – мальчик, das Mädchen – der Junge* и другие; термины родства: *мама – папа, сестра – брат, die Mutter – der Vater, die Schwester – der Bruder* и другие; культурная принадлежность: (особенно характерно для немецкого языка): *старуха – старик, das Weib – der Mann* (при этом слово Weib – грубое и пейоративное) и другие.

В русском языке в большинстве случаев грамматический род совпадает с биологическим. В немецком языке грамматический род часто независим от семантического пола. Так, например, слово *das Mädchen* ‘девочка’ – грамматически среднего рода, но обозначает лицо женского пола. Особенностью русского языка является наличие значительного количества синонимов. При этом возможна высокая стилистическая вариативность. В немецком языке система синонимов наоборот стабильная и менее вариативная. Большинство лексических оппозиций фиксированы и общеупотребительны [14].

Морфологические феминитивы – это слова женского рода, которые образованы от однокоренных существительных мужского рода с помощью сффиксов, указывающих на женских пол.

Словообразовательный аспект феминитивов русского языка детально изучен А. М. Кузнецовой. Она выделила две группы суффиксов: продуктивные и непродуктивные. К продуктивным суффиксам относятся: *-к-, -тель-, -чиц-/-щиц-, -иц-*. Стоит отметить, что самым распространенным является суффикс *-к-*. Данный суффикс придает пренебрежительную окраску. А. М. Кузнецова выделила также суффикс *-иц-*. Слово, от которого образован феминитив с помощью суффикса *-иц-* состоит из трех и более слогов и который, по ее мнению, не имеет вы-

раженной специфики. Когда в слове менее трех слогов, то феминитиву придается разговорный окрас, например: *химица, физица* [15]. К непродуктивным суффиксам относятся суффиксы *-ис-, -есс-, -их-, - ш-* . Феминитивы с данными суффиксами используются крайне редко, так как звучат неэтично, например: *химичка, физичка*. При этом суффикс *-ис-* придает уничижительную окраску феминитиву и вызывает негативную коннотацию, например: *директриса*. Феминитив с суффиксом *-есс* наоборот имеет высокую коннотацию, например: *поэтесса, баронесса* [16].

М. А. Крогнауз [13] объясняет, что распространенный тип парадигмы состоит из нейтрального по полу слова мужского рода и образованного от него слова женского рода: *учитель – учительница*. Стоит отметить, что существуют и пары, в которых морфологическая структура мужского слова сложнее, чем в существительных женского рода: *ведьмак – ведьма, вдовец – вдова*. Как в русском, так и в немецком языке, наиболее распространенным способом словообразования феминитивов является суффиксальный способ. Одним из часто встречаемых суффиксов при образовании феминитивов является суффикс *-in*: *die Königin* ‘королева’, *die Lehrerin* ‘учительница’.

Особенностью немецкого языка при образовании женской формы является изменение корневой гласной *a, o, u* на *Umlaut* ‘умлаут’ - *ä, ö, ü*. В современном немецком языке этот процесс распространен в тех словах, которые исторически подвержены добавлению умлаута во множественном числе, или сохраняют старогерманские словообразовательные модели. Таким образом, такие слова как *die Köchin* ‘женщина-повар’, *die Ärztin* ‘женщина-врач’, *die Fürstin* ‘княгиня’ и другие образованы за счет добавления суффикса *-in-* и изменения корневой гласной на умлаут. Суффикс *-in-* активно используется при образовании феминитивов от и заимствованных слов: *der Manager* ‘менеджер’ – *die Managerin* ‘женщина-менеджер’, *der Pilot* ‘пилот’– *die Pilotin* ‘женщина-пилот’ и другие.

Синтаксическими феминитивами являются такие обозначения женщин, которые указывают на профессию, должность или социальную роль женщины и женский пол выражается не морфологически, а с помощью синтаксической конструкции, то есть через сочетание нескольких слов.

В русском языке такие феминитивы сформировались в результате нехватки морфологических средств для обозначений многих профессий для лиц женского пола: *женщина-врач, женщина-специалист* и другие [17]. Можно выделить несколько моделей образования ситаксических феминитивов: «женщина + профессия», например, *женщина-врач, женщина-полицейский, женщина-юрист*; «женщина как + профессия\роль», например, *женщина как руководитель, женщина как специалист в области…*; определительное употребление, например, *врач-женщина, ученый-женщина, директор-женщина*.

Однако, синтаксические феминитивы немецкого языка несут в себе не только информационную, но и этическую функцию. Такие феминитивы имеют тенденцию к снижению частотности, но такие формы, как *Frau Doktor* ‘госпожа доктор’ и *Frau Professor* ‘госпожа профессор’ по-прежнему используются для официального обращения к женщинам в статьях, где статус важнее пола и в таких сферах, как медицина или юриспруденция. Феминитивы в немецком языке образуются по модели «Frau + Berufsbezeichnung», например, *die Frau Arzt* ‘женщина-врач’, *Frau Doktor* ‘женщина-доктор’, *Frau Minister* ‘женщина-министр’.

Иронические или **пейоративные феминитивы** определяют негативное или уничижительное отношение к женщине. Такие формы зачастую отражают в себе социальные стереотипы и нередко отражают женщину в менее престижных или несерьезных ролях.

Детальный анализ оценочной и пейоративной лексики представлен в трудах выдающегося советского и российского лингвиста Л. П. Крысина: «Современный русский литературный язык» [18], «Русское просторечие и литературная норма» [19] и «Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка» [20]. Он рассматривал явления языка в контексте литературной нормы и ее взаимодействие с разговорной речью, просторечием и жаргонами. В своем анализе он обращал внимание на суффиксы *-к-, -ш-, -их-, -ин-* и другие. Функция таких суффиксов заключается в том, чтобы предать существительному женского рода яркую оценочную окраску, чаще всего пренебрежительную, фамильярную, грубоватую. Например, суффикс *-к-* в таких словах, как *девка, кассирка, кондукторка, официантка* и другие придает слову жаргонный оттенок и тем самым показывает принадлежность женщины к социально «низкой» или осуждаемой сфере.

А. М. Кузнецова также выделила суффикс *-к-*, который придает пренебрежительную окраску лексемам [15]. Суффикс *-ш-* в русском языке исторически был основным для образования названий лиц женского пола по профессии мужа. Л. П. Крысин в своих работах отмечал, что в современном языке слово обозначающее лицо женского рода с таким суффиксом приобрело устойчивый пейоративный или иронический характер.

А. А. Стрельцов отмечает, что суффикс *-ш-* придает неодобрительную оценку феминитиву, которое обозначает жен мужчин по занимаемой ими должности или роду деятельности, например: *комендантша, слессарша*. Таким образом, Л. П. Крысин и А. А. Стрельцов приходят к такому выводу, что суффиксы – не просто инструмент словообразования, а стилистические и социальные маркеры.

В немецком языке ироническую окраску существительным, обозначающим лиц женского рода придают также суффиксы. Высокую пейоративную оценку в отношении взрослой женщины могут придать уменьшительно-ласкательные суффиксы *-chen, -lein*. Суффикс *-chen* в таких словах как *das Frauchen* ‘хозяйка’, *das Mütterchen* ‘матушка \ мамочка’, *das Weiberchen* ‘бабенка’ и других придает слову снисходительную и уменьшительно-ласкательную функцию. Ироническую функцию придает суффикс *-lein*, например *das Fräulein* ‘незамужняя девушка’, *das Mädlein* ‘девчоночка’ и другие. Немецкому языку присуще присоединение словообразовательных компонентов, таких как *-weib, -frau, -tante* и другие к основному слову. Важно помнить, что эти словообразовательные компоненты сами по себе нейтральные, но в сочетании с определенными основами становятся иронично-сниженными, например, с компонентом *-frau*: *die Putzfrau* ‘уборщица’, *die Marktfrau* ‘торговка на рынке’.

Следует также отметить, что изучение феминитивов – это один из ключевых аспектов формирования современной коммуникативной компетенции в профессиональной подготовке современных специалистов в сфере межкультурной коммуникации. Так, знание и умение использовать феминитивы обогащают лексический запас специалистов, что способствует более точной и уважительной передаче информации о социальных ролях и профессиях в профессиональной деятельности. Освоение разных форм обращения и обозначения ролей помогает адаптировать речь под различные ситуации, учитывать контекст и аудиторию. Включение знания о феминитивах в языковую подготовку специалистов способствует формированию уважительного отношения к гендерным вопросам, что важно при взаимодействии в межкультурной среде, особенно в профессиональных сферах, связанных с международным сотрудничеством.

Следовательно, полученные результаты исследования обладают определенной практической значимостью для языкового образования в современном учебно-воспитательном процессе, поскольку позволяют формировать у студентов более глубокое понимание культурных и социальных аспектов языка, развивают критическое мышление и межкультурную компетенцию, а также способствуют более точному и уважительному использованию гендерно-чувствительной лексики в межкультурной коммуникации и переводе.

Заключение. Таким образом, вопросы гендерной специфики в языке становятся все более актуальными в современном обществе, и феминитивы играют важную роль в отражении и формировании социальных стереотипов и культурных ценностей. Сравнительный анализ русского и немецкого языков показывает, что механизмы образования и функционирования феминитивов разнообразны: они различаются по структурным, семантическим и стилистическим признакам, что связано с особенностями языковой системы и традициями общества. Исследование подтверждает, что язык не только отображает существующие гендерные роли, но и влияет на их осознание и изменение. Таким образом, систематизация и анализ феминитивов в русском и немецком языках позволяют глубже понять взаимосвязь между языком и гендером, а также актуализируют необходимость дальнейших исследований для гармонизации языковой практики в условиях меняющихся культурных и социальных реалий.

Статья выполнена в рамках научного проекта БелИСА «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» (№ гос. рег.: 202678 от 18.02.2026).

Список литературы

1. Баранова, М. Ф. О процессах гендерной нейтрализации в современном русском языке / М. Ф. Баранова. – Минск, 2017. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/188567/1/17-18.pdf. – Дата доступа : 15.04.2026.

2. Бакушева, Е. М. Социолингвистический анализ речевого поведения мужчин и женщин (На материале французского языка) : дис. … канд. филол. наук : специальность 10.02.05 «Романские языки» / Бакушева Елена Михайловна ; Московский педагогический государственный университет имени В. И. Ленина. – Москва, 1995. – 193 с.

3. Кирова, А. Г. Развитие гендерных исследований в лингвистике / А. Г. Кирова // Вестник ТГПУ. – 2009. – №8. – С. 138–140.

4. Московская, Н. Л. К вопросу о соотношении понятий пол и гендер / Н. Л. Московская, Е. В. Куницына // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2011. – № 5. – С. 105–107.

5. Gumperz, J. J. Language and Social Identity / J. J. Gumperz. – Cambridge : Cambridge University Press, 1982. – 272 p.

6. Жукова, А. С. Принципы образования феминитивов в русском и немецком языках: сравнительное исследование / А. С. Жукова, И. С. Парина // Проблемы языка и перевода в трудах молодых ученых. Сер. Языкознание. – 2023. – № 22. – С. 77–88.

7. Современный русский язык : учеб. для вузов / Н. С. Валгина. – 4-е изд., испр. – М. : Высш. шк., 2003. – 416 с.

8. Кедрон, Е. М. Гендер в белорусской, чешской и польской фразеологии: общее и специфичное / Е. М. Кедрон // Вестник БГУ. – 2014. – № 2. – С. 53–58.

9. Даніленка, С. І. Асаблівасці асэнсавання гендэрных стэрэатыпаў у кантэксце інфернальнай вобразнасці беларускай літаратуры XIX - пачатку XX стагоддзя / С. І. Даніленка // Вестник Полоцкого государственного университета. – 2005. – № 7. – С. 157–163.

10. Атрошчанка, Ю. Ю. Гендэрныя даследаванні ў філалагічных навуках канца XX - пачатку XXI стагоддзяў / Ю. Ю. Атрошчанка // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2011. – № 2. – С. 149–152.

11. Коногорова, А. В. Стереотипы восприятия концепта «Женщина» в разноязычных культурах / А. В. Коногорова // Вестник ЧитГУ. – 2010. – № 9. – С. 43–47.

12. Ди Стефано, Д. Концепт «женщина» в русском и английском языковом сознании / Д. Ди Стефано. – Минск, 2024. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/325427/1/421-425.pdf. – Дата доступа : 16.04.2026.

13. Кронгауз, М. А. Семантика : учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / М. А. Кронгауз. – 2-е изд. испр. и доп. – М. : Академия, 2005. – 352 с.

14. Романов, А. А. Гендерная компонента в лингвистике: проблемы объекта и предмета исследования / А. А. Романов, Е. Г. Романова // Animus et anima: языковые картины мира и формы речевого поведения / под ред. А. А. Романова. – Москва ; Тверь : ИЯ РАН, ТИЭМ, 2000. – С. 4–20.

15. Кузнецова, Я. Л. Женский антропонимикон старообрядцев исетской волости конца XIX в. / Я. Л. Кузнецова, Р. В. Головина // Вестник Тюменского государственного университета. – 2006. – № 7. – С. 138–141.

16. Абрамова, С. В. Феминитивы в современном русском языке: функционально-типологический аспект : бакалаврская работа : специальность 45.03.01 «Филология» / С. В. Абрамова ; Сибирский федеральный университет. – Красноярск, 2023. – 60 с.

17. Гафарова, Р. И. Продуктивные и непродуктивные суффиксы универбов русского языка / Р. И. Гафарова // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Сер. Филология. Социальные коммуникации. – 2010. – № 3. – С. 127–135.

18. Крысин, Л. П. Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография : учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / Л. П. Крысин – М. : Академия, 2007. – 240 с.

19. Крысин, Л. П. Русская литературная норма и современная речевая практика / Л. П. Крысин // Русский язык в научном освещении. – 2007. – № 2. – С. 5–17.

20. Крысин, Л. П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка / Л. П. Крысин. – М. : Наука, 1989. – 186 с.

FEMINATIVES AS A LINGUISTIC PHENOMENON

Sheverinova O. V., Yungvirt E.
Vitebsk, the Republic of Belarus,
VSU named after P.M. Masherov

Summary. *The study is devoted to identifying and systematizing the features of formation, semantic and stylistic functions of femininitives in Russian and German, as well as analyzing their role in conveying social stereotypes and cultural values.*

Keywords: *social stereotypes, lexical feminatives, morphological feminatives, syntactic feminatives, pejorative feminatives.*

УДК 81'246.2:811.111

АНГЛИЙСКИЙ КАК «ГЛОБАЛЬНЫЙ ПЕРЕКЛЮЧАТЕЛЬ КОДОВ»: ПРИЧИНЫ ПЕРЕХОДА НА АНГИЙСКИЙ В ОБЩЕНИИ ПОЛИЛИНГВОВ

Шигина Т. А., Белов Е. М.
Екатеринбург, Российская Федерация
УрТИСИСибГУТИ

Аннотация: *в статье анализируются социо-когнитивные причины перехода полилингвов на английский как глобальный переключатель кодов. В результате выявлено, что английский выполняет функции экономии усилий, престижа и прагматического маркера, формируя новый тип языковой личности.*

Ключевые слова: *переключение кодов, английский как глобальный язык, полилингвизм, билингвизм, языковая интерференция, языковая личность.*

В современных условиях глобализации, массовой миграции и цифровизации всех сфер жизни полилингвизм становится повседневной реальностью для миллионов людей. Особое положение в этой системе занимает английский язык, который выступает не просто как один из языков в репертуаре говорящего, но как универсальный инструмент переключения кодов. Наблюдения показывают, что даже тогда, когда два полилингва имеют общий родной язык, например русский, хинди, арабский или испанский, они спонтанно переходят на английский в самых разных ситуациях – от обсуждения рабочих задач до бытовых диалогов. Данный феномен требует системного объяснения, которое не может быть сведено к традиционному анализу лексических заимствований или интерференции.

Целью работы является выявить, систематизировать и описать основные причины, по которым полилингвы используют английский как универсальный глобальный переключатель кодов в устной и письменной коммуникации.

Актуальность исследования определяется необходимостью понимания глубинных механизмов языковых контактов в ситуации доминирования английского как лингва франка. Без такого понимания невозможна ни эффективная языковая политика, направленная на сохранение родных языков, ни адекватная методика преподавания английского, не разрушающая первый язык, ни полноценная теория билингвизма и полилингвизма в XXI веке.

Материал и методы. Материалом исследования послужили 150 фрагментов спонтанной устной речи русско-английских полилингвов в возрасте18–35 лет, уровень владения английским B2–C1 по общеевропейской шкале. Запись велась в естественных условиях: студенческие кафе, коворкинги, семейное общение билингвальных пар. Дополнительно проанализировано 200 постов и комментариев из русскоязычных телеграм-каналов, посвящённых IT, науке и образованию, где участники активно используют два и более языка.

Для выявления субъективных мотивов переключения проведён опрос 50 информантов, которым предлагалось прокомментировать собственные переключения на английский сразу после их фиксации.

Метод сплошной выборки контекстов с переключением на английский из общего массива; дискурс-анализ для выявления прагматических функций переключения; количественный подсчёт частотности каждой причины; типологическая классификация актов переключения по объёму и по коммуникативной позиции; сравнительный анализ с данными других исследований.

Результаты и их обсуждение. В ходе анализа выделено шесть основных причин, побуждающих полилингвов переходить на английский как на глобальный переключатель кодов.

Наиболее распространённая причина – лексико-семантическая точность. Она зафиксирована в 35% случаев переключения, что делает её абсолютным лидером среди всех выявленных мотивов. Полилингвы переходят на английский в тех ситуациях, когда им необходимо обозначить понятие, не имеющее краткого, однозначного и устоявшегося эквивалента в русском языке. При этом важно подчеркнуть: речь идёт о том, что английский термин оказывается коммуникативно более эффективным. К числу таких понятий относятся, в частности, следующие лексические единицы: deadline (русский аналог «крайний срок» является описательным и не передаёт коннотации неотложности и управленческого контекста); feedback (русское «обратная связь» длиннее, аналог «отзыв» уже по значению); streaming (русское «прямая трансляция» состоит из двух слов и не фиксирует технологический аспект); selfie (слово «селфи» уже фактически стало

русским, но исторически это заимствование из английского); commitmentissues (русское «проблемы с обязательствами» громоздко, а «боязнь серьёзных отношений» ещё длиннее); impostorsyndrome (русское «синдром самозванца» существует, но многим полилингвам английский вариант приходит в голову быстрее из-за его частотности в психологических и профессиональных дискуссиях); brainstorming (русские аналоги – «мозговой штурм», «совещание для генерации идей» – первый вариант является калькой, второй слишком длинным); multitasking (русское «многозадачность» является полноценным эквивалентом, но в IT- и бизнес-среде чаще используется именно английский вариант как более «международный»); coworking (русское «совместная работа в общем пространстве» – описательная конструкция, а «коворкинг» – это уже заимствование). Английское слово в этих контекстах оказывается короче (в среднем на 30–50% по числу слогов), семантически прозрачнее (поскольку многие полилингвы впервые усваивают эти понятия именно через английский язык в процессе профессионального или академического обучения) и интернациональнее (оно будет понятно собеседникам из разных стран, даже если их родной язык не русский). Например, вместо того чтобы сказать «давайте проведём обсуждение идей в свободном формате для генерации возможных решений», полилингв произносит одно слово «brainstorming» – это сокращает длину высказывания примерно в 12 раз и устраняет риск неоднозначного толкования. Точно так же вместо фразы «у меня постоянное чувство, что я недостаточно компетентен для этой должности, хотя объективные показатели говорят об обратном» используется компактное «у меня impostorsyndrome». Таким образом, лексико-семантическая точность обусловлена не столько «дырами» в лексиконе, сколько стремлением к максимальной информационной плотности при минимальных временных затратах – иначе говоря, действием принципа речевой экономии), модифицированного применительно к полилингвальной коммуникации. Важно отметить, что данная причина работает даже тогда, когда русский эквивалент объективно существует, но является либо более длинным, либо менее употребительным в актуальном для говорящего дискурсивном сообществе.

Вторая причина – когнитивная экономия. Полилингвы переключаются на английский при оперировании числительными, датами и сложными грамматическими конструкциями. Например, вместо «в без пятнадцати три» говорящий произносит at 2:45; вместо «полтора миллиарда» – about 1.5 billion. В русском языке числительные требуют учёта падежных окончаний и родовых форм, что увеличивает когнитивную нагрузку. Английское числительное инвариантно, что делает его более экономичным с точки зрения затрат рабочей памяти. Аналогично, временные конструкции в английском Often позволяют избежать сложных падежных цепочек.

Третья причина – прагматическая маркированность. Здесь переключение на английский служит изменению отношения между собеседниками или общего смысла высказывания. Выделены следующие подфункции: смягчение категоричности (пример: «Это было, честно говоря, really bad» – английское really снижает прямоту негативной оценки), дистанцирование («Он мой ex, мы не общаемся» – англицизм создаёт эмоциональный барьер), ирония и цитирование («Он такой: "Sorry, not sorry"» – английский маркирует чужую речь и игровой модус), включение в группу («Коллеги, we need to stay aligned» – переход на английский сигнализирует о корпоративной культуре и общей профессиональной идентичности).

Четвёртая причина – социальный престиж. Переключение на английский демонстрирует космополитизм, образованность и принадлежность к глобальному миру. В постколониальных странах и в цифровых сообществах Европы английский ассоциируется с успехом, мобильностью и современностью. Опрос показал, что 68% информантов сознательно или подсознательно воспринимают речь с английскими вкраплениями как более продвинутую и компетентную.

Пятая причина – автоматизация и прайминг. Полилингвы, ежедневно использующие английский в работе, учёбе или интернете, вырабатывают устойчивые коллокационные паттерны. Программист автоматически скажет «commit changes», а не «зафиксировать изменения», потому что сотни раз видел эту фразу в английской документации. Учёный произнесёт «peerreview», а не «рецензирование коллегами». В этих случаях переключение происходит неосознанно, по принципу быстрейшего доступа к наиболее частотной языковой единице.

Шестая, наименее частая, но показательная причина – игровая и креативная функция. Переключение на английский может быть просто весёлым или стильным. В молодёжных полилингвальных сообществах переход на английский создаёт особый язык смешения, не понятный

«аутсайдерам» – например, старшему поколению, не владеющему английским. Так английский превращается в код для маркирования ингруппы, для шуток и языковых игр.

Полученные результаты показывают, что английский в полилингвальной среде выступает как специализированный коммуникативный инструмент, к которому говорящие обращаются для решения конкретных задач. Важнейший вывод состоит в том, что переключение на английский лишь в незначительной степени связано с невозможностью выразить мысль на родном языке. Напротив, в подавляющем большинстве ситуаций это прагматический и стратегический выбор, направленный на повышение эффективности коммуникации, управление впечатлением или изменение социальной дистанции.

Сравнение с классической моделью переключения кодов, предложенной Дж. Гамперцем [1], обнаруживает существенное расхождение. По данным Гамперца, ситуативное переключение составляет значительную долю актов переключения. В нашем материале ситуативное переключение составило только 20%, тогда как 80% приходится на метафорическое переключение – то есть английский используется для изменения смысла высказывания или межличностных отношений, а не из-за внешних обстоятельств.

Сравнительный анализ с данными других исследований [3; 5; 2] показывает, что сходные паттерны характерны для полилингвов разных стран – Индии, Нигерии, Сингапура, а также для цифровых номадов из Европы и Латинской Америки. Это позволяет говорить о глобальном переключателе как об универсальном феномене, а не о локальной особенности русско-английского билингвизма. Английский становится тем языком, на который переключаются по умолчанию, когда нужно быстро, точно и с правильной прагматической окраской решить коммуникативную задачу.

Вместе с тем, полученные данные обнаруживают и потенциальный риск, связанный с активным переключением на английский. У 20% опрошенных информантов было зафиксировано затруднение в припоминании общеупотребительных слов на русском языке. Типичные примеры: невозможность вспомнить слово «огнетушитель» (говорящий использовал fire extinguisher) или «подоконник» (window sill). Это может свидетельствовать о начинающейся эрозии лексического запаса в первом языке – явлении, требующем специального изучения и, возможно, языковой рефлексии. Однако на данном этапе исследования нет оснований утверждать, что переключение кодов с английским ведёт к патологической утрате родного языка; скорее, речь идёт об адаптивном перераспределении ресурсов между языковыми системами.

Ещё один важный аспект обсуждения – различие между типами переключения по объёму. Наиболее частотными оказались интерлексические вкрапления (отдельные английские слова в русском предложении) – 67% случаев. Внутриклаузальное смешение (переключение внутри одного предложения без границы на стыке клауз) составило 22%. Межклаузальное переключение (переход на английский на границе предложений) – всего 11%. Это подтверждает гипотезу о том, что глобальный переключатель работает прежде всего на уровне лексики, затрагивая единицы высокочастотного доступа, а не на уровне синтаксиса.

Заключение. Проведённое исследование позволяет сделать следующие обоснованные выводы.

Во-первых, английский язык в полилингвальной среде реально выполняет функцию глобального переключателя кодов, и эта функция реализуется благодаря совокупности факторов: лексической точности, когнитивной экономии, прагматическому потенциалу, социальному престижу, автоматизации от частотного использования и игровой креативности.

Во-вторых, доминирующей причиной переключения является не лексический дефицит, как часто предполагается в наивном языковом сознании, а стратегический выбор говорящего, направленный на повышение эффективности коммуникации. Наиболее значимыми факторами выступают точность номинации и экономия когнитивных усилий.

В-третьих, в результате действия этих причин формируется новый тип языковой личности – «глобальный полилингв». Для носителя этого типа английский служит универсальным триггером смены кода, который может быть активирован независимо от матричного языка и темы разговора. Такой полилингв свободно переключается между языками не потому, что плохо владеет каким-либо из них, а потому, что владеет всеми достаточно хорошо, чтобы использовать каждый для наиболее выгодной коммуникативной задачи.

В-четвёртых, полученные результаты имеют прикладное значение. Они могут быть использованы при разработке методик преподавания английского языка, которые не приводят к эрозии родного языка, а также в языковой политике – для обоснования мер по поддержке языкового разнообразия. Кроме того, результаты вносят вклад в теорию языковых контактов и билингвизма, уточняя представления о переключении кодов в условиях доминирования одного глобального языка.

Перспективой дальнейших исследований является расширение языкового материала (включение испанско-английских, арабско-английских, китайско-английских пар) и применение экспериментальных методов (измерение времени реакции при переключении, регистрация движений глаз, нейровизуализация).

Список литературы

1.Гумперц, Дж. Дискурсивные стратегии / Дж. Гумперц. – М. : Либроком, 2009. – 504 с.

2.Майерс-Скоттон, К. Контактная лингвистика: билингвальные встречи и грамматические результаты / К. Майерс-Скоттон. – Oxford : Oxford University Press, 2002. – 342 с.

3.Поплак, Ш. О синтаксисе переключения кодов / Ш. Поплак // Типология языковых контактов : сборник научных трудов / под ред. В. М. Алпатова. – М. : Наука, 2004. – С. 112–135.

4.Грин, Д. В. Ментальный контроль билингвальной лексико-семантической системы / Д. В. Грин // Вопросы психолингвистики. – 2010. – № 2 (12). – С. 67–81.

5.Мейтер, Р. Ф. Переключение языков у билингвов: асимметричные затраты на выбор языка / Р. Ф. Мейтер, А. Олпорт // Когнитивные исследования. – 2015. – Т. 40, № 1. – С. 25–40.

ENGLISH AS A GLOBAL CODE-SWITCHER: REASONS FOR SWITCHING TO ENGLISH IN THE COMMUNICATION OF POLYLINGUALS

Shigina T. A., Belov E. M.
Yekaterinburg, Russian Federation
UrTISISibSUTI

Abstract: *The article analyzes the socio-cognitive reasons for polylinguals switching to English as a global code-switcher. As a result, it is revealed that English performs the functions of effort economy, prestige, and pragmatic marking, forming a new type of linguistic personality.*

Keywords: *code-switching; English as a global language; polylingualism; reasons for switching; linguistic personality.*

УДК 81'276:070:808:378.046-021.68

МЕДИАКОНТЕНТ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К УСТНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МАГИСТРАТУРЫ

Янчев А. С., Юхмина Е. А.
Челябинск, Российская Федерация
ЧелГУ

Аннотация. *В статье рассматривается процесс формирования способности обучающихся магистратуры к устному профессиональному взаимодействию на иностранном языке посредством медиаконтента. Описана методика применения медиаконтента в образовательном процессе. Эффективность предложенной методики измеряется с помощью расчета среднего балла за тестирования в экспериментальной и контрольной группах.*

Ключевые слова: *медиаконтент; профессиональное взаимодействие; иностранный язык; способность к устному взаимодействию; методика.*

В современном мире способность к устному профессиональному взаимодействию является одним из ключевых компонентов успеха будущих специалистов. От выпускников магистратуры требуются не только глубокие теоретические знания, но и развитые практические навыки, включая способность к эффективной коммуникации в профессиональной среде. Одним из инструментов для ее формирования является медиаконтент, который предоставляет богатые

возможности для симуляции реальных условий коммуникации и способствует развитию критического мышления, креативности и адаптивности.

Актуальность исследования обоснована несколькими факторами, отражающими современное состояние сферы образования и рынка труда. Во-первых, успешное взаимодействие в профессиональной среде обеспечивается не только академическими знаниями, но и хорошо развитыми коммуникативными навыками, к которым относятся умение четко выражать свои мысли, ведение диалога, аргументация своей позиции и работа в команде. Во-вторых, в связи с цифровизацией науки и образования различные технологии уже долгое время являются неотъемлемой частью жизни как обучающихся, так и преподавателей, и предоставляют уникальные возможности для обучения. С их помощью становится возможным воссоздать реальные профессиональные ситуации и формировать новые способы восприятия информации, что в свою очередь активно вовлекает студентов в образовательный процесс. Кроме того, современный исследователь должен уметь эффективно представлять результаты своей работы, используяактуальныемедиаформаты при выступлении на конференциях, защите проектов или в процессе деятельности, направленной на популяризацию научных теорий.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и практической апробации формирования способности к устному профессиональному взаимодействию у обучающихся магистратуры с помощью медиаконтента.

Материал и методы. Основной материал исследования – медиаконтент, применяемый в образовательном процессе:

- ✓ текстовый: список, обзор, рецензия, статья, инструкция;
- ✓ графический: инфографика, презентация, диаграмма, карточки, схема, интеллект-карта, плакат, коллаж, изображение, картинка;
- ✓ видео: запись выступления, видеообзор, обучающий видеоролик, интервью, прямой эфир;
- ✓ звуковой: интервью, запись диалога/монолога, подкаст, песня, аудиокнига и т.д.
- ✓ интерактивный: игра, опрос, викторина, квиз и т.д.

Методы исследования: теоретические – анализ научной литературы по вопросам профессионального взаимодействия, в области компетентностного подхода в обучении иностранному языку; разработка понятийно-терминологической системы; эмпирические – наблюдение за учебным процессом на занятиях по иностранному языку в вузе, анализ результатов тестирований студентов, опытно-поисковая работа.

В рамках теоретического анализа следует уточнить понятия «медиаконтент» и «профессиональное взаимодействие». Важным для настоящего исследования представляется подход И. С. Ермолаева, который разграничивает понятия «медиаконтент» и «учебный медиаконтент». Если под первым понимаются «различные виды отображения информации, выполненные в графическом, видео, аудио форматах, в соответствии с принятыми стандартами кодирования и воспроизведения информации на устройствах, созданных специально для этой цели» [2, URL], то второй представляет собой педагогически адаптированную разновидность медиаконтента, который «разрабатывается с целью иллюстративной, более наглядной – в требуемых случаях – более углубленной, поддержки изучаемых предметных дисциплин» [2, URL]. Таким образом, учебный медиаконтент служит мощным дидактическим средством, которое позволяет преподавателю не только повысить наглядность и аутентичность обучения иностранному языку, а также служит инструментом конструирования профессионально-ориентированных коммуникативных ситуаций на практических занятиях. Что касается термина «профессиональное взаимодействие», С. А. Дружилов толкует его как «процесс непосредственного или опосредованного взаимодействия специалистов между собой в рамках данной производственной среды, определяющего при этом их взаимную обусловленность и связь» [1, URL]. Автор акцентирует внимание на интегрирующей функции данного процесса, способствующей развитию профессионализма всех его участников.

Результаты и их обсуждение. Разработанная методика формирования способности к устному профессиональному взаимодействию была апробирована на обучающихся физического факультета Челябинского государственного университета направления подготовки (специальности) 03.04.02 Медицинская физика, 1 курс.

Для реализации предлагаемой методики необходим подготовительный этап. Алгоритм данного этапа включает:

- ✓ первичную диагностику (проведение входного тестирования),
- ✓ постановку целей и задач обучения,
- ✓ отбор медиаконтента,
- ✓ проектирование системы заданий.

Входное тестирование проводится с целью проверки сформированности способности у студентов к устной речи на иностранном языке в контексте своей специальности. Также тестирование должно показать трудности в освоении образовательной программы на иностранном языке. Все эти факторы в совокупности позволят преподавателю правильно поставить цели, исходя из уровня подготовки обучающихся и имеющихся у них трудностей при обучении иностранному языку, подобрать соответствующий медиаконтент и сформировать систему заданий. Входное тестирование состоит из следующих компонентов:

1) проверка владения основными грамматическими структурами и профессионально-ориентированной лексикой;

2) оценка способности понимать речь на иностранном языке и извлекать из нее информацию, как общую, так и детали;

3) оценка способности формулировать высказывания в форме монолога и участвовать в диалогах в профессиональном контексте.

По результатам тестирования преподаватель понимает уровень сформированности устной компетенции у студентов и трудности в освоении программы, которые у них имеются. На основе этих данных преподаватель может приступать к следующему этапу в подготовке к внедрению методики – постановка целей обучения.

При постановке целей обучения необходимо прежде всего определить конкретные затруднения, возникающие у студентов (трудности в спонтанной речи, ограниченный словарный запас, бедность аргументации, незнание грамматических структур и т.д.). Далее нужно проанализировать причины и следствия возникающих трудностей в обучении и подобрать способы и методы для их устранения, тем самым поставив цели, направленные на развитие способности к устному профессиональному взаимодействию, например: развитие навыка формирования монологического высказывания на основе просмотренного/прочитанного/прослушанного, развитие навыка аргументации, увеличение словарного запаса обучающихся, изучение грамматических структур для дальнейшего их применения в устном профессиональном взаимодействии и т.д.

После постановки целей обучения следует этап отбора медиаконтента. Преподавателю необходимо подобрать медиаконтент, который будет соответствовать критериям аутентичности, наглядности, актуальности, доступности для обучающихся с тем или иным уровнем сформированности устной компетенции и профессиональной направленности. Должно соблюдаться разнообразие форматов медиаконтента, поэтому сюда входят фотографии, фрагменты лекций, видеоинтервью, фрагменты подкастов, вебинары и различные интерактивные виды медиаконтента (викторины, игры, опросы и т.д.). Это позволит увеличить уровень вовлеченности студентов в образовательный процесс и развить аналитические способности обучающихся при работе с широким спектром видов медиаконтента на иностранном языке.

Получив результаты входного тестирования, поставив цели обучения и отобрав медиаконтент, который поспособствует достижению данных целей, преподаватель может переходить к следующему шагу – составление системы заданий. При составлении системы заданий преподавателю необходимо помнить о том, что обучающимся нужно обеспечить постепенный переход от восприятия медиаконтента к активному взаимодействию с ним (анализ, пересказ, высказывание собственного аргументированного мнения и т.д.) и предоставить разнообразие форм заданий (тестирование, монолог, диалог, устный доклад + презентация, эссе, задание на заполнение пропусков в тексте, групповая/парная работа и т.д.) для более глубокого погружения в иноязычную среду, всестороннего развития языковой компетенции и устранения имеющихся трудностей в обучении.

Каждое задание должно иметь четко обозначенную цель, выраженную через активную деятельность обучающихся, например: развить умение аргументированно высказывать мнение

при профессиональном взаимодействии, развитие навыков публичных выступлений, развитие навыков письменной профессиональной коммуникации и увеличение словарного запаса с помощью изучения профессиональной терминологии. Особое внимание необходимо уделить содержанию заданий. Задания должны соответствовать тематике профессиональной коммуникации и поставленным целям как на конкретное занятие, так и на весь процесс обучения в целом. Кроме того, должен быть определен формат работы студентов (индивидуальный/парный/групповой).

Поскольку сама методика внедряется пошагово, в системе задания так же делятся на несколько типов в соответствии с каждым этапом введения методики в практику:

1. Подготовительные задания, направленные на актуализацию знаний и разминку: ответ на наводящие вопросы преподавателя (индивидуально/в группах), мозговой штурм, викторина, небольшая дискуссия. Примерзадания: Brainstorm with your partner the ideas on how to make your presentation successful. Create a list of dos and don'ts of presentations. Come up with ideas and present them to the class.
2. Задания, ориентированные на осмысление содержания: просмотр видео и его дальнейшее обсуждение, просмотр презентации, прослушивание аудиозаписи и выделение из него необходимой информации.

Пример задания: Watch the video "Who decides how long a second is?" and take notes. Try to remember as many important details as possible. The video is played twice.

3. Задания, предполагающие воспроизведение коммуникативных ситуаций в профессиональной деятельности и самостоятельное устное взаимодействие: публичное выступление с докладом, формирование монологического высказывание, построение диалога, высказывание аргументированного мнения, ролевая игра, дискуссия.

Пример задания: Work in pairs. Student 1 is an HR manager; Student 2 is an applicant for a position of an Assistant Engineer. Conduct a job interview and then switch the roles. Don't forget to use the resume and CV you prepared earlier!

Перейдем к непосредственному описанию реализации предлагаемой методики и рассмотрению каждого этапа.

Первый этап (*ориентировочно-мотивационный*) предполагает введение в тему занятий и стимулирование студентов к профессиональному взаимодействию. Также он проверяет умение обучающихся воспринимать медиаконтент. Задания данного этапа преимущественно репродуктивный и поисковой характер, т.к. нацелены на общее понимание содержания, без углубления в детали.

Второй этап (*аналитический*) направлен на формирование более глубоких навыков анализа содержания, структуры высказывания с акцентом на детали. Обучающиеся анализируют медиаконтент с фокусом на терминологию, речевые клише, отрабатывают аргументацию и контраргументацию, обсуждают правила ведения дискуссии/дебатов, тренируют использование языковых средств.

Третий этап (*продуктивный*) нацелен на развитие способности к самостоятельному устному профессиональному взаимодействию. Студенты на данном этапе самостоятельно моделируют диалоги в контексте профессионального взаимодействия, активно принимают участие в ролевых играх, дебатах, дискуссиях, выступают с докладами и презентациями по профессиональным темам.

Перейдем к непосредственному описанию реализации предлагаемой методики.

Эмпирическая апробация предлагаемой методики осуществлялась в рамках опытно-поисковой работы, которая предусматривала выделение экспериментальной группы (ЭГ), где внедрялась описываемая методики, и контрольной группы (КГ), в которой обучение иностранному языку выстраивалось на основе традиционных подходов и методов. Количественный анализ динамики формирования компетенции проводился на основе баллов, полученных по итогам трех тестирований: входного, рубежного и итогового. тестирования. Максимальный первичный балл за один тест составлял 10. На этой основе была выстроена следующая уровневая шкала: высокий уровень (9–10 баллов), средний уровень (7–8 баллов), базовый уровень (5–6 баллов), низкий уровень (менее 5 баллов).

Перед началом работы с ЭГ и КГ было проведено входное тестирование. Его результаты отражены на следующей диаграмме (рис. 1):

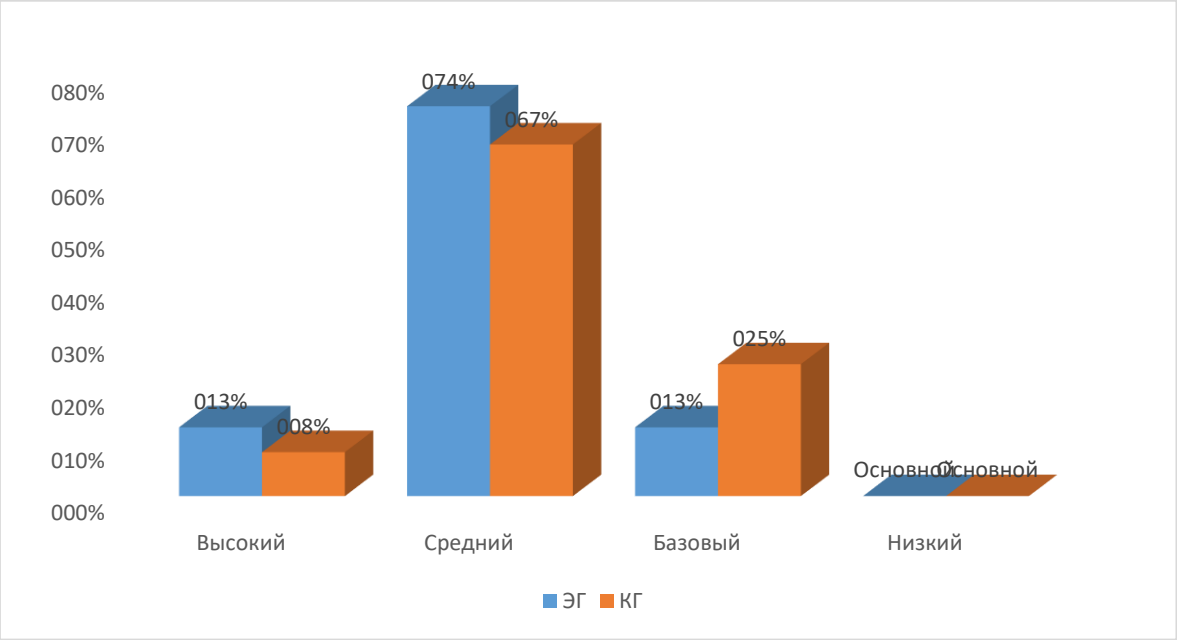

Рисунок 1. **Результаты входного тестирования**

По результатам входного тестирования были определены исходный уровень сформированности способности к устному профессиональному взаимодействию, а также общий уровень владения иностранным языком у испытуемых. Студентов с низким уровнем изучаемой способности не было выявлено ни в одной из групп. В ЭГ преобладал средний уровень – 73,91% обучающихся, в КГ – также средний уровень, но с несколько меньшей долей – 66,67%. Базовый уровень зафиксирован у 13,04% респондентов в ЭГ и у 25% в КГ. Высокий уровень продемонстрировали 13,04% студентов ЭГ и 8,33% студентов КГ. Средний балл за тестирование составил 7,4 в ЭГ против 6,9 в КГ, что свидетельствует о более высоком исходном уровне владения способностью к устному профессиональному взаимодействию в экспериментальной группе.

В середине семестра было проведено рубежное тестирование, на котором обучающиеся показали следующие результаты (рис. 2):

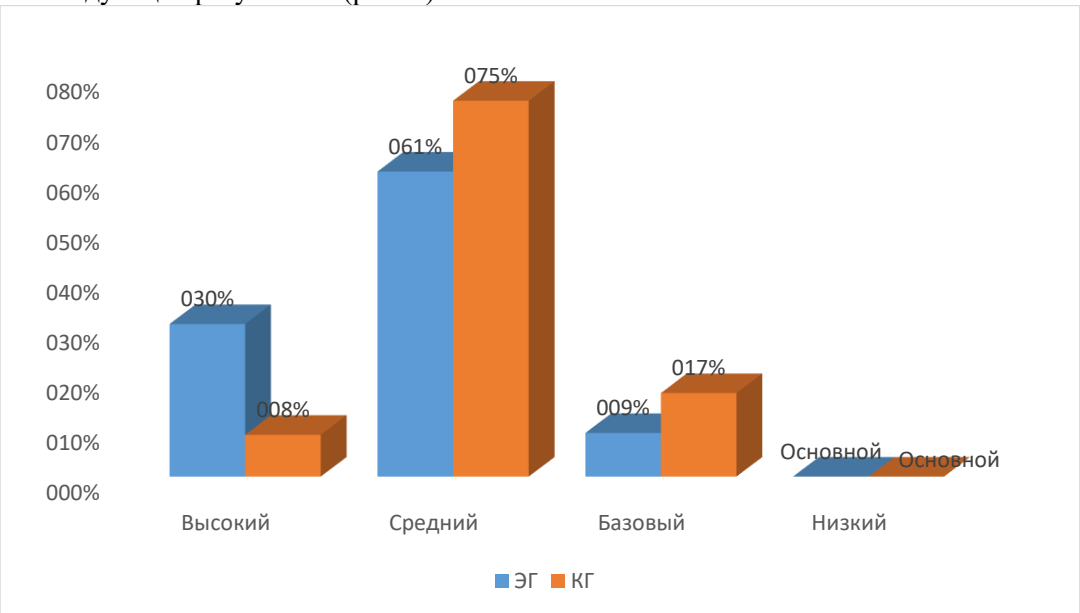

Рисунок 2. **Результаты рубежного тестирования**

Рубежное тестирование уровня сформированности способности к устному профессиональному взаимодействию позволило выявить положительную динамику в обеих исследуемых группах. Так, число обучающихся как в ЭГ, так и в КГ с базовым уровнем сформированности исследуемой способности сократилось в ЭГ на 4,34% до 8,7 %, а в КГ на 8,33% до 16,67%. Кроме того, экспериментальная группа показала рост количества обучающихся с высоким уровнем сформированности способности к устному профессиональному взаимодействию до 30,43% (увеличение на 17,39%), а в КГ число студентов, демонстрирующих средний уровень, выросло на 8,33% и составило 75%.

В конце обучения было проведено итоговое тестирование. Его результаты представлены на следующей диаграмме (рис.3):

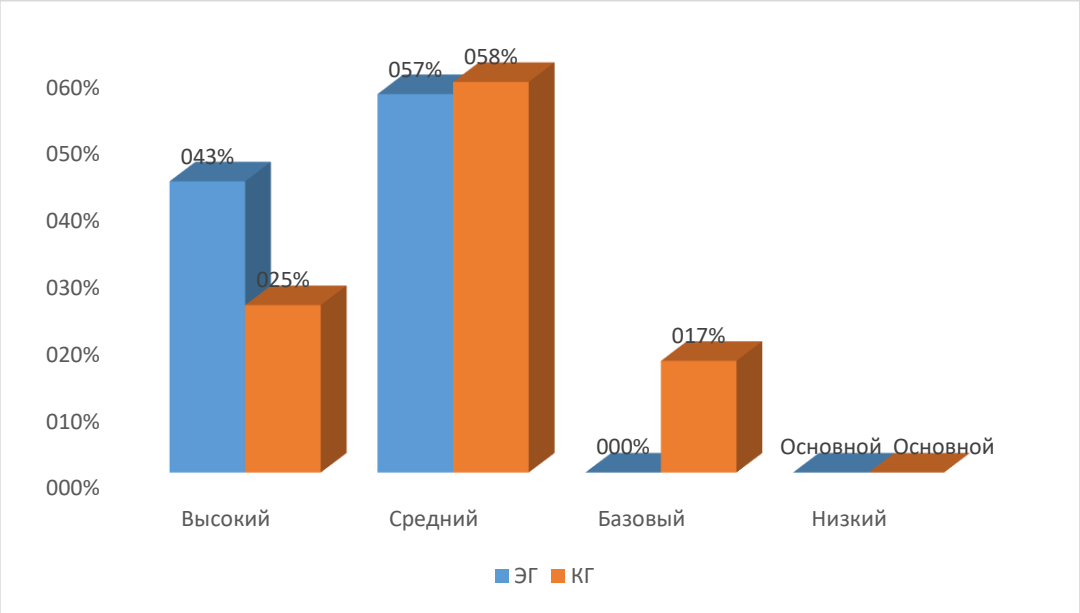

Рисунок 3. **Результаты итогового тестирования**

Итоговый контроль не выявил низкий уровень сформированности исследуемой способности ни в одной из групп испытуемых. В результате обучения по апробируемой методике в экспериментальной группе наблюдалось полное отсутствие обучающихся с базовым уровнем. В КГ базовый уровень сохранился у прежнего числа студентов – 16,67%. При этом в КГ наблюдается рост доли испытуемый с высоким уровнем (до 25%, что на 16,67% выше исходных показателей). Доля студентов со средним уровнем в обеих группах оказалась сопоставимой. Средний балл за итоговое тестирование составил 8,5 в ЭГ (прирост 0,6 балла) против 7,4 в КГ (прирост 0,2 балла). Таким образом, экспериментальная группа продемонстрировала более высокий средний балл, полное отсутствие базового уровня, а также незначительное преимущество по доле высокого уровня.

Анализ среднего уровня сформированности исследуемой способности в каждой группе выявил более значительный рост данного показателя в ЭГ, чем в КГ. За период от входного до итогового тестирования средний балл в КГ увеличился на 0,5 баллов, тогда как ЭГ демонстрирует разницу в 1,1 балл. Средний балл за итоговое тестирование в ЭГ превосходит данный показатель в КГ на 1,1 балл. Принимая разность средних баллов за итоговое тестирование в ЭГ и КГ как коэффициент эффективности, превосходящий единицу, можно сделать вывод об успешной апробации разработанной методической системы.

Заключение. Таким образом, медиаконтент показал себя как эффективный инструмент, положительно влияющий на формирование способности к устному профессиональному взаимодействию. Кроме того, медиаконтент – это наглядная и доступная для понимания форма подачи учебного материала. Работа с широким спектром медиаконтента увеличивает вовлечен-

ность студентов в образовательный процесс и развивает их способность к восприятию учебных материалов в любой форме, его интерпретации и анализа.

Список литературы

1. Дружилов, С. А. Влияние профессиональной группы и профессионального сообщества на становление и сохранение индивидуального профессионализма / С. А. Дружилов // Современные научные исследования и инновации [Электронный ресурс]– Режим доступа : https://web.snauka.ru/issues/2015/03/49885. – Дата обращения: 26.04.2026.

2. Ермолаев, И. С Задачи вузовской разработки учебного медиаконтента в инициализации проектов онлайн обучения / И. С. Ермолаев [Электронный ресурс] – Режим доступа : https://www.kstu.ru/servlet/contentblob?id=285208. – Дата обращения: 26.04.2026.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 03.04.02 Физика [Электронный ресурс] – Режим доступа : https://fgos.ru/fgos/fgos-03-04-02-fizika-914/. – Дата обращения: 26.04.2026.

MEDIA CONTENT AS AN EFFECTIVE TOOL FOR DEVELOPING MASTER'S STUDENTS' ABILITY TO INTERACT IN ORAL PROFESSIONAL COMMUNICATION

Yanchev A. S., Yukhmina E. A.
Chelyabinsk, Russia,
CSU

Annotation. *This article examines the process of developing master's students' ability to communicate professionally in a foreign language using media content. The author describes a methodology that utilizes media content in the educational process. The effectiveness of the proposed methodology is measured by calculating the average test scores for the experimental and control groups.*

Key words: *media content, professional interaction, foreign language, oral communication skills, methodology.*

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алиева Паризат Магомедовна, старший преподаватель кафедры германской филологии Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск, Российская Федерация).

Амосова Валерия Львовна, студентка Казанского института (филиала) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России) (г. Казань, Российская Федерация).

Ануфриева Галина Васильевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры общего и русского языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного Алтайского государственного педагогического университета (г. Барнаул, Российская Федерация).

Артамонова Кристина Александровна, студентка Казанского института (филиала) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России) (г. Казань, Российская Федерация).

Артюхова Лидия Александровна, старший преподаватель кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Белгородского государственного технологического университета имени В.Г. Шухова (г. Белгород, Российская Федерация).

Баженова Маргарита Константиновна, магистрантка Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация).

Байчорова Хафиза Срафильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация).

Белов Евгений Михайлович, старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Уральского технического института связи и информатики (филиал) Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики (г. Екатеринбург, Российская Федерация).

Бессмертная Вероника Алексеевна, студентка Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева (г. Самара, Российская Федерация).

Богданова Елена Святославовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, теории и методики дошкольного и начального образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (г. Рязань, Российская Федерация).

Валиуллина Аделина Артуровна, студентка Казанского института (филиала) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России) (г. Казань, Российская Федерация).

Васильева Татьяна Владимировна, студентка Казанского федерального университета (г. Казань, Российская Федерация).

Вассунова Юлия Юрьевна, кандидат технических наук, доцент кафедры «Теоретические основы электротехники» Казанского государственного энергетического университета (г. Казань, Российская Федерация).

Вахитова Анна Айратовна, студентка Московского государственного института международных отношений МИД Российской Федерации (г. Москва, Российская Федерация).

Габдрахманова Салтанат Ернаркызы, студентка Казанского государственного энергетического университета (г. Казань, Российская Федерация).

Галиуллина Талия Рамилевна, студентка Казанского института (филиала) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России) (г. Казань, Российская Федерация).

Гераськина Виктория Андреевна, студентка Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (г. Елец, Российская Федерация).

Гордеева Полина Владимировна, студентка Казанского института (филиала) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России) (г. Казань, Российская Федерация).

Горовой Егор Васильевич, студент МИРЭА – Российского технологического университета (г. Москва, Российская Федерация).

Грачёва Анна Викторовна, кандидат филологических наук Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (г. Тамбов, Российская Федерация).

Губайдуллина Елизавета Эдуардовна, магистрантка Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы, учитель английского языка МАОУ «Гимназия № 39 им. Файзуллина А. Ш.» (г. Уфа, Российская Федерация).

Гуламова Нушофарин Хамзаевна, студентка Узбекского государственного университета мировых языков (г. Ташкент, Республика Узбекистан).

Деменкова Дарья Александровна, студентка Оршанского колледжа ВГУ имени П.М. Машерова (г. Орша Витебской области, Республика Беларусь).

Донгак Диара Альбертовна, студентка Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (г. Москва, Российская Федерация).

Зайцева Ирина Павловна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Иванова Светлана Ильинична, кандидат экономических наук, доцент кафедры гуманитарных и специальных дисциплин Казанского института (филиала) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России) (г. Казань, Российская Федерация).

Исаев Шарип Магомедович, магистрант Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация).

Кармызова Анна Сергеевна, студентка Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова (г. Могилев, Республика Беларусь).

Каширина Софья Юрьевна, студентка Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Российская Федерация).

Климкович Ольга Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Коваленко Александр Сергеевич, студент МИРЭА – Российского технологического университета (г. Москва, Российская Федерация).

Козлова Софья Руслановна, студентка Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация).

Коломиец Виктория Витальевна, студентка Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация).

Кондаурова Екатерина Владимировна, аспирант Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация).

Короткова Алиса Денисовна, студентка МИРЭА – Российского технологического университета (г. Москва, Российская Федерация).

Кулешова Валерия Витальевна, студентка Оршанского колледжа ВГУ имени П.М. Машерова (г. Орша Витебской области, Республика Беларусь).

Курзова Александра Валерьевна, студентка Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Кучинская Ольга Сергеевна, ассистент кафедры педагогики Смоленского государственного университета (г. Смоленск, Российская Федерация).

Лесков Александр Андреевич, студент Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Лукина Ольга Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Лю Гэнцзюнь, аспирант кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина (г. Москва, Российская Федерация).

Максимов Тимофей Геннадьевич, студент, лаборант кафедры теории и практики перевода германских и романских языков Луганского государственного университета имени В. Даля (г. Луганск, Российская Федерация).

Маркова Елена Михайловна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры славянских языков и межкультурной коммуникации Экономического университета в г. Братиславе (г. Братислава, Словацкая Республика).

Марло Стефани Александровна, преподаватель онлайн-школы «Тетрика» (г. Москва, Российская Федерация).

Мельниченко Наталья Петровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка (как иностранного) МИРЭА – Российского технологического университета (г. Москва, Российская Федерация).

Милейко Виктория Алексеевна, студентка Оршанского колледжа ВГУ имени П.М. Машерова (г. Орша Витебской области, Республика Беларусь).

Неведомская Ольга Валерьевна, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного факультета иностранных граждан Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Новикова Лидия Петровна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Оверченко Елена Сергеевна, ассистент кафедры лингвистического образования Южного федерального университета (г. Таганрог, Российская Федерация).

Олесеюк Ирина Васильевна, студентка Оршанского колледжа ВГУ имени П.М. Машерова (г. Орша Витебской области, Республика Беларусь).

Павлова Татьяна Александровна, старший преподаватель кафедры русского языка (как иностранного) МИРЭА – Российского технологического университета (г. Москва, Российская Федерация).

Полунина Людмила Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого (г. Тула, Российская Федерация).

Прищепа Максим Михайлович, магистрант кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Провоторова Мария Александровна, магистрантка Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация).

Пчелинцева Дарья Геннадьевна, соискатель Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (г. Рязань, Российская Федерация).

Рандаревич Владислава Анатольевна, студентка Оршанского колледжа ВГУ имени П.М. Машерова (г. Орша Витебской области, Республика Беларусь).

Сабирова Диляра Дамировна, студентка Казанского института (филиала) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России) (г. Казань, Российская Федерация).

Семенова Дарина Солтановна, студентка Института филологии Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск, Российская Федерация).

Семенова Наталья Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы (г. Уфа, Российская Федерация).

Серегина Марина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация).

Сороковова Дарья Антоновна, студентка Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (г. Тамбов, Российская Федерация).

Сулейманов Ильдан Русланович, студент Казанского государственного энергетического университета (г. Казань, Российская Федерация).

Тарасова Елена Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка (как иностранного) МИРЭА – Российского технологического университета; профессор кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Российская Федерация).

Тлеулиева Рамина Махамбетовна, студентка Астраханского государственного университета им. В.Н. Татищева (г. Астрахань, Российская Федерация).

Уткина Анастасия Викторовна, студентка Самарского государственного технического университета (г. Самара, Российская Федерация).

Фэн Шиинь, магистрант кафедры языкознания и лингводидактики Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (г. Минск, Республика Беларусь).

Фриз Софья Владиславовна, студентка Университета мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского (г. Москва, Российская Федерация).

Чернобровкина Арина Владимировна, студентка Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (г. Тамбов, Российская Федерация).

Чернова Татьяна Михайловна, старший преподаватель кафедры русского языка Оренбургского государственного медицинского университета (г. Оренбург, Российская Федерация).

Чжан Хэлинь, аспирант кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина (г. Москва, Российская Федерация).

Чжао Ци, аспирант кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Российская Федерация).

Шабаева Сюзанна Валерьевна, магистрантка факультета иностранных языков Иркутского государственного университета (г. Иркутск, Российская Федерация).

Шалапухо Анастасия Ярославовна, студентка Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Шеверинова Ольга Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой германской филологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Шерстобитова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой филологического образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского (СПб АППО) (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация).

Шигина Татьяна Андреевна, студентка Уральского технического института связи и информатики (филиал) Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики (г. Екатеринбург, Российская Федерация).

Юнгвирт Элиза, выпускница Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Юхмина Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры делового иностранного языка Челябинского государственного университета (г. Челябинск, Российская Федерация).

Яковлев Сергей Михайлович, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Янчев Александр Сергеевич, магистрант кафедры делового иностранного языка Челябинского государственного университета (г. Челябинск, Российская Федерация).

Научное издание

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ФИЛОСОФИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРОБЛЕМЫ, ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ

Сборник научных статей

В 2 томах

Том 1

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *А.В. Васехо*

Подписано в печать 22.06.2026. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 33,02. Уч.-изд. л. 27,75. Тираж 14 экз. Заказ 65.

Полиграфическое исполнение – учреждение образования

«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,

изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования

«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.