



Новосибирский государственный
технический университет

НЭТИ

**Межкультурная коммуникация:
лингвистические
и лингводидактические
аспекты**

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
XI МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

16–23 мая 2025 года

НОВОСИБИРСК

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
XI МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Новосибирск, 16 – 23 мая 2025 года

НОВОСИБИРСК
2025

ББК 81.001.2я431 + 60.524.224.022я431
М436

Ответственный редактор *А. А. Богодерева*

М436 Межкультурная коммуникация: лингвистические и лингводидактические аспекты: сборник материалов XI международной научно-практической конференции, г. Новосибирск, 16–23 мая 2025 года, Новосибирский государственный технический университет / отв. ред. А. А. Богодерева; коллектив авторов. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2025. – 307 с.

ISBN 978-5-7782-5461-9

Сборник содержит статьи, посвященные актуальным вопросам лингвистики, лингвокультурологии, переводоведения, методики преподавания языков и цифровой лингводидактики.

Подготовлен к изданию кафедрой иностранных языков
гуманитарного факультета

ББК 81.001.2я431 + 60.524.224.022я431

ISBN 978-5-7782-5461-9

© Коллектив авторов, 2025
© Новосибирский государственный
технический университет, 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Э.К. Абдуллаева

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ..... 11

А.М. Бабаева

ФОНЕТИЧЕСКАЯ УНИФИКАЦИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ
ТЕРМИНОВ, ИСПОЛЗУЕМЫХ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
В АЗЕРБАЙДЖАНЕ 14

Т.Н. Гарьковская

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ
ШИРОКОЙ СЕМАНТИКИ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ КИНОДИСКУРСЕ 20

С.Ф. Гасимова

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ ЯЗЫКОВ МИРА 24

А.А. Гусейнова

РОЛЬ ОФИЦИАЛЬНЫХ ОБРАЩЕНИЙ КАК ФОРМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ:
ЛИНГВИСТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 28

С.А. Джафарова

РОЛЬ СВЯЗКИ ЕСЛИ В ОБРАЗОВАНИИ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ
АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОГО ТИПА 32

О.В. Дубкова

РОЛЬ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ..... 36

А.И. Дьяков

МЕДИЦИНСКИЕ ТЕРМИНЫ-АНГЛИЦИЗМЫ: ГРАФИЧЕСКОЕ ОСВОЕНИЕ 40

Е.А. Красикова

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ
(ОБРАЩЕНИЕ К СМЫСЛОВЫМ МЕНТАЛЬНЫМ МОДЕЛЯМ)..... 45

М.С. Кулакович

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКОВ 49

Д.С. Лебедева

ТРИ АСПЕКТА СЕМИОЗИСА В ИЕРОГЛИФИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ..... 53

С.А. Лямзина

ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВАЯ РЕЦЕПЦИЯ И ЕЕ РОЛЬ В ПОВЫШЕНИИ
ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕЧЕВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПРИ АФАЗИИ 57

Ю.А. Макарова

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СЛОВА
В ПОЭЗИИ РОЗЫ АУСЛЕНДЕР..... 61

Е.Ю. Мельникова

СЕМАНТИЧЕСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ СОВРЕМЕННОГО ДИСКУРСА
ИНДУСТРИИ КРАСОТЫ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ 65

Ю.Ю. Миклухо

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ВИДЕОБЛОГЕРА 69

А.Ю. Нуриева

ОТРАЖЕНИЕ РЕЛИГИОЗНОГО СОЗНАНИЯ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА
И ЕГО КУЛЬТУРНО-ЛИТЕРАТУРНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ 73

И.О. Онал

ПОЛИТОНИМЫ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ..... 77

А.А. Петрова

ФРЕЙМОВЫЙ АНАЛИЗ ИНАУГУРАЦИОННОЙ РЕЧИ ДОНАЛЬДА ТРАМПА:
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ
РЕАЛЬНОСТИ 81

Л.Ш. Пириева

ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОБЫТИЙ ПАРЦЕЛЛЯЦИИ
И ЭЛЛИПСИСА 85

С.Г. Проскурин

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ГЕОГРАФИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ В ГЕРМАНСКОЙ КУЛЬТУРЕ	88
--	----

П.В. Савко

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ ТЕЛЕГРАМ.....	92
--	----

И.В. Сибиряков

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ БРИКС: ПЕРВЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ	96
--	----

Я.Р. Толстолуцкая

ФУНКЦИИ ДВУХКОМПОНЕНТНЫХ СЛОЖНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ СТИЛЕ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	100
--	-----

Г.В. Торопчин

ИМПЛИЦИТНЫЕ ПЕРФОРМАТИВЫ КАК ПРЕДИКТОРЫ СДВИГОВ В ЯДЕРНОЙ ПОЛИТИКЕ.....	104
---	-----

М.А. Харченко

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ЛИНГВА ФРАНКА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	109
---	-----

М.А. Щеголев

СПАЦИАЛЬНОСТЬ И ЯЗЫК: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ	113
--	-----

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

А.А. Аскерова

ЧЕЛОВЕК КУЛЬТУРНЫЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЧИНГИЗА АЙТМАТОВА	119
--	-----

О.А. Богатырева

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД КАК ПРОДУКТ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА	122
--	-----

А.С. Болдырева

МОТИВАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПО ТИПУ ЧЭНЬЮЙ (成语) НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА.....	126
--	-----

М.В. Влавацкая

ТРАНСФЕР РУССКИХ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ НА АНГЛИЙСКИЙ
ЯЗЫК В ПЕРЕВОДЕ ПОВЕСТИ А. ПЛАТОНОВА «КОТЛОВАН»..... 130

Н.С. Гарколь

ОСОБЕННОСТИ ИГРЫ СЛОВ И РИФМЫ, ХАРАКТЕРНЫЕ ДЛЯ КИТАЙСКИХ
ДЕТСКИХ СТИХОТВОРЕНИЙ 134

Е.И. Грищенко, Е.М. Дубровская

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КВЕСТ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ НА УРОКЕ РКИ..... 138

А.А. Гюнтер

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В НЕМЕЦКИХ ИЗДАТЕЛЬСТВАХ В ПЕРИОД
ВЕЙМАРСКОЙ РЕСПУБЛИКИ..... 143

А.В. Деркач

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ..... 147

Л.Ш. Джабиева

АЗЕРБАЙДЖАНСКАЯ ЭКСПРЕССИВНАЯ КОЛЛОКАЦИЯ
В СИТУАЦИОННО-ФРУСТРАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ 150

Е.В. Дмитриенко

КОМБИНАТОРНЫЕ ДЕВИАНТЫ ПРИ ПЕРЕВОДЕ В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОМ
УЧЕБНОМ ДИСКУРСЕ 154

А.В. Кравцова

МИФОЛОГИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРНЫЕ АРХЕТИПЫ В РУССКИХ
И НЕМЕЦКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ..... 159

С.А. Лунина

СЕМАНТИКА КОНЦЕПТУАЛИЗИРОВАННЫХ ОБЛАСТЕЙ «РОЖДЕНИЕ»,
«БРАК» И «СМЕРТЬ» В ИНДОЕВРОПЕЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ 163

М.Н. Осолодченко

СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА
НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Э. М. РЕМАРКА "ARK DE TRIOMPHE" 167

Н.Н. Помуран, М.А. Лухманова

АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЯЗЫКОВЫХ
ПРЕДПОЧТЕНИЙ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ..... 170

В.М. Семенова

О ПЕРЕВОДЕ КОНСТРУКЦИИ 'FIND ONESELF' КАК СОБЫТИЯ САМОСОЗНАНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ.....	174
---	-----

Хэ Цзинюй

СООТНОШЕНИЕ ВЕРБАЛЬНОГО, ПАРАВЕРБАЛЬНОГО И НЕВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТОВ КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА АНГЛОЯЗЫЧНОГО КИНОАФИШИ.....	179
--	-----

О.Г. Шевченко, Д.С. Шевякова

ИНТОНАЦИОННЫЕ МАРКЕРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ ГОВОРЯЩЕГО В ОБУЧЕНИИ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ	181
---	-----

Е.В. Якушко

ТРУДНОСТИ МЕДИЦИНСКОГО ПЕРЕВОДА С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК	186
--	-----

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Е.А. Бакланова, О.Н. Степанова

НУЖЕН ЛИ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА КУРС «КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ»?.....	191
---	-----

И.В. Барабашёва

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С УЧЕТОМ ПРИНЦИПОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ АНДРАГОГИКИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	195
--	-----

В.С. Бармина, Г.М. Мандрикова

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: МЕТОДИЧЕСКАЯ «МОДА» ИЛИ МЕТОДИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ?	199
---	-----

С.К. Бесхлебный, А.В. Проскурина

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ	203
---	-----

Е.И. Врубель, Т.Н. Чурляева

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА УРОКЕ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПАМЯТНИКА ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ «СЛОВО О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ»)	208
--	-----

А.М. Григоренко

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	212
--	-----

Гун Цзюньци, У Мэй

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: МНОГОАСПЕКТНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ	216
--	-----

Р.Р. Ермак, О.В. Москвина

ПРЕИМУЩЕСТВА ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ	220
--	-----

Г.В. Золовкина

АКТУАЛЬНОСТЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ВАЛЬДОРФСКИХ ШКОЛАХ ЕВРОПЫ.....	223
--	-----

Е.Ю. Иванова-Жданова

ИЗУЧЕНИЕ СЛОЖНОПОДЧИНЁННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ И ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ДЕЕПРИЧАСТНЫМ ОБОРОТОМ В МОНГОЛАЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ	226
--	-----

И.А. Карлин, А.В. Проскурина

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПОСРЕДНИК В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	230
---	-----

Е.А. Косых

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ....	233
--	-----

Ли Су

ИННОВАЦИИ И ПРАКТИКА ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В КИТАЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	237
--	-----

Д.А. Лоскутников

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ РКИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ	241
---	-----

К.Д. Лукина, С.Г. Проскурин

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КИТАЙСКИМ ИЕРОГЛИФАМ.....	246
--	-----

Е.А. Мелёхина

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ПРЕИМУЩЕСТВА И ПРОБЛЕМЫ	250
--	-----

В.А. Молчанова

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ДИСКУРСА	253
---	-----

Н.Е. Почиталкина, Е.В. Калугина

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	257
--	-----

К.В. Приставко

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ РЖЯ	261
---	-----

Э.С. Ранде, О.Г. Шевченко

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ	265
--	-----

Н.А. Ромашенко, Т.Н. Чурляева

ЛИНГОВСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ	268
--	-----

М.В. Севрюкова

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ПАРЕМИЙ, ВЕРБАЛИЗУЮЩИХ КОНЦЕПТ «ВРЕМЯ», ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ	272
--	-----

Е.С. Сергеева

ЭВФЕМИЗМЫ В РКИ: МЕТОДИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ИНТЕГРАЦИИ И ПРЕПОДАВАНИЕ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ	275
---	-----

А.В. Степанов, А.С. Остапенко

ГЕНЕРАТИВНЫЕ МОДЕЛИ ИИ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	280
--	-----

У Мэй

ЦИФРОВОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВМЕСТНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПРОГРАММЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК + ЮРИСПРУДЕНЦИЯ»	284
---	-----

Е.Б. Хромова

ВЗГЛЯД НА ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ..... 288

В.А. Цветкова, И.А. Казачихина

РАЗРАБОТКА МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «СОЦИОЛОГИЯ» С ПРИМЕНЕНИЕМ
ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА 291

М.А. Штраух, И.А. Казачихина

ОНЛАЙН-ДОСКА «КОНЦЕПТ» ОТ ЯНДЕКС КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ
ИНТЕРАКТИВНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ... 296

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 301

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Э.К. Абдуллаева

*Гянджинский Государственный Университет
(Гянджа, Азербайджан)
ib1303@mail.ru*

Одной из важнейших проблем, привлекающих внимание в современной мировой лингвистике, является проблема языка и стиля. Постановка этой проблемы в научном мире имеет долгую и интересную историю. В научно-теоретической лингвистике проблема стиля рассматривалась с разных позиций, и в результате возникли различные идеи.

Ключевые слова: стилистика, стилистические концепции, лингвистический подход, частная стилистика, сравнительная стилистика

Стиль – особое понятие в лингвистике. Содержание этого понятия понималось весьма по-разному в разные исторические периоды.

Многие стилистические концепции были сформированы как в общей, так и в частной стилистике. Существуют также стилистические концепции и категории по уровням языка. Теоретическая информация о таких концепциях и категориях, как стилистические средства, стилистическое событие, стилистическая задача, стилистическая окраска, стилистическая норма, стилистический вариант, стилистическая нейтральность, стилистический нюанс, стилистическое разнообразие, стилистическая характеристика, стилистический метод, стилистический анализ, общий стиль, специальный стиль и т. д. играет своего рода ключевую роль для раскрытия и понимания конкретных стилистических вопросов. В то же время она служит для дополнения и совершенствования теории стилистики [Кожина 2002: 276].

Стилистика – очень широкое понятие. Термин «Стилистика», выражающий это понятие, используется в различных областях. Филологическая стилистика, используемая в филологической науке, делится на две части:

а) лингвистическая стилистика (еще ее называют лингвистической стилистикой);

б) литературная стилистика. Эти виды филологической стилистики отличаются друг от друга по предмету, цели и методу.

В области литературы стилистика – раздел теории литературы, изучающий языковые особенности и средства выражения художественного произведения. Здесь на фоне общего развития литературного языка осмысливаются языковые особенности произведений каждого писателя, выясняется, как он использует в своих произведениях средства, стили и материалы национального языка. В результате всего этого определяется и раскрывается индивидуальный стиль писателя.

Объектом лингвостилистики является стилистическая структура языка. Эта стилистика занимается функциональными аспектами языка, определяет правильное использование всех его единиц. В стилистике слова, выражения, предложения измеряются и изучаются по стилистическим критериям. Здесь организация стилей и система стилей, ее характерные черты подвергаются научно-стилистическому фильтру. Даются функционально-стилистические характеристики каждого языкового элемента и связанная с ним норма, показываются правила их использования.

В зависимости от предмета и цели выделяют следующие виды лингвистической стилистики:

- а) общая и частная стилистика;
- б) теоретическая и экспериментальная стилистика;
- в) описательная, историческая и сравнительная стилистика. Каждый из видов стилистики выполняет определенную задачу.

В современной стилистике привлекают внимание два направления в изучении языковых единиц, стилистических явлений и процессов:

- а) изучение стилистических возможностей языковых единиц;
- б) направление изучения функциональных стилей.

В лингвистике от самых малых языковых единиц до самых больших изучаются их максимальные характеристики и возможности, и их значение оценивается с научной точки зрения. Особое внимание снова уделяется научным исследованиям и анализу, проводимым в этом направлении [Qurbanov 1991].

Второе направление – выявление, анализ и описание функциональных стилей – находится в центре внимания современной лингвистики. Здесь изучаются такие вопросы, как языковые особенности каждого стиля, область и точка их развития. На основе этого направления стилистики в лингвистике возникло понятие «функциональная стилистика».

Классификация стилей дана на основе группировки их по функциям, признакам и качествам. Выявление функциональных стилей в различных типах мировых языков и их классификация являются актуальными и трудными вопросами современной лингвистики. Причин этой трудности несколько. Во-первых, стилистические явления по своей природе весьма тонкие, скользкие и сложные. Во-вторых, многие стилистические понятия не получили научного выяснения. В-третьих, стили всех мировых языков не изучены. Указан-

ные недостатки затрудняют предоставление стилистической классификации мировых языков и замедляют ее решение.

В истории языкознания многие пытались дать общую научную классификацию функциональных стилей литературных языков. Их исследования выдвинули наблюдения, которые можно считать приемлемыми относительно стилей, их характеристик и классификации [Baker 2006: 154].

Как уже было сказано выше, функциональные стили – это использование литературного языка в соответствии с отдельными сферами человеческой деятельности. Другими словами, стили проявляются в речи. Поэтому стили языка в лингвистике называются функциональными, поскольку они выполняют определенную функцию [Вещикова 2013: 167].

Критерий функционального стиля. В лингвистике нет всесторонне обоснованного точного критерия определения стилей. Однако существуют соображения, что некоторые необходимые признаки следует брать за основу для определения стилей для разных периодов. Например, два фактора считаются необходимыми для критерия определения существования и самостоятельности современных стилей:

а) Любая разновидность литературного языка, называемая стилем, должна быть широко распространена в определенной сфере человеческой деятельности и выполнять определенную функцию. Например, как люди используют научный стиль в сфере научной деятельности.

б) Каждая из таких разновидностей литературного языка должна иметь достаточное количество отличительных средств выражения.

В дополнение к этим основным стилистическим детерминантам, каждая стилистическая черта языка также должна быть принята во внимание. В целом, функциональные стили определяются и классифицируются на основе всех видов содержащихся в них внеязыковых и лингвистических показателей, больших и малых [Кожина 2002].

В истории стилистики сложилась традиция в практике классификации функциональных стилей больше опираться на лексику. Причина этого в том, что лексика имеет более широкие стилистические возможности и словарный состав ряда языков мира изучается на научной основе. В толковых словарях некоторых европейских языков с развитой лексикографией указываются красочные эмоционально-экспрессивные оттенки слов (народные, старинные, новые, религиозные, образные, общеупотребительные, простонародные, риторические, официальные, диалектные, наречные и т. д.), а также их принадлежность к науке, технике, производству, их специфика к устной и письменной речи.

Определение стилей только на основе лексических признаков можно считать односторонним подходом к языковым явлениям в науке. Поэтому более правильно определять функциональные стили литературного языка, учитывая, помимо лексических признаков языка, фонетические, ономастические, фразеологические, грамматические аспекты и условия общения.

ЛИТЕРАТУРА

Вещикова И.А. Высокий стиль в современной орфоэпической реальности // Стилистика как речеведение: сборник научных трудов славянских стилистов, посвященный памяти профессора М. Н. Кожинной / под ред. Л. Р. Дускаевой. М.: Флинта и др., 2013. С. 162-168.

Кожина М.Н. Речеведение и функциональная стилистика: вопросы теории. Избранные труды. Пермь: Изд-во ПГУ: ПСИ: ПССГК, 2002. 475 с.

Baker P.A., Hardie A., McEnery T. Glossary of Corpus Linguistics. Edinburgh University Press, 2006. 187 p.

Mahmudov M. Mətnin formal təhlili sistemi. Bakı, "Elm", 2002. 244 s.

Qurbanov A. Dil və nitq. Bakı, 1991. 469 s.

STYLISTIC PROBLEMS IN MODERN LINGUISTICS

E.K. Abdullayeva

Ganja State University

(Ganja, Azerbaijan)

ib1303@mail.ru

Abstract. One of the most important problems attracting attention in modern world linguistics is the problem of language and style. The formulation of this problem in the scientific world has a long and interesting history. In scientific and theoretical linguistics, the problem of style has been considered from different positions, and as a result, various ideas have arisen.

Keywords: stylistics, stylistic concepts, linguistic approach, particular stylistics, comparative stylistics

**ФОНЕТИЧЕСКАЯ УНИФИКАЦИЯ
ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ, ИСПОЛЗУЕМЫХ
В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ**

А.М. Бабаева

Гянджинский Государственный Университет

(Гянджа, Азербайджан)

aytenbabayeva91@gmail.com

В статье рассматриваются проблемы регламентации лексических и терминологических единиц, в том числе общественно-политических терминов, приведенных в азербайджанский язык из английского языка. Алфавитная система азербайджанского языка в целом построена по принципу один звук, один знак. В английском языке существуют различия в произношении и произнесении букв. При фонетической унифи-

кации статус международного термина регулируется в форме взаимного единства с нормами азербайджанского языка.

Ключевые слова: транслитерация, символ, вариант, норма, информация

Фонетическая унификация или гармонизация заключается в регулировании различий в произношении, наблюдаемых между языками, с помощью соответствующих диакритических знаков. Фонетическая унификация регулирует упорядочивание терминов, например, фонетическая транслитерация в азербайджанском языке. Под транслитерацией на самом деле понимается перенос или адаптация символических деталей с одного языка на другой [Беличенко]. Транслитерация считается лингвистической операцией, при которой слова и термины адаптируются к алфавитно-графической системе, в которой они введены, в процессе перевода их с одного языка на другой. С. Мамедзаде, говоря о проблемах, создаваемых транслитерацией в лексико-терминологической системе, показывает, что она имеет важную роль в обеспечении информационной безопасности: С. Мамедзаде пишет: «Обеспечение информационной безопасности в виртуальном пространстве требует устранения таких важных проблем, как правильное написание слов в Интернете при поиске (транслитерация) и защита национальной идентичности. С этой точки зрения важным является решение проблемы транслитерации графики азербайджанского языка в графику других языков» [Məmmədzaadə 2015: 86]. Проблема фонетической унификации на уровне транслитерации является важной проблемой языкознания. Учитывая, что потенциал заимствованных слов и терминов в азербайджанском языке продолжает расти, необходимо обратить особое внимание на актуальность интеграции транслитерации в единый механизм. При транслитерации общественно-политических терминов на азербайджанском языке отмечаются следующие случаи:

1) Социально-политические термины в английском языке используют двойные или смежные гласные. Поскольку в структуре слова азербайджанского языка не используются двойные или смежные гласные, слова, в которых используются двойные или смежные гласные, в азербайджанском языке объединяются единым звуковым знаком гласного. Например, термин «meeting» в английском языке пишется с двойным «ее»: meeting [mi: tiŋ]. В транслитерации используется символ гласной *i*, а не символ *e*. В азербайджанском варианте также используется знак [i]. Однако, в то время как в английской орфографии гласная «*i*» произносится как долгая, в азербайджанской версии слова «*miting*» гласная «*i*» не произносится как долгая. Кроме того, двойная гласная *ee* в английском слове career [kə/rə(r)] при произношении меняется на [iə]. На азербайджанском языке правильный вариант — «карьер». Слово «карьер» изначально итальянского происхождения, но его написание отличается от английского: *cariera*. Однако унификация азербайджанского языка берет за основу английский вариант [Məhərrəmli 2021: 165]. Некоторые социально-политические термины в английском языке используют гласные *ea*, *ai*, *ia*, *ei* и

ои. Такие соседние гласные транслитерируются на азербайджанский язык не как единый элемент, а в варианте, который соответствует характеру азербайджанских фонем в английском произношении. Например, буква ea в английском слове *leader* [/Li:də (r)] произносится как долгая i. Соответственно, в азербайджанском языке этот же термин образован как лидер. Термин «лидер» изначально принадлежит английскому языку. Как и термин «лидер», термин «спикер» в английском варианте также пишется с гласными ea и ea: *speaker* [/Spi:kə(r)]. В английском произношении гласные ea и ea произносятся как долгая i. Соответственно, в азербайджанском языке гласные, следующие за ea в этом термине, пишутся с гласной i. Однако поскольку в азербайджанском языке нет долгой гласной i, слово транслитерируется с одной гласной i: *speaker*. Слово «*speaker*» имеет английское происхождение. Слово *dealer* [/di:Lə(r)], используемое в английском языке, также транслитерируется в азербайджанском языке как *diler* из-за его произношения. Слово дилер также происходит от английского языка. В варианте произношения слова гласные ea произносятся как долгие i. В транслитерационной версии на азербайджанский язык используется символ для краткой, обычно произносимой гласной i. В английском языке слово *idea*, имеющее греческое происхождение, также пишется с гласными ea и ea. По-гречески это слово пишется как идея. Слово «*raider*» также по своему происхождению принадлежит английскому языку. Как общественно-политический военный термин он является новым в азербайджанском языке [Там же: 297]. Использование гласной ei также встречается в некоторых социально-политических терминах английского языка. Например, в английской версии азербайджанского термина «*suvierienity*» используются гласные ei и э: *Sovereign* [/sdv.ər.in]. Гласные ei и ei в этом слове на азербайджанском языке произносятся как e и обозначаются буквой [e]. Термин «суверенитет» имеет германское происхождение. Его социально-политическое значение характеризуется выражением идеи полной независимости государства [Там же: 330]. В некоторых социально-политических терминах также используются гласные ia и ia. Совместное использование гласных ia и a можно найти в слове *alliance* [ə/Laɪ.əns]. Как видно из транскрипции, гласные, следующие за ia в слове, произносятся как обратное произношение гласных aiəa. В азербайджанском языке такого варианта произношения нет. Поэтому была принята транслитерация слова как союз. Слово «альянс» имеет французское происхождение. Французское написание также имеет союзную форму, используемую в английском языке. Однако произношение этого слова в английском языке определяется английской речью.

2) Гласные звуки, используемые в некоторых английских терминах, произносятся не так, как пишутся, а в соответствии с нормой произношения. При транслитерации на азербайджанский язык используется буква, соответствующая варианту произношения. В этом смысле гласная a в словах заменяется на i, e соответственно; гласная i – это a; эта гласная u; Гласная u транслитерируется соответствующим символом гласной буквы, например, ü. Вторая гласная

в слове *image* [/imɪdʒ] в английском языке пишется со звуком [a]. Звук, обозначенный символом а в транслитерации слова, в произношении становится вариантом і. Поэтому в азербайджанской транслитерации этого термина также используется гласная і (образ). Термин «*image*» имеет английское происхождение. Хотя между письменной нормой и нормой произношения в английском языке существует разница, для варианта транслитерации на азербайджанский язык разницы нет. В некоторых общественно-политических терминах, используемых в английском языке, символ [e] используется при транслитерации гласной а. Например, в транскрипции английского слова *manager* [/maenɪdʒə(r)] произношение элемента [a] наблюдается как е. Соответственно, при транслитерации знак [a] заменяется на [e]. Аналогично в транскрипции английского слова *management* [/maenɪdʒənt] гласная [a] заменяется на [e]: *menecment*. Термины «менеджер» и «менеджмент» принадлежат английскому языку. Тот же метод был использован при транслитерации обоих терминов на азербайджанский язык. Первая буква термина *Labourite* [/Leɪbərɪt], используемого в английском языке, состоит из буквы [a]. В транскрипции знак [a] представляется буквой [e] из-за особенностей произношения. Соответственно, при транслитерации на азербайджанский язык используется символ [э]. Верно, что термин «труд» не является новым в азербайджанском языке; В азербайджанский язык оно вошло через русский язык в период двуязычия. Однако при сравнении можно заметить, что правило транслитерации слова *laborist* совпадает с правилом транслитерации слов *manager* и *management*. Все три термина принадлежат английскому языку, и их транслитерация обычно основана на контексте произношения и речевого акта. Социально-политическое значение термина «лейборист» – понятие, обозначающее члена политической партии в Англии, Австралии, Новой Зеландии и других странах, состоящей в основном из рабочих, но возглавляемой реформистскими лидерами [Məhərrəmli 2008: 129]. В некоторых терминах гласная [i] транслитерируется буквой [a]. Примером этого является английское слово *insider* [ɪn/saɪdər]. Поскольку гласный знак [i], используемый во втором слоге слова, произносится как [a], то при транслитерации за основу был взят гласный знак [a], и в азербайджанском языке термин образовался как *insider*. Термин «инсайдер» имеет английское происхождение, и его социально-политическое значение понимается как агент или эмиссар, который является членом какой-либо группы или организации и, следовательно, может получать информацию, которая является закрытой, секретной или конфиденциальной для других [Məhərrəmli 2021: 153-154]. В некоторых терминах, используемых в английском языке, гласная [u] заменяется на гласную [ü] в азербайджанской транслитерации. Например, термин *producer* произносится не так, как пишется, а так, как транскрибируется, и здесь гласная u произносится не самостоятельно, а вместе с согласной y как uy. В русском варианте слово произносится со звуком «ю», как и в английском: *Producer*. В азербайджанском языке произношение uy заменяется гласной ü. При этом приоритет отдается произношению и речевым особенностям азербайджанско-

го языка, а не русского. Термин «продюсер» имеет латинское происхождение. Латинское написание – *Producer*. В английском языке этот же термин был адаптирован к правилам английского языка. Произношение и речевые нормы этого языка также играют ведущую роль при транслитерации на азербайджанский язык.

3) В английском языке некоторые согласные звуки произносятся не так, как пишутся, из-за особенностей произношения. Поэтому при транслитерации этих звуков в структуре слова на азербайджанский язык учитываются фонетические требования азербайджанского языка. Сравнения показывают, что в английском языке буква [с] используется в позиции как язычного глухого велярного [к], так и язычно-зубного глухого [s] согласного по сравнению с фонемами азербайджанского языка. Буква [С] является сокращением английского слова [kən/træk. В таких словах, как fən], конфликт [/konflikt], общественность [/ponflikt], общественность [/pablik], он используется как эквивалент глухого согласного [к]. Английский термин «contraction» в азербайджанском языке употребляется как «контракт». Термин «контракт» имеет латинское происхождение. Термин «контракт» имеет латинское происхождение и образовался в немецком языке на основе латинского варианта *contractus*, а в английском языке закрепился как *contraction*. Сам термин «контракт» вошел в азербайджанский язык не напрямую из английского языка, а из европейского варианта через русский язык. Две буквы [с] в оставшейся части слова транслитерировались диакритическим глухим, невнятным [к] в соответствии с системой знаков азербайджанской фонетики.

Термин «конфликт» имеет латинское происхождение. На латыни это слово пишется в форме *sonclitus*. Термин трансформировался в английское слово *conflict*, а в азербайджанском языке буква [с] в этом слове была заменена на [к]. Термин «конфликт» также проник в азербайджанский язык через русский язык. Тем не менее, при унификации термина были учтены закономерности азербайджанского языка. Термин «public» имеет английское происхождение. В азербайджанском языке оно выражает понятие социальной группы. Буква [с], конечный элемент слова, транслитерировалась знаком фонемы [к] согласно требованиям азербайджанского языка. Элемент [с], используемый в некоторых общественно-политических терминах, соответствует фонеме [s] в азербайджанском языке и также транслитерируется символом этого звука. Например, в английском слове *certificate* [sə/tifiqət] начальная буква [с] произносится как глухой звук s с язычно-зубным углублением в речевом акте. Термин «сертификат» происходит от латинского: *certum* – верный, *facere* – делаю. Из латыни этот термин проник во французский язык (*certificat*), а затем перешел в английский язык [СИС 1989: 462]. Позднее этот термин через русский язык проник в азербайджанский язык. Термин «сертификат» зафиксирован в «Орфографическом словаре азербайджанского языка» (1975) [ADOL 1975: 440]. При транслитерации на азербайджанский язык буква [g] в общественно-политических терминах, используемых в английском языке, заменяется со-

гласными s, q, d и y. Например, буква [g] в английском слове budget [ˈbʌdʒɪt] в азербайджанском языке заменяется на язычный, звонкий звук c: budget. Слово «бюджет» имеет английское происхождение. При транслитерации на азербайджанский язык учитывались фонетические требования азербайджанского языка, а также английское произношение. Английская буква [g] также транслитерируется на азербайджанский язык как согласная [q]. Например, буква [r] в термине олигархия [дигар/киа] в азербайджанском варианте заменяется на [к] (oligarchy).

4) Двойные согласные в некоторых общественно-политических терминах английского языка транслитерируются на азербайджанский язык знаком одинарной согласной фонемы. Двойные согласные в структуре слова азербайджанского языка изначально имеют генетическую природу. То есть двойные согласные употребляются не везде в слове, а особенно в конце первого слога и начале второго слога в двусложных словах (saqqiz, doquz, elli, saqqiz, doqgaz, çaqqal, saqqal, hoqqa, toqqa, hikka и т. д.), а также в конце первого слога и начале следующего слога в подражательных словах (takqıltı, qaqqıltı, shaqqıltı, gıppultu, çaqqıltı, shıqqıltı и т. д.). В других случаях употребление двойных согласных можно обнаружить в заимствованных словах (самолет, мобильный, гипотеза, здоровье, идентичность, серьезный, хирург и т. д.). Двойные согласные в заимствованных словах в определенных случаях пишутся с одной согласной в соответствии с нормами произношения и речевыми актами азербайджанского языка: рекомендация, образование, алия, нурия, амбиция, секунды и т. д. [Eynicinsli qoşasamitli sözlər 2011]. В целом, обращает на себя внимание тот факт, что в процессе фонетической унификации не наблюдается равноправного соотношения между правилами и нормами написания слов в английском языке и их произносительными и речевыми характеристиками.

ЛИТЕРАТУРА

ADOL – Azərbaycan dilinin orfoqrafiya lüğəti / red. Ə. Ə. Orucov. Bakı: Elm, 1975.

Eynicinsli qoşasamitli sözlər: Azərbaycan dili. 7 aprel, 2011-ci il: URL: kayzen.az/blog/Azərbaycan-dili-4521/eynicinsli-qoşasamitli-sözlər.html (дата обращения: 16.06.2025).

Məhərrəmli Q. Mediada işlənən alınma sözlər. İzahlı lüğət. Bakı, Elm, 2008, 256 s.

Məhərrəmli Q. Yeni alınma sözlər lüğət. Bakı, Azərbaycan Dövlət Tərcümə Mərkəzi, 2021, 400 s.

Məmmədzadə S. Transliterasiya problemi və onun yaratdığı təhlükələr.// İnformasiya təhlükəsizliyinin multidissiplinar problemləri üzrə II respublika elmi-praktik konfransı, 14 may 2015-ci il; s.86-87.

Беличенко А. Что такое транслитерация и зачем она нужна. URL: <https://prostudio.ru/journal/transliteration> (дата обращения: 31.05.2025).

СИС – Словарь иностранных слов / ред. Петров Ф.Н. М.: Русский язык. 1989. 624 с.

PHONETIC UNIFICATION OF SOCIO-POLITICAL TERMS USED IN MODERN ENGLISH IN AZERBAIJAN

A.M. Babayeva

Ganja State University

(Ganja, Azerbaijan)

aytenbabayeva91@gmail.com

Abstract. The article deals with the problems of regulation of lexical and terminological units, including socio-political terms introduced into the Azerbaijani language from English. The alphabetic system of the Azerbaijani language as a whole is built on the principle of one sound, one sign. In English there are differences in pronunciation and pronunciation of letters. With phonetic unification, the status of an international term is regulated in the form of mutual unity with the norms of the Azerbaijani language.

Keyword: transliteration, symbol, variant, norm, information

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ШИРОКОЙ СЕМАНТИКИ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ КИНОДИСКУРСЕ

Т.Н. Гарьковская

Новосибирский национальный исследовательский государственный университет

(Новосибирск, Россия)

tatyana.garkovskaya@g.nsu.ru

В статье представлен сравнительный анализ функционирования лексем с широкой семантикой в английском и русском языках на материале кинодискурса. Основное внимание уделяется исследованию их прагматических функций в контексте межличностной повседневной коммуникации и стратегиях включения данных языковых единиц в речевые клише с целью обеспечения эффективного общения.

Ключевые слова: широкозначные существительные, обиходная коммуникация, прагматика, речевой акт, речевые клише, базовая метафора

Существительные широкой семантики, такие как *thing*, *idea*, *fact* в английском языке и *вещь*, *дело*, *идея*, *факт* в русском языке характеризуются высокой частотностью употребления, т.к. они репрезентируют базовые концепты окружающей нас действительности. Однако, как отмечает С.Г. Тер-Минасова, часто миры разных культур отличаются, поэтому слова, похожие на первый взгляд, могут оказаться «обманчиво эквивалентными». По ее мнению, языковые единицы как вербальное выражение мысли социокультурно обусловлены, что отражается в особенностях их речевого употребления [Тер-Минасова 2021: 100-102].

Часто характеристиками повседневного общения являются слова широкой семантики, которые обладают гибкостью – от передачи информации в обобщенном виде до указания на конкретные предметы или явления. Так, диффузность семантики таких языковых знаков как *thing* и *дело* полностью или частично компенсируется за счет последующего фрагмента дискурса в структуре клишированных фраз *The thing is.../ Дело в том, что...* [Schmid 2018] [Ирисханова 2008: 155]. По сути, существительные *thing* и *дело* функционируют как прагматические маркеры, фокусирующие внимание реципиента на последующей релевантной информации (примеры 1 и 2):

(1) *The thing is y'know, that you're married to Emily* [TV Show «Friends»].

(2) *Дело даже не в этом... А в том, что я Вам не верю* [Фильм «Служебный роман»].

При этом, важно подчеркнуть, что русское *дело*, в отличие от нейтрального *вещь*, обладает особой прагматической нагрузкой – его повышенная формальность и интенциональная напряжённость создают более сильный эффект привлечения внимания, чем английское *thing* (2). В то время как в английском языке разговорные клишированные конструкции '*the thing is/ the fact is/ the idea is*' и под. систематически используются как средства когезии в дискурсе. Сравните серьезность намерения, переданное существительным *факт* в примере 3: *Факт в том, что мы бумагу профессора отправим в милицию* [Фильм «Собачье сердце»].

Комфортность в межкультурном взаимодействии, напрямую связанная с вежливостью, основывается на понимании и владении стратегиями, характерными для той или иной культуры [Ларина 2018: 36]. Одной из таких стратегий является использование существительного *thing*, когда у говорящего быстро не находится нужное слово или его просто не существует в языке. Так, в примере 4 речь идет о некоем танце без названия, а в примере 5 описывается целый сюжет поведения:

(4) *You just did a little dancy thing* [TV Show «Friends»]. (5) *This can't be like your "I can be a bear cub" thing* [TV Show «Friends»].

В отличие от английского, в русском языке не характерно использование атрибутов и развернутых атрибутивных цепочек перед широкозначными существительными. Однако, особенно среди подростков аналогичная функция приблизительности в русском языке может выражаться при помощи частицы *типа*: (6) *Да это просто прикол был. Проверка. Tuna посвящение в перваки* [Телесериал «Универ»].

В английском языке аналогичный механизм приблизительной номинации усиливается за счёт дублирующей конструкции '*sort/kind of thing*', которая функционально сближается с неопределёнными местоименными конструкциями: (7) *Uh, actually, actually, I'm having a party at my place on Saturday, it's sort of a house warming kind of thing* [TV Show «Friends»]. Данная языковая особенность отражает фундаментальные различия в коммуникативных культурах: английская традиция предполагает косвенную, смягчённую подачу информа-

ции, тогда как русская коммуникативная модель тяготеет к прямой открытости, которая, однако, не тождественна грубости, а скорее выражает ценность искренности.

Следует отметить, что в русском языке имена существительные *штука*, *штучка* или *штуковина*, в семантике которых отмечается коннотативные и субъективно-модальные компоненты [Шмелев 2021: 60], также являются эффективным способом выражения приблизительности. В примере 8, указывая на блюдо в качестве закуски, у которого возможно нет названия, профессор Преображенский употребляет слово *штучка*. И тут же внутри этой же дискурсивной ситуации он использует существительное *штука* в более философском смысле в рассуждениях о еде: (8) *А теперь, Иван Арнольдович, мгновенно вот эту штучку. ... Еда, Иван Арнольдович, штука хитрая. Есть надо уметь* [Фильм «Собачье сердце»].

Итак, существительному *thing* могут соответствовать разные существительные в русском языке, такие как нейтральные *вещь*, *дело* и просторечные *штука*, *штуковина* или грубо просторечное *фиговина*. Причем следует отметить не только десемантизированный характер широкозначных лексем, но и их стилистическую особенность употребления в обиходном общении [Грязнова 2023].

Наряду с семантически нейтральным *thing*, в английском языке встречается стилистически маркированное *thingy* с уменьшительно-ласкательным суффиксом -у. Так, в примере 9 друзья интересуются у военного моряка о некоем приборе для наблюдения, а в примере 10 небрежное, фамильярное *thingy* соответствует стилю общения одного из коллег, который комментирует что в посылке. Сравните с неформальными вариантами *thingamabob*, *thingamajig*, *thingummy*.

(9) *-Do you get to look through a periscope thingy? -I'm sorry, but I can't say* [TV Show «Friends»]. (10) *-Moss! Amazon thingy. -Ah! Wicked! I know what this is. It's the new Harry Potter* [TV Series «The IT Crowd»].

Не менее важной особенностью, характерной для устного общения, является контекстная реализация семантики широкозначных существительных посредством метафоры. Так, В.Н. Телия отмечает образность, которая проявляется в фразеологизмах через базовые метафоры, отражающие «культурно значимые черты мировидения» [Телия 2011: 148]. В русской культуре *мысли рождаются* (пример 11), *дела идут* (12) и *кончаются* (13). В английском языке *факты тестируются* (14), *проверяются* (15), с ними *сталкиваются* (16). А идеи могут быть *блестящими* (17) или их можно *класть кому-то в голову* (18) [Гарьковская 2006].

(11) *У нашего руководства, то есть у меня, **родилась**, как ни странно, мысль* [Фильм «Служебный роман»]. (12) *Это катастрофа! **Если дело так пойдет дальше**, то кроме меня и вот этих идиотов вскоре у тебя никого не останется! Бинго!* [Телесериал «Интерны»]. (13) *Сдавай в ремонт, а то **дело плохо кончится*** [Фильм «Москва слезам не верит»]. (14) *I'm not quite sure about how to **test the facts*** [TV Series «Downton Abbey»]. (15) *I think you'd better*

check your facts there. Fictional? [TV Series «The IT Crowd»] (16) *You're going to have to face the fact you run a very successful dinner party, Jen Barber* [TV Series «The IT Crowd»]. (17) *Приударить за мной, чтобы получить должность - разве не блестящая идея?* [Фильм «Служебный роман»]. (18) *I don't want you putting any ideas in her head* [TV Show «Friends»].

Анализ вышеприведенных разговорных метафорических выражений помогает выявить метафорическую природу понятий, которая лежит в основе повседневной деятельности [Лакофф, Джонсон 2008: 28], например метафора «движения» (12, 13), метафора «контейнера» (18) и др. В таких базовых метафорах «проступает то, что культурой осмысливается как наиболее важное и смыслоносное» [Красных 2016: 344].

Подводя итоги, следует отметить, что повседневная коммуникация в английском и русском языках часто строится на «дейктических знаках и формульных клишированных выражениях» [Карасик 2022: 63]. Существительные широкой семантики, обладающие широким референциальным охватом, способны функционировать в обиходном общении как дейктические элементы с указанием на предшествующие или последующие фрагменты дискурса, так и для передачи сжатой информации [Скормолова 2023: 2730]. Таким образом, существительные широкой семантики незаменимы в повседневной коммуникации, поскольку помогают избегать прямого конфликта в речевом акте, а также в зависимости от дискурсивной ситуации и выбора стратегии передавать разные сущности. Однако для успешной коммуникации необходимо учитывать особенности их употребления в русском и английском языках.

ЛИТЕРАТУРА

Гарьковская Т.Н. Контекстная реализация семантики широкозначного слова (на материале существительного *idea*) // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. Т. 4. № 2. С. 163-169.

Грязнова В.М. Десемантизация как специфика обиходного общения // Гуманитарные и юридические исследования. 2023. Т. 10. № 4. С. 698-706.

Зализняк А.А. Исследования по русской и компаративной семантике / А. А. Зализняк, А. Д. Шмелев. М.: Языки славянской культуры, 2021. 548 с.

Ирисханова О.К. О типах знания и семантической неопределенности (дело о деле) // Когнитивные исследования языка. 2008. № 3. С. 148-158.

Карасик В.И. Дискурсивная точность: функциональные характеристики // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2022. № 3-2. С. 61-71.

Красных В.В. Словарь и грамматика лингвокультуры: основы психолингвотурологии. М.: Гнозис, 2016. 493 с.

Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 256 с.

Ларина Т.В. Категория невежливости в межкультурном аспекте // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах. Челябинск, 2018. С. 35-40.

Скоромолова Ю.В. Языковые единицы предметной семантики как актуализатор речемыслительной категории ситуативности в русском и английском языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16, № 9. С. 2729-2734.

Телия В.Н. Культурная коннотация как способ воплощения культуры в языковой знак // Культурология. 2011. № 1(56). С. 145-148.

Тер-Минасова С.Г. Другому как понять тебя? // Когнитивные исследования языка. 2021. № 2(45). С. 96-104.

Schmid H.-J. Shell Nouns in English – a Personal Roundup // Caplletra. Revista Internacional de Filologia. 2018. No. 64. P. 109.

CROSS-CULTURAL ASPECTS OF NOUNS WITH BROAD SEMANTICS IN ENGLISH AND RUSSIAN FILM DISCOURSE

T.N. Garkovskaya

Novosibirsk State University

(Novosibirsk, Russia)

tatyana.garkovskaya@g.nsu.ru

Abstract. This study compares how nouns with broad semantics function in English and Russian, analyzing their pragmatic roles in everyday interpersonal communication. Specifically, it investigates how native speakers strategically use these words in common phrases and set expressions to facilitate successful communication. The conclusions in the study are based on lines from film discourse.

Keywords: nouns with broad semantics, everyday communication, discourse context, pragmatics, speech act, metaphor

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ ЯЗЫКОВ МИРА

С.Ф. Гасимова

Гянджинский Государственный Университет

(Гянджа, Азербайджан)

samiragasimova@yandex.ru

В языках мира с течением времени происходят структурные изменения в зависимости от интенсивности речевой деятельности. Изменения в структуре приводят к изменениям в системе. Поэтому в структуре современных языков наблюдается существование различных систем.

Ключевые слова: сравнительная типология, корневые языки, флективные языки, агглютинативные языки, включающие языки

Одной из основных проблем в лингвистической типологии является понятие типа языка. На сегодняшний день нет единства мнений относительно понятия типа языка. Здесь можно выделить различные точки зрения.

Все существующие в мире языки классифицируются по их типологической структуре следующим образом:

1. Корневые языки.
2. Флективные языки
3. Агглютинативные языки
4. Включающие (полисинтетические) языки.

Языки корневых слов

В научной литературе языки с корневыми словами также называют аморфными языками. Термин «аморфный» применяется к языкам с корневыми словами, поскольку в них нет грамматических признаков, которые бы выражались началу или концу слов. В таких языках образование предложений из корней слов регулируется порядком слов, интонацией и использованием вспомогательных слов. Никаких других средств грамматической связи слов не создано. То есть в этих языках отсутствуют грамматические формообразующие средства. Для этой цели также используется термин «аморфный». Однако логически неверно использовать термин «аморфный» по отношению к корневым языкам. Потому что слово «аморфный», изначально принадлежащее греческому языку, означает «бесформенный». Несмотря на существование форм, в мире не существует бесформенного языка. Конечно, китайский язык, имеющий корневую структуру слова, не бесформен. Если есть слово, если оно имеет внутреннюю фоморфологическую структуру, если предложение построено с использованием этих слов, то они также имеют форму. Поэтому применение слова «аморфный» в качестве термина к корневым языкам не следует считать корректным [Alefirenko 2012].

Сино-тибетские языки относятся к числу языков с корневыми словами. Самым сложным из этих языков является китайский, особенно для носителей европейских языков. Хотя в китайском языке нет грамматических средств словообразования, его внутренние возможности словообразования (интонация, редупликация, внутриосновные изменения и т. д.) сильны. Даже это богатство не может быть полностью охвачено существующими словарями. Поскольку письменная ветвь китайского языка сохраняется относительно стабильной по норме в соответствии с древними традициями, устная речь резко от нее отличается. Поскольку в китайском языке (как и в других корневых языках) грамматические формы не развиты, лексическая база этого языка основана на односложных корнях. Другими словами, в китайском языке границы слов и корней одинаковы. Корни составляют основу слов. Не исключено, что одна из частей слов, образованных путем редупликации, может постепенно стать суффиксальной формой. Словообразование путем редупликации можно также рассматривать как начальную стадию перехода от односложного к двусложному в китайском языке, как и в других языках с корневыми словами. Такое

правило, безусловно, открывает путь для случайного словотворчества, что ограничивает существование и распространение таких слов, и даже их включение в словари. В китайском языке также есть морфемы (вспомогательные слова), которые можно присоединять к словам. Однако их нельзя сравнивать с морфемами, существующими в плодовых языках. Хотя они могут функционировать как суффиксы, количественно они очень многочисленны. Однако это говорит о том, что каким бы консервативным ни был китайский язык, влияние устной речи все еще остается сказывающимся. Другими словами, это не исключение, что в этих языках в какой-то момент образуется двусложность.

В словах, образованных путем редупликации, наблюдается своего рода добавление, оживление или, другими словами, усиление смысла. [Levitsky 2013].

Флективные (аналитические) языки

Группа флективных (аналитических) языков включает языки, относящиеся к индоевропейской языковой семье. В лингвистической литературе иногда предпринимаются попытки выделить черты, отличающие флективные и аналитические языки. Термин «флексия» происходит из латинской языковой семьи. Это означает сгибание, изменение. В лингвистике окончание используется для обозначения изменения конечной части слова вследствие словоизменения, а также внутреннего изменения. В ходе внутренних изменений происходит изменение значения слова. [Gilquin 2017].

Например, слово «ход» (движение) произошло от слова «хаживать» – ходить. При добавлении «у» к слову “хаживать” образуются такие слова, как “ухаживать” (заботиться), уход (уходить), выход (выходить), вход (входить). Аналитизм играет ключевую роль во внутренней структуре флективных языков. Термин «аналитизм» имеет латинское происхождение. Означает «то, что подходит» (то, что равно). В лингвистике термин аналитичность понимается как соединение равноправных (речевых) элементов в единое целое. Аналитизм обычно противопоставляется синтетизму. Слово «синтетизм» как термин произошло от слова синтез. Это означает присоединение. В лингвистике это понимается в смысле окончательного формализма. Синтетизм и аналитика сравниваются на основе того, что в начале или конце языков прикрепляются соответствующие единицы [Denisova et al. 2017: 29].

Агглютинативные языки

Термин «агглютинация» имеет латинское происхождение и означает слипание, соединение. В языкознании под этим термином понимают присоединение суффиксов к концу слов при образовании слов и изменении грамматических форм. Термин «агглютинация» также охватывает значение суффиксов, присоединяемых к концу слов, образующих ряд, последовательность или ряд букв, расположенных одна за другой, образуя ряд, линию или тандем. Каждый из суффиксов, добавляемых к концу слова путем агглютинации, имеет свое собственное грамматическое значение. Поэтому их нельзя отделить друг от друга или поменять местами.

Тюркская языковая семья относится к агглютинативной языковой группе. В тюркских языках общепринятым правилом является присоединение словообразовательных и словоизменяющих суффиксов к концу слов. Как деривационные, так и словоизменяющие суффиксы имеют грамматическое значение [Yusifov 2017: 54].

Инкорпоративные (полисинтетические) языки

Термин «инкорпорация» имеет латинское происхождение. Его значение – включать, объединять и присоединять. Инкорпоративные языки также называются полисинтетическими языками. Термин «полисинтетический» также происходит от лат. В полисинтетических языках граница между словами и предложениями отсутствует, и это используется параллельно с инкорпорацией. То есть предложения внутренне упорядочены, а лексическая функция слов заменяется грамматической функцией. Поэтому эти языки считаются полисинтетическими. К полисинтетическим языкам относятся языки американских индейцев, а также чукотско-корякская языковая группа.

Углубляя изучение лингвистической типологии, мы получаем возможность обнаружить внутренние, таинственные, скрытые и порой неочевидные общие черты между языками мира. Помимо вышеперечисленных методических проблем, типологический подход позволяет снять многие проблемы частных методик, применяемых для обучения иностранному языку в определенной национальной аудитории, такие как обоснование и разработка методов и приемов обучения конкретным звукам и их вариантам, отдельным грамматическим формам или фразеологизмам иностранного языка в зависимости от особенностей родного языка учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие. М.: Флинта, Наука, 2012. 282с.

Денисова Л.Н., Маслова А.Ю., Мочалова Т.И. Этнолингвистическая репрезентация семантического пространства «Жилье» в русских говорах Республики Мордовия // Вестн. Том. гос. ун-та. 2017. №420. С. 29-37.

Левицкий А.Э. Концепты СОН и МЕЧТА в восточнославянских и западногерманских лингвокультурах // Лингвоконцептология: перспективные направления. Луганск: Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко». С. 502-524.

Gilquin G. Applied cognitive linguistics and second/ foreign language varieties: Towards an explanatory account // Usage-Based Approaches to Language Acquisition and Language Teaching (ed. J. Evers-Vermeul, E. Tribushinina). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2017, pp. 47-72. <https://doi.org/10.1515/9781501505492-003>

Yusifov M. Linguistic typology (commonality between languages and topology of thinking). Baku, "Science and Education", 2017. 184 p.

COMPARATIVE TYPOLOGY OF THE WORLD'S LANGUAGES

S.F. Gasimova

*Ganja State University
(Ganja, Azerbaijan)
samiragasimova@yandex.ru*

Abstract. In the languages of the world, structural changes occur over time depending on the intensity of speech activity. Changes in the structure lead to changes in the system. Therefore, in the structure of modern languages, the existence of various systems is observed.

Keywords: comparative typology, root languages, inflectional languages, agglutinative languages, inclusive languages

РОЛЬ ОФИЦИАЛЬНЫХ ОБРАЩЕНИЙ КАК ФОРМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ: ЛИНГВИСТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

А.А. Гусейнова

*Гянджинский Государственный Университет
(Гянджа, Азербайджан)
ayten_huseynova89@mail.ru*

Межкультурное общение в современную эпоху требует не только знания языка, но и глубокого познания культуры, этических норм и коммуникативных привычек носителя этого языка. Официальные формы обращения, используемые в азербайджанском и русском языках, отражают исторически сложившиеся нормы этикета обоих народов, социальную структуру общества и систему отношений. Цель исследования – сравнительный анализ структурных и прагматических особенностей форм официального обращения на азербайджанском и русском языках и выявление их роли в межкультурном общении. Данная тема актуальна как с точки зрения лингвистики, так и с точки зрения изучения социокультурных отношений.

Ключевые слова: официальные обращения, азербайджанский язык, русский язык, речевой этикет, лингвистическая прагматика

Введение

Особое значение формы официальных обращений имеют с точки зрения регулирования человеческих отношений в нормативных рамках и сохранения социальной дистанции. Эти формы являются не только языковой категорией,

но и показателем социальной структуры и коллективного сознания. Через формы обращения четко выражаются социальный статус говорящего, разница в возрасте, должностное положение и формальный уровень отношения. В азербайджанском языке широко используются такие слова обращения, как “hörmətli” (уважаемый), “сənab” (господин), “xanım” (госпожа), “müəllim” (учитель), “müəllimə” (учительница), “həkim” (врач). Наряду с этими общеупотребительными формами, в разговорной и полуофициальной речи распространены также специфические обращения, отражающие национальные традиции вежливости и уважения: “qardaş” (брат), “bacı” (сестра), “əmi” (дядя по отцу), “dayı” (дядя по матери), “xala” (тётя по матери), “bibi” (тётя по отцу), “ağsaqqal” (старейшина), “ay xanım” и “ay сənab” (вежливое подчеркивание внимания при обращении). Эти формы часто используются не только по прямому родству, но и в переносном, уважительном смысле при обращении к незнакомым или старшим по возрасту людям.

В частности, обращение “Hörmətli” (Уважаемый) является символом высокого формального отношения как в письменном, так и в устном общении. Эта форма обычно используется в официальных документах, письмах и выступлениях [Гусейнов 2008: 19].

Подобные формы встречаются и в русском языке: такие обращения, как «уважаемый», «господин», «госпожа», «товарищ» в разные периоды XX века несли различную смысловую нагрузку.

Например, если в советское время обращение «товарищ» обозначало принцип равенства, то сегодня это слово уже используется реже, а форма «уважаемый» считается более актуальной в официальном общении [Караулов 1987:46].

При этом функция форм официальных обращений не ограничивается только сохранением уважения и дистанции. Эти формы иногда также выполняют функцию более точной передачи цели обращения, определения тона речи и облегчения взаимопонимания. Например, официальные обращения, используемые в судебной и административной переписке, несут как юридическую ответственность, так и являются коммуникативным инструментом механизма управления [Мамедли 2014: 27]. Исследования показывают, что использование форм официальных обращений как на азербайджанском, так и на русском языках варьируется в зависимости от контекста и несет свою функциональную нагрузку в каждом конкретном акте общения. Это доказывает, что формы обращения – это не чисто языковой фактор, а более широкий культурный и социальный феномен.

Основная часть

Хотя развитие, формирование и применение форм официального обращения в азербайджанском и русском языках во многом схожи, культуры и общественные ценности, на которых они основаны, создали различия в семантическом и функциональном характере этих форм. Традиции официального обра-

щения на азербайджанском языке связаны с древней этикетной культурой народа. Высокое значение, придаваемое возрасту, социальному статусу и семейным отношениям, особенно в устном общении, привело к тому, что формы обращения также стали многогранными и индивидуальными. Исследователь А. Алекперли пишет, что «формы обращения у азербайджанских тюрок – это словесное выражение правил морали и уважения во внутрисемейных и общественных отношениях» [Алекперли 2011: 38].

С другой стороны, в русском языке официальные формы обращения сложились скорее как письменно-бюрократическое средство общения. В связи с этим русский язык выступает как язык, в котором формализм ощущается сильнее. Например, такие формы обращения, как «Ваше Высокопреосвященство», «Глубокоуважаемый», «многоуважаемый» используются в официальных документах и выступлениях в рамках определенного шаблона [Беженцева 2005: 58]. А в азербайджанском языке в обращениях больше чувствуется эмоциональность и индивидуализм. Письменные формы обращения также четко отражают отношение человека, а иногда и региональность и культурную идентичность. Например, такие обращения, как «уважаемый учитель», «уважаемый коллега», «уважаемый гражданин» способны сочетать в себе элементы как официальных, так и личных отношений. Кроме того, формы официальных обращений на русском языке давно стандартизированы в рамках советской системы управления. Это привело к жестким нормативным рамкам языка в официальном общении. А в азербайджанском языке такой процесс нормативизации стал проявляться более мягко, в период независимости [Мамедли 2014: 41]. Таким образом, формальные формы обращения в обоих языках имеют как универсальные, так и культурно-специфические особенности. Это делает их важным объектом межкультурного общения, поскольку именно через эти формы обращения регулируется социальное поведение и взаимодействие носителей языка.

Обсуждение. Одна из самых распространённых трудностей, с которыми люди сталкиваются при межкультурном общении, – это непонимание форм официального обращения в разных языках. Дело в том, что за этими словами стоит гораздо больше, чем просто грамматические конструкции: они отражают целые системы ценностей, нормы вежливости и представления о социальном порядке в разных культурах. Именно поэтому так важно не просто знать слова, а уметь правильно их применять. Особенно это критично в сферах, где требуется максимальное взаимоуважение – например, в международной дипломатии, в образовании или в деловых переговорах. Правильно подобранная форма обращения может задать тон всей беседе, а неверная – создать неловкость или даже обиду.

Например, если азербайджанский студент соглашается просто сказать «учитель» русскоязычному учителю, это может быть воспринято как неадекватное с точки зрения этикета русского языка. Принимая во внимание, что выбор формы «Уважаемый преподаватель» будет показателем уважения к куль-

туре другого человека. Верно и обратное: если русскоязычный человек обращается к азербайджанскому чиновнику просто с обращением «господин», это может показаться азербайджанцу невежливым, поскольку форма «уважаемый господин» считается более подходящей. По этой теме Юлия Кривченко отмечает, что «официальные формы обращения отражают не только социальный статус, но и психологический уровень отношения говорящего к другой стороне» [Кривченко 2013:72].

Заключение. По результатам исследования можно сказать, что формальные формы обращения – это не просто языковая структура, но и сложное явление, регулирующее общественные отношения, являющееся важным инструментом межкультурного общения. Разработка этих форм в азербайджанском и русском языках формировалась в различных исторических, социальных и культурных условиях, что отражается в их структурных и прагматических различиях. В азербайджанском языке в формах обращения больше ощущаются индивидуализм и эмоциональная ценность, а в русском – формализм и нормативность. Эти различия могут привести к недопониманию во время межкультурного общения, поэтому изучающим язык, переводчикам и лицам, участвующим в международном сотрудничестве, необходимо изучить официальный этикет и вести себя в соответствии с ним. Успешное общение в области межкультурной коммуникации обеспечивается не только грамматической правильностью, но и выбором подходящей формы, чутким подходом к различиям в статусе, пониманием этических норм. В связи с этим изучение и анализ формальных форм обращения остается одним из приоритетных направлений современной лингвистики и лингводидактики.

ЛИТЕРАТУРА

- Алекперли А. Этикетные нормы азербайджанского народа. Баку: Шарк-Гарб, 2011. 142 с.
- Беженцева Ю.Л. Русская речевая этикетная система. М.: Флинта, 2005. 164 с.
- Гусейнов Б.А. Формы официального обращения в азербайджанском языке. Баку: Изд-во АГПУ, 2008. 76 с.
- Караулов Н.М. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 261 с.
- Кривченко Ю.Н. Этикет в межкультурной коммуникации. СПб.: Изд. дом Санкт-Петербургского университета, 2013. 136 с.
- Мамедли Р.И. Лексико-семантические особенности официального общения. Баку: Элм, 2014. 120 с.
- Мартынова Т.Н. Межкультурная коммуникация и этикет. М.: ЛЕНАНД, 2019. 224 с.

THE ROLE OF OFFICIAL ADDRESSES AS A FORM OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN AZERBAIJANI AND RUSSIAN LANGUAGES: LINGUISTIC AND PRAGMATIC ASPECT

A.A. Huseynova

*Ganja State University
(Ganja, Azerbaijan)*

ayten_huseynova89@mail.ru

Abstract. Intercultural communication in the modern era requires not only knowledge of the language, but also a deep knowledge of culture, ethical norms and communicative habits of a native speaker of this language. The official forms of address used in Azerbaijani and Russian reflect the historically established norms of etiquette of both peoples, the social structure of society and the system of relations. The purpose of the study is a comparative analysis of the structural and pragmatic features of the forms of official address in Azerbaijani and Russian languages and the identification of their role in intercultural communication. This topic is relevant both from the point of view of linguistics and from the point of view of studying socio-cultural relations.

Keywords: official addresses, Azerbaijani language, Russian language, speech etiquette, linguistic pragmatics

РОЛЬ СВЯЗКИ ЕСЛИ В ОБРАЗОВАНИИ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОГО ТИПА

С.А. Джафарова

*Гянджинский Государственный Университет
(Азербайджан, г. Гянджа)
scafarova117@gmail.com*

Деление придаточного сложного предложения по средствам связи существенно отличает его от других классификаций, ссылаясь на тюркологическую литературу, условный суффикс -sa, -sa сопоставляется с сокращенной формой частицы; в этом случае действие и признак в главном предложении зависят от развития условной формы глагола или сокращенной формы частицы в сообщении ответвленного предложения. В результате изучения семантико-синтаксических особенностей соединительных приемов подведены итоги роли каждого из них - интонации, присоединения, соединительных слов и обычаев в связывании компонентов придаточных сложных предложений, на основе исследований по русскому языку и тюркологии.

Ключевые слова: союз, сложное предложение, интонация, компонент, результат

В научной литературе употребление союза “əgər” с частицей “ki” практически не упоминается. Этот артикль употребляется либо сам по себе, либо в

союзах типа “*madam ki, indi ki, bir halda ki*”. Очень редко можно встретить пример использования частицы “*ki*” с союзом “*əgər*”. Например:

*Əgər ki yıxılsam, çinar göstərin,
Mən ona söykənib arana baxım (N.Xəzri).*

В этом примере роль предлога *ki* во многом факультативна, что обусловлено предлогами *-sa, -sə*, используемыми на границе компонентов. Информативная нагрузка предложения в основном ложится на главное предложение.

Наблюдения над языком эпоса «Китаби-Деде Горгуд» показывают, что в этом памятнике оба падежа употребляются параллельно: либо употребляется без союза *-sa, -se* или *ese-*, либо оба союза участвуют в связи компонентов сложного предложения. Например:

Əgər sağdır, əsəndir, axşam olmadın genə mən sana gəlürəm;

Əgər çobanla varacaq olursam,

Qalın Oğuz bəgləri bənim başıma qaqınc qaxarlar;

Əgər sənin atun mənim atımı keçərsə, onun atını dəxi keçərsən (Kitabi-Dədə Qorqud, 1988; Müasir Azərbaycan dili, 1962; Hacıyev, 2002; Şükürlü, 1993).

Как видно из примеров, наличие союза «*əgər*» в начале всех трех предложений создает прямое условное содержание, тогда как в последних двух предложениях «*isə*» (*-sa, -sə*), присоединенное к глаголам, еще больше усиливает это содержание; в первом предложении интонация берет на себя работу, выполняемую суффиксом, а «*isə*» (*-sa, -sə*) подразумевается в известии о ветви предложения. Странно то, что в то время как в других предложениях можно сократить союз, в первом это создает информативный дефицит; этот дефицит, в некотором роде, устраняется союзом. Из этого следует, что когда в компонентах ветви предложения возникает доминирование суффикса как средства связи, наличие союза становится необязательным, то есть союз также может участвовать. Когда союз находится в ведущей позиции, суффикс не участвует, то есть он подразумевается.

Отсюда же вытекает и упомянутая ранее позиция профессора М. Ширалиева (идея о том, что союз «если» вот-вот утратит свою роль).

В некоторых аналитико-синтетических типах придаточных сложных предложений, образованных с помощью союза «*əgər*» и суффикса *-sa, -sə* (сокращение частицы «*isə*»), после этого суффикса употребляется частица «*idi*». Использование этой частицы связывает условное содержание в придаточном предложении с прошедшим временем, придавая ему повествовательный оттенок. Выражая свое отношение к этому вопросу, проф. М. Гусейнзаде следующим образом поясняет вопрос добавления частиц «*idi*», «*imish*», «*isə*» после простых форм глагола:

«Такая структура новостной формы (корень глагола + суффикс времени + наречие + суффикс лица) обусловлена не только ее сложностью по форме, но и имеет определенные различия по содержанию. Различие как по форме, так и по содержанию между простой новостной формой и сложной новостной формой проявляется только через наречия “*idi*”, “*imış*”

Частица «имиш» редко употребляется после «Исэ (-са, -сə)» и знаков условной формы. «isə или (-са, -сə)» чаще употребляется с частицей «иди». Примеры: *Əgər bir az irəlidə yarğan gurultu ilə uçmasaydı, o, ayaq saxlamayacaq, bəlkə də, torpağa qarışib birbaşa Kürə düşəcəkdə (И. Шухли);*

Axi unutmadım bircə an səni,

Əgər unutsaydım, xatırlayardım (N. Xəzri);

Как видно из примеров, все эти предложения являются подчинительными сложными предложениями аналитико-синтетического типа. Предложное предложение «əgər» используется в начале предложного предложения и указывает на условное содержание, выраженное в предложении. Суффикс «-sa, -sə», добавленный к глаголу или сокращенная форма частицы «isə», еще больше усиливает это содержание в предложении. Наличие частицы «idi» в глаголе напоминает о внутренней семантике, которая произошла и в настоящее время возникает в форме истории:

Yarğan uçub, bu barədə məlumat isə sonra verilib; события в главном предложении не произошли, предполагается, поэтому глагол в главном предложении, имеющем два однородных известия, употреблен с частицей «idi» в будущем определенном времени, указывающей на то, что выраженное здесь содержание не было реализовано. Причина этого в том, что глагол в первом предложении выражает суждение в форме отрицания, а в качестве его логического следствия приводится информация о событии и действии, которое произойдет в будущем, со свидетельством.

Во втором примере нереализованная, но вероятная семантика придаточного сложноподчиненного предложения раскрывается с помощью сопутствующего предложения («*Axi unutmadım bircə an səni*»); смысловая нагрузка, которую несет это предложение, диктует содержание текста в целом.

Как мы уже упоминали выше, очень редко можно встретить частицу "miş" с частицей "imiş" (-miş, -miş, -müş, -müş). Например:

Əgər mən dünyada özümə ən yaxşı, ən qiymətli adama qarşı olan duyğularımı başqalarından gizləyəcəyəmmişsə, o zaman nə üçün, kim üçün yaşayıram (B. Bayramov).

Пример представляет собой придаточное сложноподчиненное предложение аналитико-синтетического типа, компоненты соединены союзом *əgər* и наречием *isə* (-sa, -sə); сокращенная форма частицы *imiş* перед частицей *əgər* подразумевает, что действие, направленное на будущее, выражено повествованием. Лексические единицы *тогда, почему, для кого* в главном предложении добавляют время, причину и цель к общему условному содержанию сложного предложения. Кстати, отметим, что лексический элемент *тогда* обычно используется в главном предложении придаточного сложного предложения с придаточным временем в «шаблонной» - пропозициональной функции, но в данном примере его роль совершенно иная: он указывает на время значения результата, вытекающего из условного содержания в предложении. В то время как *почему* указывает на причину, цель скрыта внутри вопроса *для кого*.

Помимо своей роли в образовании аналитико-синтетических предложений, союз *əgər*, наряду с предложным и условным содержанием, играет роль мотиватора возникновения других оттенков значения. Эти оттенки значения появляются двумя способами: 1. Через лексические элементы, присутствующие в главном предложении; 2. Путем выражения содержания главного предложения различными временами и формами глагола.

ЛИТЕРАТУРА

- Hüseynzadə M.* Müasir Azərbaycan dili. III hissə. Bakı: Şərq-Qərb, 2007. 280 s.
Hacıyev T. Müasir Azərbaycan dilində mürəkkəb cümlənin struktur semantikasi. Bakı: Azərnəşr, 2002. 304 s.
Kitabi-Də. də Qorqud. Tərtib edənlər: F.Zeynalov və S. Əlizadə. Bakı: Yazıçı, 1988. 265 s.
Müasir Azərbaycan dili. Sintaksis. Bakı: Azərtədrisnəşr, 1962. 269 s.
Şükürlü Ə.C. Qədim türk yazılı abidələrinin dili. Bakı: Maarif, 1993. 336 s.

THE ROLE OF THE LINGUISTIC IF IN THE FORMATION OF COMPLEX SENTENCES OF THE ANALYTICAL-SYNTHETIC TYPE

S.A. Jafarova

*Ganja State University
(Azerbaijan, Ganja)
scafarova117@gmail.com*

Abstract. The division of a subordinate compound sentence according to the means of conjunction significantly distinguishes it from other classifications, referring to the Turkological literature, the *-sa*, *-sa* conditional suffix is compared with the abbreviated form of the particle; In this case, the action and sign in the main sentence depend on the development of the conditional form of the verb or the abbreviated form of the particle in the message of the branch sentence.

As a result of the study of the semantic-syntactic features of connecting devices, the role of each of them - intonation, connecting, connecting words and customs in linking the components of subordinate compound sentences, based on research in Russian and Turkology, is summarized.

Keywords: conjunction, compound sentence, intonation, component, result

РОЛЬ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

О.В. Дубкова

*Сианьский университет иностранных языков;
Нижегородский государственный лингвистический университет
(Сиань, Китай; Нижний Новгород, Россия)
linuan12@mail.ru*

Статья посвящена роли китайского языка как языка-посредника в межнациональной и международной коммуникации. Китайский язык рассматривается как общекитайский литературный язык, который начал формироваться на рубеже XX века. Политика по его популяризации внутри страны и за рубежом сыграла положительную роль в его использовании как языка-посредника.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; язык-посредник; китайский язык; путунхуа; языковая политика

Введение

В условиях кросс-культурной коммуникации возрастает роль языка-посредника, под которыми понимается язык, используется представителями двух и более лингвокультур, для которых данный язык может не являться родным. В межкультурной коммуникации родные языки собеседников заменяются языком-посредником, который является медиатором чужой лингвокультуры и другого культурного кода [Поезжаева, Ильин 2024: 107], что вызывает трудности в выражении собственного мнения и собственной позиции и ее интерпретации собеседником. Если для носителя языка таким языком-посредником является близкий или близкородственный язык, то в некоторых случаях проблема непонимания решается за счет использования интернациональной лексики или близких по значению понятий разных лингвокультур, имеющих общие исторические, религиозно-философские и др. корни; при использовании неродственных родному языку языка-посредника возникают различные трудности, которые определяются не только и не столько степенью владения языком-посредником, так называемой языковой и лингвокультурной компетенцией, сколько (1) национально культурной спецификой; (2) различиями в двух (и более) лингвокультурах; (3) включенностью языка посредника в глобальную систему знаний и ценностей. В этом случае актуальным является рассмотрение языка-посредника с точки зрения его освоения как в качестве родного, так и неродного языка. Цель работы – выявить особенности межкультурной коммуникации, при которой языком-посредником является китайский язык. Для этого необходимо определить, что следует понимать под «китайским языком» и какова его роль как языка-посредника в условиях полиязыковой коммуникации. В процессе исследования используются общенаучные методы, а также семантический, историко-культурный анализ и данные статистики.

1. Понятие «китайский язык» и его роль в межнациональной коммуникации

Китайский язык – язык межнационального (межэтнического) общения в Китае, на территории которого проживает 56 национальностей. Исторически под китайским языком понимается язык ханьцев – основного этноса, зародившегося более пяти тысячелетий назад на территории современного Китая. Как и любой другой язык понятие «китайский язык» является «зонтичным» словом, традиционно указывающим на язык, на котором говорят жители страны. Если научно подходить к данному понятию, то это не совсем так. Китайский язык формировался (и формируется) под влиянием различных лингвокультур, в него выходят различные социальные и территориальные диалекты, «язык чиновников», язык простого народа, письменный и устный язык, различные просторечия и т.д. Общекитайский литературный язык – путунхуа – начинает складываться в начале XX века; после образования КНР (1949) в результате ряда политических мер становится языком межнационального и межрегионального общения жителей Китая; к настоящему времени им владеет порядка 80% населения КНР. Планируется, что к 2035 году по всей стране распространенность общекитайского языка и письменности станет всеобъемлющей, в этнических районах и сельской местности значительно возрастет уровень владения путунхуа [北京日报 2024-08-06].

Слово «*путунхуа*» (普通话), которым обозначается кодифицированный язык китайского народа, состоит из трех иероглифов, первые два из которых имеют значения “*единый, общий, универсальный, повсеместно распространенный*”, последний – “*язык, речь*”. Возникновение слова «путунхуа» тесно связано с кросс-культурной коммуникацией. Согласно исследованиям, слово впервые используется в 1902 году в среде ученых и студентов из Китая, обучающихся в Японии. В монографии «Новый алфавит пров. Цзянсу», вышедшей в 1906 году, Чжу Вэньсюн делит китайский язык на три категории: классический китайский (国文 [guówén] / *государственный язык*), общекитайский (普通话 [pǔtōnghuà] / *путунхуа или мандарин*) и диалекты (俗语 [súyǔ] / *просторечье или разговорный*). Автор не только предлагает официальное название государственного языка Китая, но и определяет данный язык как сочетание слов и выражений, широко используемых во всех провинциях [朱文熊 1957].

После образования Нового Китая (1949) пропаганда путунхуа является основным направлением государственной языковой политики, направленной на повышение научного и культурного уровня населения. Как показывают данные, в 2000 году путунхуа владело 53%, то есть примерно половина населения страны могла общаться на общекитайском языке, в 2020 г. данный показатель вырос до 80%. Ежегодно проводится тестирование на знание путунхуа, для которого по всей стране созданы 32 тестовых учреждения провинциального уровня и почти 2000 пунктов тестирования в городах, университетах или смежных учреждениях, где на конец 2024 года в общей сложности прошли те-

стирование 128 млн человек, к настоящему времени сертификаты на знание путунхуа имеет более 60 млн человек, и более 95% грамотного населения использует стандартизированные китайские иероглифы [普通话水平测试 30 周年 (1994-2024) URL]. Отметим, что доступные данные не отражают национальную принадлежность участников тестирования, а также степень и частотность использования путунхуа при межкультурной коммуникации, но в целом понятно, что постоянно увеличивается и расширяется охват населения кодифицированным китайским языком, создаются благоприятные условия для его изучения и использования не только в условиях официальной коммуникации, но и в бытовом общении.

2. Функционирование китайского языка как языка-посредника в межкультурной коммуникации

Китайский язык традиционно принадлежит носителям так называемого внутреннего круга, то есть жителям Китая и стран Юго-Восточной Азии в качестве родного языка с общим числом носителей, по разным данным, от 1,3 до 1,7 млрд человек (см. подробнее [Халидова 2023]). Кроме того, китайский язык – язык международного общения, под которым понимается язык, используемый в межкультурной коммуникации представителями разных лингвокультурных сообществ [Любимова, Колесникова 2021: С. 83-84].

Считается, что язык завоевывает пространство не только в силу потребности в некотором общем языке коммуникации, но и в большой степени в силу регионального и международного интереса. По мере усиления регионального и международного влияния усиливается и роль китайского языка как средства межкультурной коммуникации, при этом политика по продвижению китайской лингвокультуры имеет государственное значения и отвечает интересам социально-экономического развития Китая. Деятельность китайского правительства по «выходу за рубеж» китайского языка сильно ограничивается сложностью самого языка, связанная с использованием иероглифической письменности [Рыкунова, Фомичев 2020: С. 64]. К этому следует добавить еще несколько немаловажных лингвистических и экстралингвистических факторов, влияющих на его использование как языка-посредника. Во-первых, китайская лингвокультура, включающая элементы географии, истории, политики, философии китайского этноса и отраженная в китайском слове, значительно отличается от лингвокультуры других стран и регионов и часто остается недостаточно понятной для представителей других этносов. Так, слово 祖国 [zǔguó] / Родина является заимствованным из монгольского языка и обозначает «страну предков», но исходные китайские слова для обозначения Родины 故乡 [gùxiāng], 家乡 [jiāxiāng], 老家 [lǎojiā] и др. связаны с представлениями о конкретном месте, обычно родовом селении, месте пребывания и др. Понятно, что даже такие простые слова, как *родина*, *язык*, *культура*, имеют разное понимание у китайцев и представителей других народов. Во-вторых, в китайском

языке значительно трансформируются элементы других культур, заимствованные на разных этапах формирования китайского этноса, в силу этого восприятие и оценка многих понятий, явлений, процессов и др. носит национально специфический характер. Например, в китайском языке понятие 民主 [mínzhǔ] / *демократия* формируется в XX веке, но само слово восходит к древним представлениям китайцев о мудром правителе, который заботится о простом народе. В-третьих, активное использование территориальных диалектов в процессе коммуникации, а также недостаточное знание путунхуа носителями китайского языка вызывает трудности в межкультурной у представителей других стран и народов. Следует также учитывать некоторые специфические черты межкультурной коммуникации двух и более лингвокультур, например, китайской и русской, когда языком-посредником выступает китайский. На это обращается особое внимание в кросс-культурных исследованиях российских специалистов.

Заключение

Благодаря целенаправленной политике КНР по изучению и распространению общекитайского литературного языка – путунхуа – увеличивается его роль в процессе межкультурной коммуникации. Благодаря постоянному повышению международного статуса КНР продвижение путунхуа не только достигло выдающихся результатов в Китае, но и привело к «расцвету его во внутренних районах страны и благоуханию за ее пределами» [人民网 2024-04-02: URL]. В межкультурной коммуникации постоянно повышается статус китайского как языка-посредника, что связано с политическими и экономическими факторами, а также развитием межкультурных контактов, тем не менее остается ряд нерешенных проблем для создания благоприятных условий в использовании китайского языка представителями разных народов.

ЛИТЕРАТУРА

Любимова А.А., Колесникова А.Н. Произносительная нормативность в контексте лингва франка: от изменения требований к изменению взглядов // Rhema. Рема. 2021. № 3. С. 82-97. DOI 10.31862/2500-2953-2021-3-82-97.

Поезжаева А.К., Ильин Д.Л. Третий не лишний: роль языка-посредника в межкультурной коммуникации // Актуальные проблемы в изучении и преподавании русского и китайского языков: традиции, новации, перспективы. Калуга: ФГБОУ ВО "Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского", 2024. С. 105-111.

Рыкунова Е.С. Фомичев П.Ю. Распространенность крупнейших языков мира в условиях полилингвизма // Социально-экономическая география: теория, методология и практика преподавания. М.: ООО "ПТ-Принт", 2020. С. 61-66.

Халидова Р.Ш. Китайский язык в пространстве межкультурной коммуникации народов мира // Филологический вестник. 2023. Т. 2, № 4. С. 85-92.

普通话水平测试 30 周年 (1994-2024). 微信公众平台. 2024 年 11 月 17 日. URL: <https://mp.weixin.qq.com/> (дата обращения: 15.04.2025).

朱文熊.江苏新字母.文字改革出版社 1957 年 1 月. 28 页.

2025 年, 全国普通话普及率将达 85%. 北京日报. 2024 年 08 月 06 日. URL: <https://www.bjd.com.cn/> (дата обращения: 16.06.2025).

你会讲“普通话”, 但这些故事你可能不知道. 人民网. 2024 年 04 月 07 日. URL: <https://zhuanlan.zhihu.com/p/35526736/> (дата обращения: 10.03.2025).

THE ROLE OF THE CHINESE LANGUAGE IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

O.V. Dubkova

*Xi'an International Studies University
Nizhny Novgorod State Linguistic University
(Xi'an, China; Nizhny Novgorod, Russia)
linuan12@mail.ru*

Abstract. The article is devoted to the role of Chinese as an intermediary language in interethnic and international communication. Chinese is considered as the general Chinese literary language, which began to form at the turn of the twentieth century. The policy of popularizing it at home and abroad has played a positive role in its use as an intermediary language.

Keywords: intercultural communication; intermediary language; Chinese language; Putonghua; language policy

МЕДИЦИНСКИЕ ТЕРМИНЫ-АНГЛИЦИЗМЫ: ГРАФИЧЕСКОЕ ОСВОЕНИЕ

А.И. Дьяков

*Новосибирский государственный медицинский университет
(Новосибирск, Россия)
anadyakov@yandex.ru*

В статье анализируются способы формальной (графической) ассимиляции английских заимствований в русском медицинском дискурсе. Представлены примеры транслитерированных, транскрибированных, калькированных, трансплантированных, компенсированных и комбинированных англицизмов.

Ключевые слова: заимствование, англицизм, трансплантация, транслитерация, транскрипция, компенсация, медицинский термин

Интернациональный английский язык, наряду с латинским и греческим языками, является источником медицинских заимствований во многих языках мира, включая русский. Это обуславливает большой интерес исследователей

к изучению данного феномена, так как англицизмы способствуют унификации международного медицинского языка, создавая международный «Лингва франка», и облегчая тем самым международную коммуникацию медицинских работников. Процесс заимствования английской медицинской лексики в русском языке освещается многими исследователями, например, Н.В. Деревлевой (2010), О.В. Конновой (2013), А.И. Загорнюк (2019), С.А. Сединевской (2023), М.Х. Гафуровым (2023) и др.

Материалом для исследования послужили 520 англицизмов, найденных в словарях иностранных слов, толковых словарях, словарях медицинских терминов.

В широком смысле заимствованными словами считают «все слова, взятые из какого-либо языка», и при таком понимании термин «заимствование» равнозначен термину «иноязычное слово» [Крысин 1996: 23]. Аналогичного подхода к трактовке данного термина придерживаются Д.Э. Розенталь и М.А. Теленкова [Розенталь 1976: 114]. Что касается узкого подхода к определению термина «заимствование», то под лингвистическим заимствованием понимается «иноязычное слово, отвечающее критериям освоенности»: формальное приспособление слова к нормам заимствующего языка, широкое употребление слова в речи, появление у заимствованного слова производных и т.п. [Сорокин 1965: 62].

Англицизмами в нашей работе считаются слова или устойчивые словосочетания, которые пришли из английского языка в русский и прошли определенную трансформацию или сохранили свой оригинальный графический облик. К англицизмам отнесены лексико-семантические дериваты – слова латинского происхождения, получившие современное значение в английском языке и заимствованные в этом значении русским языком (ирригатор – лат. *irrigare* орошать – изобретен американским стоматологом Джеральдом Мойером).

Адаптация медицинских терминов-англицизмов в русском языке включает в себя ряд процессов: фонетическую ассимиляцию, когда английские слова приспособляются к русской фонетике; морфологическую ассимиляцию, когда субстантивные (существительные) и адъективные (прилагательные) английские заимствования изменяются по родам, числам и падежам, например, любое неодушевленное существительное с основой, оканчивающейся на согласный, и нулевым окончанием будет относиться к мужскому роду и изменяться по парадигме русского склонения: *антибиотик*, *пейс-мейкер* и т.п. Глагольные англицизмы изменяются по числам, лицам и временам (*дренировать*, *дренировал*, *дренировали*). Высокую степень интеграции в русский язык демонстрируют англицизмы, проявляющие словообразовательную активность: *антиваксер* – *антиваксерный* – *антиваксерство*. Случаев лексической ассимиляции (расширения или сужения семантической структуры заимствования) в нашей работе не выявлено.

Так как наше исследование в большей мере связано с анализом письменного проявления адаптации английских заимствований, то остановимся более детально на графической (формальной) ассимиляции терминов-англицизмов.

Транслитерация предполагает передачу побуквенной формы слова, то есть перевода знаков одного языка в систему знаков другого языка при установлении буквенных соответствий языка-донора и языка-рецептора без учета фонетического облика слова. Установлено, что 54 % проанализированных нами медицинских терминов-англицизмов адаптированы при помощи транслитерации: *скрининг* (англ. screening), *таргет-терапия* (англ. target therapy), *имплант* (англ. implant), *ингалятор* (англ. inhalator), *инсулин* (англ. insulin), *интубатор* (англ. intubator), *ирригатор* (англ. irrigator), *кинкинг* (англ. kinking), *коффердам* (англ. cofferdam), *кросслинкинг* (англ. cross linking), *обтуратор* (англ. obturator), *паркинсонизм* (англ. parkinsonism), *реконвалесценция* (англ. reconvalescence) и т.п.

Транскрибированию, то есть передаче фонемного состава слова, подвержены 42% исследованных лексем: *байп* (англ. bypass), *инлей* (англ. inlay), *кинезиотейпинг* (англ. kinesiotaping), *Лоу синдром* (англ. Lowe syndrome), *лютинг* (англ. luting), *Медикэйд* (англ. Medicaid), *найт-пикер* (англ. night picker), *офф-лейбл* (англ. off label), *перкашн* (англ. percussion), *радиолейз* (англ. radiolase), *ребаунд-эффект* (англ. rebound effect), *релизер* (англ. releaser), *репитер* (англ. repeater), *ретенер* (англ. retainer), *санитайзер* (англ. sanitizer), *сквизер* (англ. squeezer), *стрейн-контрстрейн* (англ. strain-counter strain) и т.п.

Калькирование или заимствование иноязычных слов и устойчивых словосочетаний через буквальный перевод соответствующей языковой единицы, неполно представлено в нашем исследовании (2% от общего числа), так как принадлежность той или иной языковой единицы, имеющий «русский облик», к заимствованию из английского языка определяется тщательным этимологическим анализом языковой единицы. Например, аббревиатуры «ВИЧ» и «СПИД» являются дословным переводом английских аббревиатур «HIV» (англ. сокр. от Human Immunodeficiency Virus) и «AIDS» (англ. сокр. от Acquired Immune Deficiency Syndrom). Вирус иммунодефицита человека впервые обнаружен в США в 1981 году, поэтому вопросов об английском происхождении этого термина не возникает.

Словосочетания, включающие компонент «синдром» (синдромная диагностика, синдромальный диагноз, синдромные панели, аутоиммунный синдром и т.п.) появились в медицинской терминологии на Западе, поэтому термины типа «предменструальный синдром» (ПМС – англ. PMS) – кальки или дословные переводы английских словосочетаний. Синоним аббревиатуре «ПМС» – «предменструальное напряжение» (англ. premenstrual tension) является полукалькой, где первая часть словосочетания транслитерируется, а вторая – калькируется. Происхождение отдельных словосочетаний этого типа определяются легко, например, название известного в психиатрии термина «синдром Алисы в Стране чудес» (англ. Alice in Wonderland syndrome) дал британский психиатр Джон Тодд, синдром Денди-Уокера впервые описан американским нейрохирургом Уолтером Денди, синдром Барттера (англ. Bartter syndrome) впервые использован американским эндокринологом и т.п.

Знание конкретной информации о происхождении слова позволяет отнести его к калькированному англицизму. Так, аббревиатура *MPT* – калька английского сокращения *MRT* (англ. magnetic resonance tomography магнитно-резонансная томография) – название процедуры и аппарата, изобретенного американским ученым Реймондом Дамадьеном и британским физиком Питером Мэнсфилдом, а одним из изобретателей метода транскраниальной магнитной стимуляции (*TMC* – англ. TMS Transcranial magnetic stimulation) является британский ученый-физик А. Баркер.

Трансплантация – это использование иностранных слов в письменной речи в графике языка-донора – (2%) от всего объема англицизмов.

Медицинские трансплантаты встречаются в текстах, содержащих наименования иностранных фармацевтических фирм и медицинских компаний (*West Coast Laboratories, Inc., Johnson & Johnson, AstraZeneca*), а также названия патентованной и непатентованной продукции этих фирм (*Zerbound, Theraflex Advance, Sinvik One*). Использование этих трансплантатов связано с соблюдением авторских прав производителя, однако многие наименования транслитерируются/трансплантируются для облегчения русскоязычной коммуникации (*Терафлекс Адванс, Синвик Уан*).

В целях унификации медицинской терминологии на международном уровне, а также для того, чтобы скрыть информацию от пациента (кодирующая функция), в бланках с результатом анализов также используются английские трансплантаты: *WBC* (англ. white blood cells) – лейкоциты; *MCV* (англ. mean corpuscular volume) – средний объем эритроцитов; *PLT* (англ. PLT platelets) – тромбоциты; *LYMP* (англ. lymphocyte) – лимфоциты; *NEU* (англ. neutrophil) – нейтрофилы и др.

Комбинированными англицизмами являются заимствования, при графической ассимиляции которых используется комбинация (сочетание) выше перечисленных способов, например, транскрипция и калькирование. Так при заимствовании слова «премедикация» (англ. premedication) корневая морфема подверглась транслитерации, а суффиксальная морфема «-tion» была калькирована на «русский» суффикс «-ция». Аналогичной процедуре адаптации были подвержены следующие англицизмы: *рандомизация* (англ. randomization), *агглютинация* (англ. agglutination), *аддикция* (англ. addiction), *биоревитализация* (англ. biorevitalization), *вирилизация* (англ. virilization), *девастация* (англ. devastation), *иммобилизация* (англ. immobilization), *инкапсуляция* (англ. incapsulation) и т.п.

Отметим, что в число транскрибированных/трансплантированных терминов входят **компенсированные заимствования** – прилагательные с исконными адъективными суффиксами (-ive, -able, -ous, -nt), но для полной графической адаптации им потребовались русские частеречные маркеры прилагательных. В эту группу отнесем адъективные англицизмы: *инвазивный* (англ. invasive), *инкурабельный* (англ. incurable), *интестинальный* (англ. intestinal), *когезивный* (англ. cohesive), *контагиозный* (англ. contagious), *обессивно-*

компульсивный (англ. *obsessive – compulsive*), *рекуррентный* (англ. *recurrent*), *ригидный* (англ. *rigid*). Эти адъективные англицизмы не надо путать со словообразовательными русскими дериватами от английских существительных: *абатментный*, *арбовирусный*, *бруцеллезный*, *бустерный* и т.п.

Таким образом, изучив предложенные ранее дефиниции слова «англицизм», мы представили свое определение этого феномена, отметив, что адаптация заимствованного медицинского термина происходит не только по известным формальным признакам (транскрипция и транслитерация), но и предполагает комбинированные варианты ассимиляции, а также трансплантацию – нулевую графическую интеграцию в принимающий язык. Кроме того, к англицизмам относятся и лексико-семантические дериваты – слова латино-греческого происхождения, но получившие новое семантическое наполнение в английском языке, номинируя новые предметы или явления, часто изобретенные и обнаруженные на Западе.

Незначительная часть калькированных терминов-англицизмов объясняется необходимостью серьезного этимологического анализа перед тем, как включить их в категорию «Англицизмы». Трансплантированные англицизмы, функционирующие в русских текстах в своем оригинальном графическом облике, выполняют кодифицирующую и унифицирующую функции. Аналогичные функции выполняют комбинированные и компенсированные англицизмы.

ЛИТЕРАТУРА

Гафуров М.Х. Медицинская терминология и ее роль в развитии медицинской науки // Язык. Общество. Медицина. Сборник материалов XXIII Республиканской студенческой конференции. Гродно, 2023. С. 166-168.

Деревлева Н.В. Транскрипция и транслитерация как продуктивные способы образования новых медицинских терминов // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. 2010. № 4 (32). С. 114-115.

Коннова О.В., Кириллова Т.С. Английские заимствования в научной медицинской прозе // Астраханский медицинский журнал. 2013. Т. 8. № 2. С. 54-56.

Крысин Л.П. Иноязычные слова в современной жизни // Русский язык конца XX столетия. М.: Языки рус. культуры, 1996. С. 142–161.

Лопата К.М., Загорнюк А.И. Английские заимствования в медицинской терминологии // Язык. Образование. Культура. Сборник научных трудов по материалам XIII Всероссийской научно-практической электронной конференции. ООО «МедТестИнфо». 2019. С. 31-34.

Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителей. – 2-е изд., испр. и доп. / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. М.: Просвещение, 1976. 543 с.

Сединевская С.А. Медицинская терминология новейших медицинских гаджетов: способы образования и классификации // Сборник материалов республиканской научно-практической конференции студентов и молодых ученых. Гродно, 2023. С. 695-698.

Сорокин Ю.С. Развитие словарного состава русского литературного языка. 30-90 годы XIX века. М.; Л.: Наука, 1965. 565 с.

MEDICAL TERMS-ANGLICISMS: GRAPHIC ASSIMILATION

A.I. Dyakov

*Novosibirsk State Medical University
(Novosibirsk, Russia)
anadyakov@yandex.ru*

Abstract. The article analyzes the methods of formal (graphical) assimilation of English borrowings in Russian medical discourse. Examples of transcribed, transliterated, transplanted (in the graphics of the source language), compensated and combined translated Anglicisms in medical sphere are presented.

Keywords: borrowing, loan-word, Anglicism, transplantation, transliteration, transcription, compensation, medical term

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ (ОБРАЩЕНИЕ К СМЫСЛОВЫМ МЕНТАЛЬНЫМ МОДЕЛЯМ)

Е.А. Красикова

*Московский государственный лингвистический университет
(Москва, Россия)
krasikova.liza@mail.ru*

Описание смысловых ментальных моделей, лежащих во внутренней концептуальной форме иероглифических знаков дает новую отправную точку для более адекватного понимания лексико-грамматического строя китайского языка. На примере классификатора 张 в статье моделируется концептуальная структура данной лексемы, в основе которой лежат концепты, мотивирующие многозначность иероглифического знака. Обращение к методам когнитивной лингвистики и их внедрение в преподавание иностранного языка способствует более качественному усвоению иноязычной лексики, а также содействует элиминации интерферентных ошибок в речи.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, китайский язык, классификаторы, методика преподавания китайского языка, концептуальная внутренняя форма.

Цель данной статьи – обосновать положение о том, что обращение к моделированию интуиции носителей языка позволяет им всегда выбирать в речи правильный вариант из множества возможных. Интеграция метода когнитивного моделирования лексической семантики в преподавание лексики китайского языка способствует элиминации интерференции родного языка при изучении иностранного языка, в частности китайского языка у русскоязычных студентов.

В концептуальной внутренней форме (далее КВФ) лексемы высвечиваются наиболее яркие признаки обозначаемого [Беляевская 2005]. Ментальная

«картинка», которая находится в КВФ лексемы играет определяющую роль при выборе слова в разных ситуациях и в его употреблении в речи. Внедрение подобного рода анализа семантики иероглифического знака в преподавание китайского языка помогает проникнуть во внутреннюю логику языковой системы и понять не только типовую сочетаемость счетных слов, которая дается в учебниках, но и другие, более редкие их употребления. Ментальные модели, когда они выявлены, могут быть представлены в виде достаточно простых правил и эти правила можно использовать в практике преподавания иностранных языков. Такой подход к преподаванию иностранного языка был опробован на материале английского языка и дал хорошие результаты, например, при объяснении разницы между синонимами (*synonym discrimination*).

В данной статье предлагается алгоритм обучения счетным словам, который помогает проникнуть во внутреннюю логику языковой системы и понять не только типовую сочетаемость счетных слов, которая дается в учебниках, но и другие, более редкие их употребления.

Классификаторы, являясь лексико-грамматической особенностью в таких языках, как японский и китайский, давно привлекают внимание лингвистов (см. анализ японского классификатора *hon* Lakoff, 1986). Китайские грамматисты чаще называют данную лексико-грамматическую категорию счетными словами, потому что для них это часть категории количества [см. подробнее Красикова 2024], но для зарубежных исследователей и для людей, изучающих китайский язык как иностранный, это, прежде всего, классификаторы [Tai 1994; Wang 1994], которые показывают, к какой лексической группе и по каким параметрам носитель китайского языка относит ту лексему, перед которой употребляется счетное слово.

В результате концептуального анализа было установлено, что в основе употребления китайских счетных слов лежат ментальные модели. Например, КВФ классификатора 张 мотивирует его употребления с такими, на первый взгляд, не связанными между собой существительными, как *карта, кровать, губы, циновка, ковер*. Опишем когнитивную модель, которая определяет выбор рассматриваемого классификатора в речи, опираясь на анализ данных лексикографических источников 汉语量词大词典 [Ханьюй лянцы дацзыдянь, 2013]; 说文解字 [Шовэнь цзецзы]; 汉典 [Ханьдянь]; 象形字典 [Сянсин цзыдянь]. Первое значение данной фоноидеограммы является глагольным: «把弦安在弓上» *натягивать тетиву на лук*. Как показывает этимологическая справка, в концептуальной внутренней форме данного иероглифического знака эксплицируется идея человеческой деятельности. По замечанию Цзинь Тао, «восприятие человека было акцентировано на том, чтобы при движении тетивы лука (от прямой линии до дугообразного состояния) вырисовывалась ровная плоскость. Это восприятие плоскости и закрепилось за данным иероглифом» [Цзинь 2007: 14]. Далее автор в качестве важного признака отмечает неизменность формы в пространстве без воздействия извне. Позволим себе расширить выводы Цзинь Тао следующими положениями. Когнитивная модель данного

иероглифического знака высвечивает следующие концептуальные составляющие:

- 1) функция: движение натяжения (от прямой линии до дугообразного состояния) с целью увеличения объекта в длину;
- 2) функция: объекты, подвергнутые воздействию человека, раскрываются, разворачиваются в пространстве;
- 3) форма: геометрически правильная, с ровной и плоской поверхностью, стабильной в пространстве;
- 4) форма + функция: объекты с функционирующей плоской ровной поверхностью;
- 5) форма: тонкая и длинная как тетива лука;

Данное положение подтверждают 15 глагольных значений, 12 значений в качестве классификатора и 1 именное значение анализируемого иероглифического знака. Остановимся подробнее на данных лексикографического источника «汉语量词大词典» [Ханьюй лянцы дацзыдянь, 2013], где в качестве классификатора в словарных статьях были зафиксированы следующие значения (2 диалектных значения были исключены из анализируемого списка, поскольку настоящее исследование основывалось на данных путунхуа):

- 1) 用于琴等 для цитр и других струнных инструментов: 一张琴 *цитра*;
- 2) 用于可以张开的东西 для предметов, которые можно развернуть, раскрыть: 一张门幕 *портьера*;
- 3) 用于可以铺张的东西 для предметов, которые можно развернуть, разостлать, то есть увеличить в длину: 一张年画 *новогодняя лубочная картинка няньхуа*;
- 4) 用于作用在平面的东西 для объектов, функция которых реализуется на их плоской поверхности: 一张台球桌 *бильярдный стол*;
- 5) 用于嘴脸等 для описания лица, выражении лица: 一张陌生的脸 *лицо незнакомца*;
- 6) 用于蚕种 грена, яички шелкопряда: 三张蚕种 *три пласта грены*; и др.

Итак, все проанализированные примеры указывают на то, что КВФ классификатора 张 имеет многоступенчатую структуру. При выборе существительного для данного классификатора носитель фокусирует внимание на функциональных и атрибутивных характеристиках того или иного объекта, которые были выявлены выше. Таким образом, работая со словарями и анализируя концептуальную структуру иероглифического знака по предлагаемой методике, студент получает нужную информацию об употреблении единицы.

Отметим, что система обучения китайскому языку, выстроенная с учетом новейших приемов и методов когнитивной лингвистики, ускоряет темпы усвоения китайского языка и позволяет элиминировать интерферентные коммуникативные ошибки.

ЛИТЕРАТУРА

Беляевская Е.Г. Воспроизводимы ли результаты концептуализации? (К вопросу о методике когнитивного анализа) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2005. №1. С. 5–15.

Красикова Е. А. Счетные слова в китайском языке. Теория и практика / Е. А. Красикова. М: Общество с ограниченной ответственностью "ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ ВКН", 2024. 130 с.

Цзинь Тао. Концептуальная система пространства (фрагмент китайской языковой картины мира). Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2007. 164 с.

Lakoff J. Classifiers as a reflection of mind// Craig (ed.) Noun Classes and Categorization. Amsterdam: John Benjamins. (Typological studies in Language, 7). 1986. Pp. 13-52.

Wang Lianqing. Origin and Development of Classifiers in Chinese. PhD Dissertation. The Ohio State University. 1994. 185 p.

Tai James H-Y. Chinese Classifier Systems and Human Categorization." In M. Y. Chen and O. Tzeng (eds.), In Honor of William S.-Y. Wang: Interdisciplinary Studies on Language and Language Change, Pyramid Press, Taipei. 1994. 91 p.

汉语量词大词典. 上海, 上海辞书出版社, 2013.10, 322 页。[Ханьюй лянцы дацзидянь, Шанхай, Шанхай чубаньшэ, 2013, 322 с.]

说文解字 [Шовэнь цзецзы] URL: <http://www.shuowen.org/> (дата обращения: 10.02.25).

汉典 [Ханьдянь] URL: https://www.zdic.net/hans/%E7%89%87_ (дата обращения: 10.02.25).

象形字典 [Сянсин цзидянь]. URL: <http://www.vividict.com/Public/index/page/index/index.html> (дата обращения 10.02.25).

INTERPRETATION OF THE SURROUNDING WORLD IN THE CHINESE LANGUAGE (APPEAL TO SEMANTIC MENTAL MODELS)

E.A. Krasikova

Moscow State Linguistic University

(Moscow, Russia)

Krasikova.liza@mail.ru

Abstract. The description of semantic mental models underlying the internal conceptual form of hieroglyphic signs provides a new starting point for a more adequate understanding of the lexical and grammatical structure of the Chinese language. Using the example of the symbol classifier, the article models the conceptual structure of this lexeme, which is based on concepts that motivate the ambiguity of the hieroglyphic sign. The use of cognitive linguistics methods and their implementation in teaching a foreign language contributes to a better assimilation of foreign vocabulary, as well as helps to eliminate interference errors in speech.

Keywords: cognitive linguistics, Chinese language, classifiers, methods of teaching Chinese, conceptual internal form

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

М.С. Кулакович

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
(Челябинск, Россия)
kulakovichms@cspu.ru*

Статья поднимает актуальную тему влияния общественно-политической ситуации в России, Великобритании и США в частности и в мире в целом на лексический состав русского и английского языков. В статье рассматриваются наиболее употребимые слова в период с 2020 по 2024 гг. по мнению Государственного института русского языка им. Александра Сергеевича Пушкина в России и словарей Merriam-Webster, Collins Dictionary и Oxford Dictionary в англоязычных странах.

Ключевые слова: неологизм, протологизм, слово года, лексический состав языка, развитие языка

Развитие любого языка всегда тесно связано с событиями в стране и мире. Все эти события находят отражение на всех уровнях языка, в частности, в его лексическом составе. Одним из способов фиксации актуальных изменений в языке является составление ежегодного списка новых и наиболее актуальных слов и выражений. В нашем исследовании мы проанализируем слова года в русском и английском языке за последние пять лет, обозначим источники их появления и влияние на язык в целом.

В 2020 году Государственный институт русского языка им. Александра Сергеевича Пушкина назвал самыми популярными слова «самоизоляция» и «обнуление» [Евсюкова 2021: 40]. Обнуление в широком смысле означает приведение чего-либо в исходное состояние. В 2020 году это слово использовалось в контексте внесения изменений в конституцию и приняло более узкий смысл, а именно практику пересмотра конституционных ограничений, позволяющую действующему главе государства продлить максимальный срок своих полномочий. До внесения поправок президент мог занимать свою должность лишь два срока подряд. Теперь же предыдущие сроки президента не учитываются, обнуляются, и он может избираться ещё на новые два срока. Самоизоляция – это комплекс ограничительных мер по самостоятельной изоляции населения или отдельных лиц в целях предотвращения распространения инфекционного заболевания. Слово стало широко использоваться во время пандемии коронавируса, когда люди были вынуждены ограничить контакты и общение. Соответственно, новыми словами стали «обнулидер» и «расковидеться». Обнулидер – это лидер государства, изменивший срок полномочий после внесения изменений в конституцию страны. Расковидеться – встретиться с друзьями и родственниками после карантина. Слово появилось по аналогии с глаголом «разговеться», которое означает позволить себе какое-либо угощение или действие после долгого перерыва, например, поста [Иванова 2021: 1395]. Данные слова называются протологизмами. Это неологиз-

мы, предложенные конкретным автором и ещё не закрепившиеся в языке. Слова «расковидеться» и «обнулидер» были предложены участниками ежегодного конкурса «Слово года», который проводит филолог и литературный критик Михаил Эйпштейн. Одним из авторов является Марианна Тайманова.

Американский толковый словарь английского языка Merriam-Webster назвал словом года “pandemic”, что означает как существительное «пандемия», так и прилагательное «пандемический». Согласно Британскому словарю Collins Dictionary словом года стал “lockdown”, что означает строгие ограничения по перемещению граждан во время карантина, а также приостановку работы общественных мест в это же время [CD].

Так мы видим, что в 2020 году пандемия коронавируса во всём мире и голосование за внесение изменений в конституцию в России повлияли на выбор слов года, но в настоящее время и актуальность этих событий, и частота их употреблений снижается.

2021 год в мире характеризовался распространением вакцин от коронавируса, поэтому словом года по мнению государственного института русского языка имени А.С. Пушкина стал «спутник», по наименованию отечественной вакцины [Евсюкова 2021: 41]. Протологизмами в русском языке стали «хамостийность» и «занудалёнка». Первое является сочетанием слов «хам» и «самостийность» и означает свободу от общественного мнения в совокупности с дозволенностью всем хамить. Второе – смешение слов «занудный» и «удалёнка», что значит скучная и однообразная работа из дома.

Тема вакцинации отражена и в слове года, выбранном Оксфордским словарём английского языка. Этим словом стало “vax” – сокращение, которое означает и «вакцина» и «вакцинироваться» [Горбунова 2022: 109].

Так становится понятно, что пандемия продолжает влиять на все сферы жизни, в том числе и на язык, а в русском языке наблюдается тенденция соединения слов для создания неологизмов, отражающих наиболее важные изменения в жизни общества.

В 2022 словом года в России стало «наследие», так как 2022 был объявлен годом культурного наследия народов России. Наследие в данном контексте – это значимые материальные и духовные объекты культуры и истории, доставшиеся от прошлых поколений. В России специально ушли от выбора слова года, связанного с военными действиями, и искали положительное явление, объединяющее всех жителей страны [Горбунова 2022: 109].

В 2022 г. Оксфордский словарь назвал термином года “goblin mode”, что означает гедонистический образ жизни без учёта социальных ожиданий и норм. Возможно, термин также связан с прошедшей пандемией и отражает желание людей получать от жизни удовольствие, не загоняя себя в какие-либо рамки и не испытывая ограничений и давления общества [OLD].

Collins Dictionary назвал выражением года “permacrisis”, это сращение двух слов – permanent и crisis и означает долгий период тревожности и нестабильности [CD].

В итоге, 2022 запомнился как год политических потрясений, и эта характерная черта не могла не остаться в языке, демонстрируя нарастание тревожных настроений. В то же время увеличивается желание людей объединяться и идентифицировать себя как единый народ. Это характерно как для жителей России, так и англоговорящих стран. Также тема пандемии продолжает оставаться актуальной в обществе.

2023 год ознаменовался развитием технологий, в частности, связанных с искусственным интеллектом. В России словом года стал термин «нейросеть». Это тип машинного обучения, при котором компьютерная программа имитирует работу человеческого мозга. Это же слово было выбрано словарём Collins Dictionary [CD].

Выбор Оксфордского университета пал на слово “rizz”, сокращение от charisma. На русский язык это явление можно описать как персональный шарм и способность привлечь к себе внимание с помощью внешнего вида и обаяния [Кузьмина 2024: 319].

В 2023 году выбор слов показал, что интерес человечества направлен и на сферу высоких технологий, и на психологические особенности отдельной личности.

В 2024 году Государственный институт русского языка выбрал слово «Пушкин». Это объясняется тем, что в 2024 году страна отмечала юбилей поэта, и, соответственно, увеличилось количество поисковых запросов по данной теме. Также ключевыми словами года стали «семья», «искусственный интеллект», «выборы» и «квадробер» [Евсюкова 2021: 41]. Эти слова отражают актуальные тенденции в обществе: продолжающееся развитие технологий, объявленный год семьи, выборы президента и новые молодёжные увлечения.

По данным Оксфордского словаря английского языка словом года стало выражение “brain rot”, что дословно переводится как «разложение мозгов». Оно означает «психическое или интеллектуальное состояние человека, появившееся в результате чрезмерного потребления материалов, которые считаются тривиальными или не требуют усилий» [Кузьмина 2024: 320]. Толковый словарь Collins English dictionary словом года назвал прилагательное “brat”, что значит «уверенный, независимый человек, которого отличает гедонистическое поведение» [CD].

Так мы видим, что в 2024 году продолжается развитие технологий, которые, тем не менее, неоднозначно влияют на интеллектуальные способности людей. Также год богат на разнообразные общественные и политические события, среди которых человек пытается найти своё место и осознать себя.

Таким образом, наиболее яркие и драматичные события в России и мире остаются в памяти людей и фиксируются в языке в виде наиболее употребимых слов или неологизмов. Такими событиями в последние пять лет стали пандемия коронавируса, вакцинация от неё, военные действия, развитие технологии искусственного интеллекта. Пока данные события актуальны и будо-

ражат ума людей, слова, с ними связанные, не выйдут из употребления, а протоголизмы будут зафиксированы в словарях и войдут в национальные корпуса языков.

ЛИТЕРАТУРА

Горбунова Е.Ф., Коваленко Е.Н., Ломакова А.В. Происхождение слов проекта "слово года" по версии издательства оксфордских словарей с 2011 по 2020 годы // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 1-2. С. 108-113.

Евсюкова А.С., Сергиенко Н.В. Акция "слово года" как социально-политический портрет года // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 70-7. С. 39-41.

Иванова Е.П. "Слово года" в 2020 году как зеркало социокультурной ситуации в странах Европы // Science SPbU-2020. Сборник материалов Международной конференции по естественным и гуманитарным наукам. Санкт-Петербургский государственный университет. 2021. С. 1395-1396.

Кузьмина Р.В., Кузьмин С.В. Оксфордские слова 2023 года и 2022 года // Lingua Academica: Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики. Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции. Ульяновск. 2024. С. 317-323.

OLD – Oxford Learner's Dictionaries. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 13.01.25).

CD – Collins Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 15.01.25).

DEVELOPMENT OF THE VOCABULARY IN THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

M.S. Kulakovich

*South Ural State Humanitarian Pedagogical University
(Chelyabinsk, Russia)
kulakovichms@cspu.ru*

Abstract. The article raises the topical issue of the influence of the socio-political situation in Russia, Great Britain and the USA in particular and in the world in general on the lexical composition of the Russian and English languages. The article examines the most used words in the period from 2020 to 2024 according to the State Institute of Russian Language named after A. S. Pushkin in Russia and Merriam-Webster, Collins Dictionary and Oxford Dictionary in English-speaking countries.

Keywords: neologism, protologism, word of the year, language vocabulary, development of the language

ТРИ АСПЕКТА СЕМИОЗИСА В ИЕРОГЛИФИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Д.С. Лебедева

*Новосибирский государственный технический университет
Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС
(Новосибирск, Россия)
lebedeva-ds@ranepa.ru*

Рассматривается иероглифическая система китайского языка с точки зрения теории Ч.С. Пирса и Ч.У. Морриса. Объектом анализа выступает иероглиф, предметом выступает его характеристика с точки зрения семантики, синтактики и прагматики. Сделан вывод, что иероглифическое пространство представляет собой семиотическую систему, объединяющую три аспекта семиозиса, главной единицей которого выступает иероглиф.

Ключевые слова: знак, семиозис, семантика, синтактика, прагматика, китайская иероглифика

Семиотика – это универсальное учение о знаках и знаковых системах, окружающих человека. Объект изучения данной дисциплины весьма обширен – можно сказать, что все, что человек считает знаком изучает семиотика. К центральным понятиям данной дисциплины относятся знак и знаковый процесс – семиозис. По мнению Чарльза Сандерса Пирса, основателя семиотики как самостоятельной научной дисциплины, под семиозисом следует понимать взаимодействие знака (репрезентамена), объекта и интерпретанты [Пирс 2000: 177] (см. рис. 1).



Рис. 1. Модель знака Ч.С. Пирса

Кратко остановимся на этих составляющих. Репрезентамен (он же знак) обозначает что-то (объект) и направлен в отношении кого-то (интерпретанты) [Там же]. Как показано на рисунке выше, отношения между этими тремя элементами являются разными. Так, если между интерпретантой и репрезентаменом и интерпретантой и объектом есть непосредственная связь, то между объектом и репрезентаменом связь уже является условной. Это связано с существенным разграничением между «динамическим объектом» и «непосредственным объектом»: «Непосредственный объект, таким образом, уже не включает все многообразие смыслов, которое содержится потенциально в ди-

намическом объекте, а только те качества, действия и закономерности, которые отражает знак» [Федотова 2012: 419]. Знак (репрезентативен) выхватывает и фиксирует лишь какую-то одну сторону реального динамического объекта, поэтому можно сказать, что знак всегда запаздывает по отношению к тому, что он замещает. По этой причине на семиотическом треугольнике Пирса данная связь представлена пунктирной линией.

Понимание устройства знака важно, поскольку на этой основе построены семиотические классификации. Так, знаки традиционно разграничивают в соответствии со способом отображения или замещения объекта – иконы, индексы и символы. Иконический знак – это знак, который замещает репрезентатив на основе сходства с ним; индексы – это знаки, образованные на основе иконы, но их значение извлекается на основе действия указания (референции) [Пирс 2002: 200–212]. Символ – это составной конвенциональный знак, включающий как икону, так и индекс, существование которого неразрывно связано с интерпретантой, т.е. с тем, кто этот знак воспринимает и использует [Там же: 213].

Особо важный вклад в семиотическую теорию внес Чарльз Уильям Моррис, четко описав три пространства семиозиса как продолжение трихотомий Ч.С. Пирса. Итак, синтактика (syntactics) изучает то, как знаки комбинируются друг с другом; семантика (semantics) сосредоточена на изучении способов означивания (сигнификации) знаков; прагматика (pragmatics) направлена на рассмотрение происхождения и использования знаков, а также эффектов, оказываемых знаками на тех, кто их интерпретирует (человек) [Morris 1946: 219].

Иероглиф является базовой кодовой единицей китайского лингвокультурного пространства, которая имеет свое проявление не только на письме, но и в речи. Итак, иероглифические знаки отражают особое образное мышление носителей китайского языка, которое в полной мере можно называть иероглифическим [Григорьева 1992: 273]. Иероглифическое пространство китайского языка и китайской культуры можно рассмотреть с позиции трех аспектов семиозиса. Ниже предлагается семиотический анализ иероглифа 八 ба «восемь».

Семантическое пространство

Согласно этимологическим данным, этот знак изначально имел значение «разъединять», которое было получено на основе схематичного изображения двух людей, стоящих спиной друг к другу на некотором расстоянии (см. рис. 2) [字源 2013: 64].

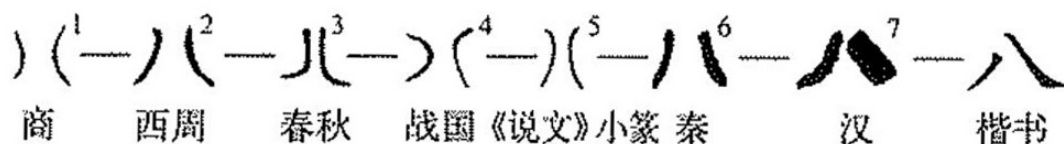


Рис. 2. Эволюция написания иероглифа 八 ба «восемь»

Впоследствии, на основе фонетического сходства слов «делить» и «восемь» данный знак стал заимствоваться для обозначения второго значения,

а этимология в иероглифе со временем стерлась. Итак, можно сделать вывод, что данный тип знака по классификации Ч.С. Пирса является знаком-индексом, значение которого получено на основе механизма указания, при этом само изображение является иконическим.

Синтаксическое пространство

Синтактика в иероглифическом пространстве реализуется через изучение того, как иероглифические знаки взаимодействуют друг с другом.

Например, иероглиф 八 *ба* «восемь» состоит из изображения двух людей, развернутых друг к другу спиной. В свою очередь, этот же иероглиф служит «строительным материалом» для образования других иероглифов. Например, в иероглифе 分 *фэнь* «разделять» состоит из элемента 八 *ба* «восемь» в верхней части иероглифа, и 刀 *дао* «нож» в нижней части. Однако в данном случае, компонент «восемь» будет использоваться в своем этимологическом значении «разъединять» – таким образом, два элемента являются семантическими. Другим примером, является иероглиф 半 *бань* «половина», этимологически состоящем из изображения быка (центральный элемент) и знака 八 *ба* также используем в изначальном значении «делить».

Прагматическое пространство

В данном разделе рассмотрим иероглиф 八 *ба* «восемь» в точки зрения прагматики, т.е. каким образом он используется носителями китайского языка в определенных лингвистических и культурных контекстах. В китайском языке есть особая иероглифическая словообразовательная модель, основанная на проведении сходства некоторого объекта с формой иероглифа, это, например, такие слова, как – 八字胡 *бацзыху* «усы в форме иероглифа восемь» – усы в форме клина, 八字步 *бацзыбу* «шаги в форме иероглифа восемь» – косолапость.

Примером иероглифизации речи могут являться фразеологические выражения. В основу найденных устойчивых оборотов положен иероглифический и каллиграфический образ знака 八 *ба*. Например, выражение 八字没一撇 (*бацзы мэи и пе*) буквально переводится следующим образом: *в иероглифе «восемь» нет ни одной черты*. В русском языке существует аналог данному китайскому фразеологизму – «ровным счетом ничего не сделано». Следующий пример – 八字打开 (*бацзы дакай*) – буквально переводится так: *откидная влево и откидная вправо в иероглифе «восемь» откинута в разные стороны*. Русский язык также имеет аналог этому выражению – «выложить всё начистоту».

Таким образом, в данной статье было проанализировано иероглифическое пространство, на примере иероглифа 八 *ба* «восемь», с точки зрения семиотической теории Ч.С. Пирса и трех семиотических пространств Ч.У. Морриса – семантика, синтактика и прагматика. Проанализированные примеры иллюстрируют особое место иероглифа в лингвокультурном и речевом пространстве носителей китайского языка. Кроме того, иероглифические знаки служат

средством номинации понятий, а также категоризации реальности. В связи с этим можно говорить об особом иероглифическом принципе, лежащем в основе иероглифического типа культуры и о наличии множества реализаций данного принципа [Лебедева 2024].

ЛИТЕРАТУРА

Григорьева Т.П. Дао и логос (встреча культур). М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1992. 424 с.

Демидова Т.В., Соловьева Т.М., Баров С.А. О когнитивно-семантическом подходе в изучении китайского языка // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2020. Т. 11. № 1. С. 48-63.

Лебедева Д.С. Реализации иероглифического принципа в китайском лингвокультурном пространстве // Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике: Материалы II Всероссийской научной конференции, Барнаул, 01–02 ноября 2023 года. Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2024. С. 308-313.

Пирс Ч.С. Избранные философские произведения. Пер. с англ. / Перевод К. Голубович, К. Чухрукидзе, Т. Дмитриева. М.: Логос, 2000. 448 с.

Федотова М.Г. Понятие «Означивание» в семиотических теориях Ф. Де Соссюра и Ч. С. Пирса // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. 2012. № 27. С. 417-421.

Morris Ch. Signs, language and behavior. New York: Prentice-hall, inc., 1946. 365 p.

字源。天津：天津古籍出版社；沈阳：辽宁人民出版社，2013。1420 页。(Цзыюань. Тяньцзинь: Тяньцзинь гуцзи чубаньшэ; Шэньян: Ляонин жэньминь чубаньшэ, 2013. 1420 E.)

THREE ASPECTS OF SEMIOSIS IN THE HIEROGLYPHIC DOMAIN

D.S. Lebedeva

*Novosibirsk State Technological University
Siberian institute of management of RANEP
(Russia, Novosibirsk)
lebedeva-ds@ranepa.ru*

Abstract. The article is the study of the Chinese hieroglyphic system from the perspective of semiotic theory (Ch.S. Peirce and Ch.W. Morris). The main focus of the research is made on the hieroglyphic sign from the point of view of semantics, syntactics and pragmatics. We have come to the conclusion that hieroglyphic system with the hieroglyphic sign as its main unit contains three aspects of semiosis.

Keywords: sign, semiosis, semantics, syntactics, pragmatics, Chinese characters

ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВАЯ РЕЦЕПЦИЯ И ЕЕ РОЛЬ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕЧЕВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПРИ АФАЗИИ

С.А. Лямзина

*Сибирский федеральный университет,
Институт филологии и языковой коммуникации
(Красноярск, Россия)
svetlana.lyamzin@mail.ru*

В статье представлены результаты исследования, позволяющие рассматривать письменно-речевую рецепцию как один из факторов языковой биографии, влияющих на формирование связей единиц ментального лексикона человека. Подобные знания о типичной речевой рецепции индивида играют важную роль в повышении эффективности речевой реабилитации у пациентов с афазией.

Ключевые слова: афазия, речевая реабилитация, междисциплинарность, языковая биография, факторы языковой биографии, письменно-речевая рецепция

Целью данного исследования является изучение особенностей языковой биографии пациентов с афазией (с нарушением речи, которое возникает при органических поражениях мозга). Это должно помочь в разработке более персонализированных упражнений по восстановлению речи у данных пациентов, поскольку подобные разработки учитывают особенности их языковой биографии.

Актуальность исследования заключается в разработке адаптированного к специфике языковой биографии пациента с афазией комплекса упражнений, предназначенных для речевой реабилитации.

В фокусе данной публикации находятся понятия языковой биографии, ее факторов, которые только находятся в стадии обретения своих сущностных характеристик в рамках антропоцентрической лингвистики, а также рассматривается междисциплинарный аспект современной лингвистики, имеющий практическое значение.

Так, междисциплинарность в лингвистике открывает большие перспективы в исследовании для лингвистов:

- 1) слияние лингвистики с другими науками, такими как психология, социология, антропология, когнитивные науки и информатика, позволяет более глубоко понять языковые явления и процессы;
- 2) сочетание различных научных методов и подходов способствует разработке более эффективных инструментов для исследования языка, что особенно важно в контексте современных технологий и больших данных;
- 3) междисциплинарные исследования могут иметь практическое значение: знания из лингвистики могут быть использованы в области искусственного интеллекта и обработки естественного языка, а также в образовании, психологии и логопедии;

4) изучение языка в контексте культурных и социальных аспектов позволяет лучше понять, как язык функционирует в разных обществах и как влияет на восприятие мира;

5) тенденция к интеграции различных дисциплин способствует инновациям и появлению новых направлений в лингвистике, таких как психолингвистика, нейролингвистика.

Таким образом, междисциплинарные исследования не только углубляют наше понимание языка, но и открывают новые горизонты для научных открытий и практических приложений.

Наше исследование также осуществляется в русле междисциплинарности, поскольку мы применяем понятия теоретической лингвистики и методики лингвоперсонологических и психолингвистических исследований в практике клинической работы по нейрореабилитации пациентов с афазией, а результаты исследования вносят вклад в развитие клинической лингвистики.

Таким образом, итогом нашей работы должно стать повышение эффективности речевой реабилитации у пациентов с афазией.

Следует отметить, что речевая реабилитация пациентов с афазией представляет собой сложный процесс, включающий множество трудностей, именно по этой причине вопрос повышения эффективности восстановительной работы является актуальным [Кузьмина, Симоненко 2015]. Среди проблем, с которыми мы столкнулись во время практики в центре нейрореабилитации, можно отметить:

1) *индивидуальные различия*: каждый пациент с афазией может проявлять разные симптомы и степень тяжести нарушения, а также обладает своими социальными и профессиональными особенностями. Это требует индивидуально-го подхода к реабилитации, что может быть сложным для специалистов;

2) *мотивация пациента*: пациенты могут испытывать недостаточную мотивацию для участия в реабилитации из-за отсутствия интереса к заданиям, стресса или депрессии;

3) *коммуникационные барьеры*: из-за нарушений речи пациенты могут испытывать трудности в общении с терапевтами и близкими, что затрудняет процесс обучения и реабилитации;

4) *психологические аспекты*: афазия может вызывать значительные психологические проблемы, такие как низкая самооценка, изоляция и трудности в социальной адаптации, усталость от длительной и малоинтересной реабилитации.

Эти сложности делают процесс речевого восстановления пациентов с афазией многофакторным и требующим внимания со стороны различных специалистов, включая логопедов, психологов, неврологов и даже лингвистов.

Так, в рамках нашего исследования для решения данной задачи мы выделили целевые группы здоровых людей, находящихся в зоне повышенного риска развития афазии, с целью проведения интервьюирования. Это позволило получить данные о ментальном лексиконе групп риска, формирующегося под

влиянием таких факторов языковой биографии, как горизонт текстовой прецедентности, смена языковой среды, письменно-речевая рецепция и продукция, профессиональный речевой опыт и смена коммуникативного регистра в течение жизни [Лямзина, Колмогорова 2018; Лямзина 2022].

Полученные данные, в свою очередь, дали нам возможность разработать комплекс упражнений для восстановления речи, который учитывал бы языковой опыт пациентов с афазией до болезни.

В данной статье мы хотели бы подробнее остановиться на одной из групп риска по афазии, а именно на группе из 40 женщин с высшим образованием: документовед, провизор, преподаватель, юрист, инженер-строитель, главный бухгалтер, социальный педагог, средний возраст которых составил 50 лет, а также на таком факторе языковой биографии, как письменно-речевая рецепция.

В ходе интервью респондентам задавались вопросы, касающиеся информации о их жизни, хобби и языковой биографии, для того, чтобы интервьюенты имели возможность реализовать модель своего типичного речевого поведения.

Так, согласно полученным результатам одной из характеристик языковой биографии респондентов-женщин с высшим образованием является интерес к качественному чтению: в настоящее время они в основном читают художественную (35%) и профессиональную (30%) литературу, т.е. тексты, отличающиеся значительной структурной, лексической и синтаксической сложностью. В свою очередь, в молодости представительницы данной группы также отдавали предпочтение художественной литературе (53%), однако 27% опрошенных читали газеты и журналы, и лишь 20% – профессиональную литературу.

Чаще всего интервьюенты читают такие произведения классической литературы, как «Унесенные ветром», романы А. Дюма, Т. Драйзера, О. де Бальзака, произведения А. Пушкина и А. Чехова.

Таким образом, на основе полученных данных для чтения и пересказа были подготовлены тексты, соответствующие жанровой и информационной специфике привычной письменно-речевой рецепции пациентов до появления речевого дефекта: для женщин с высшим образованием – адаптированные произведения художественной литературы для изучающих русский язык, так как данные источники отличаются меньшей структурной, лексической и синтаксической сложностью, поскольку не допускается предлагать пациенту непосильные, сложные задания, так как он всегда должен покидать кабинет логопеда с чувством улучшения своих речевых возможностей [Шохор-Троцкая 2006].

Кроме того, во время речевой реабилитации занятия должны быть не только интересными, но и учитывать преморбидный, интеллектуальный, общекультурный уровень больного, его профессию и интересы, чтобы процесс речевого восстановления протекал быстрее [Шохор-Троцкая 2006]. Именно

поэтому так важно учитывать факторы языковой биографии при подготовке упражнений для речевой реабилитации пациентов с афазией.

В настоящее время подготовленный корпус текстов для речевой реабилитации пациентов с высшим образованием проходит апробацию в центре нейрореабилитации ФМБА России по Красноярскому краю. По предварительным результатам, тексты, отобранные нами, в целом, более чем на 10% повышают эффективность восстановительной работы по сравнению с теми материалами, которые применяются логопедами в центре нейрореабилитации.

ЛИТЕРАТУРА

Лямзина С.А., Колмогорова А.В. Личность в зеркале языковой / речевой биографии // *Филология: научные исследования*. 2018. № 4. С. 220–228.

Лямзина С.А. Метод моделирования ментального лексикона пациентов с афазией (экспериментальное исследование): дис. ... канд. филол. наук. Сибирский федеральный университет. Красноярск, 2022. 158 с.

Кузьмина Т.В., Симоненко Е.В. Афазия и пути её преодоления // *Молодой ученый*. 2015. №13. С. 287–289.

Шохор-Троцкая М.К. Коррекция сложных речевых расстройств // *Сборник упражнений*. 2-е изд., перераб. М.: ТЦ Сфера, 2006. 272 с.

WRITTEN-SPEECH RECEPTION AND ITS ROLE IN IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF SPEECH REHABILITATION IN APHASIA

S.A. Lyamzina

*Siberian Federal University,
Institute of Philology and Language Communication
(Krasnoyarsk, Russia)
svetlana.lyamzin@mail.ru*

Abstract. The article presents the results of the study which make it possible to consider written-speech reception as one of the factors of language biography that forms connections between units of a person's mental lexicon. Such knowledge about typical speech reception of an individual plays an important role in improving effectiveness of speech rehabilitation of aphasic patients.

Keywords: aphasia, speech rehabilitation, interdisciplinarity, language biography, factors of language biography, written and speech reception

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СЛОВА В ПОЭЗИИ РОЗЫ АУСЛЕНДЕР

Ю.А. Макарова

Новосибирский государственный технический университет

(Новосибирск, Россия)

Julimakarova@rambler.ru

В представленном исследовании выявляются фонетические, морфологические и лексико-семантические средства реализации эстетического потенциала слова в стихотворении «Nicht Oktober nicht November» Розы Ауслендер. Ключевая роль в реализации эстетического потенциала слова отводится метафорам, олицетворениям, эпитетам и синестезии. Уникальная авторская интерпретация лексико-семантических единиц имеет решающее значение для реализации эстетического потенциала слова.

Ключевые слова: эстетический потенциал слова, послевоенная поэзия Германии, Роза Ауслендер, интерпретация поэтического текста

Цель представленного исследования заключается в выявлении фонетических, морфологических и лексико-семантических средств, служащих реализации эстетического потенциала слова в стихотворении «Nicht Oktober nicht November» Розы Ауслендер.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие **задачи**:

1) провести анализ фонетических, морфологических и лексико-семантических средств, выполняющих эстетическую функцию в данном стихотворении;

2) рассмотреть механизмы реализации эстетического потенциала слова в исследуемом тексте.

В процессе исследования мы прибегаем к лингвостилистическому анализу, а также методу интерпретации художественного текста, понимаемому нами как освоение идейно-эстетической, смысловой и эмоциональной информации произведения, осуществляемое путем воссоздания авторского видения и познания действительности [Адылова 2018: 12].

В качестве материала анализа выступает стихотворение «Nicht Oktober nicht November» («Не октябрь не ноябрь») из сборника «Die Sichel mäht die Zeit zu Neu» («Серп косит время в сено») [Ausländer 1985].

Слово как основная номинативная единица языка обладает эстетическим потенциалом. Реализация эстетического потенциала слова осуществляется на следующих уровнях [Шуаипова 2020: 7-8]:

1) на фонетическом уровне: определенное сочетание звуков способствует достижению гармоничности звуковой фактуры поэтического произведения. Такие фоносемантические средства как аллитерация и ассонанс, звукоизобразительность и звукоподражательность, фоническая цепь, аттракция и рифма, создают эвфонию поэтической речи, раскрывая эстетический потенциал слова на уровне звука;

2) на морфологическом уровне: ритмико-интонационный строй и мелодию поэтического текста определяет морфемный повтор как средство усиления выразительности содержания. Аффиксация как структурно-грамматическое средство благодаря ее смыслообразующим возможностям также широко используется для раскрытия эстетического потенциала поэтического слова;

3) на лексическом уровне благодаря большому количеству эстетических ресурсов эстетический потенциал слова раскрывается в наибольшей степени. Безусловно, важная роль в выполнении основной функции поэтического языка – эстетической – отводится тропам: метафорам, эпитетам, сравнениям, олицетворениям, аллегориям, эвфемизмам и т.д.

Языковые единицы в поэтическом тексте подчиняются эстетическим законам, они обусловлены композицией произведения, интертекстуальными связями, замыслом автора [Маслова 2016: 160]. В некоторых случаях в поэтических текстах наблюдается отсутствие или нарушение иерархических связей и структурных правил: возникают отклонения от структурной нормы, рождаются новые значения за счет возникновения многочисленных интерпретаций [Лотман 2016: 121-122].

Творчество немецкоязычной поэтессы еврейского происхождения Розы Ауслендер (1901-1988) является воплощением идеи И.Г. Гердера о том, что «правильность языка уменьшает его богатство» [Гердер 1959: 125]: большая часть поэтических текстов, кроме стихотворений, относящихся к раннему творчеству (сборник «Regenbogen» – «Радуга», 1939 г.), написаны верлибром, без рифмы, с произвольным числом слогов в строке, без знаков препинания. Как поясняет сама поэтесса, причина заключалась в ужасах геноцида (Р. Ауслендер на протяжении нескольких лет подвергалась преследованию национал-социалистов: с осени 1941 по март 1944 она провела три года в еврейском гетто в Черновцах): «то, обрушилось на нас позже, было нерифмованным, настолько кошмарно гнетущим, что (...) рифма сломалась. Цветистые слова завяли...» [Ausländer 1985: 9]. Р. Ауслендер отказывается от «цветистых» слов, от пышных эпитетов и использует самые обычные слова, однако употребляет их столь непредсказуемо, что достигает ошеломляющей художественной образности и стилистической выразительности, отражая авторское восприятие окружающей действительности.

Рассмотрим реализацию эстетического потенциала немецкого поэтического слова в стихотворении «Nicht Oktober nicht November» («Не октябрь не ноябрь») [Ausländer 1985: 298] (*здесь и далее приводится перевод на русский язык автора статьи; при переводе полностью сохранены стиль и пунктуация оригинала*).

На **фонетическом уровне** мы наблюдаем несколько случаев аллитерации (повторения одинаковых или сходных согласных в начальных слогах слов):

(1) *meinst **rostige** Blätter sie **rollen***

(2) ***Herbst herber** Laut // **brauner** Geschmack // Die **Freunde** an der **Front** // werden **bitter** und **braun** // nicht von Sonne gebräunt*

(3) *Die Erde rostet und rollt mondab*

(4) *denn die Zeit fällt // fällt ins Unabsehbare // und wir fallen mit ihr*

Данный прием служит усилению фонетической выразительности речи: звуковое сближение слов усиливает их образную значимость. Особенно ярко сказанное выше иллюстрируют первый, третий и четвертый фрагменты:

(1) *имеешь в виду ржавые листья они катятся*

(3) *Земля ржавеет и катится к луне*

(4) *так как время падает // падает в непредсказуемое // и мы падаем вместе с ним*

На **морфологическом уровне** мы наблюдаем в четвертом примере морфемный повтор: корневой повтор -fall- (от глагола fallen – падать).

Данный случай можно рассматривать и как стилистическую фигуру анафору (повторение отдельных слов или оборотов в начале строк), которая относится уже к лексическому уровню реализации эстетического потенциала слова. Автор прибегает к анафоре, чтобы показать неизбежность «падения»: Холокост представляет собой нечто немыслимое; из-за того, что совершили нацисты, даже время изменило свой ход, на земле, покрытой кровью, наступает ночь: «Земля ржавеет и катится к луне».

На **лексическом уровне** следующие метафоры создают яркие неповторимые образы:

(1) *Die Erde rostet und rollt // mondab*

– *Земля ржавеет и катится // к луне*

В данном случае земля уподобляется железу и наделяется его свойством ржаветь (речь идет о том, что земля приобретает красно-коричневый оттенок ржавчины из-за крови, которую она впитала).

(2) *meinst Frostnadeln sie stechen // die Luft den Baum die Haut*

имеешь в виду морозные иглы они колют // воздух дерева кожу

К метафоре «Frostnadeln» (морозные иглы) поэтесса прибегает, показывая, что сильный мороз колет будто иглами. Уточним, что некоторое время, когда в родной город поэтессы Черновцы вошли нацисты, она вместе с больной матерью, братом и другими евреями укрывалась в подвале черновицкой ткацкой фабрики, в которой было невыносимо холодно.

Символику цвета (ржавый цвет = цвет давно пролитой крови) мы наблюдаем также и в эпитете «rostig» (ржавый):

meinst rostige Blätter sie rollen

имеешь в виду ржавые листья они катятся

Далее с помощью олицетворения поэтесса наделяет ветер человеческими способностями: ветер точит свой нож:

(1) *Herbst sagst du // und meinst den Wind er schärft // sein Messer an deiner Stirn*

Осень говоришь ты // и имеешь в виду ветер он точит // свой нож о твой лоб

*(2) in die Schlucht wo die // Geschichte Burgen baut // Schultürme Falltüren
в пропасть где // история строит замки // башни из вины капканы*

Во втором примере мы также наблюдаем троп «олицетворение»: история словно человек строит замки, башни, сооружает капканы. В приведенном выше фрагменте поэтесса подчеркивает через аллюзию к Холокосту вину будущих поколений немцев за преступления нацистов против евреев.

Также в стихотворении «Nicht Oktober nicht November» мы наблюдаем несколько случаев использования стилистического приема «синестезия». Под синестезией в общем смысле понимают соединение сигналов от одного органа чувств с сигналами от другого без видимых причин для подобного соединения. Некоторые лингвисты причисляют синестезию к тропам, определяя ее как разновидность метафоры (как средства вторичной номинации, возникающего на основе сходства оригинала и объекта номинации): М.П. Брандес, Э. Ризель, М.Д. Степанова и др. Другие же исследователи признают синестезию как самостоятельное средство художественной изобразительности, имеющее свои семантические особенности: А.С. Варпанов, Т.В. Козлова, В.П. Москвин и др.

(1, 2) Herbst herber Laut // brauner Geschmack

Осень терпкий звук // коричневый вкус

Проведенный анализ позволил сделать следующие выводы:

1. Ключевое место в реализации эстетического потенциала слова отводит тропам, а именно метафорам, олицетворениям, эпитетам, а также синестезии как особому стилистическому приему.

2. Анализ фонетических, морфологических и лексико-семантических средств в исследуемом тексте показал, что огромное значение для реализации эстетического потенциала слова имеет индивидуально-авторское видение мира, отступление от языковых норм и, как следствие, особая (авторская) интерпретация лексико-семантических единиц. Именно эти так называемые «нарушения» и создают эстетические образы.

ЛИТЕРАТУРА

Адылова Ф.М. Интерпретация художественного текста // Молодой ученый. 2018. № 17 (203). С. 310-312.

Гердер И.Г. Избранные сочинения. М.-Л.: Государственное издательство художественной литературы, 1959. 392 с.

Лотман Ю.М. Структура художественного текста. Анализ поэтического текста. Санкт-Петербург: Азбука, 2016. 704 с.

Маслова В.А. Эстетическое как важнейший элемент лингвокультуры // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 3. С. 160-163.

Шуаипова А.А. Эстетический потенциал слова и его реализация в поэтическом тексте (на материале немецкоязычной женской поэзии второй половины XX – начала XXI веков): дисс. канд. филол. наук. Москва, 2020. 244 с.

Ausländer R. Die Sichel mäht die Zeit zu Heu. Gedichte 1957-1965. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 1985. 360 S.

REALIZATION OF THE AESTHETIC POTENTIAL OF THE WORD IN THE POETRY OF ROSE AUSLÄNDER

J.A. Makarova

Novosibirsk State Technical University

(Novosibirsk, Russia)

Julimakarova@rambler.ru

Abstract. The paper deals with phonetic, morphological and lexico-semantic means of realizing the aesthetic potential of words in the poem “Nicht Oktober nicht November” by the German-speaking poet Rosa Ausländer. It's revealed that metaphors, personifications, epithets and synesthesia play the main role in the realization of word's aesthetic potential. Author's individual vision of the world and special interpretation of lexical-semantic units are crucial for the realization of aesthetic potential of the word.

Keywords: aesthetic potential of words, German post-war poetry, Rose Ausländer, interpretation of poetic text

СЕМАНТИЧЕСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ СОВРЕМЕННОГО ДИСКУРСА ИНДУСТРИИ КРАСОТЫ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Е.Ю. Мельникова

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,

Ярославский филиал,

Международная академия бизнеса и новых технологий (МУБиНТ),

(Ярославль, Россия)

vinel81@mail.ru

В статье рассматриваются семантические неологизмы современного англо- и русскоязычного дискурса индустрии красоты в качестве инструментов универсализации «языка красоты» и обеспечения эффективной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: дискурс, дискурс индустрии красоты, неологизмы, межкультурная коммуникация, семантическая деривация, калькирование

В современной лингвистике исследование явления неологизации языковой системы через призму семантики приобретает особую актуальность, поскольку позволяет провести глубокий анализ внутриязыковых процессов, выявить специфику изменения системных связей между словами и их лексическими значениями. Эффективность межкультурной коммуникации во многом зависит от способности участников понимать и использовать новую лексику, которая возникает в ответ на социальные, культурные, научные и технологические изменения окружающей действительности.

В настоящее время индустрия красоты является одной из сфер деятельности человека, которые характеризуются активной генерацией новых языковых единиц. «Выступая репрезентатором состояния общества, индустрия красоты гибко реагирует на социально-культурные изменения, смену ценностных ориентиров и предпочтений потребителей, предлагая новые направления, услуги и продукты. Тенденции в мире красоты постоянно меняются: то, что еще вчера считалось модным и актуальным, сегодня может оказаться устаревшим» [Мельникова 2025: 100].

Неологизмы, возникающие в дискурсе индустрии красоты, становятся своеобразными маркерами времени и культуры, отражая адаптацию английского и русского языков к новым реалиям. Понимание семантики неологизмов способствует более эффективному межкультурному диалогу.

Англоязычный дискурс индустрии красоты характеризуется активным процессом семантической неологизации, в ходе которой происходит переосмысление существующих слов, изменение их значений и образование новых словосочетаний. В русскоязычном дискурсе отмечается расширение семантического поля многих общеупотребительных лексем именно под влиянием английского языка, что обусловлено такими факторами, как глобализация и цифровизация, растущее влияние социальных сетей, универсализация профессиональной лексики индустрии красоты. В связи с этим, в некоторых случаях представляется затруднительным точно определить, является ли неологизм заимствованным посредством калькирования англоязычной языковой единицы или образованным в результате семантической деривации.

Л.П. Крысин отмечает, что сложности в выявлении калек обусловлены отсутствием четких критериев, «по которым то или иное слово или словосочетание следует признать результатом иноязычного влияния, а не продуктом процессов, происходящих в русском языке в соответствии с его собственными закономерностями развития», в частности, изменение значения «внутри» русского языка от прямого к переносному [Крысин 2002: 30-31]. Рассмотрим ряд примеров:

– англ. “meteorites”, русс. «метеориты» – популярные румяна или пудра в виде шариков, которые производит компания Guerlain: “*Then I'll add all my cream products like blush/contour/etc, and then top another later of meteorites... Meteorites give such an amazing effect that they're worth owning as well*” [Reddit 2024]; «Кроме того, в состав метеоритов входят растительные масла и экстракты, которые питают и увлажняют кожу... Также важный момент – фиксация метеоритов» [FB 2024];

– англ. “*beauty injections*”, русс. «уколы красоты» – общее название для инъекционных процедур в косметологии, направленных на улучшение внешнего вида кожи и коррекцию возрастных изменений, которые приобрели популярность благодаря своей эффективности и минимальному реабилитационному периоду: “*Everything You Need To Know About Beauty Injections...In this article, we will dispel some myths and tell you more about beauty injections*” [Witszen

2021]; «Дорогие, форумчанки, очень надеюсь на ваши полезные советы по теме уколов красоты» [Woman.ru 2017];

– англ. “*Russian lips*”, русс. «*русские губы*» – модная техника увеличения губ посредством инъекций гиалуроновой кислоты с целью придания им формы сердца, как у русской куклы матрешки: “*How Long Do Russian Lips Last? Typically, you can expect the results of Russian lips lasts between half a year to a year*” [Loune’s]; «Тем, кто боится инъекций, но очень хотел бы добиться эффекта ‘русских губ’, визажисты советуют следить за соответствующими трендами в бьюти-индустрии и использовать правильную косметику» [Комсомольская правда 2021];

– англ. “*smart beauty*”, русс. «*умная красота*» – интеграция новейших технических инноваций, таких как искусственный интеллект, цифровые платформы, аналитические приложения и др., с целью получения персонализированных решений в уходе за кожей и волосами, максимально соответствующих индивидуальным запросам потребителей: “*Smart Beauty: Integrating Tech and Skincare for Anti-Aging Innovations...From personalized skincare to wearable sensors and powerful at-home devices, smart beauty is transforming routines*” [PI 2024]; «Умная красота. Красота и ум тесно связаны. Хотя бы потому, что в индустрии красоты, которая каждый день предлагает нам все новые продукты, инновационные процедуры и технологии, работает много талантливых учёных» [L’Officiel 2024].

Следующие примеры семантических неологизмов иллюстрируют влияние индустрии красоты на процесс переосмысления уже существующих русскоязычных лексем, который обуславливает расширение ранее известных значений и изменение сочетаемости языковых единиц.

В настоящее время в русскоязычном дискурсе индустрии красоты широко используется понятие «сходить на ресницы / ногти» для описания процесса проведения соответствующих косметических процедур – наращивание ресниц, маникюра. Например: «... Я к ней пришла и на ногти, и на ресницы...Больше к этому мастеру на ресницы я не ходила» [IRecommend.ru 2018].

Понятие «тонирование» изначально возникло в сфере фотоискусства и подразумевало «окрашивание фотографических изображений» [БЭС 1993: 1343]. В современном дискурсе индустрии красоты под тонированием лица понимается процесс выравнивания цвета кожи с помощью косметических продуктов, тонирование волос – окрашивание не стойкими оттеночными средствами: «Естественный макияж, тонирование...Вот мы и подошли к основным критериям выбора декоративных продуктов для тонирования» [ImageNeo 2016]; «Выясняем, что такое тонирование волос, чем эта процедура отличается от окрашивания и как долго держится новый цвет... Как подобрать оттенок средства для тонирования?» [Matrix 2022].

Лексема «геометрия» применительно к исследуемому дискурсу служит средством номинации дизайна ногтей, характеризующегося четкими линиями, углами и геометрическими фигурами, комбинация которых может варьиро-

ваться от простых линейных композиций до сложных абстрактных рисунков: *«Геометрия на ногтях в 2023 году занимает видное место не только в портфолио ведущих мастеров ногтевого сервиса... Строгую геометрию можно смягчить чем-нибудь подчеркнуто женственным»* [Sunlight 2022].

В сфере парикмахерского искусства понятие «термозащита» приобрело новое значение – «свойство косметического продукта снижать негативное воздействие высоких температур в процессе укладки» [L'Oreal Paris 2023], например: *«Если вы хотя бы время от времени пользуетесь нагревающимися приборами для укладки, термозащита вам определенно понадобится... Термозащита в формате масла более питательна, чем спреи и кремы»* [Garnier 2022].

Таким образом, в контексте глобализационных процессов, особенностью которых является активное взаимодействие языков, исследование неологизмов приобретает всё большее значение, становясь важным элементом диалога культур. Неологизмы дискурса индустрии красоты, отражая изменения окружающей действительности и их фиксацию в языке, со временем могут стать частью повседневной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

БЭС – Большой энциклопедический словарь. М., СПб.: Сов. энциклопедия, Фонд «Ленинградская галерея», 1993. 1628 с.

Комсомольская правда. URL: <https://www.kp.ru/daily/28366/4515002/?ysclid=m8ae021ntx2671699> (дата обращения: 03.03.2025).

Крысин Л.П. Лексическое заимствование и калькирование в русском языке последних десятилетий // Вопросы языкознания. 2002. № 6. С. 27-34.

Мельникова Е.Ю. Неологизмы англоязычного дискурса индустрии красоты (переводческий аспект) // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Филологические науки». 2025. № 1(123). С.100-108.

FB. URL: <https://fb.ru/article/588215/2024-meteorityi-gerlen---otzyivyi-pudra-v-vide-sharikov-chto-govoryat-tseniteli-roskoshnoy-kosmetiki> (дата обращения: 10.03.2025).

Garnier. URL: <https://www.garnier.ru/blog/uhod-za-volosami/termozashchita-dlya-volos> (дата обращения: 09.03.2025).

ImageNeo. URL: <http://imageneo.ru/blog/estestvennyj-makiyazh-tonirovanie> (дата обращения: 09.03.2025).

IRecommend.ru. URL: <https://irecommend.ru/content/shikarnye-resnitsy-ili-bol> (дата обращения: 02.03.2025).

L'Officiel. URL: <https://www.lofficielbaltic.com/beauty/umnaya-krasota> (Дата обращения: 02.03.2025).

L'Oreal Paris. URL: <https://www.loreal-paris.ru/blog/termozashchita-dlya-volos#p1> (дата обращения: 11.03.2025).

Lounes. URL: <https://www.lounes.se/en/blog/russian-lips> (дата обращения: 03.03.2025).

Matrix. URL: <https://www.matrix.ru/blog/tonirovanie-volos> (дата обращения: 10.03.2025).

PI. URL: <https://programminginsider.com/smart-beauty-integrating-tech-and-skincare-for-anti-aging-innovations/> (дата обращения: 13.03.2025).

Reddit. URL: www.reddit.com/r/MakeupAddiction/comments/1gpvpga/are_guerlain_meteorites_still_the_goat/ (дата обращения: 03.03.2025).

Sunlight. URL: <https://sunlight.net/wiki/geometriya-na-nogtyah-foto-luchshih-variantov-dizajna-manikyura.html?> (дата обращения: 14.03.2025).

Woman.ru. URL: <https://www.woman.ru/beauty/plastic/thread/4884047/?ysclid=m82zcfhlbr329751134> (дата обращения: 11.03.2025).

Witszen. URL: <https://www.witszen.com/articles/know-about-beauty-injections/> (дата обращения: 11.03.2025).

SEMANTIC NEOLOGISMS OF THE MODERN BEAUTY INDUSTRY DISCOURSE IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

E.Yu. Melnikova

*Financial University under the Government of the Russian Federation,
Yaroslavl branch,
International Academy of business and new technologies (MUBiNT)
(Yaroslavl, Russia)
vinel81@mail.ru*

Abstract. The article considers semantic neologisms of the modern English and Russian discourse of the beauty industry as tools of universalization of the ‘beauty language’ and ensuring effective intercultural communication.

Keywords: discourse, beauty industry discourse, neologisms, intercultural communication, semantic derivation, calque

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ВИДЕОБЛОГЕРА

Ю.Ю. Миклухо

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
juliavlasova@mail.ru*

В статье рассматривается понятие языковой личности видеоблогера. Специфика такого типа языковой личности определяется, с одной стороны, сферой интересов журналиста-videоблогера – освещением острозлободневных вопросов общественного характера, а с другой, – незакрепленностью за каким-либо представителем СМИ и, следовательно, большей самостоятельностью и свободой в выборе тем и характере их презентации.

Ключевые слова: языковая личность, видеоблог, видеоблогер, СМИ

На современном этапе понятие языковой личности представляет собой предмет интенсивного изучения не только учеными-лингвистами, но и представителями других областей научного знания (философами, психолингвистами, психологами, культурологами, историками и т.д.). Обладая широким рядом взаимосвязанных характеристик, эта категория до сих пор не определена до конца и имеет множество трактовок и интерпретаций.

Термин «языковая личность» был введен в научный оборот В.В. Виноградовым [Виноградов 1980] применительно к анализу текстов художественной литературы. Предметом размышлений академика стало соотношение категорий языковой личности, художественного образа и автора. Ю.Н. Караулов счел возможным применение данного понятия по отношению и к другим реалиям. В основу научных изысканий Караулова легло понятие личности как многоаспектной дискурсивной единицы.

Так или иначе, языковая личность предполагает определенное мировосприятие, которое непременно связано с культурой этносоциума, что позволяет рассматривать ее в плоскости национально-культурной специфики.

В.И. Карасик, наряду с ценностным, указывает на такие компоненты языковой личности, как познавательный, реализующийся в знаниях носителя языка о мире и языке и поведенческий, характеризующий намеренные и ненамеренные особенности речи и экстралингвистических средств коммуникации [Карасик 2002].

В данной статье под языковой личностью понимается набор конкретных речевых характеристик, формирующих индивидуальный речевой стиль индивидуума. Такой «портрет» чаще составляется при изучении личности неординарной, медийной, творческой, коей, например, является журналист.

На сегодняшний день, наряду с передачами, транслируемыми на каналах общественного телевидения, все большую популярность получают так называемые блоги, бытующие на просторах интернета и собирающие сотни, тысячи и миллионы подписчиков. Более того, многие из известных тележурналистов организуют собственное авторское виртуальное пространство.

Вообще, понятие блога и блогерства весьма широкое. Блог можно рассматривать как особый жанр интернет-коммуникации. С одной стороны, блог имеет ряд характеристик, роднящих его с дневниковыми записями, а с другой – с жанрами СМИ. Вместе с тем, он приобретает черты, не позволяющие отнести его однозначно ни к первым, ни ко вторым. Обладая определенной долей интимности, блог является «открытым, публичным документом, который объединяет свойства личного и общественного» [Современный медиатекст 2011: 306].

«Блогосфера» выстраивается по принципу относительной открытости текста, потенциальной возможности его дальнейшего развития посредством комментариев. Поэтому говорить об индивидуальном авторе той или иной заявленной темы сложно [Силантьев 2011: 449-450].

Так или иначе, исследователи подчеркивают роль блогов как каналов массовой информации и выполняют воздействующую функцию.

Специалисты разделяют существующие блоги на блоги профессиональных авторов и авторские колонки, тематика которых не позволяет отнести их к жанру интернет-СМИ [Современный медиатекст 2011: 310]. Содержание авторских блогов весьма разнообразно. Тем не менее, ученые пытаются их классифицировать и выделяют информационные блоги, политические, развлекательные и путевые очерки [Кожанова 2014: 161].

Существуют и другие критерии для классификации блогов: например, по личности автора. Отталкиваясь от нее, можно выделить личные блоги, социальные / коллективные и призрачные, в которых неустановленный автор виде журнал от чьего-то лица или скрывается под маской выдуманной или известной личности.

Автор создает в пространстве своего блога определенный имидж. Это своеобразная коммуникативная маска, за которой может скрываться иное лицо. И.А. Стернин ввел понятие «коммуникативного имиджа» [Стернин 2001: 100], который связан с внешним и поведенческим обликом. По мнению О.С. Иссерса, для конструирования имиджа ключевыми становятся лингвистические средства, при этом создание имиджа рассматривается как своеобразная стратегия [Иссерс 1999: 194]. В том случае, если речь идет о блогах, созданных не с целью самопрезентации неизвестных людей, а от лица уже широко известных личностей, имидж не создается в данном пространстве, а служит, в том числе, средством поддержания уже имеющегося образа автора.

Особого рассмотрения заслуживает такая разновидность блога, как видеоблог (сокращение от англ. video blog – vlog), в котором передача информации происходит посредством видеотрансляции. На сегодняшний день основным каналом распространения видеоблогов является платформа YouTube.

Первым блогом подобного рода можно считать видеозапись Адама Контраса, сделанную 1.01.2000 г. с целью сообщения близким о своем путешествии по США в поисках шоу-бизнеса. Это видео стало самым длинным в истории видеоблогов [Entry 2000]. Возможность отправлять видео с мобильных телефонов в интернет резко увеличило популярность и количество подобных блогов.

Существуют видеоблоги различной тематики. Наиболее популярными сегодня являются игровые видеоблоги и челленджи, что объясняется, прежде всего, наибольшей активностью в интернет-пространстве молодежи. Выделяются, кроме того, развлекательные каналы, познавательные, бьюти-блоги. В рамках данного исследования будет рассмотрен видеоблог журналистского характера (или видеоблог интервьюера).

Очевидно, что сегодня традиционные каналы СМИ (в частности, телевидение, печатные газеты) отходят на второй план. Отвечая тенденциям времени, известные журналисты, политики, общественные деятели и другие медийные персоны также стремятся завоевать своего зрителя в новом пространстве –

пространстве всемирной информационной сети. С появлением форумов престиж профессии журналиста пошатнулся еще больше. Многие издания стали приглашать к себе набирающих популярность блогеров.

Вопрос о том, сможет ли блогер вытеснить журналиста в его привычном смысле, остается открытым. Блогерами, как и журналистами, не рождаются, ими становятся. Основной критерий состоятельности блогера – количество подписчиков. В отличие от журналиста, блогер не ограничен в выборе тем, в возможностях подачи материала. Это, так сказать, свободное творчество. Тем не менее, цели у блогеров разные. И, в зависимости от них, блогер предъявляет к себе разные требования.

Журналистский блог (в частности, видеоблог интервьюера) требует, как минимум, опыта работы в СМИ. Кроме того, журналист-блогер должен обладать определенными данными для того, чтобы заниматься этим видом деятельности: иметь чувство языка, базовые лингвистические навыки, широкий кругозор, владеть современными стратегиями и тактиками коммуникации, улавливать веяния времени и быть, как говорится, на острие ножа, в эпицентре событий.

В соответствии с правилами журналистской этики, журналист отвечает за достоверность информации, поэтому он всегда должен тщательно проверять и перепроверять факты. Он ответственен перед редакцией, перед читателем, перед интервьюируемыми людьми. Степень достоверности предоставленных им сведений лежит в плоскости не только морально-этических отношений, но и чревата, порой, судебными разбирательствами. Журналист всегда должен помнить о том, что он формирует общественное мнение, внушает определенные идеи и даже прививает аудитории вкус. Все это применимо и к журналисту-блогеру, с тою лишь оговоркой, что его ответственность – это его личное дело. И от того, насколько он честен перед своим читателем / зрителем зависит рейтинг его популярности.

Таким образом, журналист, выбирающий форму блога для реализации своего потенциала, для творчества и общения со своей аудиторией, характеризуется в соответствии с теми же критериями, что и журналист в классическом понимании этого слова. Он должен обладать теми же компетенциями, работать над определенным имиджем (прежде всего, над коммуникативным образом) и поддерживать его для реализации своих целей.

ЛИТЕРАТУРА

Виноградов В.В. О художественной прозе (глава «Язык литературно художественного произведения») // Виноградов В.В. Избр. труды. Т. 5. О языке художественной прозы. М.: Наука, 1980. С. 167-258.

Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи: монография. Омск: Омск. Гос. ун-т, 1999. 285 с.

Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.

Караулов Ю.Н., Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. М.: Наука, 1989. С. 3-8.

Кожанова В.Ю. Жанровая специфика блогов // Стилистика сегодня и завтра. Материалы конференции. Часть II. М.: Факультет журналистики МГУ, 2014. С. 160-164.

Силантьев И.В. Дмитрий Горчев и советская тема в его блоге // Ностальгия по советскому. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2011. С. С. 449-460.

Современный медиатекст: учебное пособие / отв. ред. Н.А.Кузьмина. Омск: Полиграфический центр «Татьяна», 2011. 414 с.

Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж: ИПЦ МОУВЭПИ, 2001. 252 с.

Entry № 1. 8:18 PM - January 2nd, 2000. Springfield, Missouri. Reaction. January 2000. URL: <http://www.4tvs.com/Journey/Pages/J1200.html?i=1> (дата обращения 19.12.2017)

LANGUAGE PERSONALITY OF A VIDEO BLOGGER

Yu.Yu. Miklukho

Novosibirsk State Technical University

(Novosibirsk, Russia)

juliavlasova@mail.ru

Abstract. The article examines the concept of the language personality of a video blogger. The specifics of this type of language personality are determined, on the one hand, by the sphere of interests of the journalist-video blogger - covering urgent issues of a social nature, and on the other hand - by the lack of assignment to any media representative and, consequently, greater independence and freedom in choosing topics and the nature of their presentation.

Keywords: language personality, video blog, video blogger, media

ОТРАЖЕНИЕ РЕЛИГИОЗНОГО СОЗНАНИЯ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА И ЕГО КУЛЬТУРНО-ЛИТЕРАТУРНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ

А.Ю. Нуриева

Гянджинский Государственный Университет

(Азербайджан, г. Гянджа)

aysel.n@mail.ru

В статье рассматривается влияние религиозного сознания на язык и культуру. Религиозное сознание формирует мировоззрение человека, основанное на метафизических и этических ценностях, и это мировоззрение выражается посредством языка. В статье отмечается, что язык является не только средством общения, но и культур-

ным инструментом, несущим социальную, психологическую и историческую память общества. Религия играет важную роль в формировании этой памяти. Религиозное влияние заметно в семантике, фразеологии и стиле языка. При этом на примерах классической литературы – произведениях таких авторов, как Низами, Физули, Насими – анализируется, как религиозные ценности выражаются посредством языка. Таким образом, в статье показано, как религиозное сознание формирует как ландшафт языка, так и литературные и культурные тенденции.

Ключевые слова: религия, сознание, язык, культура, литература, мировоззрение

Язык – это не просто средство общения, это также неотъемлемая часть человеческого мышления и культуры. Он отображает мировоззрение общества, его социальные и психологические ценности, исторический опыт и системы верований.

Одним из наиболее значимых факторов, влияющих на формирование и развитие языка, является религиозное сознание. Религия как мощная идеологическая и культурная система играет решающую роль в формировании мировосприятия человека, особенно в отношении таких метафизических и этических концепций, как природа бытия, душа, мораль, грех, спасение и загробная жизнь.

Под влиянием религии различные уровни языка – семантика, фразеология и стилистика – претерпевают заметную трансформацию и обогащение. В языке множество семантических полей приобретают более глубокие символические значения, укорененные в религиозных верованиях. Религиозное влияние особенно сильно во фразеологии. Бесчисленные идиомы, пословицы и устойчивые выражения берут свое начало из священных текстов и религиозных практик. Такие выражения, как «God wish», «to bear one's cross» или «cast the first stone» в английском языке или «Qismətində varsa olacaq» и «Allaha əmanət ol» в азербайджанском языке, отражают религиозную мысль, заложенную в повседневной речи. Эти выражения расширяют языковое разнообразие, а также служат культурными индикаторами ценностей и коллективного сознания сообщества. Более того, религиозный дискурс формирует стилистический выбор в языке.

Слова и выражения с религиозным содержанием широко распространены в языках. Они обычно связаны со священными текстами, молитвами, ритуалами и религиозными концепциями. Например, в азербайджанском языке такие слова, как «рай», «ад», «чудо» и «святой», составляют значительную часть религиозного лексикона.

В английском языке термины «рай», «ад», «чудо» и «святой» имеют те же религиозные коннотации.

Религиозные выражения также используются метафорически в повседневной речи. Например, фраза «A beautiful place like paradise» используется для того, чтобы подчеркнуть необычайную красоту места. В то же время фраза «to suffer the torments of hell» описывает тяжелые и невыносимые страдания.

Метафорические выражения и фразеологические единицы являются важными примерами того, как религиозное мировоззрение отражается в языке.

Фразеологизмы религиозного происхождения со временем могут отходить от религиозного контекста и использоваться в более широком смысле. Например:

«Leave the snake to God» используется в значении оставить наказание на усмотрение Божьего правосудия.

«God bless you» – английское выражение, используемое для описания человека, который чихает, и имеющее религиозный подтекст.

Такие типы выражений, с одной стороны, сохраняют религиозные убеждения, а с другой – демонстрируют их трансформацию в языке.

Влияние религиозного сознания глубоко укоренено как в азербайджанской, так и в английской литературе, формируя тематические структуры, развитие персонажей и философскую глубину. Религиозные мотивы служили существенными элементами в эпических произведениях, лирической поэзии и драматических повествованиях, часто используемых для исследования человеческой души, божественной справедливости, морали и метафизических концепций, таких как рай и ад. Это влияние особенно заметно в классической поэзии в азербайджанской литературе. Одним из самых ярких примеров является сборник из пяти поэм Низами Гянджеви «Хамса», который сочетает в себе этические, философские и духовные темы. Среди них, в «Искендернаме», Александр Македонский был изображен не только как исторический завоеватель, но и как искатель божественной мудрости [Гянджеви 2004a]. Низами возвысил мирскую любовь до формы духовной преданности в «Лейли и Меджнуне» [Гянджеви 2004b]. «Сокровищница тайн» особенно богата религиозными символами с ее моральными учениями, основанными на исламской философии [Гянджеви 2004c]. Другая монументальная фигура в азербайджанской литературе, Физули, вплетает глубокие религиозно-мистические элементы в свои газели. В его творчестве доминируют темы духовных страданий, человеческих страданий и поиска истины, особенно в «Лейли и Меджнуне», где мирская любовь становится метафорой единства с божественным [Физули 2005].

Стихи Имадеддина Насими бросают вызов общепринятым толкованиям веры и подчеркивают божественную сущность в человеке. Философская поэзия Насими смелая, вдумчивая и глубоко символичная, потому что он затрагивал темы воскрешения, единства бытия и духовного просветления [Имадедди 2004].

Религиозное сознание также создало некоторые из самых долговечных шедевров в английской литературе. «Потерянный рай» Джона Мильтона считается одним из краеугольных камней религиозной эпической поэзии. Реалистичные описания Мильтоном рая и ада отражают его глубокую приверженность христианскому учению и его личные теологические взгляды [Милтон 2003].

Хотя серию «Хроники Нарнии» К. С. Льюиса часто относят к детской фэнтезийной литературе, она богата христианскими аллегориями. Лев – это подобная Христу фигура, чья жертвенная смерть и воскрешение параллельны истории Иисуса. Истории наполнены моральными уроками, библейской символикой и размышлениями о спасении, вере и вечной борьбе между добром и злом [Льюис 2001].

«Божественная комедия» Данте Алигьери, хотя изначально была написана на итальянском языке, оказала глубокое влияние на английскую литературу и религиозную мысль. Эпическое путешествие через Inferno (Ад), Purgatorio (Чистилище) и Paradiso (Рай) представляет собой путешествие души к Богу. Работа Данте представляет теологическое видение загробной жизни, основанное на средневековой католической доктрине [Алигьери 2003].

Результаты данного исследования показывают, что влияние религиозного сознания на язык является долгосрочным и многогранным. Изучение следов религиозных влияний в семантической системе языка имеет большое значение с точки зрения сохранения культурного наследия и ценностей. Наконец, изучение взаимодействия религиозного сознания с языком и культурой является ценным направлением не только с точки зрения лингвистики, но и для философии, социологии, литературоведения.

ЛИТЕРАТУРА

Алигьери Д. Божественная комедия (Ад, Чистилище и Рай). Нью-Йорк: Издательство Berkley, 2003. 928 с.

Гянджеви Н. (2004а) Искендернаме. Баку: Издательский дом «Лидер», 2004. 256 с.

Гянджеви Н. (2004b) Лейли и Меджнун. Баку: Издательский дом «Лидер», 2004. 288 с.

Гянджеви Н. (2004с) Сокровищница тайн. Баку: Издательский дом «Лидер», 2004. 263 с.

Имадедди Н. Избранные произведения. В двух томах. Том II. Баку: Издательский дом «Лидер», 2004. 377 с.

Льюис К.С. Хроники Нарнии: 7 книг. 7-е издание. Нью-Йорк: HarperCollins, 2001. 768 с.

Милтон Дж. Потерянный рай (1-е издание) / Ред. Джона Леонарда. Нью-Йорк: Penguin Classics, 2003. 512 с

Физули М. Произведения Мухаммада Физули. В 6 т. Т. I. Баку: Шарк-Гарб, 2005. 409 с.

REFLECTION OF RELIGIOUS CONSCIOUSNESS IN THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD AND ITS CULTURAL AND LITERARY DIRECTIONS

A.Yu. Nuriyeva

Ganja State University, PhD candidate

(Azerbaijan, Ganja)

aysel.n@mail.ru

Absract. The article examines the influence of religious consciousness on language and culture. Religious consciousness forms a person's worldview based on metaphysical and ethical values, and this worldview is expressed through language. The article notes that

language is not only a means of communication, but also a cultural tool that carries the social, psychological and historical memory of society. Religion plays an important role in the formation of this memory. Religious influence is noticeable in the semantics, phraseology and style of the language. For example, such concepts as «paradise», «hell», «salvation» and «sin» have acquired religious significance and carry a deep meaning in language. At the same time, using examples of classical literature - the works of such authors as Nizami, Fizuli, Nasimi – it is analyzed how religious values are expressed through language. Thus, the article shows how religious consciousness shapes both the landscape of language and literary and cultural trends.

Keywords: religion, consciousness, language, culture, literature, worldview

ПОЛИТОНИМЫ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

И.О. Онал

Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии

И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации

Новосибирский государственный технический университет

(Новосибирск, Россия)

inna762006@gmail.com

Статья посвящена описанию политонимов в контексте взаимодействия различных культур. Проводится анализ лингвистических особенностей политонимов, их культурно-исторической обусловленности и влияние восприятия политических событий и явлений представителями различных культурных сообществ на способы их номинации.

Ключевые слова: политоним, политические события, политическая ономастика, межкультурная коммуникация

Изучение языка политики остается одним из самых востребованных направлений как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике. Наличие и функционирование в политической коммуникации значительного количества онимов, обозначающих объекты и явления политической сферы и образующих особый фрагмент ономастического пространства языка, обуславливает развитие политической ономастики – отдельного направления, исследующего ономастическое наполнение политического дискурса [Ткаченко 2022]. Политические онимы (или политонимы) составляют «многоплановый и разнообразный комплекс ономастических номинаций, характер и особенности которых отражают общую специфику политического дискурса» [Максимчук 2017: 443]. Данные единицы включают названия политических партий (*Единая Россия*, *Conservative Party*), политических движений (*Black Lives Matter*, *Gilets jaunes*,

Biz Yapabiliriz), государственных учреждений (*Госдума*, *White House*, *Türkiye Büyük Millet Meclisi*), политических событий (*Boston Teaparty*, *Jön Türk Devrimi*, *Августовский путч*), идеологических концептов (*Холодная война*, *The Great Reset*) и др.

Важно, что имена собственные не только участвуют в создании национально-языковой картины мира, но также «образуют в разных языках совершенно несхожие центры ассоциативных созвездий, что объясняется различиями в традициях и культуре народов, и образуют лексические единицы, восполняющие в языке определенные семантические лакуны, на основе которых способны возникать яркие национально обусловленные когнитивные концепты, отражающие особенности этнической картины мира» [Рылов 2006: 298-299]. Различия языковых картин мира приводит к тому, что наименования многих объектов политической действительности – организаций, событий, явлений – в разных языках имеет различную ономастическую природу. Рассмотрим некоторые примеры таких несовпадений.

Политические кризисы и конфликты

Напряженное политическое, дипломатическое и военное противостояние между СССР и США в октябре 1962 года, известное в нашей стране как *Кубинский кризис* (номинация создана по имени бассейна), в английском и турецком языках получило название по имени страны, события на территории которой послужили причиной знаменитого противостояния (*The Cuban Missile Crisis*, *Küba füze krizi* – «Кубинский ракетный кризис»), в то время как в самой Кубе в основу номинации легло название месяца, в котором указанные события имели место: *Crisis de Octubre* («Октябрьский кризис»).

Название военного конфликта на территории Демократической Республики Афганистан между правительственными силами страны (поддерживаемых Ограниченным контингентом советских войск в Афганистане (ОКСВА) и вооруженными формированиями афганских моджахедов (при политической, финансовой и военной помощи стран НАТО) в русском и немецком языках именуется *Афганская война*, *Der Afghanistankrieg* – т.е. название содержит только географический маркер; при этом в английском языке конфликт получил название *Soviet-Afghan War* («Советско-Афганская война») с прямым указанием на вовлеченность СССР, а в турецком варианте *Sovyetler Birliği'nin Afganistan'a müdahalesi* («Интервенция Советского Союза в Афганистан»), что, несомненно, отражает идеологические установки.

Политические (исторические) события

Семантика русского политонима *Великая отечественная война (ВОВ)* содержит указание на значимость события в истории страны, в то время как английский эквивалент *Eastern Front in WWII*, так же, как и турецкий вариант *Doğu Cephesi (II. Dünya Savaşı)* маркируют данное событие по географическому принципу, помещая его в глобальный контекст как часть Второй мировой войны.

Государственный переворот в Турции 1980 года официально именуется в турецком языке как *12 Eylül Darbesi* либо *On İki Eylül Harekatı* («Переворот 12 сентября»), что, вероятно, обусловлено языковой традицией, поскольку и другие перевороты и их попытки в истории государства (например, *27 Mayıs Darbesi*, *12 Mart Muhtırası*) также содержат в названии число и месяц, в отличие от иноязычных эквивалентов, в которых указывается не дата, а год, в котором произошло событие.

Различия в наименовании масштабной операции, развернутой в ходе Первой мировой войны по инициативе У. Черчилля странами Антанты с целью вывода Османской империи из войны и открытия морского пути в Россию, известного в русских источниках как *Дарданелльская операция*, в англоязычных – *Gallipoli Campaign* («Галлипольская кампания»), а в турецкой лингвокультуре – как *Çanakkale Savaşı* («Битва при Чанаккале») также обусловлены разницей в восприятии данного события. Турецкое название происходит от имени города Чанаккале, расположенного на азиатском берегу пролива Дарданеллы и относится обоим этапам сражения – морской операции и сухопутной битве на полуострове Галлиполи; при этом название подчеркивает героизм турецкой армии, а топоним Чанаккале на сегодняшний день является символом национальной гордости, героизма и единства. Русский политоним указывает собственно на пролив Дарданеллы (тур. *Çanakkale boğazı*), который являлся главной стратегической целью Антанты и ассоциируется преимущественно с неудачной морской кампанией союзников. Наименование *Gallipoli Campaign*, принятое в англоязычных странах, также имеет оттопонимное происхождение и символизирует провал британо-австралийско-новозеландского десанта (АНЗАК).

Интересна судьба политонима *Brexit*, именующего процесс выхода Великобритании из Евросоюза (от английского *Britain* («Британия») и *exit* («выход»). В русский язык данное наименование пришло в транслитерированном варианте *Брексит*, а в турецком, немецком и других европейских языках, использующих латиницу, сохранило свой первоначальный облик *Brexit*, несмотря на различия в звукобуквенных соответствиях и отсутствие буквы *x* в алфавите некоторых языков.

Политические организации

North Atlantic Treaty Organization (NATO) в русских источниках может передаваться как нейтрально – с помощью транслитерации НАТО, либо дословного перевода «Организация Североатлантического договора» (ОСАД) – так и посредством политонимов, репрезентирующих военно-политический характер организации: *Блок НАТО* или *Альянс*. В советских, а позже и российских СМИ, организация нередко именуется *агрессивный блок НАТО*, что отражает восприятие действий НАТО Россией как угрозы.

Название турецкой правящей партии *AK Parti (Adalet ve Kalkınma Partisi)* дословно переводится на русский язык как *Партия справедливости и развития (ПСП)*, на английский – *Justice and Development Party (JDP)*, однако про-

стой пословный перевод не в полной мере отражает символику компонента-акронима *AK*, поскольку лексема *ak* в турецком языке означает «белый, светлый, чистый», соответственно, политоним *AK Parti* имеет выраженную положительную окраску.

Следует отметить, что партии многих стран помимо официальных наименований имеют неформальные прозвища, которые не всегда известны и понятны инофонам, что требует специальной энциклопедической справки. Например, альтернативное (неофициальное) название Республиканской партии США (*The Republican Party*) – *GOP* – имеет исторические корни и несколько возможных объяснений. Основная версия заключается в том, что *GOP* означает *Grand Old Party*, где лексема *Grand* («Великая») отсылает к роли партии в истории, т.к. она создавалась для борьбы с рабством, а компонент *Old* («старая») указывает на почтенный возраст (партия была основана в 1854 году). В то же время, в современном политическом дискурсе имеется новая трактовка, используемая для популяризации «бренда»: *Government of the People* («Правительство народа») и выполняющая «имиджевую» функцию.

Таким образом, анализ политонимов в межкультурном рассмотрении позволяет проследить, как одна и та же реальность преломляется в зеркале различных языков. К основным причинам различий в номинации явлений, объектов и событий политической сферы можно назвать следующие: 1) причины идеологического или пропагандистского характера; 2) культурный контекст; 3) языковая традиция. Наибольшая склонность к расхождениям наблюдается у политонимов, именующих политические события, поскольку данные ономастические единицы отражают не только языковые различия, но и борьбу за интерпретацию истории.

ЛИТЕРАТУРА

Рылов Ю.А. Имена собственные в европейских языках. Романская и русская антропонимика. Курс лекций по межкультурной коммуникации. М.: АСТ: Восток–Запад, 2006. 311 с.

Максимчук Н.А. Политонимы как единицы политического дискурса // Образ России в условиях информационной войны конца XX - начала XXI в. Тенденции обновления политического дискурса: Материалы международной научной конференции, Магнитогорск, 23–25 ноября 2017 года / Под редакцией С.Г. Шулежковой. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2017. С. 442–451.

Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Наука, 1988. 192 с.

Ткаченко О. А. Политическая ономастика // Verba. Северо-Западный лингвистический журнал. 2022. № 1(3). С. 18–27.

POLITONYMS FROM THE INTERCULTURAL COMMUNICATION PERSPECTIVE

I.O. Onal

*Novosibirsk Military Zhukov's Order Institute named after the General
of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation
Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
inna762006@gmail.com*

Abstract. The article describes politonyms within the framework of intercultural interaction. The analysis encompasses the linguistic characteristics of politonyms, their cultural and historical determinants, and the influence of perceptions of political events and phenomena by representatives of diverse cultural communities on the methods of their nomination.

Keywords: politonym, political events, political onomastics, intercultural communication

ФРЕЙМОВЫЙ АНАЛИЗ ИНАУГУРАЦИОННОЙ РЕЧИ ДОНАЛЬДА ТРАМПА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

А.А. Петрова

*Российский университет дружбы народов
(Москва, Россия)
Petrova.asia.02@gmail.com*

В статье проводится фреймовый анализ инаугурационной речи Д. Трампа 2025 г. Исследование выявляет пять фреймов, организующих дискурсивное пространство: «национальное возрождение», «Америка прежде всего», «народ vs истеблишмент», религиозный и «лидер-спаситель». Особое внимание уделяется взаимодействию тропов и риторических стратегий в процессе конструирования картины политической реальности.

Ключевые слова: политический дискурс, фрейм, фреймовый анализ, инаугурационная речь, Дональд Трамп, средства художественной выразительности

Современный политический дискурс все чаще становится объектом лингвистических исследований, поскольку язык в данном контексте выполняет не только коммуникативную, но и конституирующую функцию, формируя у аудитории определенное восприятие политической и социальной реальностей. Инаугурационная речь как жанр политического дискурса представляет особый интерес для анализа, так как сочетает элементы программного заявления, идеологического манифеста и персонального нарратива. В данной статье исследуется инаугурационная речь Дональда Трампа 2025 г. через призму фреймового ана-

лиза, основанного на теории Т. ван Дейка, с акцентом на лингвистические механизмы конструирования определенной политической реальности.

Методологической основой исследования выступает фреймовый анализ, который позволяет раскрыть глубинные когнитивные структуры, организующие политический дискурс [Entman 1993: 52]. Согласно теории Т. ван Дейка, фреймы представляют собой ментальные схемы, которые систематизируют разрозненные элементы дискурса в целостные структуры, обеспечивая когнитивную доступность сложных политических концептов [van Dijk 2009: 188], [Перепелица 2013: 172]. В рамках данного исследования фрейм понимается как дискурсивный механизм, который не только отражает, но и конструирует социальную реальность через систему взаимосвязанных субфреймов [D'Angelo 2017: 5].

Анализ инаугурационного выступления Дональда Трампа выявил пять ключевых фреймов, формирующих его дискурсивное пространство. Центральное место занимает фрейм национального возрождения, тесно связанный с идеологическим фреймом «Америка прежде всего». Важную роль играет фрейм бинарной оппозиции «народ vs истеблишмент» и религиозный фрейм. Завершает эту систему фрейм харизматичного лидера-спасителя, который интегрирует все перечисленные элементы в единое смысловое поле. Каждый из этих фреймов обладает собственной структурой и языковыми особенностями, которые требуют детального рассмотрения.

Фрейм «национальное возрождение» функционирует как структурный элемент, организующий восприятие действительности через три последовательные фазы: упадок, пробуждение и триумф. Согласно концепции ван Дейка, такая когнитивная модель упрощает сложные политические концепты, формируя у аудитории четкую оценочную позицию.

В субфрейме «упадок» используются глаголы пассивного состояния *“has suffered”*, *“lay broken”*, гиперболы *“complete disrepair”*, *“devastating crime”* и метафоры *“extracted power and wealth”*, создающие образ системного кризиса:

“In recent years, our nation has suffered greatly [...] For many years, a radical and corrupt establishment has extracted power and wealth from our citizens while the pillars of our society lay broken and seemingly in complete disrepair [...] I will direct our government to use the full and immense power of federal and state law enforcement to eliminate the presence of all foreign gangs and criminal networks bringing devastating crime to U.S. soil, including our cities and inner cities.” [WH]

Субфрейм «пробуждение» актуализируется через природные метафоры *“tide of change”*, *“sunlight is pouring”*:

“A tide of change is sweeping the country, sunlight is pouring over the entire world, and America has the chance to seize this opportunity like never before.” [WH]

Субфрейм «триумф» репрезентуется через сакрализующие эпитеты *“golden age”* и аллюзии на *“manifest destiny”*. Образ космической экспансии, выраженный через метафору *“pursue [...] into the stars”*, выполняет двойную семантическую функцию: маркирует пределы возможного и обозначает стратегический ориентир развития нации. Примечательно, что метонимическое употреб-

ление официального наименования флага “*Stars and Stripes*” служит эффективным средством репрезентации всей государственной структуры через её ключевой символ:

“The future is ours, and our golden age has just begun [...] And we will pursue our manifest destiny into the stars, launching American astronauts to plant the Stars and Stripes on the planet Mars.” [WH]

Фрейм «Америка прежде всего» строится на принципе национального эгоцентризма. Территориальный субфрейм включает акты символической ре-территоризации “*Gulf of America*”, экономический субфрейм – метафоры ресурсов как “*liquid gold*”:

“A short time from now, we are going to be changing the name of the Gulf of Mexico to the Gulf of America [...] We will be a rich nation again, and it is that liquid gold under our feet that will help to do it.” [WH]

Данный фрейм реализует две стратегически важных задачи: во-первых, он закрепляет государственный суверенитет посредством языкового присвоения географических объектов; во-вторых, формирует прочную связь между энергоресурсами и экономическим процветанием нации.

Фрейм конфликта «народ vs истеблишмент» поляризует социальное пространство через эпитеты “*magnificent citizens*” vs. “*radical establishment*” и метафоры институционального насилия “*weaponization of the Justice Department*”:

“It fails to protect our magnificent, law-abiding American citizens but provides sanctuary and protection for dangerous criminals [...] a radical and corrupt establishment has extracted power and wealth [...] The vicious, violent, and unfair weaponization of the Justice Department and our government will end.” [WH]

Таким образом данный фрейм создает эмоционально насыщенную, но упрощенную картину мира, где сложные социальные проблемы сводятся к бинарной схеме «свой-чужие».

Религиозный фрейм сакрализует политику через формулы божественного избранничества “*saved for a reason*” и “*saved by God*”:

“But I felt then and believe even more so now that my life was saved for a reason. I was saved by God to make America great again.” [WH]

Такие метафоры создают теологический каркас для интерпретации политики как мессианской миссии, активируя архетипы спасителя и священной борьбы. В результате инаугурационная речь приобретает черты квазирелигиозного текста, где практические программы обретают сакральный статус, а избирательный процесс наделяется мистическим значением.

Фрейм «лидер-спаситель» персонифицирует власть через гиперболы “*more than any president in history*” “*nobody has ever seen before*” и автобиографические формулы “*tested and challenged*”:

“Over the past eight years, I have been tested and challenged more than any president in our 250-year history, and I’ve learned a lot along the way [...] As commander in chief, I have no higher responsibility than to defend our country from

threats and invasions, and that is exactly what I am going to do. We will do it at a level that nobody has ever seen before." [WH]

Глаголы испытания и преодоления, почерпнутые из военного дискурса, выстраивают нарратив о перманентной борьбе, представляя политика как закаленного бойца, прошедшего через множество трудностей. В результате формируется образ стойкого лидера, закаленного в непрерывном противостоянии с различными вызовами.

Проведенное исследование демонстрирует, как через взаимодействие пяти ключевых фреймов в инаугурационной речи Д. Трампа конструируется упрощенная, но эмоционально заряженная картина политической реальности. Редукция сложности, сведение многофакторных проблем к бинарным схемам, эмоциональная мобилизация через сакральные образы и поляризацию и персонификация власти, культ лидера, выступают основными чертами фреймовой организации инаугурационной речи.

ЛИТЕРАТУРА

D'Angelo P. Framing: Media Frames // *The International Encyclopedia of Media Effects* / P. Roessler, C. A. Hoffner, L. van Zoonen (eds.). New York: Wiley, 2017. P. 1-10.

Entman R. M. Framing: Toward clarification of a fractured paradigm // *Journal of communication*. 1993. Vol. 43, N 4. P. 51-58.

Van Dijk T. A. *Society and Discourse: How Social Contexts Influence Text and Talk*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 287 p.

Перепелица М. С. Язык СМИ как объект исследования медиалингвистики // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. 2013. №4-2. С. 169-174.

WH – The White House. The Inaugural Address. URL: <https://www.whitehouse.gov/remarks/2025/01/the-inaugural-address/> (дата обращения: 10.02.2025).

FRAMING ANALYSIS OF DONALD TRUMP'S INAUGURAL SPEECH: LINGUISTIC MECHANISMS OF CONSTRUCTING POLITICAL REALITY

A.A. Petrova

*Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia University
(Moscow Russia)*

Petrova.asia.02@gmail.com

Absract. This article is devoted to the framing analysis of Donald Trump's 2025 inaugural address. The study identifies five key frames that structure the discursive space: "national revival," "America First," "people vs. establishment," religious, and "leader-savior." Special attention is paid to the interplay of tropes and rhetorical strategies in constructing a particular vision of political reality.

Keywords: political discourse, framing analysis, inaugural address, Donald Trump, stylistic devices

ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОБЫТИЙ ПАРЦЕЛЛЯЦИИ И ЭЛЛИПСИСА

Л.Ш. Пириева

*Азербайджанский Государственный Аграрный Университет
(Гянджа, Азербайджан)
night_lp@mail.ru*

Парцелляция и эллипсис влияют на структуру и восприятие речевых единиц, позволяя более эффективно, действенно и выразительно передавать информацию. В статье проводится сравнительный анализ этих явлений, подчеркивается их стилистический и коммуникативный вклад в речь.

Ключевые слова: парцелляция, эллипсис, информационный потенциал, синтаксическая структура, стилистическая функция, структура текста

Парцелляция характеризуется акцентом на слове или фразе, которые грамматически связаны с предложением, но синтаксически отделены от него. Это явление обычно используется в письменной речи для усиления эмоциональности и привлечения внимания к определенной идее. Посредством парцелляции автор определяет центр тяжести информации и повышает уровень ее принятия. Пример:

"O geri qayıtdı. Təəccüblü şəkildə." - «Он вернулся. Удивительно».

В этом предложении акцент и основная эмоциональная нагрузка смещаются на словосочетание «Удивительно», а смысловая структура текста меняется.

Парцелляция также создает ритмическую структуру, которая часто используется в художественной и публицистической речи. Парцелляция как синтаксическое явление играет важную роль в обеспечении информативности текста. Степень полноты информации является качественным показателем текста, его информативность – относительностью, а ряд общих степеней информативности зависит от читательского потенциала. Информативность текста зависит от новизны идеи и содержания для читателя, ее степени, темы и авторской концепции, а также авторской системы оценки сути и содержания предмета.

Хотя парцелляция и эллипсис – схожие явления, между ними имеются и различия. «Эллипсис» – термин греческого происхождения, означающий «упущение, пропуск, пропуск». Эллипсис – это пропуск (опущение, сокращение) какого-либо элемента выражения. Этот элемент может быть восстановлен в зависимости от текста и ситуации. З. Будагова пишет, что эллиптические предложения – это определенная форма выражения мысли. Это предложения, в которых глагол, а иногда и существительное, опущены полностью или во второй части. Такие предложения служат для того, чтобы выразить мысль более образно и кратко» [Будагова 1963: 173].

Изучение семантики парцеллярной структуры позволяет обнаружить новые проблемы, связанные с данной языковой единицей. Одной из них является

то, что одно из событий, упомянутых в тексте, представляет собой многоточие. Тофик Музаффароглу пишет: «Язык, для того чтобы выполнять свою коммуникативную и экспрессивную функцию, зависит в определенной степени, и в большей степени в ситуативном положении, от воли тех, кто им пользуется. Так, когда человек выражает свое мнение, он использует языковые средства на том уровне и возможности, которые ему нужны. В зависимости от ситуации и цели часто формально необходимые языковые средства не используются для выражения какой-либо идеи, и во многих случаях их заменяют другие средства» [Музаффароглу, 2002: 119].

Это явление также заметно в парцеллированных текстах, и появляются также эллиптические формы, подобные этим конструкциям.

«Явление эллипсиса относится к вопросам стилистического синтаксиса, обеспечивая форму сохранения коммуникативных единиц языка. Эллипсис — сложный и многогранный процесс, зависящий от грамматического строя языка» [Мамедов 1981: 3].

Парцелляция и эллипсис в диалоге:

_ *Guya havayı işə baxırsınız?*

_ *Yalançının atasına lənət!*

- *Elə lənət... Boşanmaya bir parça şirvan...*

- *Baş üstə... Bu dəqiqə...*

- *Gör də... Hinduşkadan, toyuqdan...; Bir dəfə o, üzünü Fəttaha tutub demişdi: Mənə siqaret..* [Агаев 2004: 300]

_ *Ты притворяешься плохим человеком?*

_ *Проклят отец лжеца!*

- *Такое проклятие... Кусок ширвана за развод...*

- *Кувырком... Прямо сейчас...*

- *Смотри... Из индейки, из курицы...; Однажды он повернулся к Фаттаху и сказал: «Дай мне сигарету...»*

Эллипсис, то есть пропуск члена предложения в предложении, не означает, что он не занял своего места в соответствующей синтаксической позиции, а был пропущен, и, конечно, восстановление пропущенного члена предложения может быть осуществлено через его позицию в структуре предложения, и эта позиция раскрывается через более широкий текст и ситуацию, ее определяющую.

«Причина образования эллипсиса в речи и тексте общая для всех языков. Однако каждый язык имеет свои специфические способы образования эллипсиса, соответствующие его структуре» [Байларова 2008: 14].

Под влиянием эллипсиса в предложении появляются новые синтаксические конструкции и стилистические приемы. Эллипсис формирует возможность изучения функциональных, коммуникативно-информативных качеств процессов, происходящих в языке и речи. В процессе эллипсиса создается самостоятельный содержательный компонент. Образы, чувства, эмоции и т. д. Это еще раз показывает, что передаваемая информация важна.

Явления парцелляции и эллипсиса выполняют различные функции как средства передачи информации в языке. Парцелляция обеспечивает смысловое выделение информации, направляя внимание читателя, в то время как эллипсис передает информацию кратко и лаконично.

Событие	Изменяет структуру	Создает акцент	Эмоциональная нагрузка на текст	Обеспечивает компактность
Парцелляция	Да	Да	Да	Частично
Эллипсис	Да	Частично	Нет	Да

Явления парцелляции и эллипсиса имеют богатые синтаксические и стилистические возможности во многих языках, в том числе в азербайджанском и английском. Эти события изменяют информационную структуру текста, создавая более эффективную и действенную коммуникацию. Парцелляция играет важную роль в выделении ключевой информации, в то время как многоточие играет важную роль в кратком представлении этой информации. Место этих явлений в коммуникативной функции языка увеличивает их практическую и теоретическую значимость.

ЛИТЕРАТУРА

Agayev Ə. Qürbət ellərdə. Bakı, “Qanun” nəşriyyatı, 2004. 300 s.
Bəylərova A.M. Bədii dildə üslubi fiqurlar. Bakı, Nurlan, 2008. 14 s.
Budaqova Z. Müasir Azərbaycan ədəbi dilində sadə cümlə. Bakı, Azərbaycan SSR Elmlər Akademiyası, 1963. 223 s.
Məmmədov A.Ə. Ellipsis Azərbaycan dilində. Avtoref kand. diss. Baku, 1981. 26 s.
Müzəffəroğlu T. Müasir Azərbaycan dilində mürəkkəb cümlənin struktur semantikasi. Bakı, Azər nəşr, 2002. 304 s.

THE INFORMATION POTENTIAL OF PARCELATION AND ELLIPSIS PHENOMENA

L.S. Piriyeva

*Azerbaijan State Agrarian University
(Ganja, Azerbaijan)
(night_lp@mail.ru)*

Absract. Parcelation and ellipsis affect the structure and perception of speech units, allowing for more effective, efficient, and emphatic transmission of information. The article presents a comparative analysis of these phenomena, emphasizing their stylistic and communicative contributions to speech.

Keywords: parcellation, ellipsis, information potential, syntactic structure, stylistic function, text structure

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ГЕОГРАФИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ В ГЕРМАНСКОЙ КУЛЬТУРЕ

С.Г. Проскурин

Новосибирский государственный технический университет

(Новосибирск, Россия)

s.proskurin@mail.ru

В статье отмечается, что у саксов модель королевств формируется по принципу **midja-gardaz*, когда центральное звено *Middlesex* окружается королевствами *Essex*, *Wessex* и *Sussex*. У англов этот принцип расселения также играет роль, поскольку *Middle Angles* сорасположены с *East Anglia*, *Northumbria* и *Mercia* (от др.-англ. *mearc* «граница»).

Ключевые слова: концептуальная модель, область, королевство, центр, пятина

Реконструкция готской модели невозможна без обращения к принципу номинации древнегерманского мира – протоформе др.-герм. **midja-gardaz* букв. «средняя ограда». Отметим, что эта протоформа является также парти-тивным оборотом и трактуется как «середина ограды», или ее «центр». В результате перед нами возникает концептуальная модель, имеющая конкретные географические привязки. Готский рефлекс *midjungards* «вселенная, земля» коррелирует с гот. *miduma* «середина». О том, что середина мира имела реальные географические координаты, говорят факты родственных языков и традиций, а также этимологии готских лексем. Поиск родственных слов в традиции опирается на языковые факты реконструируемой модели мира. В ирландской традиции реальные географические координаты представлены пятой областью *mide* (букв. «центр»), которая находится посреди четырех областей, что дает название территориальному членению Ирландии на пятинны (*coiced*) [Рис, Рис 2024: 97].

Нами экстрагируется концептуальная модель **midja-gardaz* применительно к идеальным географическим моделям саксов и англов. Так, братья Рисы заявили о существовании подобной системы и у саксов: «Слова же Эссекс, Суссекс, Уэссекс и Мидлсекс напоминают о том, что и в мире саксов существовала данная модель» [там же: 140]. Идеальная географическая модель с алгоритмом «пятый посреди четырех» укладывается в схемы расселения саксов на начальных этапах заселения Британии. Опираясь на реконструкцию **midja-gardaz* мы членим конфигурацию королевств на центр и примыкающие государства. Правда заключается в том, что центр выступает реальной географической координатой и ассоциируется с срединным королевством Мидлсекс, по отношению к которому определяются названия крупных пограничных королевств.

Предложенная реконструкция в каком-то смысле преодолевает обозначившуюся в последнее время компрометацию термина «гептархия». Сегодня ставится под сомнение само выделение только упомянутых королевств. Семь

королевств были впервые вместе названы Генрихом Хантингдонским в XII в. Сам же термин «гептархия» появился в XVI в. Кент, Суссекс, Уэссекс, Эссекс, Восточная Англия, Мерсия и Нортумбрия – это те королевства, которые исторически рассматривались как наиболее заметные на карте Британии.

Обратим внимание на этнический состав переселенцев. В отличие от ютов, заселявших Кент, англы также формируют королевства на севере с аналогичной доминантой центра. Все данные свидетельствуют в пользу общегерманской модели **midja-gardaz*, которая воплощается в конкретных географических координатах: в координатах саксов и координатах англов. Следовательно, во главу угла ставится не география, а концептуальная географическая модель, которая встречалась не только у кельтских народов, но и могла быть приложена к любой территории, рассматриваемой как единое целое. У нас нет достаточно достоверных свидетельств о том, как именно была разделена Британия до римского завоевания, однако, известно, что римляне делили ее на Верхнюю Британию и Нижнюю Британию, причем каждая из этих областей делилась еще на четыре провинции, поделенные в свою очередь на пять каждая [Crystal 2004: 25].

Англосаксонские хроники делят территорию Британии округов на две части относительно реки *Humber* как *Northumbria* и *Southumbria*. В северных районах первоначально расселились англы, тогда как в южных саксы и юты. Мы обращаем внимание на этнический состав переселенцев. В отличие от ютов, заселявших Кент, англы также формируют королевства на севере с аналогичной доминантой центра. Наиболее последовательно модель центра представлена у саксов. В распределении ориентиров территорий ключевую роль играл принцип **midja-gardaz* букв. «средняя ограда», но также и «центр ограды».

Этот же принцип определяет распределение родственных лексем в готской традиции. Готское *fairhus* «(окружающий) мир, космос» соотносится с реальной географической координатой центра – горой, ср. гот. *fairguni* «гора». Каждая ступа или могильный курган в Индии считались уменьшенным подобием горы Меру, находящейся в середине мира. Аналогично, готское обозначение мира соотносилось с понятием Асгард или космологической областью – горой, на которой селились ассы. В готской концептуализированной области «мир» глубокий символический смысл приобретают такие понятия как: «холм», «камень», «селение», «замок», «источник», «очаг», «дерево» и т.д. Не случайно, что в более глубоком плане возникает индоевропейская этимология **perkwus*, «дуб», протупающая за гот. лексемой *fairguni*. Ассоциация центрального сакрального символа с деревом – это уникальное явление готской этимологии, одно из свидетельств возможной реконструкции индоевропейского мира и его основной мифологемы – дерева. Маргинальное положение этимологии, регистрируемое в одном из восточногерманских языков, может интерпретироваться как базовое для всей системы индоевропейского мира.

Следовательно, обозначение мира ассоциируется с этническим кодом германских племен. Так, *Man* – германское обозначение бога, прародителя германских племен. Весь германский мир в результате такой реконструкции предстает рожденным от первочеловека и по его имени назван (речь не идет об обезличенном «посеве»). Обратимся к развернутой цитате из книги Ю.С. Степанова, в которой подчеркивается, что *mana-seps* представляет собой основосложение из слов «человек, мужчина» + «посев», то есть буквально «человеко-сев», или «семя человека»: «Оно расценивается исследователями как слово поэтического языка <...>. Однако по семантической модели оно аналогично лат. *saeculum* «век как поколение людей», которое также связано с корнем, имеющим значение «сев». Эта аналогия свидетельствует о древности модели и тем самым о древности построенных по ней слов» [Степанов 1997: 100].

Приведем также знаменитый пример из эпоса «Беовульф», где описывается необычная ситуация сияния солнца со стороны юга утром (обычно место восхода рассматривается как восток): "*Gæþ eft se þe mot to medo modig, sibþan morgenleoht ofer ylða bearn opres dogores, sunne sweglwered suþan scineþ*" «пойдет обратно, кто сможет, к медовому напитку смелый, когда восходящее солнце на детей людей, с юга засияет» (Цит. по: [Ильиш 1968: 130]). Вследствие особенностей сухопутной ориентации место восхода могло обозначаться как южное. Исследование исландских родовых саг показало, что одна система ориентации была связана с описанием плаваний в открытом море, и основана на достаточно точных наблюдениях звездного неба, вторая же характеризовала движения по суше [Haugen 1957: 447-459]. В первой системе направления, реальные и обозначаемые терминами *northr*, *suthr*, *vestr*, *austr*, совпадают. Во второй системе центром ориентации является административный центр каждой из четвертей (Исландия делилась уже в средневековье на административные части – четверти), и направления движения определяются относительно него, а не сторон света, т.е. при движении из западной четверти в Северную (направление обозначалось как северное, хотя реальным было северо-восточное) [Мельникова 1986: 33]. Аналогичное смещение ориентиров вероятно наблюдалось и в англосаксонской традиции. В одном из диалогов в пьесе У. Шекспира «Юлий Цезарь» такое представление подтверждается (см. [Проскурин 2005: 96-97]):

Cassius. Shall I entreat a word [they whisper]

Decius. Here lies the east: doth not the day break here?

Casca. No

Cinna. O, pardon, sir, it doth, and yon grey lines

That fret the clouds are messengers of day

Casca. You shall confess that you are both deceived.

Here, as I point my sword, the sun arises;

Which is a great way growing on the south

Weighing the youthful season of the year (J.C.100-108).

Таким образом, локальное представление о месте восхода солнца на Британских островах в пьесе У. Шекспира становится европейским представлением. Создавая свои героические образы эпохи Рима, У. Шекспир тем не менее вкладывает в уста персонажей реплики, характерные для островных представлений англосаксов.

О том, что абсолютные ориентиры играли особую роль в англосаксонской культуре, свидетельствуют названия англосаксонских королевств Сассекс, Уэссекс, Эссекс, Нортумбрия и т.д. Однако юг острова рассматривался с некоторым отклонением в сторону на какое-то количество градусов, несовпадающее с географическим югом. В этой связи интересно обратить внимание на направление в древнескандинавском обиходе, противоположное *landnordr* «земной север». Оно будет обозначено не как *landsuðr* «земной юг», а как *utsuðr* «морской юг». Принимается к рассмотрению особенности расположения скандинавского полуострова (море омывает в основном южную, и только частично северную часть полуострова), а также направления при плавании вдоль берега.

Итак, концептуальная географическая модель в германской культуре обладает особыми чертами, связанными с партитивным оборотом **midja -gardaz*. Готская модель лишь частный пример концептуализации горы (дерева) и середины. Понятия «дерево», «гора» и «середина» постоянно ассоциируются и синонимизируются в концептуализированных областях. В пропорциях рассмотренных имен инкорпорированы правила обращения с ними, которые изменяются от традиции к традиции. Концептуальные географические модели являются идеальными схемами расселения, они формируют некоторые матрицы, которые прослеживаются от традиции к традиции. Границы культур порождают те пределы, которые приводят к распознаванию узнаваемых паттернов, мигрирующих от культуры к культуре.

ЛИТЕРАТУРА

- Ильин Б.А. История английского языка. М.: Высшая школа, 1968. 419 с.
- Мельникова Е.А. Древнескандинавские голографические сочинения. Текст, перевод, комментарий. М.: Наука, 1986. 230 с.
- Проскурин С.Г. Семиотика индоевропейской культуры: Учебник. – 2-е изд., перераб. и испр. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2005. 234 с.
- Рис А., Рис Б. Наследие кельтов. Древняя традиция в Ирландии и Уэльсе. М.: Альма Матер, 2023. 351 с.
- Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Языки русской культуры, 1997. 824 с.
- Crystal D. The Stories of English. London: Penguin books, 2004. 584 p.
- Haugen E. The semantics of Icelandic orientation // Word. Vol. 13, №3. P. 447-453.

CONCEPTUAL GEOGRAPHICAL MODEL IN GERMAN CULTURE

S.G. Proskurin

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
s.proskurin@mail.ru*

Abstract. The article notes that the Saxons' model of kingdoms is formed according to the *midja-gardaz principle, when the central link of Middelsex is surrounded by the kingdoms of Essex, Wessex and Sussex. Among the Angles, this principle of settlement also plays a role, since the Middle Angles are located with East Anglia, Northumbria and Mercia (from Old English mearc "border").

Keywords: conceptual model, region, kingdom, center, pyatina

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ ТЕЛЕГРАМ

П.В. Савко

*Челябинский государственный университет
(Челябинск, Россия)
psvko@bk.ru*

В статье описываются методики исследования мультимодальных произведений. Материалом исследования выступают взятые из социальной сети Телеграм посты, содержащие видео, исходя из которых можно определить отношение к мигрантам в России. В заключительной части работы приводится вывод о возможностях использования методик в анализе Телеграм-дискурса.

Ключевые слова: мультимодальность, мультимодальный текст, методология анализа мультимодальных текстов, анализ мультимодальных текстов, телеграм-дискурс

БЛАГОДАРНОСТИ. Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда № 25-28-00134, <https://rscf.ru/project/25-28-00134/>.

Мультимодальные произведения становятся неотъемлемой частью телеграм-ландшафта, особенно при выражении мнений, связанных с острыми социальными вопросами. В связи с этим актуальность исследования Телеграм-каналов связана с большой свободой мыслевыражения, несмотря на строгие правила к модерации мессенджера. Именно поэтому такая остросоциальная проблема как присутствие мигрантов на территории РФ актуализируется в данной среде. Отметим, что основным способом подачи информации, по-

священной этой проблеме, являются посты, содержащие видеозаписи очевидцев происшествий. Однако их комплексное изучение сталкивается с методологическими трудностями: традиционные подходы зачастую оказываются недостаточными для анализа таких сложных явлений. Исходя из этого *актуальность* исследования обусловлена необходимостью выработки методики анализа мультимодальных произведений.

Цель исследования – осмысление существующих подходов к анализу мультимодальных видео произведений и обоснование методики их анализа.

Мультимодальный текст представляет «значимое соединение информации в виде элементов (знаков) различных модальностей в общем пространстве коммуникации» [Манёрова 2022]. Исходя из данного определения необходимо отметить, что модальность в социально-семиотическом подходе Г. Кресса и Т. ван Лёйвена понимается как «набор различных семиотических ресурсов (модусов) в текстах и коммуникативных событиях, таких как недвижимое и движущееся изображение, речь, письмо, макет, жест и/или дистанция» [Adami 2016: 451]. Обращаясь к трактовке трехуровневой концептуализации значения Майкла Холидея, выделим функционирование модусов «во взаимосвязи между низкоуровневыми элементами – текстом и звуком – с значениями более высокого порядка через наборы взаимосвязанных лексико-грамматических систем, а также с социальным контекстом ситуации и культурой» [O'Halloran 2011: 5].

При изучении мультимодальных текстов в различных областях лингвистики необходимо учитывать, что «при проведении мультимодальных исследований используется новый коммуникативно-прагматический подход к пониманию языка и текста, согласно которому, осмысление реальности может осуществляться через сложное образование вербальных и невербальных аспектов» [Байкова 2022: 231]. С этой точки зрения, мультимодальный анализ должен включать в себя анализ таких каналов восприятия информации как: вербальный, просодический (интонация, темп и громкость речи и т.д.), жестовый и окулomotorный (движение глаз). В дополнение к этому отметим, что «вербальный канал и просодический канал (включая многочисленные его компоненты) реализуются в рамках вокальной (слуховой) модальности. Кинетическая (зрительная) модальность представлена в виде большого набора коммуникативных каналов, включая движения глаз, различные типы жестов и проксемику» [Кибрик 2018: 77]. Исходя из этого, можно утверждать о высокой значимости установленных каналов восприятия информации.

Так, основываясь на визуальном и аудиальном каналах восприятия, в качестве алгоритма анализа М.В. Загидулина предлагает следующие шаги в анализе мультимодального видеонаратива:

1. Постановка исследовательского вопроса – этап, предполагающий формулирование исследовательского вопроса, а также установление вектора дальнейшего исследования мультимодальных произведений.

2. Выборка данных – непосредственный отбор материала исследования согласно поставленному исследовательскому вопросу.

3. Просмотр видео и фиксирование первичных элементов анализа – выявление и регистрация выявленных вербальных и невербальных составляющих видеонарратива.

4. Обработка первичных данных – анализ выявленных вербальных и невербальных составляющих на предмет наличия глубинного смысла, отвечающего на требования исследовательского вопроса.

5. Сборка – этап выдвижения ответа на исследовательский вопрос, систематизирование полученных данных и составления итогового вывода [Загидулина 2023].

Таким образом, анализ мультимодальных произведений должен учитывать анализ отдельно взятых модусов и их взаимодействия, комментариев происходящего в ролике и культурная справка, направленная на уточнение причин вызванной реакции.

За основу анализа взят закрытый развлекательно-новостной Телеграм-канал «КБ 18+», подписчиками которого являются 662 тысячи человек. Данный канал выкладывает посты различного содержания, большой отклик среди которых вызывают редкие новости о мигрантах. Исходя из этого, в качестве материала исследования выявлено и проанализировано 47 Телеграм-постов, набравших больше ста тысяч просмотров и вызвавших большой отклик аудитории, а также демонстрирующих отношение к мигрантам.

Так, в одном из постов демонстрируется видео, на котором несколько детей мигрантов издеваются над российской девушкой. Данный пост набрал 272 тысячи просмотров и свыше 16 тысяч реакций. В ролике отчётливо слышна обценная лексика и оскорбительные слова в адрес девушки. В словах, позах и жестах явно наблюдается агрессия молодых людей. Например, сцена, в которой слышны неразборчивые крики и видны удары, последовавшие за ними, которые дополняют образ агрессивного мигранта. Текстовая составляющая поста выделяет самый грубый момент видео и проводит связь между сказанным, участниками и местом действия событий с целью создания ассоциации ребёнок мигранта – агрессор: *«Я тебя сейчас прямо в [обценная лексика]! Все зубы тебе выбью, [обценная лексика]!» В Рязанской области г. Сасово дети мигрантов-инородцев избили и поставили на колени русскую девочку*. Данный пост набрал около 16 тысяч негативных реакций, обусловленных негативными эмоциями, полученными от увиденного. Исходя из совокупности модальных значений, наблюдается негативное отношение к детям мигрантов.

В другом посте, набравшем 287 тысяч просмотров, наблюдается поляризованная реакция общества. В ролике демонстрируется задержание группы иностранных граждан из ближнего зарубежья в бане или сауне людьми в черной одежде с масками на лице. В видео слышен приказ оператора: *«Бошки опустил»*, что указывает на возможное противоправное действие посетите-

лями бани, и вызванный этим гнев оператора. Данный пост содержит в себе текстовый комментарий происходящего – «*в Москве толпа мигрантов заняли баню и отказывались пускать туда русских*» – который в совокупности с происходящим на видео указывает на положительную реакцию на действия людей как у авторов поста, так и у зрителей. Отметим, что в противоположность предыдущему посту, где мигранты жестоко обходились с русской девушкой, в этом посте русские грубо обращаются с мигрантами, что вызывает соответствующую положительную реакцию зрителей – около 15 тысяч положительных реакций-эмодзи. Так, из анализа этого поста можно сделать вывод о позитивной реакции на негативное обращение с мигрантами.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что существует крайне негативное отношение к мигрантам. Такое отношение выражается с помощью текста поста, содержащего в себе яркую демонстрацию обценной лексики в отношении русских, а также негативными реакциями-эмодзи зрителей поста. В добавление к этому, противоположная реакция читателей поста может быть вызвана негативным отношением к мигрантам в видеороликах, что отражается и в тексте поста и в реакциях к нему. Таким образом, с помощью проанализированных методик мультимодального дискурса-анализа удалось выделить отношение людей к мигрантам в России.

ЛИТЕРАТУРА

Байкова А.В. Мультимодальный дискурс-анализ как один из методов коммуникативно-прагматического подхода к пониманию языка и текста // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2022. №2 (54). С. 230-233.

Загидуллина М.В. Алгоритм мультимодального дискурс-анализа любительских видеонаративов (к вопросу о материализации идентичности) // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2023. № 4(50). С. 66-78.

КБ 18+. URL: <https://t.me/c/1364471164> (дата обращения 15.04.25).

Кибрик А.А. Русский мультимедийный дискурс. Часть I. Постановка проблемы // Психологический журнал. 2018. Т. 39, № 1. С. 70-80.

Манёрова К.В., Манёров Р.В. Мультимодальный тип текста «сообщение» в мессенджере «Телеграм» (на материале немецкоязычного канала партии «Альтернатива для Германии») // Немецкая филология в Санкт-Петербургском государственном университете. 2022. № 12. С. 273–287.

Adami E. Multimodality // Oxford Handbook of Language and Society / O. Garcia, N. Flores & M. Spotti (eds.). Oxford: Oxford University Press, 2016. P. 451-473.

O'Halloran K.L. Multimodal Discourse Analysis // Companion to Discourse / K. Hyland and B. Paltridge (eds). London and New York: Continuum, 2011. Pp. 120-137

METHODOLOGICAL ASPECT OF THE STUDY OF MULTIMODAL TEXTS IN SOCIAL NETWORK TELEGRAM

P.V. Savko

*Chelyabinsk State University
(Chelyabinsk, Russia)
psvko@bk.ru*

Abstract. The article describes the research methods of multimodal works. The research material consists of posts taken from the social network Telegram containing videos, based on which it is possible to determine the attitude towards migrants in Russia. In the final part of the paper, a conclusion is made about the possibilities of using techniques in the analysis of Telegram-discourse.

Keywords: multimodality, multimodal text, methodology of analysis of multimodal texts, analysis of multimodal texts, telegram discourse

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ БРИКС: ПЕРВЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ

И.В. Сибиряков

*Южно-Уральский государственный университет
(Челябинск, Россия)
sibiriakoviv@susu.ru*

В статье проанализированы первые результаты работы стран, создавших БРИКС, по формированию нового медиапространства и созданию механизмов межкультурной коммуникации внутри этого объединения. В числе главных достижений БРИКС по этому направлению работы отмечены: создание организационных структур, необходимых для постоянных коммуникаций и активное использование новых информационных технологий. Среди нерешенных проблем названы: лингвистическая проблема и проблема соотношения вербальных и визуальных компонентов в медиатекстах, размещенных в новом медиапространстве.

Ключевые слова: БРИКС, медиапространство, межкультурные коммуникации, информационные проекты

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-18-00049, <https://rscf.ru/project/24-18-00049/>.

Созданное в 2009 г. межгосударственное объединение БРИКС (первоначально в его состав входили 4 страны: Бразилия, Россия, Индия, Китай, но вскоре вошла Южно-Африканская Республика, а с 2024 г. к ним присоедини-

лись Арабская Республика Египет, Исламская Республика Иран, Объединённые Арабские Эмираты, Федеративная Демократическая Республика Эфиопия, с 2025 г. Индонезия) во многом носит уникальный характер, так как включает в себя очень разные по своей истории, культурной традиции, политическому устройству и уровню экономического развития страны. Каждая из стран участниц объединения вступает в такого рода структуры, пытаясь решить собственные проблемы, но одновременно оказывается включена в процесс обсуждения самых разных международных вопросов. Все это создает внутри организации очень непростую ситуацию и целый комплекс проблем, в преодолении которых важную роль могут сыграть т.н. «межкультурные коммуникации». Важно отметить, что каждая из стран-основателей организации «является носителем уникального цивилизационного кода и взаимопроникновение элементов культуры в рамках БРИКС, как и их распространение за пределами объединения, способствует формированию альтернативных западной системе ценностных ориентиров и созданию справедливого и равноправного мироустройства. Более того, межкультурная коммуникация в рамках данного международного формата выступает одним из трех ключевых элементов взаимодействия стран-участниц наряду с вопросами политического и экономического характера» [Наумов, Наумова, Белоусова 2023: 8-9].

Межкультурные коммуникации в БРИКС осуществляются в разных формах, на разных уровнях, с разной степенью эффективности и включают в себя диалог по очень широкому кругу вопросов (искусство, наука, образование, политика и т.д.). Речь идет о расширенном аксиологическом толковании термина «культура», в рамках одного из двух основных подходов / принципов «интерпретации сущности культуры» [Кочергин 2008: 111].

Даже беглый анализ истории БРИКС позволяет констатировать, как серьезные достижения, так и не менее серьезные проблемы в организации межкультурной коммуникации между странами участницами объединения.

К числу наиболее значимых достижений БРИКС в плане организации межкультурной коммуникации, на наш взгляд, в первую очередь можно отнести создание многоуровневой системы институтов, которая позволяет осуществлять различные по своей форме мероприятия на постоянной основе. К числу таких институтов можно отнести «Международный альянс стратегических проектов БРИКС», Альянс музеев, Альянс художественных музеев и галерей, Альянс сотрудничества библиотек и Ассоциация детских и юношеских театров государств-членов БРИКС [Богатырева и др. 2022: 111]. Не случайно в БРИКС регулярно организуются фестивали, семинары, выставки, киношоу, конкурсы по языку и регионоведению, лекции и семинары; студенческие обмены и т.д.

Странам участницам БРИКС на уровне официальных деклараций (первой из которых можно считать Форталезскую декларацию 2014 г.) удалось сформировать базовые принципы своей информационной / культурной политики, которые провозглашают уважение национальных культурных традиций, рели-

гии, истории каждой из стран. Таким образом «достижение взаимопонимания посредством конструирования общего смыслового и ценностного поля» стало важным направлением деятельности БРИКС [Наумов, Наумова, Белоусова 2023: 12]

В очень короткие сроки странам альянса удалось интегрировать в практику межкультурной коммуникации новые информационные технологии, реализовав уникальные проекты, такие как проект TV BRICS [Шестаков 2023]. Суммарный технический охват партнерской сети TV BRICS превышает сегодня 1,5 млрд. человек. Круглосуточное вещание осуществляется на 6 языках.

С другой стороны, уже в первые годы существования объединения стало очевидно, что межкультурные коммуникации внутри БРИКС осуществляются не так интенсивно, как хотели многие политики и государственные деятели стран участниц объединения. Проблемы, которые возникли при организации этих коммуникаций, можно условно разделить на три большие группы.

Первая группа проблем – это лингвистические проблемы. Каждая из стран, стоявших у истоков БРИКС, пытается сохранить в его медиапространстве свой официальный язык. «Все страны БРИКС установили официальные языки, которые продвигаются через законодательство и правительственные инициативы. Бразилия отдает приоритет португальскому языку, Россия обеспечивает соблюдение русского языка, Индия признает хинди и английский, а Китай делает мандаринский язык в качестве национального стандарта» [Осадчий 2025: 100-101]. На наш взгляд, это связано с желанием представителей политических и культурных элит сохранить преимущество «родного» (хотя часто далеко не единственного в государстве) языка при создании и использовании современных информационных ресурсов. В основе этого преимущества лежит эффект упрощенного восприятия любой «родной» языковой конструкции. В ситуации, когда абсолютное большинство населения стран участниц БРИКС не знает иностранных языков (в России по данным опроса, проведенного ВЦИОМ в 2019 г. свободно владели английским языком 5% опрошенных, немецким 1%, а более 90% не владели ни арабским, ни китайским, ни испанским языками [Иностранный язык... 2019], только 1 житель Индии из 10 владеет английским языком [Ploscaru 2025], Китай теряет свои позиции в международных рейтингах владения английским языком), «родной» язык превращается в инструмент эффективной информационной политики, как для жителей своей страны, так и национальных диаспор за рубежом. Важно отметить, что в медиапространстве БРИКС формально представлены все основные языки стран участниц альянса, но при этом очень остро стоит проблема точного перевода многих языковых конструкций, а особенно восприятия этих конструкций «чужой» аудиторией. И при этом в объединении с момента его создания и до сегодняшнего дня на уровне официальных переговоров и деклараций активно используется в первую очередь английский язык.

Вторая группа проблем, связанных с организацией межкультурных коммуникаций внутри сообщества, носит концептуально-философский характер. Речь идет об отсутствии теоретической модели интеграции нескольких языков в единое медиапространство в условиях, когда носители отдельных языков рассматривают сохранение этих языков, как обязательное условие сохранения собственной национально-культурной идентичности.

Третья группа проблем затрагивает вопросы соотношения вербальных и визуальных конструкций современных поликодовых медиатекстах, которые играют все более заметную роль в организации межкультурных коммуникаций. Эта группа проблем в первую очередь касается молодежи, то есть той аудитории, которая будет играть все более заметную роль в организации межкультурных коммуникаций уже в ближайшем будущем.

Таким образом, мы можем констатировать, что развитие межкультурных коммуникаций внутри альянса БРИКС в ближайшие годы будет проходить в непростой социально-политической обстановке, в поисках решения уже существующих и пока еще скрытых как «внутренних», так и внешних проблем. В экспертном сообществе обсуждаются самые разные варианты решения этих проблем: от все более активного использования технологий искусственного интеллекта, до возрождения идеи универсального языка (которая в свое время привела к возникновению феномена эсперанто).

ЛИТЕРАТУРА

Богатырева О.Н., Ковба Д.М., Табаринцева-Романова К.М. Межцивилизационный диалог как инструмент гуманитарной дипломатии стран БРИКС // Дискурс-Пи. 2022. Т. 19. № 3. С. 101–121.

Иностранный язык: перспективная инвестиция? URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/inostrannyj-yazyk-perspektivnaya-investicziya> (дата обращения 08.05.2025)

Кочергин А.Н. Культура как система // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2008. №1. С. 109 - 115.

Наумов А.О., Наумова А.Ю., Белоусова М.В. Культурная дипломатия группы БРИКС // Государственное управление. Электронный вестник. 2023. № 100. С. 7–18.

Осадчий М.А. Языковая политика стран БРИКС в виртуальном лингвистическом пространстве // Виртуальная коммуникация и социальные сети. 2025. Т. 4. No 1. С. 92–102. (In Eng.).

Шестаков С. Жанна Толстикова о важности информационного взаимодействия // <https://expertnw.com/obshchestvo/zhanna-tolstikova-o-vazhnosti-informatsionnogo-vzaimodeystviya/> (дата обращения 19.03.2025)

Ploscaru D. How Many People in India Speak English? URL: <https://www.thehistoryofenglish.com/how-many-people-in-india-speak-english> (дата обращения 08.05.2025)

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE BRICS MEDIA SPACE: EARLY ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES

I.V. Sibiryakov

*South Ural State University
(Chelyabinsk, Russia)
sibiriakoviv@susu.ru*

Abstract. The article analyzes the first results of the BRICS work on the formation of a new media space of the alliance, on the creation of mechanisms for intercultural communication within this association. Among the main achievements of the alliance in this area of work are the creation of organizational structures necessary for continuous communication and the active use of new information technologies. Among the unresolved issues are the linguistic problem and the problem of the correlation of verbal and visual components in media texts placed in the new media space.

Keywords: BRICS, media space, intercultural communications, information projects

ФУНКЦИИ ДВУХКОМПОНЕНТНЫХ СЛОЖНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ СТИЛЕ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Я.Р. Толстолуцкая

*Алтайский государственный педагогический университет
(Барнаул, Россия)
tolstolutsкая20@gmail.com*

В данной работе рассматриваются функции сложных прилагательных типа *light-hearted* и *grammar-minded* в публицистическом стиле. Выделяется ряд функций, среди которых оценочная, эмоциональная, экспрессивная, функция экономии языковых средств, характерная для газетных и журнальных заголовков.

Ключевые слова: публицистический стиль, оценка, эмоциональность, экспрессия, экономия языковых средств

Введение

Вопрос о стилях языка и стилях речи является одним из сложных в стилистике. Традиционно под функциональными стилями понимают разновидности языка, которые соотносятся с определенными областями общественного сознания и функциями языка. В стилистике английского языка выделяется пять функциональных стилей речи: научный, официально-деловой, публицистический, художественный и разговорный. В каждом из них используется свой определенный набор языковых единиц в зависимости от целей и задач общения.

Функции сложных прилагательных в публицистическом стиле речи

Публицистический стиль – это один из функциональных стилей, который обслуживает широкую область общественных отношений. В лингвистике существуют различные подходы к рассмотрению публицистического стиля. Так, И.В. Арнольд не выделяет публицистический стиль как самостоятельный; И.Р. Гальперин выделяет газетный стиль, который включает в себя газетные сообщения, газетные статьи, заголовки [Гальперин 1958: 462].

Однако М.Н. Кожина рассматривает публицистический стиль, как один из пяти существующих функционально-стилистических регистров наряду с научным, официально-деловым, художественным и разговорно-бытовым [Кожина 1972: 224].

Соответственно тематический диапазон публицистического стиля не ограничен: политика, экономика, философия, идеология, культура, спорт и др. [Розенталь 2001: 33]. Главной задачей этого стиля является оценка фактов, событий, комментирование. Публицистический стиль по своей силе влияния на развитие литературного языка и речевых норм превосходит художественную речь.

Особое место в публицистических текстах играет роль автора. В отличие от художественной литературы, где лицо, от которого ведется повествование, и личность писателя неотожествимы, то в публицистике автор – это конкретная личность. Между автором и текстом нет посредствующих звеньев. Среди особенностей публицистической речи выделяют ее открытый, субъективный и эмоциональный характер. Автор публицистического произведения может быть человеком социальным и человеком частным. Независимо от того, чтобы ни писал публицист, он выступает человеком социальным, выражая определенные интересы и в то же время проявляя свою авторскую личность. В своих текстах авторы часто используют сложные прилагательные, выполняющие различные функции.

В публицистических текстах преобладает **оценочная** функция, которая служит не только для описания каких-либо фактов, но и содержит комментарии, отражающие личное мнение и настроение автора. Так, в следующем отрывке, взятом из статьи под названием “*Can You Determine a Product's Country of Origin by Its Bar Code?*” автор выражает отрицательное отношение к товарам, произведенным на черном китайском рынке:

(1) *The whole world is concerned about China-made “black hearted goods”. Can you differentiate which one is made in Canada, Philippines, Taiwan or China?* [Snopes URL]

Следующий пример содержит положительную характеристику Жанны д’Арк – национальной героини Франции. Автор статьи подчеркивает ее необычайную силу духа и мужество, используя композитное прилагательное *high-hearted*:

(2) *She was an enigmatic figure in the Hundred Years War and high-hearted warrior women* [Genvive URL].

Оценки могут подразделяться на несколько типологий: положительные и отрицательные, объективные и субъективные, эмоциональные и рациональные и др. Предложение (3) *“Carlin will be remembered as a warm-hearted mentor with a competitive spirit”* [Reverso URL] содержит в себе оценку, т. к. прилагательное *warm-hearted* выражает личное отношение говорящего и не поддается никакой проверке. В этом предложении речь идет об американском гонимом, который трагически погиб несколько лет назад. Данное высказывание построено на знаниях об этом человеке, его заслугах. Журналист выражает всеобщую скорбь и утрату о погибшем. Высказывание не определяет самого человека, поскольку носит субъективный характер.

В публицистических текстах сложные прилагательные также выполняют **эмоциональную функцию**, что придает текстам выразительность и яркость. Следующий пример содержит цитату из речи Хиллари Клинтон:

(4) *“This year hasn’t been what I envisioned, but I know what I’m still fighting for: a kinder, big-hearted, inclusive America. Onward!”* [The Daily Caller URL]. На русский язык данный пример можно перевести так: «Этот год не был таким, каким я представляла его, но я знаю, за что до сих пор борюсь: за добрую, добросердечную, инклюзивную Америку. Вперед!».

Публицистические тексты не лишены **экспрессивной функции**. Это объясняется тем, что в публицистике основной задачей является сообщение какой-либо информации и формирование определенного отношения к ней, что достигается за счет экспрессии. Экспрессивная функция публицистических текстов направлена на адресатов, например:

(5) *One of the first things I should say is that I find it a most extraordinary thing to exist, to have happened. I don’t mean just to be Douglas Harding, but to be at all, to be aware, to be an awareness, or even Awareness itself. What an extraordinary thing and what a pity to come by this awareness, to be aware, and then not to get the taste of it! It seems an awful thing, sad and chicken-hearted and miserable, not to be interested in these matters* [Mystic Missal URL].

Данные слова принадлежат современному английскому философу и писателю Дугласу Хардингу. Философ размышляет о существовании человека и говорит, что это «ужасно, грустно и малодушно не интересоваться этим вопросом».

Еще одна функция сложных прилагательных – это **функция экономии языковых средств**. Эта функция заключается в более экономном выражении мысли и устранении лишней информации в процессе коммуникации. Проявление этой функции можно увидеть в заголовках, например:

(6) *‘Slow-minded And Bewildered’: A President Builds Barriers To Peace And Prosperity* [InnerSelf URL].

Характеристика «тугодума» дается 28-му президенту США Вудро Вильсону за то, что он был не в силах принимать самостоятельные решения и был окружен неопытными в государственных делах бизнесменами. Использование сложных прилагательных позволяет выразить уникальный авторский стиль, без которых тексты были бы не настолько яркими и привлекательными для внимания читателя.

Заключение

Публицистические тексты невозможно представить без сложных прилагательных с компонентами *–hearted* и *–minded*, в которых заложены определенные характеристики человека. Данные композиты выполняют различные функции, например, эмоциональная, экспрессивная, оценочная, экономии языковых средств. В публицистических текстах сложные прилагательные встречаются достаточно часто, поскольку авторы достигают определенного воздействия на читателя за счет использования данных единиц.

ЛИТЕРАТУРА

Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. 462 с.

Кожина М.Н. Стилистика русского языка. М.: Просвещение, 1972. 224 с.

Розенталь Д.Э. Справочник по русскому языку. Практическая стилистика. М.: «Оникс 21 век»: Мир и образование, 2001. 381 с.

Genvive. URL: <https://geniusrevive.com/en/joan-of-arc-national-heroine-of-france/> (дата обращения: 03.05.2025).

InnerSelf. URL: <https://innerself.com/social/economy/22281-slow-minded-and-bewildered-a-president-builds-barriers-to-peace-and-prosperity.html> (дата обращения: 03.05.2025).

MysticMissal. URL: (<http://www.mysticmissal.org/harding.htm>) (дата обращения: 03.05.2025).

Reverso. URL: <https://context.reverso.net/перевод/> (дата обращения: 03.05.2025).

Snopes. URL: <https://www.snopes.com/fact-check/bar-code-origin-point/> (дата обращения: 03.05.2025).

The Daily Caller. URL: <https://dailycaller.com/2017/05/24/hillary-clinton-says-trumps-budget-will-harm-millions-of-americans/> (дата обращения: 03.05.2025).

FUNCTIONS OF TWO-COMPONENT COMPOUND ADJECTIVES IN JOURNALISTIC STYLE IN THE ENGLISH LANGUAGE

Y.R. Tolstolutskaia

Altai State Pedagogical University

(Barnaul, Russia)

tolstolutskaia20@gmail.com

Abstract. This article examines the functions of compound adjectives such as *light-hearted* and *grammar-minded* in different texts of journalistic style. There are a number of functions, including evaluative, emotional, expressive, and the function of economy of linguistic means.

Keywords: journalistic style, evaluation, emotionality, expression, economy of linguistic means

ИМПЛИЦИТНЫЕ ПЕРФОРМАТИВЫ КАК ПРЕДИКТОРЫ СДВИГОВ В ЯДЕРНОЙ ПОЛИТИКЕ

Г.В. Торопчин

Новосибирский государственный технический университет

(Новосибирск, Россия)

glebtoropchin@mail.ru

В статье исследуется роль имплицитных перформативных речевых актов – тематических высказываний ведущих государственных деятелей пороговых ядерных стран. Используя теорию Дж.Л. Остина в качестве методологической рамки, автор определяет неоднородную аудиторию таких актов и показывает их функцию как предикторов изменений в конфигурации глобального режима нераспространения ядерного оружия.

Ключевые слова: перформативные речевые акты, теория речевых актов, политическая лингвистика, пороговые ядерные страны

Исследование посвящено выявлению взаимосвязи между речевыми актами государственных деятелей и меняющимися мирополитическими реалиями на примере пороговых ядерных стран. Работа относится к области политической лингвистики, в ней предпринимается попытка междисциплинарного осмысления ядерной пороговости как феномена международной жизни. Актуальность таких исследований обусловлена пониманием ткани международных отношений как текста [Терновая 2014], важности вербализации намерений игроками на глобальной арене. Методологическая особенность работы состоит в расширении использования лингвистического инструментария в политологии в дополнение к количественному и качественному контент-анализу, дискурсу-анализу (в т.ч. критическому) и др.

В качестве концептуальной основы работы выступает теория Дж.Л. Остина. Известный британский специалист предложил деление речевых актов на констатирующие и перформативные [Austin 1962: 3–6]. Под первыми понимаются утверждения, соответствующие критерию истинности [Никитин 2017: 81], к последним относятся высказывания, приравняемые к действию. Примером констатирующего акта в контексте международных реалий служит высказывание «Дипломатические отношения между странами X и Y были установлены в прошлом году». Перформативные речевые акты также чрезвычайно распространены в политической практике: от заявлений о начале военных операций до заключения договоров о дружбе и сотрудничестве. Одним из вариантов классификации перформативов является их деление на эксплицитные (полные) и имплицитные [Боброва 2013: 66] в зависимости от используемых языковых средств.

Эмпирическим материалом исследования выступают речи ведущих политических деятелей трёх стран: Австралии, Республики Корея и Японии. Эти акторы составляют набор пороговых государств Азиатско-Тихоокеанского ре-

гиона, что обеспечивает репрезентативность выборки при исследовании явления пороговости. Уточним, что под пороговыми странами понимаются государства, обладающие практически полным набором технологий ядерного топливного цикла, но не принявших принципиального политического решения об инициировании собственной военной ядерной программы. Ниже представлены примеры отдельных высказываний ключевых фигур в политической жизни указанных государств по ядерной тематике.

1) *Австралийский Союз*. Э. Альбанезе, лидер правящей Австралийской лейбористской партии, незадолго до своего избрания на пост премьер-министра отметил резкими высказываниями о ядерном оружии. В частности, к ним относятся фразы “Nuclear weapons are the most destructive, inhumane, and indiscriminate weapons ever created” («Ядерное оружие — самое разрушительное, бесчеловечное и неизбирательное из всех когда-либо созданных [типов вооружений]»), “Today we have an opportunity to take a step towards their elimination” («Сегодня у нас есть возможность сделать шаг к его уничтожению») [цит. по Wright n.d.] Кроме того, Э. Альбанезе высказывался за присоединение Австралии к Договору о запрещении ядерного оружия: «<...> I do argue that it’s just» («<...> Я утверждаю, что это справедливо»).

2) *Республика Корея*. В своей речи 11 января 2023 г. Юн Сок Ёль допустил обретение ядерного оружия Республикой Корея в случае «провокаций» со стороны КНДР, de facto ядерной державы. Соответствующее высказывание приведено в табл 1. Также южнокорейский президент допустил более «мягкий» вариант: размещение тактического ядерного оружия США на территории страны.

Таблица 1

Высказывание Юн Сок Ёля как пример имплицитного перформатива

Оригинальный текст на корейском языке [цит. по 정, 이 2023]	Кириллическая транскрипция по Л.Р. Концевичу	Перевод на русский язык
그렇게 되면 우리 과학기술로 더 빠른 시일 내 우리도 [핵을] 가질 수 있다.	<i>Кыротке твемён ури квохаккисулло то ппарын силь нэ уридо [хэгыль] каджиль су итта.</i>	Если это произойдёт, мы можем быстрее получить [ядерное оружие], с учётом нашего научно-технологического уровня.

3) *Япония*. 27 февраля 2022 г. бывший премьер-министр Японии Абэ С., выступая на японском Fuji Television, допустил возможность дискуссии о совместном использовании ядерного оружия (англ. nuclear sharing). С учётом феномена «ядерной аллергии», это заявление одного из крупнейших японских политиков первой четверти XXI в. ознаменовало собой существенный сдвиг в отношении Японии к ядерному фактору. Ранее негласный запрет на обсуждение возможности нуклеаризации считался одним из столпов японской ядерной

политики. В табл. 2 представлен разбор одной из ключевых фраз в выступлении Абэ С.

Таблица 2

Высказывание Абэ С. как пример имплицитного перформатива

Оригинальный текст на японском языке [цит. по FNN プライムオンライン]	Кириллическая транскрипция по Е.Д. Поливанову	Перевод на русский язык
日本はもちろん NPT の締約国で、非核三原則があるが、世界はどのように安全が守られているか、という現実について議論していくことをタブー視してはならない。	<i>Нихон ва мотирон NPT но тэйякуоку дэ, хикакусангэнсоку га ару га, сэкай ва доно ё:ни андзэн га маморарэтэиру ка, то цу гэндзицу ни цуитэ гирон ситэ ику кото о табу:си ситэ ва наранай.</i>	Конечно, Япония является участницей Договора о нераспространении ядерного оружия, есть три неядерных принципа, но мы не должны считать табуированной [возможность] обсуждения мировых реалий в плане поддержания безопасности.

Примечательны грамматические характеристики рассмотренных речевых актов. Как правило, к перформативам относятся предложения в индикативе от первого лица [Боброва 2013: 70, Золян 2023: 108]. Для данных случаев это также характерно, однако важно отметить, что политические деятели выступают не только и не столько в своём личном качестве, сколько говорят от имени государства. Обращает на себя внимание модальность таких высказываний (формы *—はならない ва наранай* в японском, *가질 수 있다 каджиль су итта* в корейском), акцент на возможности их реализации. Они не являются эксплицитными перформативами, поскольку в них выражена лишь интенциональная составляющая в пропозитивном компоненте. Иллокутивный компонент эксплицитно не представлен, что объясняет необязательность присутствия перформативного глагола.

Анализируя упомянутые речевые акты, представляется возможным выделить три типа их адресатов. Первым типом предстаёт неоднородная внутренняя аудитория пороговых стран, от оппозиционных партий и деятелей до широкой общественности. Актуализация соответствующих событий на фоне традиционно повышенного внимания к ядерной проблематике может способствовать закреплению позиций правящих партий в условиях электорального цикла. Второй адресат – государства, воспринимаемые пороговыми странами как потенциальные противники (КНР, КНДР, РФ). При этом адресанты стремятся сигнализировать им серьёзность своих намерений за счёт рассматриваемых перформативных актов.

Наконец, третьим и, вероятно, важнейшим адресатом выступают США, ключевой союзник указанных государств и гарант их безопасности. При этом намерение адресантов, бенефициаров позитивных гарантий безопасности

(«ядерный зонтик»), состоит в обеспечении себе дополнительных предпочтений. Примечательна семантическая противонаправленность высказываний австралийского премьер-министра (сентенция о необходимости уничтожения ядерного оружия в мире) и восточноазиатских политиков (предупреждения о возможности обретения ядерного оружия, весьма завуалированные в случае Японии). Оба этих варианта в случае своей реализации были бы невыгодны для США, гаранта безопасности всех трёх стран. Иными словами, указанные примеры можно рассматривать как скрытые угрозы, т.е. комиссивные речевые акты, которые также могут рассматриваться как частный случай перформативов [Боброва 2013]. Кроме того, по Дж.Р. Сёрлю их можно отнести к декларативам, т.к. в результате их произнесения происходят сдвиги в мирополитической реальности [Searle 1975].

Действительно, можно говорить об успешном достижении описанных устремлений пороговыми игроками. Это подтверждается объявлением о создании Австралией, Великобританией и США формата АЮКЮС 15 сентября 2021 г., обнародованием Вашингтонской декларации США и Республикой Корея 26 апреля 2023 г., подписанием комплекса двусторонних соглашений в области безопасности США и Японией 10 апреля 2024 г. В терминологии М.В. Ильина, предложившего теорию расширенного перформатива, ответные действия США, как гаранта безопасности, являются перформативным событием [Ильин 2016: 262]. С этой точки зрения речевые акты официальных лиц пороговых стран можно признать успешными – важнейшая характеристика перформативов в т.ч. в политическом дискурсе.

Таким образом, в настоящем исследовании выявлена роль указанных речевых актов, которые условно классифицированы как имплицитные перформативы. Они являются предикторами изменений в ядерной политике не только пороговых стран, но и гаранта их безопасности. Следует отметить ограничение предлагаемого подхода: разумеется, перформативные речевые акты – не единственная причина, способствующая сдвигам в ядерной политике. Их необходимо рассматривать в комплексе с другими факторами, в т.ч. сугубо политическими. Для выявления взаимосвязи между перформативными высказываниями и конкретными событиями целесообразно в будущем рассмотреть возможность применения методов математической статистики (в частности, корреляционного анализа). Кроме того, дальнейшие исследования предполагают изучение рассмотренной эмпирики сквозь призму иных интерпретаций теории Дж.Л. Остина, а также семиотики в целом. Так, в политической лингвистике перспективным выглядит сочетание потенциала теории перформативов с теорией социального действия французских постструктуралистов [Золян 2023: 107–109], а также другими концепциями.

ЛИТЕРАТУРА

Терновая Л.О. Международные отношения как текст // Среднерусский вестник общественных наук. 2014. №2. С. 185–196.

Austin J.L. How to Do Things with Words. Oxford University Press, 1962. 167 p.

Боброва Е.Д. Языковой механизм выражения речевых актов на материале комиссивов английского языка // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2013. №1. С. 66–73.

Никитин А.П. Проблема разделения констативных и перформативных высказываний: на примере высказываний с предикатом стоимости // Вестник ХГУ им. Н.Ф. Катанова. 2017. №21. С. 81–83.

Wright T. Prime Minister Albanese is a TPNW Champion [Electronic resource] // ICAN Australia. URL: <https://icanw.org.au/learn/albanese/> (дата обращения: 07.05.2025).

정아란, 이동환. 핵무장 尹 언급 주목...대통령실 "안보의지 봐달라" 확장억제 강조 [Чон Аран, И Тонгхван. Хэнмуджан Юн онгып чумок... тэтхоллёнсиль «анбойджиджи бвадалла» хвакчанокче канджо = Чон Аран, Ли Тонхван. Внимание к упоминанию Юном обретения ядерного оружия... Администрация Президента делает акцент на расширенном сдерживании: «Просим учитывать наше волеизъявление в сфере безопасности»] [Electronic resource] // 연합뉴스 (Ёнхап нюсы). 12.01.2023. URL: <https://www.yna.co.kr/view/AKR20230112138400001> (дата обращения: 07.05.2025).

「核共有の議論必要」で安倍氏と橋下氏が一致 [«Какую кё:ю: но гирон хицуё:» дэ Абэ-си то Хасисита-си га ити = «Необходимо обсуждение вопроса о совместном использовании ядерного оружия», согласны Абэ и Хасисита] [Electronic resource] // FNN プライムオンライン [FNN Пурайму онлайн]. 27.02.2022. URL: <https://www.fnn.jp/articles/-/322076> (дата обращения: 07.05.2025).

Золян С.Т. Слово и дело: перформативы в политических практиках и дискурсах // Политическая наука. 2023. №3. С. 98–131.

Searle J.R. A taxonomy of illocutionary acts. Language, Mind and Knowledge. Minnesota Studies in the Philosophy of Science. 1975. Vol. 7. P. 344–369.

Ильин М.В. Что может дать анализ перформативов? // Политическая наука. 2016. №4. С. 262–270.

IMPLICIT PERFORMATIVE UTTERANCES AS PREDICTORS OF SHIFTS IN NUCLEAR POLICIES

G.V. Toropchin

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
glebtoropchin@mail.ru*

Abstract. The paper discusses the role of implicit performative utterances – topical speech acts by leading officials of latent nuclear countries. Using J.L. Austin's theory as a methodological framework, the author defines the heterogeneous audience of such utterances and demonstrates their function as predictors of shifts in the configuration of the global nuclear nonproliferation regime.

Keywords: performative utterances, speech act theory, political linguistics, latent nuclear states

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ЛИНГВА ФРАНКА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

М.А. Харченко

Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского

(Симферополь, Россия)

kharchenkomariia88@gmail.com

В статье рассматривается лингвистическая роль английского языка как лингва франка в процессе межкультурной адаптации студентов в институциональной среде. Акцент сделан на значимости межкультурной компетентности преподавателя для успешной коммуникации в академическом контексте, где английский используется как средство международного общения. На базе Крымского федерального университета проведён кейс-анализ, выявивший ключевые стратегии преподавателей, способствующие снижению языкового стресса и поддержке инклюзивной среды.

Ключевые слова: английский язык как лингва франка, межкультурная компетентность преподавателя, академическая адаптация студентов, международная коммуникация, лингвистическая гибкость, акцентная вариативность

Современная система высшего образования всё в большей степени приобретает транснациональный характер. Ключевым компонентом успешной адаптации студентов в институциональной среде становится межкультурная компетентность (МКК) преподавателя – совокупность знаний, установок и коммуникативных навыков. Английский язык, выступающий в качестве лингва франка (АЛФ) в международных академических сообществах, служит не только средством обмена знаниями, но и ареной, на которой культурные различия становятся особенно заметными. В условиях, когда участники образовательного процесса общаются на неродном для них языке, возрастает значимость гибкости, эмпатии и способности к межкультурной интерпретации со стороны преподавателя. Именно от этих качеств во многом зависит успешность академической, социальной и психологической адаптации студентов. **Цель** настоящей статьи – проанализировать, каким образом МКК преподавателей влияет на успешную адаптацию студентов в институциональной среде, где основным языком коммуникации выступает АЛФ. Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: 1) рассмотреть теоретические подходы к определению МКК и её компонентов; 2) определить особенности функционирования АЛФ в академическом контексте; 3) выявить связь между уровнем МКК преподавателей и качеством адаптационных процессов у студентов; 4) обосновать практические рекомендации по формированию МКК в профессиональной подготовке преподавателей.

Современная теория межкультурной коммуникации рассматривает МКК как ключевую составляющую успешного взаимодействия в условиях глобализованного образовательного пространства. В работах М. Байрама подчёрки-

вадается, что МКК включает в себя установку на открытость и уважение к культурному различию, знание норм и ценностей других культур, а также способность к интерпретации и критическому осмыслению культурных феноменов [Byram & Holmes 2022]. Эти компоненты приобретают особую значимость в академической среде, где преподаватель выступает не только как носитель знания, но и как медиатор в межкультурной коммуникации. Одним из центральных понятий, определяющих характер современной академической коммуникации, становится АЛФ. Это явление получило активное развитие в работах Б. Зайдльхофер, которая рассматривает АЛФ как средство межкультурного взаимодействия, основанного не на следовании «британской» или «американской» норме, а на взаимной адаптации, толерантности к отклонениям и ориентированности на понимание [Seidlhofer 2020]. Поддерживая эту позицию, Дж. Дженкинс указывает, что использование АЛФ в образовательной среде требует переосмысления традиционных подходов к обучению и межличностной коммуникации, особенно в ситуациях, когда ни преподаватель, ни студенты не являются носителями английского языка [Jenkins 2015]. Отечественные эмпирические исследования показывают, что студенты в англоязычной среде демонстрируют более высокий уровень мотивации и вовлечённости, если преподаватели проявляют культурную эмпатию и адаптируют язык общения. Так, Б. Хариханова и М. Зубайраева отмечают, что развитие межкультурной компетентности у студентов через английский язык повышает мотивацию и улучшает взаимодействие [Хариханова, Зубайраева 2023]. О. Мохова утверждает, что использование адаптированных стратегий преподавателями способствует учебной активности студентов неязыковых специальностей [Мохова и др. 2022]. Ю. Семенчук подчёркивает, что целенаправленное повышение межкультурной осведомлённости способствует активному включению студентов в образовательный процесс [Семенчук 2017].

Исследование проводилось в три этапа.

1. Теоретико-аналитический этап включал обзор и систематизацию современных исследований, посвящённых проблематике МКК и использования английского как языка международного общения в академической среде. Были проанализированы публикации российских и зарубежных авторов, вышедшие в течение последних пяти лет.

2. Кейс-анализ проведён на базе Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского (КФУ). В качестве эмпирического материала использованы наблюдения за учебным процессом в рамках курсов по подготовке студентов к международным экзаменам Cambridge Assessment English – KET, PET и FCE. В исследовании приняли участие как преподаватели, ведущие занятия на английском языке, так и студенты из различных языковых групп, проходившие обучение в англоязычной среде. Особый интерес представляли ситуации, в которых происходило межкультурное взаимодействие и использовался английский язык как средство коммуникации между не-носителями.

3. Интерпретативный этап заключался в качественном анализе выявленных коммуникативных стратегий преподавателей, направленных на обеспечение понимания, снижения языкового стресса и поддержки инклюзивной среды. Использовались методы контент-анализа учебных взаимодействий и сравнительная интерпретация подходов в группах.

Выбор именно этих курсов обусловлен их спецификой: подготовка к международным экзаменам требует высокого уровня языковой точности и включает элементы академической и культурной коммуникации.

В рамках кейс-анализа, проведённого на базе КФУ, были проанализированы особенности лингвистического взаимодействия между участниками курсов подготовки к экзаменам Cambridge Assessment English, функционирующими в условиях АЛФ. Эмпирическая база включала 12 часов аудиозаписей групповой коммуникации и 34 письменных ответа участников (27 студентов и 7 преподавателей) на открытые вопросы, касающиеся коммуникативных затруднений и стратегий их преодоления. Данные подверглись качественному и частотному анализу с использованием методов тематической категоризации и функционального дискурс-анализа.

1. Лингвистические стратегии устранения непонимания. У 76% студентов (16 из 27) в письменных откликах отмечалось, что наиболее понятными и продуктивными они считают высказывания, в которых говорящий прибегает к переформулированию, упрощённым синтаксическим структурам или повторению ключевых лексических единиц. В аудиофайлах подобные стратегии были идентифицированы в 64% эпизодов с признаками непонимания (напр., запрашивание уточнения, пауза, переспрос).

Пример (PET-группа): Студент: “So we have to use past... you mean the finished action, right?” Преподаватель: “Yes, Past Simple — like ‘I saw the film yesterday.’ One action. Done. Finished.” — Здесь наблюдается микросегментация речи и активное использование примеров как компенсаторной стратегии в АЛФ-общении.

2. Роль акцентной вариативности и толерантности к отклонениям. Из 7 преподавателей, 3 (87%) сообщили, что сознательно не исправляют акцентные особенности студентов, если это не мешает пониманию, при этом 2 из них используют термины вроде “global English”, “intelligibility over accuracy” или “communication success first” в самоописании своей языковой практики. Такой подход отражает ключевые принципы АЛФ-коммуникации, обозначенные в работах Б. Зайдльхофер [Seidlhofer 2020] и Дж. Дженкинс [Jenkins 2015].

3. Языковые маркеры культурных различий. В 39% случаев (34 из 87 проанализированных коммуникативных эпизодов) фиксировались различия в речевом оформлении речевых актов согласия, несогласия, благодарности и просьбы.

4. Метаязыковое осознание и культурная рефлексия. В письменных ответах 9 студентов (43%) упомянули, что после начала курса стали чаще замечать, что в видео материалах учебных пособий представлены фрагменты экзамена-

ционного процесса с реальными людьми из разных стран, в которых участники выражают одни и те же коммуникативные намерения. Один из респондентов отметил: “I realized that saying ‘no’ can sound too direct in Russian, but in English it can be softened more. Now I try to avoid ‘no’ and use phrases like ‘maybe not the best idea’ instead.” — Это указывает на развитие метаязыковой рефлексии и культурной самонаблюдательности, как следствия контакта с АЛФ-средой.

Таким образом, полученные данные демонстрируют, что успешная коммуникация в условиях АЛФ не сводится к формальному владению языком. Ключевую роль играют гибкость синтаксических и лексических структур, толерантность к акцентной вариативности и осознание прагматических различий, обусловленных культурным фоном. В этих условиях носитель языка оказывается не в привилегированной, а в кооперативной позиции, а эффективность коммуникации зависит от способности участников адаптироваться к изменяющимся лингвокультурным условиям.

Заключение. Исследование показало, что такие элементы, как гибкость в выборе языковых стратегий, прагматическая чувствительность к культурным различиям, толерантность к акцентной вариативности и способность к рефлексивной адаптации, оказываются ключевыми для создания условий эффективного и взаимопонятного общения в академическом пространстве. В условиях, когда английский язык функционирует как средство межкультурного посредничества, преподаватель не просто транслирует языковые нормы, а выступает как координатор коммуникативного пространства, способствующий снятию лингвистических и культурных барьеров. Это подтверждает необходимость рассматривать МКК не как факультативное качество, а как структурно важный компонент коммуникативной компетентности в условиях глобализованного лингвистического ландшафта. Таким образом, МКК преподавателя может быть интерпретирована как лингвистически и прагматически выраженный механизм, способствующий адаптации студентов в англоязычной академической среде. Результаты проведённого кейс-анализа позволяют утверждать, что развитие и поддержка этой компетентности являются важной задачей в процессе подготовки специалистов, работающих в международных и мультикультурных образовательных контекстах.

ЛИТЕРАТУРА

Мохова О.Л., Павлишак Т.А., Белозор А.Ф., Маршал Н.С. Формирование межкультурной компетенции у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения английского языка // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 11. С. 30–38.

Семенчук Ю.А. Повышение мотивации студентов к формированию межкультурной компетенции // Вестник Тернопольского национального экономического университета. 2017. № 2. С. 112–119.

Хариханова Б.А., Зубайраева М.У. Развитие межкультурной компетенции у студентов через изучение английского языка // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 13. С. 45–52.

Byram, M., Holmes, P., & Savvides, N. Intercultural communicative competence in foreign language education: questions of theory, practice and research // *The Language Learning Journal*. 2013, 41(3). P. 251–253.

Seidlhofer B. Understanding English as a Lingua Franca. Oxford: Oxford University Press, 2011. 264 p.

Jenkins J. Global Englishes: A Resource Book for Students. 3rd ed. London: Routledge, 2015. 296 p.

THE LINGUISTIC ROLE OF ENGLISH AS A LINGUA FRANCA IN THE INTERCULTURAL ADAPTATION OF STUDENTS IN THE INSTITUTIONAL ENVIRONMENT

M.A. Kharchenko

*V.I. Vernadsky Crimean Federal University
(Simferopol, Russia)*

kharchenkomariia88@gmail.com

Abstract. The article examines the linguistic role of English as a lingua franca in the process of students' intercultural adaptation within the institutional environment. The focus is on the importance of teachers' intercultural competence for successful communication in an academic context where English functions as a medium of international interaction. A case study conducted at V.I. Vernadsky Crimean Federal University identifies key teaching strategies that contribute to reducing language stress and fostering an inclusive environment.

Keywords: English as a lingua franca, teachers' intercultural competence, students' academic adaptation, international communication, linguistic flexibility, accent variability

СПАЦИАЛЬНОСТЬ И ЯЗЫК: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ

М.А. Щеголев

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)*

m.schegolev@corp.nstu.ru

В статье рассматривается изучение концепции пространства (спациальности) в рамках семиотики и смежных наук, а также влияние спациальности на человеческое познание, язык и культуру. Исследуются способы отражения культурного понимания в коммуникации, подчеркивается роль языка в репрезентации когнитивного опыта с помощью семиотических механизмов.

Ключевые слова: познание, язык, спациальность, культура

Люди приобретают знания о мире в процессе наблюдения, включающем идентификацию объектов и явлений, их последующую классификацию посредством присвоения имен, формирования концепций и установления взаимосвязей. Одним из самых ранних и основополагающих аспектов реальности, который воспринимается и различается отдельными людьми, является пространственность (спациальность) [Гак 2000: 126]. Понимание и структурирование пространства в основе своей антропоцентрично, и индивид, как правило, позиционирует себя в качестве центрального референта в своей воспринимаемой вселенной. Антропоцентризм объясняет лингвистическую репрезентацию пространства в разных языках и ее влияние на внепространственные концепции [Там же: 127]. Распространенным пространственным прототипом является безграничный трехмерный объект (аналогичный бесконечно расширяющемуся кубу), необходимый для размещения объектов и событий [Гуминов, Моисеева 2012: 75].

Французский философ и социальный теоретик А. Лефевр, занимавшийся разработкой единой теории пространства, которой он дал название «спациология» (spatiology) [Lefebvre 1991], предложил трехстороннюю структуру для понимания спациальности. Предлагается следующая триада пространства. Во-первых, жилое (обжитое, lived) пространство охватывает сферу повседневного сенсорного взаимодействия с окружающей средой. Это пространство личного опыта, где люди развивают эмоциональную связь с местами. Например, чувство тепла, связанное с родным домом, или глубокое чувство принадлежности к своей родине подпадают под эту категорию. Во-вторых, сконструированное (conceived) пространство, которое состоит из пространственных представлений, моделей и планов. Эта категория отражает интерпретации и действия различных профессионалов, занимающихся пространственными практиками, таких как архитекторы и градостроители. Задуманное пространство часто проявляется как пространственное выражение власти и идеологических рамок. В-третьих, воспринимаемое (perceived) пространство, которое определяется практическими действиями и социальными взаимодействиями. Оно функционирует как посредник между жизненным опытом использования пространства и символическими представлениями о задуманном пространстве.

Как замечает Ю.С. Степанов, «мы отчетливо осознаем, что обращение с пространством – определенным образом нормированный аспект человеческого поведения, когда замечаем, что люди, воспитанные в разных национальных культурах, обращаются по существу с ним по-разному, в соответствии с принятыми в их стране моделями» [Степанов 1971: 8]. Работа Э. Холла, открывающая новое направление – проксемику (изучение пространственной организации в коммуникации) – демонстрирует значительные межкультурные различия в пространственном поведении. Такие аспекты, как территориальность, личная дистанция и расположение в группе, существенно различаются в разных культурах и влияют на межличностное общение [Hall 1966].

Исследования спациальных отношений в разных языках последовательно показывают, что языковая картина пространства строится вокруг точки зрения говорящего, включая его тело, поле зрения и самоощущение как центр пространственных координат. Это подразумевает тесную связь между пространственной картиной мира и когнитивным опытом человека [Колесов 2023: 199–200]. Человеческое понимание пространства в значительной степени определяется присущими предубеждениями и когнитивными процессами. Пространственные знания структурируются с использованием таких фундаментальных параметров, как близость (далеко/близко), ориентация (спереди/сзади, сверху/снизу) и соотношение фигуры и земли (форма/фон). Кросс-лингвистические исследования пространственных терминов выявляют преимущественно эгоцентрическую структуру: люди воспринимают свое собственное тело и непосредственное поле зрения как центральную точку отсчета для определения пространственных координат [Переверзев 1998]. Эта антропоцентрическая точка зрения, в которой человечество является одновременно наблюдателем и центральным элементом, фундаментально влияет на концептуализацию и описание пространства [Проскурин, Центнер 2024: 67].

Язык не просто отражает внутренние ментальные модели или внешнюю реальность – общие пространственные представления, накопленные в когнитивной системе языкового сообщества, формируют коллективную языковую картину мира. Язык активно участвует в когнитивных процессах, переводя результаты (обширные знания и концептуальное понимание) в языковую форму. Это достигается за счет интерпретации и лингвистической обработки опыта, полученного от объектов реального мира с использованием различных структур знаний. И.Ю. Колесов относит к этим структурам схемы, фреймы, сценарии, гештальты, понятия, концепты [Колесов 2023: 192]. «Среди всевозможных потребностей, присущих человеку, есть одна, отличающая его от животных – это потребность в символизации. Продуктами ее стали язык, миф, ритуал и другие семиотические средства культуры. Символизация – это средство проявления в человеке его социальной сути и одновременно это средство контроля над биологическими аспектами жизнедеятельности. Другими словами, именно символизация обеспечила человеку его особый статус, существование таких специфически человеческих (культурных) механизмов, как социальная память и т. п.» [Байбурин 1993: 26]. Л.Г. Выготский утверждал, что язык символов возникает уже на первом году жизни ребенка. Растущий и набирающий опыт человек «начинает захлебываться в информации, которая поступает через органы чувств. И изобретает некие символы, каждый из которых является обобщенным обозначением целого пласта личностного опыта» [Цит. по: Васютин 2004: 489].

Используя семантический и когнитивно-лингвистический подходы к анализу языка, исследователи расширяют понимание спациальной лингвистической репрезентацию мира. Это предполагает изучение пространственных параметров концептуализированного пространства и выявление лежащего в его

основе когнитивно-пространственного кода, который встроен в определенную культуру и характерен для нее. Ф. Боас [Boas 1966] утверждает, что сложившееся в культуре понимание пространства отражается в том, что попадает в сферу коммуникации и что наполняет когнитивный код пространства языка. Хотя язык напрямую не отбирает аспекты ментальных образов, он участвует в процессе познания, получая и репрезентируя когнитивный опыт с помощью традиционных языковых структур. Через изучение того, как пространственные «сюжеты» отображаются в языковых единицах (с помощью шаблонов словосочетаний и в рамках целых текстов), становится возможным раскрытие механизмов, с помощью которых язык реализует когнитивную функцию. Так, знания, относящиеся к пространственным отношениям и окружающей среде, кодируются с использованием семиотических ресурсов и структур, присущих языковой системе. Это кодирование включает в себя широкий спектр признаков, включая не только номинативные единицы, но и процессы словообразования, семантические и синтаксические механизмы, а также элементы, возникающие внутри самого дискурса. Как отмечает Д. Слобин [Slobin 2000: 107], язык не предполагает отражения внешних событий, вместо этого он преломляет опыт через свои собственные структуры, превращая их в «вербализованные события».

Все больше исследований указывают на то, что тексты функционируют не только как носители информации, но и как сущности, обитающие как в ментальной, так и в материальной сферах. Такие авторы, как А.А. Брудный, Ю.М. Лотман и В.Н. Топоров исследовали пространственную природу текстов, утверждая, что они оперируют двумя пространственными уровнями [Брудный 1998; Лотман 1996; Топоров 1983]. Во-первых, они описывают само пространство в своих повествованиях, а во-вторых, они занимают определенное место в физическом мире. В.Н. Топоров уточняет это, предполагая, что текстам присуще внутреннее пространство, имея в виду мир, создаваемый языком внутри них. Н.Д. Арутюнова также выделяет пространственные характеристики, присущие объектам реальности, представленным в тексте [Арутюнова 1999]. С.А. Борисова развивает это понятие, предполагая, что текст можно анализировать, используя признаки, которые обычно приписываются пространству (протяженность, членимость на смысловые блоки, связность, относительная прерывность, не влияющая на цельность, трехмерность, то есть наличие размера, объема, глубины), и наоборот, пространство можно исследовать, используя признаки, приписываемые текстам (протяженность, вместительность, читаемость) [Борисова 2003].

Ю.М. Лотман формулирует специфику феномена пространства следующим образом: «пространственная картина мира многослойна: она включает в себя и мифологический универсум, и научное моделирование, и бытовой «здравый смысл». При этом у обычного человека эти (и ряд других) пласты образуют гетерогенную смесь, которая функционирует как нечто единое... На этот субстрат накладываются образы, создаваемые искусством или более

углубленными научными представлениями, а также перекодировкой пространственных образов на язык других моделей. В результате создается сложный, находящийся в постоянном движении семиотический механизм» [Лотман 1996: 296].

Эта концептуализация текста как пространственно организованной сущности, наполненной элементами различных знаковых систем, преобразованными мыслью в ментальные структуры, лежит в основе понятия пространства языковой картины мира индивида [Караулов 2001]. Когнитивные системы как отдельных людей, так и общества рассматриваются Ю.М. Лотманом и Дж. Динсмором как составляющие ментальное пространство [Лотман 1996]. М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорский, проводя аналогию между сознанием и текстом, позиционируют само сознание как форму пространства [Мамардашвили, Пятигорский 1997]. В силу своей текстовой природы сознание может быть описано с использованием тех же пространственных параметров, что и текст. А.А. Брудный предполагает, что ментальное пространство является основополагающим для вербального пространства, поскольку текст служит внешним выражением первого [Брудный 1998]. С.Б. Черемисина также утверждает, что текст как физический объект, занимающий пространство и воплощающий содержание материального пространства, имеет пространственные связи между своими компонентами.

Таким образом, лингвистический и символический коды в тексте по своей сути пространственны. Специальные когнитивные структуры необходимы для пространственной ориентации, и эта пространственность познания указывает на ту важную роль, которую специальность играет в формировании мировоззрения индивида. В рамках диады текст-пространство это подчеркивает взаимозависимую связь между семантическим и знаковым пространствами, подчеркивая обусловленность первого вторым.

ЛИТЕРАТУРА

Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека (изд. 2-е, исправленное). М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.

Байбури А.К. Ритуал в традиционной культуре. Структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов. СПб., 1993. 240 с.

Борисова С.А. Пространство Человек текст. Ульяновск, 2003. 327 с.

Брудный А.А. Психологическая герменевтика. М., 1998. 336 с.

Васютин А.М. Психириургия или психотерапевтические техники нового поколения. Феникс, 2004. 560 с.

Гак Г.В. Пространство вне пространства / В. Г. Гак // Логический анализ языка. Языки пространств. / Отв. Ред. Н.Д. Арутюнова, И.Б. Левонтина. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 127-134.

Гуминов П.С., Моисеева С.А. Типология вербализации концепта «против» на материале индоевропейских языков // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. 2012. № 12 (131). Вып. 14. С. 75-81.

Караулов Ю.Н. Языковое сознание как процесс (теоретические предпосылки одного эксперимента) // Слово. София, 2001. С. 127-136.

Колесов И.Ю. О параметрическом аспекте когнитивного пространственного кода культуры (на материале английского и русского языков) // Фундаментальные ценности языка и культуры: сб. ст. к 60-летию д-ра филол. наук, проф. С. Г. Проскурина. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2023. С. 191-203.

Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М.: «Языки русской культуры», 1996. 464 с.

Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символах и языке. М., 1997. 224 с.

Переверзев К.А. Высказывание и ситуация: об онтологическом аспекте философии языка // Вопросы языкознания. 1998. № 5. С. 24-52.

Проскурин С.Г., Центнер А.С. Историческая семиотика. К предыстории письменной культуры. СПб.: Лань, 2024. 196 с.

Степанов Ю.С. Семиотика. М.: Наука, 1971. 167 с.

Топоров В.Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура. М.: Наука, 1983. С. 227-284.

Черемисина С.Б. Специальность учебно-научного текста: к постановке проблемы // Филология и человек. 2011. №3. С. 117-123.

Boas F. Introduction to Handbook of American Indian Languages. Lincoln: University of Nebraska Press, 1966. P. 1-84.

Hall E. The hidden dimension. N. Y.: Doubleday, 1966. 270 p.

Lefebvre H. The Production of Space. Oxford: Blackwell, 1991. 454 p.

Slobin D.I. Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism // Evidence for Linguistic Relativity. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2000. P. 107-138.

SPATIALITY AND LANGUAGE: RESEARCH OVERVIEW

M.A. Schegolev

Novosibirsk State Technical University

(Novosibirsk Russia)

m.schegolev@corp.nstu.ru

Abstract. The article presents a research overview of the concept of space (spatiality) in the framework of semiotics and related sciences, as well as the influence of spatiality on human cognition, language and culture. The ways of reflecting cultural understanding in communication are explored, and the role of language in the representation of cognitive experience through semiotic mechanisms is emphasized.

Keywords: cognition, language, spatiality, culture

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

ЧЕЛОВЕК КУЛЬТУРНЫЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЧИНГИЗА АЙТМАТОВА

А.А. Аскерова

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
openan@icloud.com*

В статье исследуются понимание Чингизом Айтматовым главных ценностей человеческой личности (совесть, гуманизм, память), которые определяют поведение его героев. Подчеркивается значение мифологической символики, образов животных и природы. Любовь показана как высшая ценность. Особое внимание уделяется культурному становлению человека, моменту высшего душевного напряжения героев Айтматова.

Ключевые слова: Айтматов, человек, память, совесть, миф, любовь, «Первый учитель»

Чингиз Айтматов внес огромный вклад в мировую литературу, раскрыв для читателя культурные ценности и миропонимание своего народа – киргизов, показал поэтику тюркской прозы. Его герои своими поступками, да и всей жизнью исповедуют вечные человеческие ценности, отвечают на важные мировые вопросы, которые актуальны и сегодня в XXI веке. Имя Чингиз произошло от тюркомонгольского «тенгиз», что означает океан или нечто великое, просторное, безграничное. Большинство тюркоязычных народов воспринимают это имя как «правдолюбец», «носитель правды». И действительно, правда – она цельна, велика и безгранична словно океан, ложь ограничена, ущербна. Творческое и жизненное кредо Чингиза Айтматова: человек только тогда человек, когда он строит свою жизнь на принципах высокой морали и несет нравственную ответственность не только за свои поступки, но и за весь человеческий космос, за всех землян. Воспитание в каждом из нас этой глобальной ответственности и есть культурное возрождение человека.

«Природа человека – это космос», – не устал повторять писатель, раскрывая смысл бытия. Человек в его произведениях – это память и совесть, что являет основные категории, определяющие человека разумного и культурного.

По воспоминаниям близких писателю людей, сам Айтматов как-то в задумчивости заметил, что когда он «перестанет беспокоиться и мучиться, искать и волноваться», этот день станет самым тяжелым днем в жизни. По воспоминаниям близких писателя, он не раз повторял, что важно иметь «планетарное мышление», это когда человечество, человек будет чувствовать «ответственность за все, что происходит на земле».

Айтматов мыслит человека в традициях эпохи Возрождения, где основными ценностями были антропоцентризм, гуманизм и культ человека творца, созидателя своей личности. Айтматов ставит в центр своего писательского внимания человека и его судьбу. Герои писателя стремятся преобразовывать мир вокруг себя, стремятся к счастью для других. Это и есть их культурно-творческая деятельность – растить в себе человека в любви к ближнему, беречь совесть смолоду.

В этом случае, прочитывая Айтматова, мы приходим к известному мнению, что миссия писателя священна, он показывает нравственную чистоту и красоту человеческой природы на примере простых, живущих обычной жизнью людей. Проза Айтматова бытийная и вселенская – онтологический реализм. Он, как художник, использует мифологию в своем творчестве. В начале творческой деятельности он в основном опирался на тюркскую мифологию, однако в своих позднейших произведениях он обращается к мифологии разных народов, находит нечто объединяющее, а именно возрождение человека, преодолевающего трудности.

Обращение к мировой культуре хорошо заметно в поздних произведениях, таких как «Пегий пес, Бегущий краем моря», «Прощай, Гульсары!». Мастер не только исследует природу человеческого существования, но и показывает читателю то, как мифы различных культур переплетаются и изображают общие человеческие проблемы и их решения.

Мифологический подход помогает Айтматову глубже понять и передать сложность отношений человека с окружающим миром. Обратимся к одному из примеров в произведениях Айтматова. Миф о Матери-оленихе в рассказе «Белый пароход» подчеркивает идею гармонии между человеком и природой. Образ оленя в народных преданиях – это образ божественного существа, которое грациозно ступает по земле и своими рогами как лучами обращено в небо. Образы животных часто имеют такое же значение в его произведениях, как и человеческие, и нередко автор наделяет их человеческими чертами. В повести «Прощай, Гульсары!» образ лошади Гульсары передает многие характеристики человеческой натуры, людские эмоций. Природа и человек, животное и человек дополняют друг друга они живущие заодно.

Айтматов в своем творчестве рассматривает любовь, как основополагающее чувство, которое определяет смысл человеческой жизни. В его произведениях любовь – не только личное переживание героев, но главный моральный и философский ориентир в отношении к миру. Для айтматовского человека любить – это значит «хорошо видеть» каждого человека, его поступки, его непре-

рывное возрождение. Писатель считал, что любовь – универсальная сила, которая помогает преодолеть самые тяжелые жизненные испытания. Айтматов подчеркивает, что истинная любовь – это не просто эмоция, а осозанный дар, готовность отдать свою жизнь другому. В произведениях Айтматова «Джамиля», «Белый пароход», «Пегий пёс, бегущий краем моря» раскрывается многогранность и самоотверженность любви. Любовь для писателя – это смысл и основа жизни.

Айтматов часто изображает женщин, сталкивающихся с ограничениями и суевериями патриархального общества, но находящих силы бороться за свои права и свободу. Пример этому образ Алтынай в «Первом учителе» – символом сильной женщины, которая, несмотря на тяжелые условия жизни в киргизской деревне, стремится к знаниям и преодолевает социальные барьеры. Важную роль в её жизни сыграл Дюшен – учитель, который поддерживал её на пути к образованию, раскрытию талантов и личного начала. Алтынай, несмотря на все трудности, решительно заявляла: «Смотрите на меня! Смотрите, какая я гордая! Я буду учиться, я пойду в школу и поведу за собой других!» [Айтматов 2023: 11]. На примере судьбы Алтынай показано возрождение человека.

Творчество Чингиза Айтматова – это литература о человеческом становлении, Литература с большой буквы. Его произведения основаны на вечных культурных ценностях: память, человечность, любовь. Как говорил Айтматов: «Перед каждым человеком стоит неизбывная задача — быть человеком, сегодня, завтра, всегда» [Айтматов 1987: 280]. Его произведения – это урок для всех. Мы учимся у Айтматова быть людьми, ценить любовь и поддерживать друг друга, чтобы наш мир был лучший из миров.

ЛИТЕРАТУРА

Айтматов Ч.Т. Собрание сочинений: В 3-х т. Т. 3. Рассказы. Очерки. Публицистика. М.: Мол. гвардия, 1984. 575 с.

Айтматов Ч. Т. Прощай, Гульсары! М.: «АСТ», 2023. 416 с.

Айтматов Ч. Т. Плаха. Алма-Ата: Жалын, 1987. 547 с.

THE CULTURED INDIVIDUAL IN THE WORKS OF CHINGIZ AITMATOV

A.A. Askerova

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
Openan@icloud.com*

Absract. The article examines Chingiz Aitmatov's interpretation of the fundamental values of human personality—conscience, humanism, and memory—which shape the actions of his characters. It highlights the role of mythological symbolism, as well as the imagery of animals and nature. Love is presented as the supreme value. Particular emphasis is

placed on the cultural formation of the individual and the moments of the characters' greatest moral and emotional intensity in Aitmatov's prose.

Keywords: Aitmatov, human being, memory, conscience, myth, love, "The First Teacher"

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД КАК ПРОДУКТ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА

О.А. Богатырева

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
bogatirevaoksana@mail.ru*

Художественный перевод, отличаясь от других видов перевода, имеет свое особое осознание смысла исходного текста, свой процесс восприятия и семиозис. Вследствие этого данному переводу свойственен феномен множественности. Результат перевода находится в прямой зависимости от языковой картины мира переводчика. Переводы одного и того же текста, выполненные разными переводчиками, отличаются.

Ключевые слова: культура, языковая личность, знак, стратегия перевода, осознание смысла

Интерес к художественному тексту возникает в связи со стремлением объяснить внутренние закономерности построения художественного текста, выявить его индивидуальность, так как художественное произведение является эстетическим преобразованием действительности через призму сознания автора. Художественное произведение можно описать не только как продукт речевой деятельности, но и как ее процесс, учитывая его временную актуальность.

Текст, взятый в событийном аспекте, представляет собой совокупность экстралингвистических, социокультурных, психологических и других факторов. Текст представляет собой комплекс высказываний, в котором образуются парадигматические и синтагматические отношения между элементами, и который выявляет идеологические и прагматические основы субъекта высказывания, лимитируя потенциальное многообразие значений текста.

Художественный текст - результат процесса художественного творчества, приоритетом такого текста является передача эстетической информации. Таким образом, его можно рассматривать как коммуникативное образование, имеющее идеологическую направленность и возникающее в процессе встречи читаемого текста и определенного читательского сознания, сформированного на основе социокультурных ценностей.

Встреча двух сознаний представляет свой собственный механизм становления и функционирования, так как встречаются две разные личности, каждая

из которых имеет свою концептуальную картину мира, свое ассоциативное, понятийное, эмоциональное содержание объектов.

По определению Я. Мукаржовского художественный текст представляет собой «эстетический» знак между писателем и читателем, имеющий как репрезентативные, так и коммуникативные функции. Структура произведения включает ассоциативные факторы эстетического восприятия, которые являются объективными в той мере, в которой позволяет коллективное сознание [Мукаржовский 1994].

Текст, являясь эстетическим объектом, интерпретируется как отдельной личностью, так и коллективным сознанием. Автор текста не просто отражает реальность при помощи знаковых средств, но и выделяет в ней наиболее значимые объекты действительности. Автор не просто транслирует информацию, а осуществляет процесс коммуникации, представляющий собой коммуникацию смыслов.

Адекватное понимание определенных языковых единиц, структурирующих языковое поведение, определяет глубину понимания художественного текста. Структура информационного потока подчиняется организации структуры текста, разделяя потустороннюю информацию и информацию, находящуюся в фокусе восприятия. Глубина понимания художественного текста находится в прямой зависимости от языковых единиц, структурирующих языковое поведение. О.Д. Кузьменко-Наумова отмечает, что структура текста влияет на структуру информационного потока, исключая информацию, не относящуюся к посторонним объектам, фокусируясь на значимых знаковых структурах [Кузьменко-Наумова 1980].

Художественный текст представляет собой систему, в которой взаимодействуют два компонента: автор и читатель. Чем больше интерпретаций у данного произведения, тем важнее его эстетическая функция. Л.С. Выготский подчеркивает, что смысл, вложенный автором в произведение, имеет значение, но более важно то содержание, которое привносится читателем [Выготский 1998].

Переводчик, передавая смысл, идеи автора художественного произведения, пытается предать культуру и реалии, менталитет, обычаи, традиции, обычаи, систему ценностей, мироощущение народа посредством языка. Язык, как копилка культуры формирует общественное самосознание определенного речевого общества [Карасик 2011].

Для переводчика художественный текст представляет особую сложность, так как необходимо учитывать культурные различия, языковые реалии и, сохранив идиостиль автора, передать его замысел.

В переводе произведения личность переводчика не должна отражаться, однако нельзя отрицать тот факт, что языковая личность переводчика просматривается в конечном продукте перевода.

Е.Н. Караулов отмечает, что когнитивный уровень языковой личности определяется формированием тезауруса, т.е. языковой картины мира с особыми разговорными формулами, лексикой, разговорными формулами [Караулов 2010].

Мотивационный уровень языковой личности определяет цели и мотивы переводчика, определяющие выбор языковых средств, которые переводчик находит наиболее эффективными для достижения поставленных целей.

Каждый переводчик использует разные средства выразительности и способы перевода для того, чтобы раскрыть индивидуальный стиль автора. Множество факторов влияют на данный выбор: подход к тексту, опыт переводческой деятельности, личные предпочтения, гендер, временной фактор и т.п.

Рассмотрим переводы произведения Франсуазы Саган «Ангел-хранитель» [Sagan 1999]. В разное время эту работу выполняли следующие переводчики: Л. Татко (1991), Е. Залогина (1992), А. Новикова (1997), И. Волевич (2019).

Различия можно увидеть в первую очередь в переводе названия произведения «Le garde du cœur». Л. Татко использовал дословный перевод «Хранитель сердца», в то время как другие переводчики использовали русский фразеологизм «Ангел-хранитель». В данном случае большинство переводчиков отказались от дословного перевода, который не передает основную идею романа.

Представляет интерес перевод имен героев. Оригинальное имя Frank Saylor сохраняется в переводе И. Волевич (Сейлор), Л. Татко заменяет его на Тайлер, Е. Залогина и А. Новикова перевели его как Сеймур. Залогина и Новикова произвели замену с целью сделать произведение более близким к русской культуре, где женщина, выходя замуж, чаще всего берет фамилию мужа.

В тексте встречается много реалий американской культуры. Волевич предпочитает стратегию форенизации, оставляя ссылки с пояснениями. В данном случае она оставила слово *party* на английском языке для того, чтобы читатель прочувствовал особенности американской культуры.

Фраза *'Le soir de la fameuse party chez Gloria Nash, nous nous fîmes spécialement élégants.'* была переведена Татко Л. «В тот вечер у Глории Нэш мы выглядели исключительно элегантно». Залогина Е. предложила вариант «Собираясь на вечеринку к Глории Нэш, мы оделись особенно изысканно». Перевод Новиковой А. звучит как «На вечеринку к Глории Нэш мы основательно прифрантились», в то время как у Волевич И. «По случаю знаменитой party Глории Нэш мы оделись особенно элегантно».

Волевич предпочитает стратегию форенизации, оставляя ссылки с пояснениями. В данном случае она оставила слово *party* на английском языке для того, чтобы читатель прочувствовал особенности американской культуры.

Залогина и Новикова переводят *party* как «вечеринка», используя стратегию доместикации. Доместикация представляется спорным решением из-за потери культурной специфики. Татко переводит *party* как «вечер», возможно подчеркивая официальный характер данного события, либо данный выбор можно объяснить гендером, так как мужчины предпочитают использовать более нейтральную лексику.

В предложении *'Il me donna un alka-selzer d'un air protecteur et me conseilla d'aller me coucher'* Татко заменяет *alka-selzer* на содовую, Залогина – на стакан минеральной воды, Новикова и Волевич оставляют слово *алка-зельцер*.

Переводчики Залогина и Татко прибегают к описательному переводу, используя стратегию доместикации. Это можно объяснить тем, что в то время, когда они делали перевод, такого препарата еще не было в России. Однако им удалось обозначить функцию данного препарата.

Таким образом, можно сделать заключение, что языковая личность переводчика оказывает влияние выбор стратегии перевода и на его результат.

Переводы, выполненные в разное время, показывают, что временной фактор и связанные с ним культурные, экономические, политические, социальные факторы определяют языковую личность переводчика. Адекватное восприятие читателем продукта перевода, зависит от того, насколько языковая картина мира переводчика приближена к языковой картине мира читателя.

ЛИТЕРАТУРА

Выготский Л.С. Психология искусства. Минск, 1998. 480 с.

Карасик В.И. Языковая личность как предмет изучения антропологической лингвистики // Известия ВГПУ. 2011. Т. 62. № 8. С. 109-115.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.

Кузьменко-Наумова О.Д. Смысловое восприятие знаковой информации в процессе чтения. Куйбышев, 1980. 164 с.

Мукаржовский Ян. Исследования по эстетике и теории искусства. М., 1994. 606 с.

Sagan F. Le garde du coeur. Julliard, 1999. 160 p.

LITERARY TRANSLATION AS A PRODUCT OF THE LINGUISTIC PERSONALITY OF THE TRANSLATOR

O.A. Bogatyreva

Novosibirsk State Technical University

(Novosibirsk, Russia)

bogatyrevaoksana@mail.ru

Abstract. Literary translation, differing from other types of translation, has its own special meaning awareness of the source text, its own process of perception and semiosis. As a result, this translation is characterized by the phenomenon of multiplicity. The result of the translation is directly dependent on the translator's linguistic worldview. Translations of the same text made by different translators are different.

Keywords: culture, linguistic personality, sign, translation strategy, awareness of meaning

МОТИВАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПО ТИПУ ЧЭНЬЮЙ (成语) НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

А.С. Болдырева

Челябинский государственный университет

(Челябинск, Россия)

ana.boldyreva@gmail.com

В статье рассматриваются особенности мотивации китайских фразеологических единиц типа чэньюй (成语) в контексте политического дискурса. Особое внимание уделяется внутренней форме как отражению этнокультурных образов, а также синхронической и этимологической мотивации, определяющей степень их прозрачности для современного адресата. Анализ показывает, что фразеологизмы выступают не только как средство экспрессии, но и как маркеры культурной идентичности, требующие учета при межъязыковой интерпретации.

Ключевые слова: внутренняя форма, чэньюй, политический дискурс, китайский язык, синхроническая мотивация, фразеологизм

Исследование выполнено за счет гранта Фонда перспективных научных исследований ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет» (Приказ № 86-1 от 18.02.2025, проект «Разработка комплексной когнитивной модели перевода метафорических единиц на материале китайского и русского языков»)

Фразеологические единицы представляют собой явления вторичной номинации, в основе которых лежит образная структура, реализуемая через их внутреннюю форму. Внутренняя форма фразеологизма выступает не только как средство его структурной организации, но и как носитель этнокультурной информации. Именно она отражает элементы национальной культуры, формируя тем самым культурно обусловленную коннотацию. Внутренняя форма фразеологизма репрезентирует специфическое миропонимание, характерное для определённого языкового сообщества, что обуславливает национально-культурную маркированность фразеологических единиц.

Внутренняя форма фразеологизма долго трактовалась как буквальный смысл его компонентов. Л.И. Ройзензон рассматривает её как связь между фразеологическим значением и значениями компонентов [Ройзензон 1965: 63]. В.Н. Телия расширяет это, видя внутреннюю форму как ассоциативно-образный мотивирующий комплекс [Телия 1996: 142]. Н.Ф. Алиференко акцентирует её роль в организации высказывания и воссоздании образной ситуации [Алиференко, Семененко 2009: 60].

В своей работе мы опираемся на определение В.Н. Лысенковой, что внутренняя форма – это «компонент семантики фразеологизма, наглядно-чувственный и понятийный образ, сформированный не значениями отдельных компонентов исходного сочетания, а образом на основе исходного сло-

восочетания и мотивирующий реальное значение фразеологизма» [Лысенкова 2020: 112].

Актуальное значение фразеологизма и его внутренняя форма находятся в тесной связи, которая обеспечивается мотивированностью составляющих элемента устойчивого выражения [Karabulatova 2017: 15].

Мотивированность значения фразеологической единицы напрямую связана с её ассоциативно-образной основой, представляющей собой компонент внутренней формы выражения. По мнению В.Н. Телия, данное явление проявляется через «ассоциативно-образную связь с обозначаемым того словозначения, которое было использовано для формирования нового. При этом речь идет не об этимоне (неважно, на какую историческую глубину он погружен – в древность или и сейчас осознается), а о таком состоянии внутренней формы (как способа организации значения), которое нагружено ассоциативно-образной информацией» [Телия 1996: 111].

Одним из ключевых аспектов, определяющих специфику внутренней формы, является характер её мотивации. Современные исследования фразеологического значения, в частности работы Н.Ф. Алиференко, выделяют два типа мотивации – синхронический и этимологический. Синхроническая мотивация отражает восприятие, актуальное для современного носителя языка, и опирается на образные и культурные ассоциации, понятные в рамках текущего языкового сознания. Этимологическая (или диахроническая) мотивация, напротив, связана с первоначальным смыслом выражения, закреплённым на этапе его исторического возникновения, однако в ряде случаев может быть затемнена и требовать специального лингвокультурного комментария.

Таким образом, различие между этими двумя типами мотивации демонстрирует, насколько глубоко внутренняя форма фразеологизма может быть укоренена в историко-культурном опыте и как она трансформируется в восприятии носителей языка на разных этапах его развития.

На примерах чэньюй (成语), отобранных из новостных статей с сайтов самых крупных китайских новостных порталов Китая, рассмотрим примеры с синхронической мотивацией значения: 惊涛骇浪 (досл. страшные валы и яростные волны) – опасные потрясения. В политическом дискурсе используется в значении «катастрофические вызовы» или «чрезвычайные события». Фразеологизм связывается с событиями в открытом море, с опасностями, которые таит в себе шторм. Другой пример: 同舟共济 (досл. плыть в одной лодке) – действовать в одном направлении. Используется в значении объединить усилия, Данный оборот мотивирован образом двух или более людей, находящихся в одной лодке, где их судьбы, цели и риски тесно связаны. Этот образ метафорически переносится на человеческие отношения: партнёрство, сотрудничество, солидарность в трудной ситуации. Интересно отметить, что в новостях довольно часто встречается похожий чэньюй 风雨同舟 (досл. плыть в одной лодке при ветре и в дождь) – делить горести и печали, разделять невзгоды. В данном выражении акцентируется помощь друг другу в несчастье.

Интересным примером является чэньюй 能上能下 (досл. мочь и наверху, и внизу) – быть способным работать как на руководящей, так и на низовой работе. Это относительно «молодой» фразеологизм, сказанный китайским политиком и реформатором Дэн Сяопином, о кадрах, способных работать и в руководстве, и в подчинении.

Фразеологизм 火上浇油 (досл. лить масло на огонь) – подлить масло в огонь, восходит к известному бытовому наблюдению: если в огонь попадает масло, то он разгорается с небывалой силой.

Связь между внутренней формой и этимологией фразеологизмов представляет значительный интерес для лингвистического анализа, особенно в сопоставительном аспекте. В ряде случаев фразеологические обороты китайского языка обладают затемнённой внутренней формой, утрата которой затрудняет интерпретацию и приводит к неточностям при их переводе на русский язык. Это обусловлено как культурной спецификой образов, лежащих в основе выражений, так и исторической удалённостью мотивации, не всегда прозрачной для носителей другого языка. По мнению Е.В. Дубицкой «...этимологический анализ призван вскрыть первородную внутреннюю форму фразеологизма, так как одной из задач этимологического анализа является выяснение образа («картинки», «гештальта»), положенного в основу фразеологического оборота» [Дубицкая 2009: 147].

Приведем примеры этимологической мотивации значений идиом китайского языка: 铜墙铁壁 (досл. медные стены, железные валы) – неприступная крепость, непреодолимая преграда. Этимология чэньюй восходит к прологу «谢金梧» времён династии Юань, где жители уезда совместно построили прочную стену из меди и железа для защиты от врагов. Фразеологизм 诸葛亮会 (досл. собрание Чжугэ Ляна) – важное совещание; вынести на всеобщее обсуждение, будет не понятен русскому читателю, без объяснения его образной основы. Он используется в китайском языке для обозначения важного, стратегически значимого совещания. Этимология выражения связана с образом Чжугэ Ляна – символа мудрости и стратегического мышления, отражающего традицию ассоциировать важные обсуждения с глубоким анализом. С именем Чжугэ Ляна связаны и другие фразеологизмы китайского языка, например: 初出茅庐 (досл. впервые вышел из тростниковой хижины), в значении только что вступивший на жизненный путь, новичок; 巧借东风 (досл. умело воспользоваться попутным ветром), которое в современном китайском языке используется в контексте бизнеса и политики, как метафора успешного использования внешних возможностей или поддержки для достижения своих целей. Чэньюй восходит к эпохе Троецарствия, когда Чжугэ Лян предсказал юго-восточный ветер, позволив союзникам поджечь вражеский флот и одержать победу.

Таким образом, анализ мотивации чэньюев в политическом дискурсе китайского языка показывает, что внутренняя форма играет важную роль в фор-

мировании значения выражений, отражая культурные коды, ментальные установки и исторический опыт языкового сообщества.

Сопоставление синхронической и этимологической мотивации позволяет оценить степень понятности чэньюев и глубину их культурной укоренённости. Примеры из политического дискурса показывают, что чэньюи – не только устойчивые выражения, но и риторические инструменты. Идиомы с затемнённой мотивацией встречаются реже и требуют культурного комментария, что подчёркивает важность изучения внутренней формы в межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

Алефиренко Н.Ф. Фразеология в системе современного русского языка. Волгоград: Перемена, 1993. 149 с.

Алефиренко Н.Ф., Семененко Н.Н. Фразеология и паремиология: учеб. пособие для бакалаврского уровня филологического образования. М.: Флинта; Наука, 2009. 344 с.

Дубицкая Е.В. Синхроническая и этимологическая мотивация фразеологических единиц русского языка // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 107. С. 147–152. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinhronicheskaya-i-etimologicheskaya-motivatsiya-frazeologicheskikh-edinit-russkogo-yazyka> (дата обращения: 11.05.2025).

Лысенкова В.Н. Внутренняя форма фразеологизма и его значение // Гуманитарный научный вестник. 2020. № 10. С. 111–116. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/10/Lysenkova.pdf> (дата обращения: 16.06.2025).

Рожанский А.Я. Идиомы и их перевод // Иностранные языки в школе. 1948. № 3. С. 25–29.

Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. 346 с.

Karabulatova I.S., Vildanov K.S., Zinchenko A.A., Vasilishina E.N., Vassilenko A.P. Problems of identificative matrices transformation of modern multicultural persons in the variative discourse of electronic informative society identity // Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities. 2017. Vol. 25. № 7 (July). P. 1–16.

MOTIVATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE CHENGYU (成语) TYPE ON THE EXAMPLE OF POLITICAL DISCOURSE TEXTS

A.S. Boldyreva

*Chelyabinsk State University
(Chelyabinsk Russia)
ana.boldyreva@gmail.com*

Absract. The article examines the motivational features of Chinese phraseological units such as chengyu (成语) in the context of political discourse. Particular attention is paid to the internal form as a reflection of ethnocultural images, as well as synchronic and etymo-

logical motivation, which determines the degree of their transparency for the modern addressee. The analysis shows that phraseological units act not only as a means of expression, but also as markers of cultural identity, requiring consideration in interlingual interpretation.

Keywords: internal form, chengyu, political discourse, Chinese language, synchronic motivation, phraseologic

ТРАНСФЕР РУССКИХ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ПЕРЕВОДЕ ПОВЕСТИ А. ПЛАТОНОВА «КОТЛОВАН»

М.В. Влавацкая

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
vlavatskaya@list.ru*

Статья посвящена описанию переводческих трансформаций контекстов, содержащих окказиональные слова, словосочетания и грамматические конструкции с русского языка на английский. Материалом исследования является перевод философской антиутопической повести А. Платонова «Котлован» / «The Foundation Pit» (2009), выполненной Робертом Чандлером, Элизабет Чандлер и Ольгой Меерсон.

Ключевые слова: окказиональная синтагматика, контекст, трансформация окказиональных единиц при переводе

Проблема перевода таких художественных средств, как окказионализмы, т.е. лексические и грамматические авторские неологизмы, которые используются в определённом контексте и в большинстве случаев переводятся на другой язык посредством иных языковых средств отличных от языка оригинала, заключается в выборе наиболее подходящего переводческого способа или приема, позволяющего точно передать их семантику. Важность решения данной проблемы состоит в том, что качественный перевод с применением оптимальных переводческих реализаций препятствует появлению у англоязычных читателей искаженного понимания всего содержания русского литературного произведения.

Приём перевода, или трансформация, – это преобразование, с помощью которого можно осуществить переход от единиц оригинала к единицам перевода [Комиссаров 1990: 172]. Как показывает переводческий анализ окказиональных слов, словосочетаний и конструкций в англоязычной версии повести А. Платонова «The Foundation Pit» [2009], основными способами перевода являются следующие.

Калькирование – замена составных частей единицы перевода посредством морфем или слов – способ, буквально передающий смысл слова или словосочетания. Калькирование применяется в тех случаях, когда требуется создать

осмысленную единицу в тексте перевода и при этом сохранить элементы формы или функции исходной единицы [Казакова, 2001: 89]. Выбор дословной передачи окказиональной лексики может выделить особенности авторского словотворчества, тем самым дать возможность читателю увидеть картину мира глазами писателя. Калькирование не искажает семантику окказионализмов и в некоторых случаях является наиболее подходящим способом перевода, как в следующих контекстах:

– *деревья бережно держали жару в листьях* – *trees were carefully holding the heat in their leave;*

– *прощупывая тщательными глазами все точные тезисы и задания* – *probing with painstaking eyes every precise task and thesis;*

– *каменистые кости* – *stony bones;*

– *вопрошающее небо* – *questioning sky.*

Описательный перевод – это замена неперевоаемой языковой единицы исходного языка лаконичным описанием обозначаемого ею денотата или понятия, реалии, аппелятива с неадекватной грамматической структурой в исходном языке и языке перевода [Дзенс, Перевышина 2012: 84]. Применение описательного перевода позволяет передать смысл слова как можно понятнее, раскрывая суть переводимого элемента, но при этом увеличивая объем текста.

Окказионализмы далеко не всегда находят полное соответствие в языке перевода и в таких случаях описательный перевод выступает самым оптимальным способом. Описание значения переводимого элемента в окказиональной конструкции может исказить лексико-грамматическое сочетание слов из-за внедрения дополнительных, разъяснительных лексем. Для раскрытия значения окказионализма этот прием является одним из лучших, так как он максимально точно передаёт семантику. В то же время он противоречит творческой сути окказиональной конструкции как художественного элемента текста:

– *чуждое счастливоо самочувствия лицо* – *man who was a stranger to any happy sense of himself;*

– *а скорей всего она теперь сознательница* ... – *most likely she's become a woman with consciousness...;*

– *с легкостью неоощутимой силы* – *with the lightness of power that could not be felt.*

Приближенный перевод, или перевод при помощи «аналога», заключается в нахождении ближайшего по значению соответствия в языке перевода для лексической единицы исходного языка, не имеющей в переводном языке точных соответствий [Бархударов 1975: 101]. «Аналоги» лишь частично передают значение переводимой лексемы. Окказионализмы не могут иметь точных соответствий в языке перевода, поэтому «аналоги» в некоторых случаях служат подходящей переводной альтернативой, например:

– *отдышься* – *get your breath back;*

– *стервец* – *bustard;*

– *проживаю на картошных харчах* – *living on potato rations*;
 – *превозмогая свою тщетную душу* – *to get the better of the vanity of their souls*.

Контекстуальная замена (оказиональное соответствие) – нерегулярная, исключительная трансформация единицы оригинала, пригодная лишь для данного контекста [Комиссаров 1990: 248]. При определении значения слова необходимо соотнести его с языковым окружением, т.е. с контекстом. Нередко в переводе встречается несоответствие значения лексемы и контекста, что вызывает необходимость в приеме контекстуальной замены, которая применима в тех случаях, когда оказиональные конструкции содержат трудности для понимания у носителей английского языка. Данный прием позволяет сохранить адекватность перевода оказионального новообразования, например:

– *листу предстояло смирение в земле* – *leaf faced humility in the earth*;
 – *бледным голосом ребенка* – *poor, child's voice*;
 – *заунывно брехали собаки* – *dogs barked dejectedly*;
 – *политические трупы от зажиточного бесчестья* – *political corpses from kulak defilement*.

Грамматическая замена – это трансформация, при которой грамматическая единица в оригинале преобразуется в единицу языка перевода с иным грамматическим значением [Комиссаров 1990: 181]. Суть ее заключается в отказе от форм языка перевода аналогичных исходным. Иные словоформы, части речи, члены предложения, предложения определенного типа – самые распространенные виды грамматических замен:

– *увечный изо всех темных своих сил останавливал внутреннее биение жизни* – *from out of all his own benighted powers the peasant was trying to stop the inner beating of life*;

– *увечный помолчал от обозления на прохожего* – *rage against the passerby made the mutilated man unable to speak*;

– *Вощев почувствовал от тех беззащитных костей тоскливую нервно-ность* – *The defenselessness of these bones filled Voshchev with anguished nervousness*.

Опущение – это прием перевода, при котором извлекаются семантически избыточные слова с целью достижения краткости в тексте [Бархударов, 1975: 226]. На грамматическом уровне опускаются те слова, которые имеют исключительно грамматическую функцию и в языке перевода не играют большой роли. На лексическом уровне опускаются не только семантически избыточные слова, но и синонимы, некоторые местоимения, числительные и т.п. Опущение редко используется относительно оказиональной лексики, так как она прежде всего несет смысловую функцию, и ее опущение разрывает семантическую и синтаксическую цепь высказывания, например:

– *предававшиеся забвению своего несчастья* – *abandoned to the oblivion of unhappiness*;

– *однообразная, несбывающаяся музыка уносилась ветром в природу* – *the monotonous music was carried off by the wind into the nature*.

Добавление – это переводческий прием, при котором прибавляются слова для передачи причинно-следственных связей [Бархударов, 1975: 221]. Данный прием противопоставлен опущению, его используют для восполнения смыслового пробела. Дополнительные лексические единицы необходимы в целях полного понимания читателем авторского замысла. В случае сложной окказиональной лексики такой прием может придать больше экспрессивности окказиональным словам или помочь читателю раскрыть их смысл, так как появление ещё одного элемента служит в некоторых случаях своего рода пояснением, как в следующих контекстах:

- *Он несознательный* – *He was not politically conscious.*
- *Что же ты такой скудный?* – *Why are you so meager on the outside?*
- *смертный элемент выйдет налицо* – *all their mortal element will show on their bare faces;*
- *вишнёвые вечера* – *the cherry-red evenings.*

Смешанный перевод – это использование нескольких приемов перевода. Переводчик часто комбинирует приемы при передаче текста на другой язык. В некоторых случаях окказиональные конструкции нельзя перевести однозначно – это зависит от их сложности, типа нарушения и контекста. Основной причиной использования смешанного способа является большой размер конструкции:

- *ты гигантски чувствуешь массы* – *your feel for the masses is simply gigantic* (грамматическая замена + добавление);
- *улучшить до точной экономии* – *production could be improved to the point of precise economy* (грамматическая замена + добавление).

Таким образом, перевод контекстов, содержащих окказиональные элементы вызывает особые трудности у переводчика. От оптимального выбора переводческого приема, или трансформации, зависит полнота семантического раскрытия предложения, а иногда даже и всего текста произведения. Роберт Чандлер, Элизабет Чандлер и Ольга Меерсон для трансфера русских окказиональных слов, словосочетаний и конструкций на английский язык используют разные приемы – калькирование, описательный перевод, грамматическую замену, опущение, добавление, приближенный перевод и контекстуальную замену. В некоторых случаях они применяют смешанный перевод, состоящий из нескольких приемов одновременно. Тем не менее полного семантического соответствия при передаче окказиональных элементов с одного языка на другой удается достичь далеко не всегда.

ЛИТЕРАТУРА

Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: Международные отношения, 1975. 240 с.

Дзенс Н. И., Перевышина И.Р. Теория перевода и переводческая практика с немецкого языка на русский и с русского на немецкий. НИУ БелГУ. СПб.: Антология, 2012. 560 с.

Казакова Т.А. Практические основы перевода. СПб.: Союз, 2001. 320 с.

Комиссаров В. Н. Теория перевода. М.: Высшая школа, 1990. 253 с.

Platonov A. P. The Foundation Pit / translated from the Russian by Robert & Elizabeth Chandler and Olga Meerson. New York Review Books, 2009. 208 p.

TRANSFERING RUSSIAN OCCASIONAL ELEMENTS INTO ENGLISH IN THE TRANSLATION OF A. PLATONOV'S STORY "THE FOUNDATION PIT"

M.V. Vlavatskaya

Novosibirsk State Technical University

(Novosibirsk, Russia)

vlavatskaya@list.ru

Abstract. The article is devoted to the description of translation transformations of contexts containing occasional words, word-groups and grammatical constructions from Russian into English. The research is based on translation of A. Platonov's philosophical dystopian story 'The Foundation Pit' (2009) made by Robert Chandler, Elizabeth Chandler and Olga Meerson.

Keywords: occasional syntagmatics, context, transformation of occasional units in translation

УДК 347.78.034

ОСОБЕННОСТИ ИГРЫ СЛОВ И РИФМЫ, ХАРАКТЕРНЫЕ ДЛЯ КИТАЙСКИХ ДЕТСКИХ СТИХОТВОРЕНИЙ

Н.С. Гарколь

Алтайский государственный педагогический университет

(Барнаул, Россия)

n_garkol@mail.ru

Сегодня изучение китайского языка становится все более популярным, проблема перевода современной детской поэзии на русский язык практически не изучена, поэтому необходимо провести анализ характеристик, присущих данному жанру, понять особенности и специфику использования слов в разных контекстах.

Ключевые слова: особенности современной детской поэзии, китайский язык

Все больше и больше россиян с интересом начинают изучать китайский язык. Около трети опрошенных российских школьников выразили желание в том, чтобы дети уже с начальных классов изучали китайский язык. Все больше просматривается тенденция понимания важности знания иностранных

языков в современном мире, а китайский язык становится всё более популярным среди российских школьников.

Обучение китайскому языку не ограничивается только освоением грамматики и словарного запаса. Важно также развивать навыки устной и письменной речи, а также понимание китайской культуры и традиций. Учащиеся должны иметь возможность применять свои знания в реальных коммуникативных ситуациях. Китайская письменность использует иероглифы - знаки, каждый из которых обозначает отдельный слог или понятие.

Но когда проходит первый этап обучения: освоения приемов техники письма, простейших базовых иероглифов, необходимо добавлять чтение несложных текстов детской литературы.

Здесь возникает потребность качественного перевода с китайского языка, для этого необходимо понимать особенности игры слов и рифмы, характерные для китайских детских стихотворений.

Китайский язык имеет свои уникальные грамматические структуры, идиомы и фразеологизмы, которые могут быть трудными для перевода. Например, игра слов или рифмы, характерные для китайских детских стихотворений, которые могут потерять свою выразительность в переводе.

В детской китайской литературе часто используются простые и прямые рифмы, например, рифмующиеся последние слоги каждой строки (AABV или ABAB). Это помогает детям легко уловить ритм и предсказывать следующее слово.

Пример такой простой рифмы:

小白兔白又白，

两只耳朵竖起来，

爱吃萝卜和青菜，

蹦蹦跳跳真可爱。

xiǎo bái tù bái yòu **bái**,

liǎng zhī ěrduǒ shù qǐ **lái**,

ài chī luóbo hé qīng **cài**,

bèng bèngtiào tiào zhēn **kě'ài**。

Такая игра слов и рифмы играют важную роль в китайских детских стихах, делая их запоминающимися, увлекательными и полезными для развития речи.

Характерно также частое использование финалей -ng и -ing, поскольку они звучные и легко запоминаются.

天黑了，真安静，

小鞋子，床边停

睡着了，叫不醒，

天亮了，去旅行。

tiān hēile, zhēn ānjìng,

xiǎo xiézi, chuáng biān **tíng**

shuìzhele, jiào bù **xǐng**,

tiānliàngle, qù lǚ **xíng**.

Можно также отметить использование финалей -i (yí, jì, qí, lì)
 消防车, 穿红衣, xiāofáng chē, chuān hóng yī,
 呜呜呜, 跑得快。 wū wū wū, pǎo dé jié.
 哪里着火去哪里, Nǎlǐ zháohuǒ qù nǎlǐ,
 应急抢险它第一。 yìngjí qiǎngxiǎn tā dì yī.

Пример использования финалей – ao, iao, - iou

红气球, 黄气球, hóng qìqiú, huáng qì **qiú**,
 带宝宝, 去旅游。 dài bǎobǎo, qù lǚ **yóu**.
 见小鸟, 招招手, jiàn xiǎo niǎo, zhāo zhāo **shǒu**,
 见白云, 点点头。 jiàn báiyún, diǎndiǎn **tóu**。

Техника повторения (叠词 - dié cí) тоже одна из самых распространенных в китайской поэзии. Повторение помогает создать ритм, подчеркнуть определенные слова и облегчить запоминание. Например: 慢慢 (mànmàn - медленно), 星星 (xīngxīng - звезды)

一闪一闪亮晶晶 yī shǎn yī shǎn liàng **jīng jīng**
 满天都是小星星 mǎn tiān dū shì xiǎo **xīng xīng**
 挂在天空放光明 guà zài tiānkōng fàng guāngmíng
 好像许多小眼睛 hǎoxiàng xǔduō xiǎo yǎnjīng
 一闪一闪亮晶晶 yī shǎn yī shǎn liàng **jīng jīng**
 满天都是小星星 mǎn tiān dū shì xiǎo **xīng xīng**

小星星, 亮晶晶, xiǎo **xīng xīng**, liàng **jīng jīng**,
 白天睡, 晚上醒, báitiān shuì, wǎn shàng xǐng,
 不说话, 眨眼睛, bù shuō huà, zhǎ yǎn jīng,
 看宝宝, 笑吟吟。 kàn bǎobǎo, xiào **yín yín**

Еще одним примером игры слов служат *омофоны* (谐音 - xié yīn), а именно, использование слов, звучащих одинаково, но имеющих разное значение. Детям нравится находить связь между разными понятиями через звучание, что также развивает языковое чутье.

Пример с использованием омофона:

小金鱼 nián nián yǒu yú

真美丽 zhēn měili

游来游去 yóu lái yóu qù

年年有余 nián nián yǒu yú

鱼 (yú – рыба) и 余 (yú – избыток, остаток). В канун Китайского Нового года часто говорят “年年有余(年年有鱼) (nián nián yǒu yú)” – “Пусть каждый год будет с избытком (с рыбой на праздничном столе). Этот мотив часто встречается в детских стихах про Новый год.

Детская поэзия содержит и эмоциональную окраску текста. Это может включать использование выразительных средств, таких как метафоры и сравнения.

黑黑的天空低垂,	hēi hēi de tiān kōng dī chuí
亮亮的繁星相随,	liàng liàng de fán xīng xiàng suí
虫儿飞 虫儿飞	chóng ér fēi chóng ér fēi
你在思念谁,	nǐ zài sī niàn shuí
天上的星星流泪,	tiān shàng de xīng xīng liú lèi
地上的玫瑰枯萎,	dì shàng de méi guī kū wěi
冷风吹冷风吹	lěng fēng chuī lěng fēng chuī
只要有你陪,	zhǐ yào yǒu nǐ péi
虫儿飞花儿睡,	chóng ér fēi huā ér shuì
一双又一队才美.	yì shuāng yòu yí duì cái měi

虫儿飞 = 亮亮的繁星 – светлячки – яркие звездочки

Многие детские книги содержат образовательные элементы, такие как факты о природе и обществе.

春天到, 春天到, Chūntiān dào, chūntiān dào,

花儿开, 鸟儿叫, huā er kāi, niǎo er jiào,

宝宝跳, 宝宝笑, bǎobǎo tiào, bǎobǎo xiào,

宝宝跳跳长大了。 bǎobǎo tiào tiào zhǎng dàle

Следующим этапом предполагается поработать над их литературным переводом, при этом обеспечить максимальное сохранение содержания и формы оригинала одновременно, при чем так, чтобы эти элементы были понятны и актуальны для детей в другой культуре с передачей колорита страны изучаемого языка, и в то же время сделать стихотворение близким для детей, говорящих на русском языке.

ЛИТЕРАТУРА

Акулина К.В, Иванова М.В. Способы передачи изобразительно-выразительных средств китайской поэзии (на материале стихотворений Ли Бо и литературного перевода А. Гитовича) // Молодой ученый. 2015. № 20 (100). С. 581-584. URL: <https://moluch.ru/archive/100/22562/> (дата обращения: 31.01.2025).

Гарколь Н.С. Современные инновационные технологии в методике обучения иностранным языкам // Роль учителя иностранного языка в современном мире (Саломатовские чтения). Сборник научных статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Нижний Новгород, 2024. С. 98-102.

FEATURES OF WORD PLAY AND RHYME CHARACTERISTIC
OF CHINESE CHILDREN'S POEMS

N.S. Garkol

*Altai State Pedagogical University
(Barnaul, Russia)
n_garkol@mail.ru*

Abstract. Today, the study of the Chinese language is becoming increasingly popular, the problem of translating modern children's poetry into Russian has been practically unstudied, so it is necessary to analyze the characteristics inherent in this genre, to understand the features and specifics of using words in different contexts.

Keywords: features of modern children's poetry, Chinese language

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КВЕСТ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ НА УРОКЕ РКИ

Е.И. Грищенко

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
greeeshch@gmail.com*

Е.М. Дубровская

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
schitat.do.sta@gmail.com*

Статья рассматривает эффективность игровых технологий, в частности лингвострановедческих квестов, в обучении РКИ. Анализируются преимущества эмоциональной вовлеченности и интерактивных форматов для развития коммуникативных навы-

ков и мотивации учащихся. Описывается структура квеста с примерами заданий, направленных на усвоение культурных и языковых реалий.

Ключевые слова: обучение РКИ, образовательные технологии, игровая методика, лингвострановедение, квест

Многие инновационные технологии в преподавании русского языка как иностранного основываются на эмоциональной памяти обучающихся. Яркие эмоции, полученные во время учебного процесса, способствуют повышению мотивации и формированию позитивного отношения к предмету обучения. Кроме того, доказано, что эмоциональная вовлеченность в процесс изучения языка облегчают запоминание языковых фактов.

Широкое распространение сейчас получают методики, включающие в образовательный процесс интерактивные образовательные технологии (термин, синонимичный понятию «технология обучения»). Под образовательными технологиями М.Е. Бершадский и В.В. Гузеев понимают комплекс дидактических компонентов, включающий в себя:

- чёткое и измеримое описание целевых результатов обучения, отражающее желаемое состояние учащегося после освоения программы;
- инструменты для оценки текущего уровня и прогнозирования динамики развития (система мониторинга);
- библиотеку моделей обучения, из которых можно выбрать подходящую методику;
- критерии для определения или разработки оптимальной модели обучения с учётом конкретных условий;
- механизм обратной связи, позволяющий корректировать выбор модели обучения на основе данных диагностики [Бершадский 2003: 153].

Одну из продуктивных технологий обучения иностранному языку, включающих интерактивные элементы, представляет собой игровая технология. В обучении РКИ игровые технологии в первую очередь позволяют моделировать различные ситуации общения, что ставит перед обучающимися органичные коммуникативные задачи, решение которых активизирует речевую деятельность. Игровые задания предполагают «разнообразные виды (внутригрупповые, межгрупповые) активности обучающихся, которые являются решающим условием игровой эффективности взаимодействия» [Чернышенко 2016: 136]. Другим значимым фактором эффективности игровых технологий можно считать субъект-субъектный характер взаимодействия, который, по мнению И.А. Зимней необходимо обязательно включать в учебный процесс, поскольку именно он формирует навык самообразования [Зимняя 1997: 94]. Кроме того, субъект-субъектная схема взаимодействия создаёт и поддерживает соревновательность, что значительно повышает мотивацию участников игры и способствует активному эмоциональному вовлечению в процесс.

В современной методике РКИ разработано множество игровых упражнений и полноценных игр, направленных на формирование и применение языко-

вых знаний. Одним из самых продуктивных игровых форматов, на наш взгляд, можно считать квест.

В настоящее время внимание методистов сконцентрировано на разработке и проведении так называемых веб-квестов. Под образовательными веб-квестами понимается комплекс заданий, включающий в себя элементы ролевой игры, направленный на максимальное использование ресурсов сети Интернет [Корнилов 2017: 268]. Результатом выполнения всех заданий веб-квеста становится некий проект, разработанный участниками. Основное преимущество такого формата в том, что его удобно использовать при моделировании самостоятельной работы обучающихся по подготовке к аудиторным занятиям.

Если же говорить о проведении внеаудиторных занятий, весьма актуальным становится игровой квест. Это своего рода игра, предполагающая выполнение участниками определённого количества заданий, распределённых по тематически организованным точкам (они также могут называться «станции»). Игровая цель полностью зависит от решения разработчика: победителем игры может считаться участник или команда, прошедшая все точки за минимальное количество времени или, например, набравшая наибольшее количество баллов за выполнение всех заданий.

Проведение внеаудиторного занятия в таком формате позволит внести разнообразие в процесс обучения, поскольку, во-первых, информация, получаемая участниками, выдаётся им не в виде формальных уроков, а в интерактивной форме. Во-вторых, задания, выполняемые участниками, отличаются непривычными для обучающихся механиками, несмотря на то, что направлены на тренировку и закрепление уже сформированных в процессе обучения умений. Участие в занятии такого формата даёт возможность обучающимся поддерживать интерес к изучаемому предмету и улучшить коммуникативные навыки.

Одними из наиболее эффективных для усвоения знаний и тренировки языковых навыков в рамках РКИ являются лингвострановедческие игровые квесты. Лингвострановедение – это аспект преподавания РКИ с акцентом на коммуникативность и гуманизацию, где языковые факты и сведения выступают в качестве средства аккультурации и накопления знаний о стране изучаемого языка [Верещагин, Костомаров 1990: 37].

В рамках лингвострановедческого квеста по РКИ можно организовать станции, посвящённые различным аспектам русской культуры и реалий. Среди возможных тематических направлений: русские праздники, правила этикета и поведения в русском обществе, российские технологические достижения, особенности русского менталитета, география России и пр. Механики заданий на станциях квеста должны быть интерактивными и разнообразными, чтобы поддерживать интерес и вовлечённость участников.

Рассмотрим блок возможной станции лингвострановедческого квеста. Рабочее название станции: «Знакомство с Россией», тематическая направленность – география России.

Задание 1: участники читают несколько микротекстов с описанием городов России и их достопримечательностей. Задача участников – определить, о каком именно городе говорится в каждом тексте.

Задание 2: участникам предъявляются изображения достопримечательностей всех описанных городов (по одной на каждый город). Задача участников – определить, какая достопримечательность находится в каком городе.

Задание 3: участникам предъявляется карта России с изображениями-маркерами в местах расположения описанных городов (каждый из маркеров упомянут текстах в качестве неочевидной подсказки). Задача участников – указать, где находятся все описанные города.

Дополнительно: участникам предъявляется пословица, соотнесённая с тематической направленностью станции. Задача участников: самостоятельно или с помощью координаторов понять значение паремиологической единицы, а затем привести пример ситуации, в которой можно было бы её употребить.

В качестве примера приведём один из текстов, предъявляемых участникам для определения города:

«Этот город находится на юге России, на берегу Чёрного моря. Здесь жаркое лето и тёплая зима. В 2014 году здесь были Зимние Олимпийские игры. Для них построили: Поющий фонтан, стадион «Фишт», Ледовый дворец спорта «Айсберг» и другое. Ещё в городе много больших и красивых парков, в них растут даже пальмы.» (Ответ: Сочи)

В качестве достопримечательности можно предъявить участникам одну из достопримечательностей, упомянутых в тексте: Поющий фонтан, стадион «Фишт» или Ледовый дворец спорта «Айсберг». В роли маркера, нанесённого на карту России в месте расположения города выступает минималистичное изображение пальмы.

Станция «Знакомство с Россией» позволит участникам узнать сведения о русских городах и их значимых достопримечательностях, а также познакомиться с их расположением на территории государства. Все факты составляют пласт фоновых лингвострановедческих знаний, усвоение которых и будет результатом успешного прохождения участниками описанной станции.

Таким образом, использование игровых технологий, в частности лингвострановедческих квестов, в обучении РКИ позволяет эффективно сочетать эмоциональную вовлечённость, коммуникативную практику и страноведческий компонент. Такой подход не только облегчает усвоение языковых и культурных реалий, но и формирует устойчивую мотивацию, превращая процесс обучения в увлекательное исследование. Интерактивные форматы, подобные описанному квесту, демонстрируют высокий педагогический потенциал, так как обеспечивают естественное погружение в языковую среду, активизируют познавательную деятельность и способствуют гармоничной аккультурации учащихся через живое взаимодействие с материалом. Внедрение подобных методик открывает новые возможности для повышения эффективности преподавания РКИ, отвечая современным требованиям к образовательным технологиям.

ЛИТЕРАТУРА

Бершадский М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. М.: Пед. поиск, 2003. 256 с

Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1990. 246 с.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, 1997. 222 с.

Корнилов Ю.В. Левин И.П. Геймификация и веб-квесты: разработка и применение в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. С. 268.

Чернышенко О.В. Игровые технологии как лингводидактическое средство при обучении РКИ // Казанский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 136-140.

EDUCATIONAL QUEST AS A WAY OF FORMATION OF LINGUO-COUNTRY KNOWLEDGE AT THE RFL LESSON

E.I. Grishchenko

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
greeeshch@gmail.com*

E.M. Dubrovskaya

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
schitat.do.sta@gmail.com*

Abstract. The article considers the effectiveness of game technologies, in particular linguo-country studies quests, in teaching RFL. The advantages of emotional involvement and interactive formats for developing students' communicative skills and motivation are analysed. The structure of the quest with examples of tasks aimed at learning cultural and linguistic realities is described.

Keywords: RFL teaching, educational technologies, game methodology, linguo-country studies, quest

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В НЕМЕЦКИХ ИЗДАТЕЛЬСТВАХ В ПЕРИОД ВЕЙМАРСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

А.А. Гюнтер

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
gyunter@corp.nstu.ru*

В статье представлена история рецепции русской литературы в Германии в период Веймарской республики. Основное внимание уделяется издательским программам данного периода. Особый акцент делается на деятельности переводчиков с русского на немецкий язык, которые будучи одновременно публицистами играли большую роль в распространении русской литературы на территории Германии.

Ключевые слова: немецкие издательства, рецепция литературы, перевод, культурный посредник, Веймарская республика

В период с 1918 по 1933 в Германии впервые за ее историю политическим строем стала парламентская демократия. Провозглашение республики произошло 9 ноября 1918 года на первом заседании Учредительного национального собрания в городе Веймар, следствием периода между двумя Мировыми войнами называют Веймарской республикой.

Книжную торговлю в Веймарской республике сложно анализировать, поскольку следует принимать во внимание такие характерные для данного промежутка времени экономические факторы, как инфляция и всемирный экономический кризис конца 1920-х. Книжная торговля начала 1920-х годов была неоднородной и характеризовалась разнообразием тенденций и направлений. В своем исследовании «Бестселлеры Веймарской республики» Фогт говорит о 1920-х годах как о времени «противоречий и контрастов» [Vogt-Praclik 1987: 14].

Хотя в 1927 году и было выпущено рекордное количество книг, о рекордном потреблении не могло быть и речи. Уже в 1922 году был зафиксирован книжный кризис, вынудивший издателей прибегнуть к масштабным рекламным кампаниям, с одной стороны, и стремительному снижению качества оформления книг – с другой. Кризис заставил покупателей среднего социального класса возвращаться в библиотеки. В конце 1920-х годов именно библиотеки становятся важнейшим органом по распространению литературы. В это время серьезными конкурентами книжной торговли между тем также становятся радио и кинематограф.

Политические и революционные события в России в 1917 году вызывают большой интерес в политически поляризованной Германии. В справочнике по большевистской и антибольшевистской литературе, изданном в 1919 году, «напечатаны названия более 230 книг и статей» [Hübner 2012: 67]. На юридические условия приема русской литературы в печать политические события почти не повлияли. Новое российское государство не присоединилось к Берн-

ской конвенции 1920 года и тем самым создало благоприятные условия для публикации русских и советских авторов. Теперь их можно было «переводить и бесплатно издавать в немецкоязычном мире» [Hübner 2012: 68] но при условии, что тексты будут сначала опубликованы в Советском Союзе, а не в одной из стран-участниц Бернской конвенции. Этим шагом советское руководство обеспечило распространение революционной советской литературы по всему миру.

В контексте XX века Альфред Раммельмайер говорит о том, что русская литература принималась в «тройном» потоке: переводились как классики, так и эмигранты и авторы нового советского государства. Расцвет рецепции русской литературы пришелся на 1919 год. В начале 1920х, инфляция в Германии создала благоприятные условия для издательского дела и типографий, новые издательства росли как грибы. В ходе культурного и литературного феномена, известного как **русский Берлин**, когда сотни тысяч русских эмигрантов на несколько месяцев поселились в столице Германии, город стал центром не только немецкой, но и русской издательской индустрии. Мировой спрос на русские книги «на 90 % покрывался Германией» [Koenen 1998: 774]. Хорошие дипломатические отношения между Германией и новым советским государством способствовали развитию издательского дела и культурному обмену.

Большую роль в распространении русско-язычной литературы сыграли основанные русскими мигрантами издательства в Мюнхене и Берлине.

Немецкие издательства, взявшие на себя роль посредника между Западом и Востоком, в основном базировались в Мюнхене, Берлине и Лейпциге. В Мюнхене это были издательства Piper, C.H. Beck, Georg Müller, Drei-Masken-Verlag, Musarion-Verlag, Orchis-Verlag и Hyperion Verlag, в Берлине издательства Malik и S. Fischer, и издательство Eugen Diederichs в Лейпциге. В начале своей деятельности крупные издательские дома Piper, Eugen Diederichs и S.Fischer в своих программах сосредоточились на публикации русской классики. Особый интерес вызывали произведения Достоевского, Толстого и Чехова. Романы Достоевского являлись центральными касательно рецепции русской литературы. Их публикацией занимались сразу несколько издательств, в первую очередь Piper, выпустивший полное собрание сочинений писателя в период с 1906 по 1919 год. Первые переводные произведения русского модернизма были опубликованы в середине 1920-х годов. Произведения Кузмина, Бунина, Белого, Эренбурга, Гиппиус, Ремизова, Сологуба и Шмелева были опубликованы издательствами Georg Müller, Drei Masken и Musarion.

Берлинские издательства Malik и Neuer Deutscher Verlag, основанные в 1917 и 1924 годах, зарекомендовали себя посредниками советской литературы. Здесь вышли произведения Горького, Маяковского, Бабеля, Федина, Эренбурга, Пильняка. До захвата власти Гитлером в 1933 издательство Malik считалось, финансово независимым от Коммунистической партии Германии и Коминтерна (Коммунистического Интернационала). По этой причине можно говорить о свободном выборе русской литературы. Первыми текстами, появив-

шимися здесь, стали эссе Александра Блока в 1924 году и поэма Маяковского *150 000 000* в 1924 году. Выпустив 26 первых изданий современной русской литературы, в период с 1925 по 1932 год издательство опубликовало больше текстов, чем любое другое. Самыми публикуемыми авторами стали Максим Горький (более 17 томов) и Илья Эренбург (десять изданий). В конце 1920-х годы на рынке появляются новые русские романы. Самым успешным советским романом станет роман Гладкова *Цемент*, опубликованный в 1927 году берлинским издательством Berliner Verlag für Literatur und Politik.

Классическая линия издательской программы С.Н. Бекк продолжает рецепцию классической русской литературы в Германии. В 1924-1927 годах мюнхенское издательство выпускает девятитомное издание ранее неизвестного русского реалиста Лескова. В памятной публикации, посвященной двухсотлетию издательства, Генрих Бек говорит о той исключительной роли, которую сыграло издание русской классики в веймарский период:

Интерес немцев привлекал не столько давно враждебный западный мир, сколько мирный Север и загадочная Россия. Бум русских романов был вызван беженцами из Прибалтики и бывшими военнопленными, вернувшимися домой из Сибири [Beck 1963:138].

Переводчик Иоганнес фон Гюнтер считается первооткрывателем «летописца русской жизни» Лескова. Многотомная антология русской прозы *Россия в поэтических документах (Russland in dichterischen Dokumenten)* была опубликована в 1924 году совместной работой культурных посредников Александра Элиасберга и Иоганнеса фон Гюнтера. Она состояла из трех томов с названиями *Россия, какой она была (Russland, wie es war)*, *Россия, какой она себя представляет (Russland, wie es sich darstellt)* и *Россия, какой она себя чувствует (Russland, wie es fühlt)*. Эти издания можно охарактеризовать как исторические обзорные антологии. Выбранные фрагменты из крупных романов расположены в хронологическом порядке и охватывают период от царствования Петра I до первой русской революции 1904/5 г. В 1921 году издательство С.Н. Бекк также публикует *Историю русской литературы в отдельных портретах (Russische Literaturgeschichte in Einzelporträts)*, а в 1922 году – *Хождение по мукам (Höllenfahrt)* Алексея Толстого в переводе Александра Элиасберга.

В это же время небольшое мюнхенское издательство Drei Masken выпускает десятитомную серию *Russische Bibliothek*. Издательство преследует концепцию «собрать вместе все книги русских поэтов [в образцовых] переводах, которые бы в полной мере отражали существенное лицо страны, чтобы эта библиотека в целом дала полное представление о русском человеке, его душе и его искусстве» [Turgenjew 1922]. Здесь представлены не только классические авторы Лермонтов, Чехов, Достоевский и Толстой, но и представители русского модернизма Ремизов, Брюсов и Сологуб. Издательство зарекомендовало себя и как «форум антисоветской русской эмиграции» [Hübner 2012: 74]: на первом этапе Веймарской республики здесь был опубликован антибольшевист-

ское собрание эссе *Империя Антихриста*, в котором приняли участие Гиппиус, Мережковский, Философов и Злобин.

Подводя итоги следует отметить, что Веймарский период стал центральным касательно рецепции русской литературы в Германии. За такой короткий промежуток времени немецкие читатели имели возможность познакомиться не только с классикой, но и открыть для себя авторов нового советского государства. Существенную роль сыграли переводчики-культурные посредники, ведь именно по их инициативе переводились и печатались обывательские антологии русской литературы в которых прочитывалась хронология истории России.

ЛИТЕРАТУРА

Beck Heinrich. Festschrift zum zweihundertjährigen Bestehen des Verlags. München: C.H. Beck Verlag, 1963. 296 s.

Eimermacher Karl. Einleitung // Stürmische Aufbrüche und enttäuschte Hoffnungen. Russen und Deutsche in der Zwischenkriegszeit. Hrsg. von Karl Eimermacher und Astrid Volpert unter Mitarbeit von Gennadij Bordjugow. München: Wilhelm Fink Verlag 2006. S. 11-14.

Hübner Friedrich. Russische Literatur des 20. Jahrhunderts in deutschsprachigen Übersetzungen. Eine kommentierte Bibliographie. Köln: Böhnau Verlag, 2012. 674 s.

Koenen Gerd. Bilder mythischer Meister. Zur Aufnahme der russischen Literatur in Deutschland nach Weltkrieg und Revolution // Deutschland und die russische Revolution 1917-1924. Hrsg. Gerd Koenen, Lew Kopelew. München: Wilhelm Fink Verlag, 1998. S. 763-907.

Turgenjew Iwan. Ein Adelsnest, dt. von Johannes v. Guenther. München, Russische Bibliothek des Drei Masken Verlags, 1922. O.S.

Vogt-Praclik Kornelia. Bestseller in der Weimarer Republik 1925-1930. Eine Untersuchung. Herzberg: Traugott Bautz Verlag, 1987. 140 s.

RUSSIAN LITERATURE IN GERMAN PUBLISHING HOUSES DURING THE WEIMAR REPUBLIC

A.A. Guenter

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
gyunter@corp.nstu.ru*

Abstract. The article presents the history of the reception of Russian literature in Germany during the Weimar Republic. The main attention is paid to the publishing programs of this period. Special emphasis is placed on the activities of translators from Russian into German, who, being at the same time publicists, played a major role in the dissemination of Russian literature in Germany.

Keywords: German publishing houses, reception of literature, translation, cultural mediator, Weimar Republic

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ

А.В. Деркач

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
derkach@corp.nstu.ru*

В статье рассматривается специфика перевода немецких рекламных текстов. Продукция многих немецких компаний является ведущей во многих отраслях, в связи с чем такое же распространение имеет и немецкая реклама. В статье выявляются особенности немецкоязычной рекламы в контексте лексики, грамматики и стилистики. Также определены средства выразительности, используемые в языке немецкой рекламы.

Ключевые слова: реклама, особенности рекламы, немецкий язык, средства выразительности, перевод

В настоящее время реклама стала неотъемлемой частью современного общества и нашей жизни. Реклама играет ключевую роль в развитии рыночной экономики и является одним из главных компонентов в современной торговле. Большое количество компаний выходят на международный рынок и стремятся повысить спрос и предложение. Для этого необходима эффективная реклама и ее качественный перевод с учетом лексическими, грамматическими и стилистическими особенностями.

Известно, что Германия представляет собой одну из мощнейших экономик мира, а немецкие компании поставляют свою продукцию по всему миру, из чего следует, что с рекламными текстами немецких производителей переводчики работают повсеместно.

Более развернутое и широкое определение рекламы представляют такие зарубежные ученые, как У. Уэллс и С. Мориарти. По их мнению, реклама – коммуникация, осуществляемая организатором и использующая средства массовой информации для того, чтобы убедить потребителя в чем-либо и повлиять на него определённым образом [Мориарти, Уэллс, Бернетт 2008: 6]. Из данного определения рекламы следует понятие рекламного текста.

Рассуждая о рекламном тексте, подразумевается письменная или устная информация, имеющая коммерческий характер. По определению Л.П. Амири рекламный текст представляет собой особый тип текста, в котором прагматика выражается всеми языковыми уровнями. Следовательно, лексический уровень – это важная составляющая любого рекламного текста, так как слово способно оказать воздействие на человека и заставить его купить товар [Munday 2004: 199].

В рекламном тексте встречаются лексические единицы, которые относятся к публицистическому, художественному и научно-техническому жанру текста. Это связано с использованием названий компаний, терминологии, модных иностранных слов, англицизмов, окказионализмов (авторских лексических

единиц), эмоционально-окрашенных существительных и прилагательных, наречий с функцией усиления, статистических данных и элементов разговорной речи [Наер 2006: 36].

Лексические особенности немецких рекламных текстов определяются спецификой немецкого языка. Основными способам словообразования являются: безаффиксальное, аффиксальное словопроизводство, словосложение, образование сложнопроизводных слов. Морфологический способ – «присоединение к слову или к основе слова словообразовательных аффиксальных морфем. Данное аффиксальное словопроизводство предполагает присоединение суффиксов, префиксов и префиксально-суффиксальный способ» [Каскова, Фролова 2018: 79].

Помимо этого, распространёнными являются грамматические конструкции с модальными глаголами. Считается, что модальные глаголы делают рекламный текст более привлекательным. Главная задача модальных глаголов – функциональная нагрузка, то есть информирование потребителей о появлении новых технологий и услуг.

Следует также отметить, что использование сравнительной и превосходной степени прилагательных является достаточно популярным грамматическим приемом для создания рекламного текста. Этот прием относится к эмоциональному оформлению текста, что положительно сказывается на желаниях потенциальных потребителей [Самотейкина 2022: 188].

Переводчики часто замечают особое использование притяжательных и личных местоимений, что называется корпоративным стилем. От местоимений зависит убедительная тональность рекламного сообщения. Чаще всего применяется коммуникативная модель: «*wir, unser* – для обозначения рекламодателя, *Sie* – для обращения к потенциальному покупателю (иногда также встречается местоимение «*du*»)» [Метечко, Иваничева 2008: 98].

В современной немецкой рекламе также встречаются и различные средства художественной выразительности. Одним из самых распространенных и эффективных средств выразительностей являются эпитеты. Они позволяют более красочно и эффектно описать характеристики и преимущества товаров и услуг. Также в рекламных текстах может встретиться гипербола. Однако использование гиперболы в рекламном тексте вызывают дискуссии у маркетологов и лингвистов. Лингвисты считают, что использование гиперболы связано с тем, что она создает прочный образ в сознании потребителя. С другой стороны, маркетологи воспринимают использование гиперболы как прием манипуляции, стратегию скрытого воздействия на человека [Вирченко, Лымарь 2016: 1670].

В рекламных текстах может встретиться метафора и сравнение. Идей, как преподнести рекламу, множество, поэтому все зависит от креативности автора рекламного сообщения. Использование метафоры и сравнения допустимы в зависимости от того, какой товар или услугу рекламируют. Метафора подчеркивает индивидуальность товара, подчеркивает его уникальность, неповто-

римость, поэтому она является идеальным средством для навязывания точки зрения [Мачушенко 2017: 634].

Также часто используется терминология для подчеркивания конкурентных преимуществ товара. Грамотное использование терминов в рекламных текстах требует от переводчика не только знаний языка, но и глубокого понимания предметной области. Это позволяет сохранить информативность текста, повысить его привлекательность и добиться доверия целевой аудитории.

Таким образом, средства выразительности придают рекламному тексту успешный рекламный образ, с помощью которого рекламный текст будет выглядеть более экспрессивным, запоминающимся и убедительным. Самыми распространенными и эффективными средствами выразительности являются эпитеты, гипербола, сравнение и асиндетон.

Подводя итоги, можно отметить, что успешный перевод немецкой рекламы требует глубокого понимания стилистических приёмов и их взаимодействия. Эпитеты, гиперболы и точное использование терминов – основные инструменты, которые помогают передать ключевые идеи оригинального текста. Для переводчика важно учитывать как семантические, так и культурные аспекты, чтобы текст оставался эффективным и доступным для аудитории.

ЛИТЕРАТУРА

Вирченко М.А., Лымарь Ю.А., Чех Н.В. Лингвистические особенности немецких рекламных текстов // Молодой ученый: электронный научный журнал. 2016. №. 11. URL: <https://moluch.ru/archive/115/31174/> (дата обращения: 16.06.2025).

Каскова М.Е., Фролова Л.Н. Словообразование в современном немецком языке в контексте обучения лексике // Филологический аспект: электронный научный журнал. 2018. №. 12. URL: <https://scipress.ru/philology/articles/slovoobrazovanie-v-sovremennom-nemetskom-yazyke-v-kontekste-obucheniya-leksike.html> (дата обращения: 16.06.2025).

Мачушенко Т.С. Метафора в рекламных текстах // Молодой ученый: электронный научный журнал. 2017. № 12. С. 633-635. URL: <https://moluch.ru/archive/146/40984/> (дата обращения: 16.06.2025).

Метечко И.Н., Иваничева И.Н. Лингвистические особенности перевода немецкого рекламного текста на русский язык // Официальный сайт БГУ / II Международной конференции, посвященной 87-летию образования, 30 октября 2008 г. 2008. С. 97-99. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/9542/1/Метечко%20И.Н.%2С%20Иваничева%20Л.А..pdf> (дата обращения: 16.06.2025).

Мориарти С., Уэллс У., Бернетт Дж. Реклама. Принципы и практика. СПб.: Издательство ООО «Питер Пресс», 2008. 342 с.

Наер Н.М. Стилистика немецкого языка. М.: Высшая школа, 2006. 271 с.

Самотейкина Н.В. Особенности немецких рекламных текстов и проблемы перевода // Международный журнал гуманитарных и естественных наук: электронный научный журнал. 2022. №102. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-nemetskih-reklamnyh-tekstov-i-problemy-perevoda> (дата обращения: 16.06.2025).

Munday J. Advertising: some challenges to translation theory // The Translator. 2004. Т. 10. №. 2. С. 199-219.

THE SPECIFICS OF TRANSLATING GERMAN ADVERTISING TEXTS

A.V. Derkach

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
derkach@corp.nstu.ru*

Abstract. This article discusses the specifics of translating German advertising texts. The products of many German companies are leading in many industries, and therefore German advertising has the same distribution. The article identifies the features of German-language advertising in the context of vocabulary, grammar and stylistics. The means of expression used in the language of German advertising are also defined.

Keywords: Advertisement, advertising features, German language, means of expression, translation

АЗЕРБАЙДЖАНСКАЯ ЭКСПРЕССИВНАЯ КОЛЛОКАЦИЯ В СИТУАЦИОННО-ФРУСТРАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ

Л.Ш. Джабиева

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
Kulieva-98@list.ru*

Исследование посвящено анализу экспрессивных коллокаций в ситуационно-фрустрационном дискурсе и проводится в рамках комбинаторной лексикологии, изучающей линейные отношения лексем и их комбинаторный потенциал. Особое внимание уделяется экспрессивным коллокациям в азербайджанском языке, которые являются типом комбинаторно-обусловленных сочетаний слов с выраженной коннотативной составляющей, отражающие отношение говорящего к предмету или явлению.

Ключевые слова: коллокации, экспрессивные коллокации, фрустрация, ситуационно-фрустрационный дискурс, азербайджанский язык

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения и теоретического описания экспрессивной коллокации и активно развивающейся на сегодняшний день теорией дискурса, а также, недостаточной изученностью экспрессивной коллокации в азербайджанском языке, особенно в ситуационно-фрустрационном дискурсе. Цель данной работы – выявить и представить экспрессивные коллокации, используемые в азербайджанском языке и определить функции и особенности употребления экспрессивных коллокаций в данном дискурсе.

Термин “discourse” происходит от латинского *discursus*, что означает «рассуждение, довод». В англо- и франкоязычных культурах “discourse” определя-

ется как «речь», «рассуждение». Во многих других европейских языках, как и в русском языке, этот термин до сих пор не имеет однозначного перевода и в разных контекстах может переводиться как «дискурс», а также «речь», «слово», «текст» или «рассуждение» [Влавацкая, Джабиева 2025: 234].

С точки зрения деятельностно-ориентированного подхода дискурс – это «целенаправленное социальное взаимодействие между людьми, основанное на когнитивных процессах. Социальная сторона дискурса охватывает такие элементы, как знания, социальные отношения и идентичность участников общения, которые, в свою очередь, соответствуют основным функциям языка» [Малахова 2022: 137]. С точки зрения функционального подхода Р. Водак и М. Мейер определяют дискурс как «сложное коммуникативное событие, которое включает в себя использование языка, другие семиотические системы, а также социальный контекст, знания и убеждения участников» [Wodak, Meyer 2009: 31].

Выделение ситуационно-фрустрационного дискурса обусловлено тем, что фрустрация и испытываемые человеком различные экспрессивные и негативные эмоции являются неотъемлемой частью общения между людьми в сложившихся житейских ситуациях. Основным интерес вызывает именно повседневные диалоги между людьми в ситуациях, где говорящий испытывает чувство фрустрации, а именно такие эмоции, как: неприязнь, апатия, ненависть, гнев, злость, ревность, зависть, раздражение и другие подобные эмоции [Кохно, Зенина 2019: 44-45]. Исходя из этого, ситуационно-фрустрационный дискурс определяется как «особый тип речевой деятельности, происходящей между говорящим и слушающим в процессе коммуникации в ситуации, когда говорящий испытывает фрустрацию, последствиями (реакциями) которой является гнев, агрессия, ненависть, тревога, разочарование, неприязнь и т. п.» [Влавацкая, Джабиева 2025: 236].

Посредством анализа современных работ по дискурсивным исследованиям, были выявлены следующие маркеры ситуационно-фрустрационного дискурса [Шугаева 2020: 1].

1. Наличие фрустратора (обстоятельства, вызывающего фрустрацию): непонимание друг друга, конфликтные ситуации, нарушение правил общения, неудовлетворение ожиданий участников коммуникации, невозможность выразить свои мысли и чувства.

2. Использование специфических языковых средств: просодия (интонация, ударение, тоны), повелительное наклонение, сослагательное наклонение, восклицательные предложения, повторы, обращение, изменение порядка слов, неполные предложения, инверсия.

3. Контекст ситуации: физический контекст, социальный контекст, психологический контекст.

4. Экспрессивная лексика: коннотативы, аффективы, окказиональная лексика, бранная лексика, междометия, иронические выражения.

Исходя из этого, в данном типе дискурса наибольшее значение имеет языковое выражение фрустрационной реакции у говорящего, которая реализуется

в речи посредством экспрессивных коллокаций. Поэтому, целесообразно будет так же рассмотреть понятия коллокация и экспрессивная коллокация. В современной лингвистике значительное внимание уделяется изучению синтагматических связей, а именно тех отношений, возникающих между словами при их последовательном соединении в речи. На сегодняшний день, объектом, вызывающий наибольший интерес исследования в этой области являются коллокации, которые определяются, как устойчивые сочетания, активно изучаемые в рамках комбинаторной и корпусной лингвистики [Evert 2009: 1212].

Экспрессивные коллокации – это «коннотативно окрашенные единицы, которым бывает свойственна окказиональность и/или креативность как проявление эмотивности, экспрессивности, оценочности, образности и других экспрессивных компонентов значения при выражении каких-либо негативных чувств в контексте ситуации» [Влавацкая, Джабиева 2025: 236], важно выделить критерии данных единиц: 1) эмоционально-экспрессивная окраска; 2) окказиональность / узуальность; 3) стилистическая принадлежность (разговорная лексика); 4) контекстуальная зависимость; 5) эмоциональная функция (выражение эмоций), функция воздействия (на адресата), оценочная функция (выражение оценки).

Приведем примеры негативных речевых реакций (фрустрационной реакции) на материале азербайджанского языка:

Возмущение: *Bu hər hansı bir izahat üçün əlverişli deyil!* (Пер. Это не поддается никакому объяснению!); *Bunu necə etmək olar?* (Пер. Как можно так поступать?); *Mən bundan şok oldum!* (Я в шоке от этого!); *Nə qəzəbdir!* (Пер. Какое безобразие!); *Sadəcə absurd!* (Пер. Это просто абсурд!);

Возражение: *Bununla mübahisə edə bilərsiniz.* (Пер. С этим можно поспорить.); *Bu tamamilə doğru deyil!* (Пер. Это не совсем верно!); *Bununla razı deyiləm!* (Пер. Я не согласен с этим!);

Угроза: *Sən peşman olacaqsan!* (Пер. Ты пожалеешь об этом!); *Kiminlə təşğul olduğunuzu bilmirsiniz!* (Пер. Ты не знаешь, с кем имеешь дело!); *Mən sizinlə zarafət etmərəm!* (Пер. Я не шучу!); *Mən bunu edə bilərəm ki, ...* (Пер. Я могу сделать так, что...);

Реакция на сложившуюся ситуацию (удивление, выраженная негативной оценкой): *Həqiqətən doğrudurmu?* (Пер. Неужели это правда?); *Necə mümkündür?* (Пер. Как такое возможно?); *Gözlərimə inana bilmərəm!* (Пер. Не могу поверить своим глазам!);

Отчаяние: *Bir çıxış yolu görmürəm.* (Пер. Я не вижу выхода); *Nəçə yaşatağ bilmərəm.* (Пер. Я не знаю, как дальше жить); *Heç nə təna vermür* или *Mənə hər hansı bir təna verin* (Пер. Ничто не имеет смысла / никакого смысла для меня); *Heç nə əvvəlki kimi qalmır.* (Пер. Ничто не остаётся прежним);

Вина: *Bunun üçün günahkaram.* (Пер. Я виноват(а) в этом.); *Günahı ana cəkəcək.* (Пер. Мама будет виновата); *Çox üzr istəyirəm.* (Пер. Мне очень жаль.); *Həqiqətən sənə yazığım gəlir.* (Мне действительно жаль тебя.); *Mən*

ağrıya səbəb olduğumu başa düşürəm. (Пер. Я понимаю, что **причинил(а)** боль.); *Demək olar ki, çox insani incitdim* (Пер. Я **причин** боль многим людям.); *Xahiş edirəm məni bağışla.* (Пер. **Пожалуйста, прости** меня.);

Критика: *Bu gözləntilərə uyğun deyil.* (Пер. Это не соответствует **ожиданиям**); *Mənə elə gəlir ki, bu qərar uğursuzdur.* (Пер. Мне кажется, что это **неудачное решение**.); *Bu, çox uğursuz bir hadisədir.* (Пер. Это самое **неудачное дело**.); *Bununla razı deyiləm.* (Пер. Я не **согласен с этим**.);

Безысходность: *Növbəti nə edəcəyimi bilmirəm.* (Пер. Я не **знаю, что делать** дальше); *Bu ümitsizdir.* (Пер. Это **безнадёжно**); *Bütün ümidimi itirdim.* (Пер. Я **потерял(а)** всякую надежду.); *Bütün səylər boş yerə.* (Пер. Все усилия **напрасны**.); *boş-boş peşmanlıqlarla həyatı yorma.* (Пер. **Портить себе жизнь напрасными сожалениями**.); *Açarları boş yerə axtırırsınız.* (Пер. Вы **напрасно ищите** ключи.)

Таким образом, в результате проведенного исследования были выявлены и представлены экспрессивные коллокации, используемые в азербайджанском языке в контексте ситуационно-фрустрационного дискурса. Результаты показали, что такие коллокации играют важную роль в выражении эмоционального состояния говорящего. Экспрессивные коллокации так же помогают установить связь между говорящим и реципиентом, позволяя более точно передать переживания и реакции на сложившуюся ситуацию. Кроме того, их употребление варьируется в зависимости от контекста, выполняя функции усилителей эмоций.

ЛИТЕРАТУРА

Влавацкая М.В., Джабиева Л.Ш. Ситуационно-фрустрационный дискурс как объект лингвистического исследования (на материале русского и азербайджанского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики, vol. 18, no. 1, 2025. P. 233-241. doi:10.30853/phil20250036

Дейк Т. ван. Дискурс и власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. М.: ЛИБРОКОМ, 2013. 344 с.

Кохно А. А., Зенина С.Р. Фрустрация как фактор проявления агрессивности медицинских сестер // Психологическое здоровье и развитие личности в современном мире: материалы международной научно- практической конференции (г. Благовещенск, 23-25 октября 2019 г.). Благовещенск: Амурский государственный университет, 2019. С. 43-49. URL: <https://doi.org/10.22250/phpdmw.2019.7> (дата обращения: 16.06.2025).

Малахова В.Л. Специфика дискурса в перспективе лингвистических исследований // Вопросы журналистики, педагогики и языкознания. 2022. Т. 41. № 1. С. 134-142. URL: <https://doi.org/10.52575/2712-7451-2022-41-1-134-142> (дата обращения: 16.06.2025).

Шугаева А.С. Дискурсивные маркеры как механизм текстопостроения // Огарёв-Online. 2020. № 6 (143). С. 3.

Evert S. Corpora and collocations // Volume 2: An International Handbook (ed. by A. Lüdeling, M. Kytö). Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2009. P. 1212-1248. URL: <https://doi.org/10.1515/9783110213881.2.1212> (дата обращения: 16.06.2025).

Wodak R., Meyer, M. (Eds.). (2009). *Methods of Critical Discourse Analysis*. Sage Jack Whalen, Geoff Raymond "Conversation Analysis", In *Encyclopedia of Sociology* (Edgar F. Borgatta, Rhonda J. V. Montgomery, eds.), New York, Macmillan Reference USA, 2000. P. 431-441.

AZERBAIJANI EXPRESSIVE COLLOCATION IN SITUATIONAL-FRUSTRATING DISCOURSE

Djabieva L. Sh.

Novosibirsk State Technical University

(Novosibirsk, Russia)

Kulieva-98@list.ru

Abstract. The research is devoted to the analysis of expressive collocations in situational-frustrating discourse and is conducted within the framework of combinatorial lexicology, which studies 'linear relations of lexemes and their combinatorial potential'. Special attention is paid to expressive collocations, which are a type of combinatorial combinations of words with a pronounced connotative component, reflecting the speaker's attitude to a subject or phenomenon.

Keywords: collocations, expressive collocations, frustration, situational-frustrating discourse, Azerbaijani language

КОМБИНАТОРНЫЕ ДЕВИАНТЫ ПРИ ПЕРЕВОДЕ В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ДИСКУРСЕ

Е.В. Дмитриенко

Новосибирский государственный технический университет

(Новосибирск, Россия)

lizadmtr99@mail.ru

Статья описывает комбинаторные девианты – речевые ошибки, возникающие при переводе и нарушающие синтагматические и парадигматические связи лексических единиц, которые возникают в полилингвальном учебном дискурсе – использование в учебных целях трех языков в рамках одного коммуникативного процесса.

Ключевые слова: комбинаторный девиант, полилингвальный дискурс, перевод, речевые ошибки, синтагматические отношения, парадигматические отношения

Полилингвальный учебный дискурс подразумевает условия изучения и использования трех языков в рамках одной коммуникативной ситуации, что создает уникальные возможности для изучения языковых, культурных и когнитивных аспектов.

Основной характеристикой полилингвального дискурса является языковая компетенция участников общения, проявляющаяся в их способности переключаться с одного языка на другой в зависимости от ситуации, собеседника и цели общения. Однако это также вызывает сложности, связанные с различиями в грамматических, синтаксических и культурных нормах. Это приводит к проявлению интерференции, прямому следствию языковых контактов [Рамаждан 2014: 3], при котором элементы одного языка влияют на элементы другого. При смешении языков возникают конструкции или сочетания, которые не соответствуют нормам языка, что усложняет понимание и приводит к появлению комбинаторной девиации при взаимодействии разных языковых систем.

Комбинаторные девианты определяются как речевые ошибки в полилингвальном или билингвальном дискурсе, возникающие в результате неправильного или нестандартного сочетания языковых элементов и нарушающие синтагматические и парадигматические отношения между ними. Эти отклонения отражают влияние родного или иностранных языков, изученных индивидом, и имеют комбинаторную обусловленность, которая коренится в комбинаторной лингвистике – разделе лингвистики, изучающем синтагматические и парадигматические отношения между языковыми единицами и их потенциал для комбинирования внутри и между языками [Влавацкая 2010]. Рассмотрение межъязыковых девиаций в полилингвальном дискурсе с этой точки зрения позволяет выявить систематические ошибки в лексических словосочетаниях, грамматическом согласовании и структуре предложений, возникающих при одновременном использовании нескольких языковых систем, в чем и заключается *актуальность* данной статьи.

Синтагматические отношения относятся к связям между языковыми единицами в пределах последовательности (например, словами во фразе или предложении) [Соссюр 2004]. Комбинаторные девиации в этом случае возникают, когда сочетание слов или грамматических структур нарушает нормы языка перевода. Например, предложение **He depends from her*, где под влиянием русского эквивалента *Он зависит от нее*, используется предлог **from*, тогда как в английском требуется предлог *on*.

Парадигматические отношения – отношения, передающие содержательные связи, существующие между явлениями реальности [Мальцев 2021: 93]. Комбинаторная девиация в данном контексте подразумевают процесс замены слов, фраз или форм из-за влияния другого языка. Например, **She is more smart than her brother*, где влияние возможной сравнительной формы русского языка «более умна» приводит к использованию некорректных сравнительных форм в английском языке.

В полилингвальном дискурсе, в котором активно используются три языка, культурные факторы, наряду с рядом другим факторов, влияют на образование комбинаторных девиаций. Культурное влияние определяет не только выбор конкретных языковых структур, но и обуславливают общее восприятие языка, его стилистических особенностей. Например, в многоязычных обучающих

контекстах, где одновременно используют русский, английский и немецкий языки, студенты вынуждены использовать кодовое переключение – переключение между языками в одном высказывании или дискуссии, что может быть вызвано привычками в общении и ролью каждого языка в повседневной жизни обучаемых.

Комбинаторные девианты образуются в системе межъязычия – в системе промежуточных знаний, включающих в себя освоенные правила и правила, составленные на основе освоенных, которые индивид, изучающий второй язык, имеет на данный момент

В рамках полилингвального учебного дискурса при обучении студентов-лингвистов для анализа комбинаторных девиантов был собран языковой материал, полученный из переводов студентов. В результате комбинаторные девианты были подразделены на несколько категорий.

Употребление некорректного глагола / отсутствие глагола. При переводе предложения «Она сидит на диете», был использован девиант **She sits on a diet* вместо *She is on a diet/She keeps a diet*. В данном случае русская фраза «сидеть на диете» на английский переведена буквально, так как в межъязычии закреплена оригинальная фраза и отсутствует корреляция с иностранным аналогом.

Es macht Sinn вместо *Es ergibt Sinn* – в данном предложении английская колокация «It makes sense» приводит к буквальному переводу «macht», в то время как в немецком языке подобное выражение будет считаться некорректным.

Смешение наречий и прилагательных. Данный тип девиации также является распространенным, т.к. не смотря на наличие схожих правил в русском и английском в их употреблении, респонденты всё еще путают их формы в английском. **He speaks very good English* вместо *He speaks English very well* - в данном предложении в английском языке «good» является прилагательным, а «well» требуется для описания действий, являясь наречием. В межъязычии разных респондентов в аналогичной синтаксической позиции выбор падает на наречие, а не на прилагательное, что и приводит к ошибкам.

Часто подмена наречия прилагательным происходит в предложениях с глаголами to sound, to be, to feel, to look, т.к. в русском предложении на их месте употребляется наречие. В предложении **Now it's quite often to get on a plane and to fly to another city, country or even continent* вместо «quite common», **He sounded happily yesterday* вместо «happy».

При переводе предложения на немецкий язык произошла девиантная подмена одного наречия другим: **Er hat wirklich hart studiert* вместо *Er hat sehr fleißig studiert**. В немецком языке слово «fleißig» (старательно) означает «тяжело» в смысле работы или учебы, в то время как «hart» означает физическую характеристику «твердый». Эта ошибка возникает из-за того, что изучающие язык буквально переводят слово «hard».

Употребление некорректного существительного. Одной из основных причин возникновения данного типа девиации являются ложные друзья пере-

водчика, т.е. слова, имеющие одинаковое звучание, но разные значения» [Будагов 1970: 6], которые препятствуют эквивалентному переводу и вынуждают индивида использовать неправильный вариант, как в предложениях **This topic is still relevant* вместо «actual» или **He felt a deep sympathy to him* вместо «affection». В немецком языке девиант данной категории демонстрируется при переводе предложения *Он выиграл в крупном конкурсе*: **Er hat einen großen Konkurs gewonnen*, где у слова Konkurs в немецком языке первое значение «банкротство».

Другим примером данного типа девиации является использование семантически близких, но стилистически/контекстуально неподходящих существительных. Респонденты часто выбирают слова, которые кажутся эквивалентными, но нарушают стиль или коннотацию, как например, в **The government built new habitations for the unemployed* вместо *The government built new housing for refugees*, когда первое является формальным/книжным словом (как рус. «обиталище»), тогда как housing – нейтральный термин.

При переводе предложения *Он носит на работу черный костюм* на немецкий было использовано слово *Kostüm* вместо *Anzug* в значении делового костюма.

Отдельно здесь выделяется категория девиантов в использовании профессиональных существительных, на что непосредственно влияет социокультурный аспект. При переводе медицинской тематики в предложении вместо корректного *The doctor checked my abdomen* использовано **The doctor checked my stomach*, что является неэквивалентным переводом, т.к. речь шла о брюшной полости (abdomen), куда входит желудок (stomach).

При переводе предложения на немецкий *Он владеет одним процентом компании* вместо корректного *Anteil** (доля, процент) было использовано *Prozent* (используется только в математической области).

Порядок слов в придаточных предложениях. Комбинаторная девиация также часто проявляется в придаточных предложениях, когда индивид смешивает правила построения вопросов и повествовательных предложений. *Она обернулась к нему, чтобы спросить, что это было* – **She turned around to ask him what was it* – данный пример синтагматической ассимиляции достаточно часто встречается в переводах студентов – использование не прямого порядка слов в косвенной речи (what it was). Данное явление можно назвать сверхкомпенсацией, когда переводчики стараются использовать правильный порядок слов в вопросах, что часто сказывается затем на утвердительных предложениях.

Этот типа девиации встречается и при переводе на немецкий язык, как например в предложении *Я не знаю, почему он это сказал* – **Ich weiß nicht, warum er hat das gesagt*. Здесь сложно проследить, какая языковая система оказала влияние на девиацию, т.к. и в русском, и английском языках по правилам используется прямой порядок слов в придаточных предложениях, тогда как в немецком часть сказуемого ставится на последнее место: *Ich weiß nicht, warum er das gesagt hat*.

Во всех вышеперечисленных примерах демонстрируется влияние русского языка на два иностранных и влияние английского языка на немецкий, что свидетельствует о тесной связи между языковыми системами в полилингвальном учебном дискурсе, что и приводит к появлению комбинаторных девиантов. Также следует отметить, что граница между синтагматическими и парадигматическими отношениями при этих нарушениях очень подвижна – большинство девиантов нарушают оба вида отношений одновременно.

Исследование комбинаторных девиаций в полилингвальном учебном дискурсе является актуальной и необходимой областью научного изучения в условиях глобализации. Интеграция языков и культур в учебный процесс способствует развитию межкультурной компетенции студентов, что, в свою очередь, позволяет им лучше справляться с задачами, стоящими перед современным обществом.

ЛИТЕРАТУРА

Будагов Р.А. Человек и его язык. 2-е изд., расшир. М.: Издательство Московского университета, 1976. 428 с.

Влавацкая М.В. Комбинаторная лингвистика в структуре науки о языке // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2010. №3. С. 86-94.

Мальцев М.А. Парадигматические отношения фразеологических соматизмов (на материале немецкого языка) // Актуальные вопросы современной лингвистики. 2021. С. 93-97.

Рамадхан Л.Ф. Понятие интерференции в лингвистике // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. 2014. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-interferentsii-v-lingvistike> (дата обращения: 29.05.2025).

Соссюр Ф. Курс общей лингвистики/пер. с фр. / АМ Сухотин, ред. и с прим. РИ Шор. М.: Едиториал УРСС. 2004. 256 с.

COMBINATORIAL DEVIANTS IN TRANSLATION IN MULTILINGUAL EDUCATIONAL DISCOURSE

E.V. Dmitrienko

*Novosibirsk state technical university
(Novosibirsk, Russia)
lizadmtr99@mail.ru*

Abstract. The article describes combinatorial deviants – speech errors arising in translation and violating syntagmatic and paradigmatic relations of lexical units, which occur in polylingual educational discourse – the use of three languages for educational purposes within one communicative process.

Keywords: combinatorial deviant, multilingual educational discourse, translation, speech errors, syntagmatic relations, paradigmatic relations

МИФОЛОГИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРНЫЕ АРХЕТИПЫ В РУССКИХ И НЕМЕЦКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ

А.В. Кравцова

Донецкий государственный университет

(Донецк, Россия)

a.kravtsova.dsu@yandex.ru

В статье рассматриваются мифологические и культурные архетипы, представленные в русских и немецких народных сказках, через призму межкультурной коммуникации. Анализируются сходства и различия в образах героев, антагонистов, мотивов путешествия, трансформации, а также в отражении культурных ценностей. Исследование подчеркивает универсальность архетипических структур и их значимость для изучения фольклора как средства межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: архетипы, народные сказки, мифология, русская и немецкая культуры

Понятие архетипа занимает важное место в исследовании фольклора и народных сказок. Согласно К.Г. Юнгу, архетипы – это универсальные, врождённые образы и мотивы, проявляющиеся в снах, мифах, религиях и художественных произведениях, в том числе в сказках [Юнг 1991].

Культурные архетипы – это архаические культурные праобразы, которые находят своё воплощение в мифах, легендах, верованиях и художественных произведениях. Они выражают ценностно-нормативные ориентации и модели поведения человека, его представления об устройстве мироздания, восприятия пространства, времени, движения в соответствии с особенностями национальной культуры. Формирование архетипов происходит на уровне культуры всего человечества и крупных исторических общностей в процессе систематизации и схематизации культурного опыта. Среди наиболее значимых культурных архетипов, описанных Юнгом, можно выделить архетипы Матери, Отца, Трикстера, Героя и Старца. Они служат универсальными символами заботы, начала жизни, мудрости, а также отражают множество внутренних конфликтов и путей к самореализации.

В народных сказках архетипы закрепляются и передаются от поколения к поколению, приобретая национальные особенности, но при этом сохраняя универсальную узнаваемость. Мифологические архетипы выражаются в устойчивых сюжетах, мотивах и типажах персонажей, таких как герой-избранник, борьба добра и зла, волшебные помощники, путешествие и трансформация. Культурные архетипы, в свою очередь, отражают специфические для данной культуры ценности и мировоззрение.

Народные сказки служат не только формой художественного выражения, но и инструментом межкультурной коммуникации. Через архетипические структуры и символику они позволяют выявить как общие для разных культур элементы, так и уникальные особенности каждого этноса. Сказки выполняют

функцию «переводчика» культурных смыслов, способствуя лучшему взаимопониманию между народами и формированию культурной эмпатии [Дамман, Влад 2021].

В своём исследовании Д.Л. Кулагин выделяет ключевые архетипические образы, раскрывающие глубинную сущность русских народных сказок: Дурак, Богатырь, Иван-царевич, Царь, Василиса Прекрасная, Чёрт, Мать (Мачеха), Баба-яга, Кощей [Кулагин 2016].

Для немецкой сказочной традиции, особенно в сборниках братьев Гримм, также характерен набор устойчивых архетипов, отражающих европейскую культурную матрицу. Среди них можно выделить Благородного Юношу или Принца – героя, преодолевающего препятствия ради справедливости или любви; Прекрасную, но часто заколдованную Деву (Рапунцель, Белоснежка); Злого Отшельника или Ведьму – персонажа, живущего вне общества и обладающего магическими силами; а также архетип Волка – воплощение опасности, коварства и хищного начала. Важную роль играет и образ Мачехи, нередко олицетворяющей женскую агрессию и разрушительное родительство. Эти архетипы тесно связаны с христианскими представлениями о добре и зле и отражают ценности феодальной Европы [Lüthi 1986].

Как в русских, так и в немецких сказках архетип героя представляет собой фигуру, проходящую путь испытаний, трансформаций и победы над злом. В русской традиции этому архетипу соответствует Иван-Царевич или Иван-Дурак – персонаж, обладающий внешней простотой, но внутренней мудростью, смелостью и нравственной чистотой. Он побеждает врагов, спасает царевен и находит истину в своём пути. В немецкой сказке аналогичную функцию выполняет, например, герой сказки «Железный Ганс» нем. “Eisenhans”, который проходит путь инициации: от послушного мальчика к зрелому, самостоятельному мужчине. Как и Иван-Царевич, он сталкивается с трудностями, учится ответственности, преодолевает страх и в итоге достигает внутренней и внешней победы.

Антагонистами часто становятся архетипические воплощения разрушительных сил – Баба-яга, Кощей, Леший в русской традиции; Гном, Ведьма, Злая Королева – в немецкой. Эти персонажи не просто противники, а носители иного миропорядка, отрицающего справедливость, доброту и гармонию. Например, Баба-Яга в русских сказках часто изображена как загадочный и двусмысленный персонаж. Её костяная нога символизирует связь с миром мёртвых и природными стихиями, что подчёркивает её роль как хранительницы перехода между мирами живых и мёртвых. Эта особенность указывает на её связь с циклами жизни, смерти и возрождения, а также с магической силой, способной как уничтожать, так и исцелять. В немецкой традиции, благодаря её более ярко выраженной дидактической направленности, злодеи зачастую изображены однобоко, с явным делением на добро и зло. Например, Волк из «Красной Шапочки» олицетворяет хищный инстинкт и социальную угрозу, представляя собой чистое зло без каких-либо смягчающих черт. Здесь зло не имеет серой морали и однознач-

но противопоставляется добродетели и справедливости, что является ярким примером сказки с однозначной моралью в немецкой традиции.

Семья и семейные отношения играют важную роль как в русских, так и в немецких народных сказках, отражая ценности, связанные с принадлежностью к семье, заботой о родных и важностью нравственного воспитания. В сказках братьев Гримм часто встречается мотив жестокости со стороны членов семьи, например, в истории о Золушке, где мачеха и её дочери становятся воплощением жестокости, а сама Золушка, несмотря на тяжёлые условия жизни, остаётся доброй и заслуживает вознаграждения.

В русских народных сказках также присутствуют схожие мотивы: например, в сказке «Морозко» мачеха отправляет свою падчерицу в лес, надеясь, что та погибнет. Но Морозко помогает девушке, и она возвращается домой. В то время как родная дочь мачехи, которая не выполняет указания, не получает помощи. Эти примеры подчеркивают важность доброты, терпимости и уважения в семейных отношениях и к старшему поколению в целом.

Тема социального положения, богатства и бедности – важный архетип, который присутствует как в русской, так и в немецкой культуре. В обеих традициях часто встречаются архетипы бедного, но честного героя, который, несмотря на свою низкую социальную позицию, побеждает зло и достигает успеха благодаря честности, трудолюбию или удаче. В русских сказках такими персонажами часто являются Иван-Царевич или Дурак, которые, не обладая материальными богатствами, находят своё счастье через смелость и добрые поступки. Например, в сказке «Иван-Царевич и Серый Волк» Иван-Царевич, несмотря на свою бедность и обман со стороны братьев, с помощью смекалки и верности преодолевает все препятствия и становится царём.

В немецких сказках также можно найти схожие мотивы. В сказке «Гензель и Гретель» дети из бедной семьи оказываются в центре испытания, когда их мачеха решает оставить их в лесу. Однако благодаря своей смекалке и отваге, а также неожиданной помощи природы, они побеждают злую ведьму и обретают богатство, возвращаясь домой. Эти архетипы служат важным моральным уроком, показывая, что не богатство, а честность, доброта и стойкость могут привести к успеху и счастью.

Мифологические и культурные архетипы, встречающиеся в русских и немецких народных сказках, обладают как схожестями, так и различиями. Оба фольклора насыщены архетипами злых персонажей, таких как волк, который олицетворяет угрозу и опасность. В немецкой сказке «Красная Шапочка» волк представляет собой первобытную угрозу и является символом хищного инстинкта, подчеркивая опасность, исходящую от внешнего мира. В русском фольклоре, например, в сказке «Колобок», волк также воплощает злодейскую силу, но его мотивы часто направлены не только на физическое уничтожение героя, но и на его моральное испытание.

Несмотря на схожесть в виде архетипов злых персонажей, роль волка в этих сказках отличается. В русском фольклоре часто в центре внимания ока-

зывается не только внешняя угроза, но и внутренний конфликт персонажей, их способности преодолевать трудности. В немецкой же традиции волк в первую очередь представляет внешний мир, наполненный опасностями и угрозами, с которым ребёнок сталкивается на своём пути.

Также можно заметить схожесть архетипа героя – как в русской, так и в немецкой традиции это могут быть простые, на первый взгляд, персонажи, такие как Иван-Царевич и Гензель. Однако их путь в сказке может сильно различаться: если Иван-Царевич часто сталкивается с магическими существами и проходит через испытания, то Гензель и Гретель, как дети, вынуждены полагаться на свою смекалку и волю, чтобы победить зло и вернуться домой.

Исторический контекст оказал большое влияние на развитие мифологических архетипов в русских и немецких сказках. В России, где фольклор часто переплетался с народными верованиями, архетипы злых духов и магических существ (например, Баба-Яга, Леший, Чёрт) выражали страхи и представления о мире, связанном с природными и сверхъестественными силами. В то время как в Германии, особенно в сказках братьев Гримм, часто прослеживаются архетипы, связанные с христианскими ценностями – борьба добра и зла, спасение души через очищение и веру.

Мифологические архетипы служат важным связующим звеном между культурами, создавая пространство для диалога и обмена. Общие мотивы, такие как борьба героя с силами зла, превращение, спасение из беды, могут быть знакомы и понятны людям разных культур, несмотря на различия в их восприятии и традициях. Это создаёт возможность для межкультурного обмена, при котором одна культура может воспринять, адаптировать и передать элементы мифологии другой.

Мифологические и культурные архетипы, несмотря на различия в их трактовке и изображении в русских и немецких народных сказках, служат универсальными символами, которые объединяют народы и помогают преодолевать культурные барьеры. Они позволяют людям из разных культур находить точки соприкосновения и создавать основу для взаимопонимания и обмена.

Будущие исследования мифологических архетипов в контексте фольклорных традиций разных народов могут углубиться в изучение того, как современные глобализированные и цифровые процессы влияют на сохранение и трансформацию этих архетипов. Также перспективным направлением является исследование того, как интерпретации этих архетипов меняются с учётом современных культурных и социальных реалий, а также как они используются в массовой культуре и литературе, например, в адаптациях сказок для детей и взрослых.

ЛИТЕРАТУРА

Дамман Е.А., Влад С.С. Приемы передачи лингвокультурных особенностей при переводе русских народных сказок на английский язык // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2021. №4. с. 47-54

Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2002. 424 с.

Кулагин Д.Л. Мифологические архетипы в русских народных сказках // Манускрипт. 2016. №6-1 (68). С. 91-95.

Щепановская Е.М. Мифологические архетипы как ценностное ядро национального менталитета // Ценности и смыслы. 2012. №1 (17). С. 34–49.

Юнг К.Г. Архетип и символ. М.: Ренессанс, 1991. 304 с.

Lüthi M. The European Folktale: Form and Nature. Folklore Studies in Translation. Bloomington: Indiana University Press Indiana. 1986. 172 p.

MYTHOLOGICAL AND CULTURAL ARCHETYPES IN RUSSIAN AND GERMAN FOLKTALES

A.V. Kravtsova

*Donetsk State University
(Donetsk, Russia)
a.kravtsova.dsu@yandex.ru*

Abstract. The article explores mythological and cultural archetypes presented in Russian and German folktales through the prism of intercultural communication. It analyses similarities and differences in the representations of heroes, antagonists, motives of journey, transformation, as well as in the reflection of traditional cultural values. The research emphasises the universality of archetypal structures and their significance for the study of folklore as a means of intercultural communication.

Keywords: Archetypes, folktales, mythology, cultural realities, Russian and German cultures

СЕМАНТИКА КОНЦЕПТУАЛИЗИРОВАННЫХ ОБЛАСТЕЙ «РОЖДЕНИЕ», «БРАК» И «СМЕРТЬ» В ИНДОЕВРОПЕЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

С.А. Лунина

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
sof.mag.nstu@mail.ru*

В данной статье рождение, брак и смерть исследуются как явления на стыке языка и культуры. Раскрываются основные теоретические положения обрядовых практик в индоевропейской традиции. Обосновывается семантическая общность и взаимосвязь рождения, брака и смерти как концептуализированных областей на лингвистическом и культурном уровнях.

Ключевые слова: концепт, концептуализированная область, семантика, семиотика, ритуал, культура

Взаимодействие языка и культуры является центром научного интереса в области лингвистики, культурологии, социологии, философии и многих других дисциплин. Культура, будучи «торжеством семиозиса» [Проскурина 2024: 158], неразрывно связана с самим языком. Одними из наиболее семантически глубоких сфер культурной жизни всех народов являлись рождение человека, вступление в брак и смерть. Данные этапы жизни нами рассматриваются как примеры концептуализированных областей. Концептуализированная область нами вслед за С.Г. Проскуриным определяется как совокупность таких областей или «сфер культуры», где слова, вещи, ритуалы объединяются, синонимизируются в некотором общем представлении (концепте) [Проскурин, Комкова 2017: 146].

Концепт может связываться с предметом и представляться через материальные ряды [Ледовских 2023: 63]. Так, в концептуализированных областях среднеанглийского языка мы наблюдаем семантическое единство, выражаемое в семеме *bed* (кровать, ложе). Сравним лексемы среднеанглийского периода: *child-bed* - роды, *soûchen* – возлечь, иметь интимную связь (также от старофранцузского *couchier* – «кровать», впоследствии происходит русский термин «акушер»), собственно, *bed* в значении «смертное ложе» (иногда «могила» покойного). Лексема *bed* в данном случае выступает в роли материальной метки и является словом денотативной группировки, т. е. обозначает название предмета материального мира. На нематериальном уровне рождение, брак и смерть связаны между собой концептуально семантикой «перехода» из одного состояния в другое; «в пределах концептуальных областей слово может быть семантически привязано к ритуалу, предмету или мифологеме, и они будут замещать и символизировать друг друга» [Ледовских 2023: 62].

Обряды перехода представляют собой пересечение границ между одной социальной категорией и другой, при этом образующееся пограничное зонирование создаёт сакральную область, подлежащую табуированию [Лич 2001: 46]. Ритуалы при этом не только сопровождали важные события, но и помогали носителю культуры переживать их посредством совершения обрядов [Мечковская 1998].

Свадьба, как ритуальная составляющая брака, относится к особой группе семейной обрядности – обрядам жизненного цикла (наряду с рождением и похоронами) или обрядам перехода. Их объединяет общий и главный признак – это трёхчастность: изоляция (отделение человека от старого окружения и разрыв с прошлым), промежуточное состояние (временная смерть) и рождение (воссоединение с коллективом, но уже в новом качестве)» [Тэрнер 1983: 168-169]. Бракосочетание может переживаться как через семантику рождения, так и через семантику смерти: невеста символически «умирает» для своей старой семьи (в том числе это выражается в утрате девичьей фамилии) чтобы затем «возродиться» человеком с новым статусом в семье мужа. Обряды бракосочетания и связанные с ними обряды инициации имитировали процесс обретения зрелости, в котором происходит уход девушки или юноши из своего

рода, озаменованный ритуальными действиями (снятие детской одежды, распускание волос и т.п.), затем пребыванием в пограничной зоне, что практиковалось изоляцией от семьи в другом доме, закрытием под вуалью, постом, и т.п. После отчуждения происходит ритуальное принятие в новый род, принятие взросления (прием в новом доме, смена одежды на взрослую, пиршества и танцы, жертвоприношения и пр.) [Ледовских 2023: 86]. Примечательно в этой связи и то, как символизируется единение мужского и женского в некоторых обрядах жертвоприношения. Э. Фромм связывает функцию крови с мужским семенем, в то время как земля, которую полагалось окропить, ассоциировалась с женщиной и матерью (и семя, и кровь напрямую связаны с рождением) [Проскурина 2024: 243-244].

Тематика рождения занимает особую роль в космогонических мифах. Отмечается, что в них мир рождению мира предшествует акт убийства или жертвоприношения первого существа, части тела которого и образуют составляющие вселенной [Ледовских 2023: 75]. Тесная связь жизни и смерти находит отражение в древнейшем представлении рождения как возвращения умершего. Считалось, что новое рождение – возвращение к жизни покойного предка. В народнопоэтических произведениях нередко присутствует сюжет о возвращении к жизни умершего через поглощение части его тела; лизание праха začínает в чреве женщины мертвеца, родившись во время беды он становится сразу взрослым, помогая противостоять злу [Пропп 2022: 248-249, 254-256, 280-293, 299, 327, 379].

Сама смерть, как физический процесс умирания, могла переживаться через семантику брака. В ряде славянских обычаев в раннехристианский период, умерших преждевременно, было принято хоронить в белых одеяниях, символически предавая роль «невесты» Христа. Умирание переживалось и через рождение: яркий пример демонстрирует праславянская ветвь, отделившаяся в XV в. до н.э. Мистицизм тотемизма повлиял на похоронный обряд, имитирующий чрево: покойному придавали форму эмбриона и густо покрывали труп красной охрой [Проскурина 2024: 256]. Подобное наблюдается и на собственно лингвистическом уровне: в исследованиях славянского фольклора отмечается «симуляция состояния мертвеца»: действующее лицо следовало определённому набору запретов, что символично отражало смерть (соответственно, противоположность этим запретам означало вступление в жизнь) [там же: 254].

Ритуалы представляют собой символы, символические же отношения между денотатом и сигнификатом, по Э. Личу, являются «произвольными заявлениями о подобии» [Лич 2001: 23-24]. В этой связи мы можем говорить о метафоризации концептов индоевропейской лингвокультуры как о средстве семиозиса. Метафора признана важным механизмом лексико-семантических изменений и является особенно продуктивным инструментом для создания новых эвфемизмов для упоминания табуированных тем [Crespo-Fernández 2006: 102], коими являются рождение ребёнка, брачные отношения между мужчи-

ной и женщиной и смерть. Так, использование когнитивной метафоры является одним из наиболее распространённых способом эвфемизации смерти в древнеанглийском языке, в результате которой образуются тематические микромотивы [Лунина 2024: 45].

Таким образом, мы видим, что ритуал в индоевропейской лингвокультуре является важной составляющей концептуализированных областей. Он представляет собой «уникальное коммуникативное пространство», с помощью которого человек мог познать «бытийность своего существования» [Ледовских 2023: 73]. Концептуализированные области «рождение», «брак» и «смерть» связаны не только хронологической последовательностью реальных событий в жизни человека. Во-первых, данные области обладают общей семантикой перехода, выражаемой в культурном плане в обрядовых практиках и ритуалах, а в языковом – табуизацией определённых лексических единиц и созданием соответствующей эвфемистической лексики. Во-вторых, мы выявляем внутреннюю взаимосвязь данных трёх областей, выражаемую описанием одного опыта посредством другого. Происходит концептуальное замещение одного опыта другим. Такое замещение использует концептуальную метафору в качестве средства семиозиса, поэтому данные случаи можно условно разделить на концептуальные микромотивы: 1) «переживать брак – значит переживать умирание», 2) «переживать брак – значит переживать рождение»; 3) «переживать смерть – значит переживать брак», 4) «переживать смерть – значит переживать рождение».

ЛИТЕРАТУРА

Crespo Fernández E. The language of death: euphemism and conceptual metaphorization in Victorian obituaries // SKY Journal of Linguistics. 2006. № 19(3). P. 101-130.

Ледовских А.Ю. Концептуализированная область «голос» в индоевропейских речевых практиках дописьменного периода.: дис. д-р филол. наук: 5.9.8. Новосибирск, 2025. 199 с.

Лич Э. Культура и коммуникация: логика взаимосвязи символов. К использованию структурного анализа в социальной антропологии. М.: Восточная литература РАН, 2001. 142 с.

Лунина С.А. Эвфемизация концептуализированной области смерти в древнеанглийском языке // СибСкрипт. 2025. № 27(1). С. 34-48.

Мечковская Н.Б. Язык и религия. Пособие для студентов гуманитарных вузов. М.: ФАИР, 1998. 352 с.

Орлова О.С. Кодирование денотата в эвфемизмах и загадках на тему беременности и рождения // Иностранные языки в высшей школе. 2021. № 2 (57). С. 57–67.

Пропп В.Я. Фольклор и действительность: избранные статьи. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2022. 448 с

Проскурин С.Г. Комкова А.С. Концептуализированные словесно-предметные области как отражение семиотического ослабления в англосаксонской лингвокультурной традиции. Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2017. №11(77). С. 146.

Проскурина А.В. Тематическая сеть языка и культуры (на материале текстов древнеанглийской религиозной традиции VII–XI вв. и текстов Библии): дис. д-р филол. наук: 5.9.6. - Новосибирск, 2024. 442 с.

Тэрнер В. Символ и ритуал. М.: Наука, 1983. 227 с.

SEMANTICS OF CONCEPTUALIZED FIELDS OF "BIRTH", "MARRIAGE" AND "DEATH" IN INDO-EUROPEAN LINGUOCULTURE

S.A. Lunina

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
sof.mag.nstu@mail.ru*

Abstract. The article examines birth, marriage and death as phenomena at the intersection of language and culture. The main theoretical provisions of ritual practices in the Indo-European tradition are illustrated. The paper suggests semantic commonality and interrelation of birth, marriage and death as conceptualized areas at the linguistic and cultural levels.

Keywords: concept, conceptualized field, semantics, semiotics, ritual, culture

СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Э. М. РЕМАРКА "ARK DE TRIOMPHE"

М.Н. Осолодченко

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
osolodchenko@corp.nstu.ru*

В статье проводится анализ категорий эмотивности на примере произведения немецкого писателя Ремарка (Erich Maria Remarque) «Триумфальная арка» („Arc de Triomphe“). Роман признан одним из самых трагичных и эмоциональных произведений XX века, что вызвало интерес к изучению способов описания эмоционального состояния в этом произведении.

Ключевые слова: немецкий язык, эмотивность, экспрессивность

В последние десятилетия интерес к изучению эмоциональной сферы человека значительно увеличился. Абсолютно все виды деятельности человека так или иначе связаны с отражением эмоционального состояния, вызывающего интерес со стороны не только психологов, социологов, философов, специалистов по рекламе и связям с общественностью, но и лингвистов. Цель данного исследования анализ особенностей передачи эмоционального состояния чело-

века в художественном тексте, а также выявление доминирующих способов описания эмоциональных процессов, используемых в романе "Ark de Triomphe" Э.М. Ремарка. Произведение было опубликовано впервые в 1945 году [Remarque 1998:729].

На протяжении долгого времени лингвисты спорили о принадлежности категории эмоций к языкознанию, сейчас существует два противоположных подхода к тому, являются ли эмоции объектом науки. Например, такие ученые как К. Бюлер и Э. Сепир отвергали значимость отражения эмоциональной сферы в языке. Э. Сепир считал, что индивидуальная окраска речи, точно также как и выражение эмоций не является языковой экспрессией [Sapir 1921: 29]. В настоящее время это мнение подвергается критике, так как доказано, что эмоции выражаются через язык. Ш. Балли, М. Бреаль, напротив, одной из главных функций языка считают эмотивную [Балли 1955: 416]. Одним из основных вопросов изучения эмоций является разграничение понятий эмотивности и экспрессивности. Так, Т.В. Матвеева считает, что эмотивность представляет собой составную часть экспрессивности [Матвеева 2010: 539].

Рассмотрим наиболее часто используемый способ для репрезентации категории эмотивности - использование эмотивной лексики. В своей научной статье «Средства эмоционального воздействия политических выступлений» М.Я. Блох и Н.А. Резникова пишут, что «к эмотивной лексике относятся слова, имеющие в своем значении сему эмотивности». Также они выделяют следующие группы:

- эмотивы-номинативы,
- эмотивы-ассоциативы,
- эмотивы-экспрессивы,
- окказиональные эмотивы [Блох, Резникова 2006, 16].

Количество раз, когда эмотив-номинатив, проанализированный в данном произведении, был представлен именем существительным, составляет 139 раз. Эмотивы-номинативы, выраженные именем существительным, семантически можно разделить на несколько групп: выражающие положительные эмоции (Liebe, Freude), выражающие отрицательные эмоции (Traurigkeit, Verzweiflung, Angst), передающие враждебность (Feind) и подчеркивающие исключительность (Held). Самым употребляемым номинативом (58 раз) является слово Angst.

Еще одна группа эмотивной лексики, присутствующей в произведении – эмотивы-экспрессивы, выраженные именем прилагательным. Эта группа представлена такими лексическими единицами, как *herrlich*, *wunderbar*, *wunderschön*, *himmlisch*, *großartig*, *hervorragend*, *erlesen*. Рассмотрев примеры употребления эмотивов-экспрессивов, можно сделать вывод, что с помощью этой категории эмотивной лексики автор в большинстве случаев выражает позитивные эмоции, такие как восхищение или удивление.

Помимо использования эмотивной лексики, автор романа прибегал к использованию междометий. Так, междометие *Gott!* используется в тексте 23 раз

за во фразах „Mein Gott!“, „Guter Gott!“, „Großer Gott!“ для передачи многообразия положительных и отрицательных эмоций говорящего субъекта,

Синтаксис, как и лексика может служить средством выражения оценки и эмоций. Чаще всего Ремарк прибегал к использованию сравнения. „*Es fiel wie eine kleine Sternschnuppe durch das Dunkel und erlosch erst, als es das Wasser erreichte*“. В данном примере автор использует сравнение с союзом *wie*. Также для передачи категории эмотивности используется такая синтаксическая фигура, как антитеза. „*Ihre Waffenfabriken bauen sie, weil sie Frieden wollen; ihre Konzentrationslager, weil sie die Wahrheit lieben; Gerechtigkeit ist der Deckmantel für jede Parteiraserei; politische Gangster sind Erlöser, und Freiheit ist das große Wort für alle Gier nach Macht.*“. Вместе с тем, используется еще одна синтаксическая фигура – парцелляция. Примером употребления может служить следующий отрывок из текста, описывающий финал романа:

Der Apparat begann wieder zu arbeiten.

„Nichts? Was ist es? Nichts?“

Подводя итоги, стоит отметить, что эмотивная оценка представлена в романе на лексическом, синтаксическом и стилистическом уровнях. Большая часть эмотивно-оценочных языковых средств принадлежит лексическому уровню. На данном уровне были выделены следующие подгруппы: эмотивы-номинативы, эмотивы-ассоциативы и эмотивы-экспрессивы. Самую объемную группу представляют номинативы, в частности, выраженные именем существительным. Также были рассмотрены модальные глаголы и междометия. Необходимо заметить, что большая часть эмотивной лексики имеет негативную коннотацию в силу общего драматичного настроения произведения.

ЛИТЕРАТУРА

Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Издательство иностранной литературы, 1955. 416 с.

Блох М.Я., Резникова Н.А. Средства эмоционального воздействия политических выступлений // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2006. № 9. С. 14-19.

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

Remarque E.M. Arc de Triomphe. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1998. 729 s.

Sapir Edward. Language: An Introduction to the Study of Speech. New York: Harcourt, Brace, 1921. 125 p.

ADVANCES REPRESENTATION OF THE EMOTIONAL STATE OF A PERSON ON THE MATERIAL OF THE NOVEL BY E. M. REMARQUE 'ARK DE TRIOMPHE'

M.N. Osolodchenko

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
osolodchenko@corp.nstu.ru*

Abstract. The article analyses the categories of emotionality on the example of the work of German writer Remarque 'Arc de Triomphe'. The novel is recognised one of the most tragic and emotional works of the twentieth century, which aroused interest in studying the ways of describing emotional characterisation. An interest in exploring ways of describing the emotional state in this work.

Keywords: German language, emotionality, expressiveness

АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЯЗЫКОВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Н.Н. Помуран

*Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии
И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации
(Новосибирск, Россия)
pomnatnik@mail.ru*

М.А. Лухманова

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
malukhm@mail.ru*

Исследование посвящено изучению взаимосвязи этнической идентичности и языковых предпочтений у студентов-лингвистов. На примере групп, изучающих немецкий и французский языки, выявлены расхождения между декларируемой и реальной этнической идентичностью, а также тенденции к формированию глокальной идентичности. Полученные данные имеют практическую значимость для совершенствования образовательных программ.

Ключевые слова: этническая идентичность, многоязычие, глокальная идентичность, языковые предпочтения, этнические стереотипы

Проблема этнической идентичности и языковых предпочтений имеет особую значимость для профессиональной подготовки лингвистов. Студенты-лингвисты как будущие специалисты в области межкультурной коммуникации

находятся в уникальной позиции, сталкиваясь с необходимостью осознания собственной этнокультурной идентичности, преодоления стереотипных представлений о других культурах и формирования профессиональной языковой личности. Особую актуальность исследованию придает рост этнокультурного многообразия в образовательной среде и недостаточная изученность влияния языковых практик на этнические стереотипы и идентичность.

Использование языка этнической общности рассматривается в качестве индикатора этнической идентичности индивида, как проявление поведенческого компонента этой идентичности. Вместе с тем, до сих пор психологическая наука накопила недостаточно эмпирического материала, чтобы доказать или опровергнуть наличие связи между тем, кем себя считают индивиды, и как они действуют в реальной жизни.

Целью настоящего исследования является выявление взаимосвязи между этнической идентичностью и языковыми предпочтениями.

В нашем исследовании мы опираемся на концепцию идентичности личности Э. Эриксона [Эриксон 1996: 58], классификацию этнической идентичности Т.Г. Стефаненко, различающую декларируемую и реальную (собственно этническую) ее формы [Стефаненко 2006], а также на работы А.Д. Карнышева, раскрывающие динамический характер идентичности и соотношение этнической и гражданской ее составляющих [Карнышев 2009]; важную роль играет и концепция глокальной идентичности Г.У. Солдатовой [Солдатова et al. 2011], отражающая взаимовлияние глобального и локального уровней самоопределения. Кроме того, в начале XXI века получили развитие модели овладения вторым языком, связывающие этот процесс с трансформацией идентичности, среди которых особый интерес представляет интергрупповая модель Г. Джайлса и Дж. Бирна [Giles et al. 1982], рассматривающая языковую адаптацию в контексте межгрупповых отношений.

Данное исследование проводилось на базе Новосибирского государственного технического университета (НГТУ). В выборку вошли 22 студента 2–3 курсов направления «Лингвистика», изучающих немецкий или французский в качестве второго иностранного языка. Студенты были разделены на языковые группы (немецкую и французскую) по желанию. Для диагностики этнической идентичности применялась методика Д. Пибоди – технология семантического шкалирования. Для анализа согласованности стереотипных конструкторов использовался коэффициент линейной корреляции Пирсона (r). Данные обрабатывались при помощи MS Excel.

В группе студентов, выбравших французский язык как второй иностранный, декорируемая этническая идентичность совпала с представлением о себе как представителе «русского» у одного респондента (достоверность на уровне $p \leq 0,01$). У остальных студентов несмотря на то, что все они отнесли себя к представителям русской национальности, согласно данным, полученным при помощи методики Д. Пибоди, положительной корреляции между чертами стимульных объектов (типичного представителя русского, англичанина, аме-

риканца, немца и француза) и качествами, приписываемыми себе, выявлено не было. Нам представляется очевидным, что в этой группе уверенность в своей этнической принадлежности к русскому этносу сочетается с убеждением «Я – русский, но не такой как все». Это утверждение подтверждается на основе сравнения представлений о себе и о типичном представителе русской национальности. В целом во французской группе сформирован положительный образ русского, однако количество положительных черт, приписываемых себе больше. Разница касается наличия у «себя» таких черт как миролюбивый, веселый, тактичный, гибкий, активный, практичный, избирательный, мягкий, и соответственно отсутствия этих черт у остальных представителей русской национальности.

В группе студентов, изучающих немецкий язык, все респонденты в ответ на вопрос о национальности идентифицировали себя как русских. Однако лишь у трех опрошенных декларируемая этническая идентичность совпала с реальным ощущением принадлежности. При этом один из студентов в большей степени ощущает себя представителем немецкой национальности, а также американского народа (достоверность различий: $p \leq 0,05$ для русской и американской идентификации, $p \leq 0,01$ для немецкой, $n = 32$). В терминологии Г. У. Солдатовой такой тип идентичности определяется как глокальный. Автор рассматривает его как результат формирования мультикультурной личности – категории людей, владеющих несколькими языками и способных к эффективному взаимодействию с представителями других этносов. Примечательно, что, согласно нашему исследованию, эти респонденты сохранили свою локальную идентичность (ощущение принадлежности к исходному этносу). При этом у четырех респондентов было зафиксировано ослабление локальной идентичности. Двое из них идентифицируют себя с немецкой национальностью ($p \leq 0,05$), тогда как у третьего испытуемого самоописание сочетает характеристики, приписываемые представителям немецкой и английской национальностей. Четвертый респондент ассоциирует себя одновременно с английской и французской национальными группами. У трех участников из немецкой группы, как и у большинства испытуемых из французской группы, самоидентификация не обнаружила значимой корреляции ни с одним из предложенных стимульных объектов.

На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы. Большинство студентов-лингвистов из группы немецкого языка ощущают себя представителями этнической группы, к которой на самом деле не принадлежат. Подобное расхождение можно объяснить формированием новой глокальной идентичности. Во французской группе также наблюдается несовпадение между образом «Я» и принадлежностью к русской национальности: большинство респондентов демонстрируют неопределенную этническую идентичность, что нехарактерно для людей данного возраста. Поскольку целостность личности зависит, в том числе, и от сохранения этнической идентичности, для данной группы студентов необходима работа профессиональных психологов, а также

корректировка методик формирования межкультурной компетентности. Наконец, выбор языка для изучения (по крайней мере, в качестве второго) в большинстве случаев не связан с восприятием себя в качестве представителя языкового сообщества.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных курсов по межкультурной коммуникации, оптимизации программ подготовки лингвистов, формировании этнокультурной образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

Карнышев А.Д. Личность и межкультурная компетентность // Психология в экономике и управлении. 2009. № 2. С. 99-106.

Солдатова Г.У., Тетерина М.В. Многоязычие как фактор формирования новой идентичности и культурного интеллекта // Образовательная политика. 2011. № 2 (62). С. 58-71.

Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Аспект Пресс, 2006. 368 с.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.

Giles H., Byrne J.L. An intergroup approach to second language acquisition // J. of Multilingual and Multicultural Development. 1982. V. 3. N 1. P. 17-40.

THE ANALYSIS OF INTERRELATIONS OF ETHNIC IDENTITY AND LANGUAGE PREFERENCES AMONG STUDENTS-LINGUISTS

N.N. Pomuran

*Novosibirsk Military Zhukov's Order Institute
of National Guard Troops of the Russian Federation
(Novosibirsk, Russia)
pomnatnik@mail.ru*

M.A. Lukhmanova

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
malukhm@mail.ru*

Abstract. The research is devoted to the study of the interrelation between ethnic identity and language preferences among students-linguists. Analyzing the groups, studying German and French, we revealed the discrepancies between the declared and real ethnic identity, as well as the tendencies to form a glocal identity. The data received have some practical importance for improving educational programs.

Keywords: ethnic identity, multilingualism, glocal identity, language preferences, language stereotypes

О ПЕРЕВОДЕ КОНСТРУКЦИИ 'FIND ONESELF' КАК СОБЫТИЯ САМОСОЗНАНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

В.М. Семенова

*Новосибирский государственный университет
(Новосибирск, Россия)
v.murashova@g.nsu.ru*

В статье анализируются переводы конструкции 'find oneself' на русский и итальянский языки в литературе по саморазвитию с целью выявления различий в передаче самосознания. Исследование основывается на когнитивной лингвистике и рассматривает семантическое ослабление и утрату эгоцентрической перспективы. Выявлено, что в переводах фокус смещается с субъекта на объект или процесс. Эти различия обусловлены особенностями языковых картин мира и культурных концептуализаций.

Ключевые слова: возвратная конструкция 'find oneself', когнитивная лингвистика, семантическое ослабление, эгоцентрическая перспектива, языковая картина мира, межкультурная концептуализация, литература по саморазвитию

Проблема сохранения смысла оригинального текста при передаче авторского замысла остаётся одной из наиболее сложных задач в переводческой практике. Особую трудность представляют возвратные конструкции, которые в сочетании с глаголами становятся важным инструментом для выражения состояний и действий субъекта. В настоящем исследовании рассматриваются события с элементом самосознания (self-aware events), выраженных предикациями с конструкцией 'find oneself', отобранными из произведений по саморазвитию. Целью работы является выявление межкультурных особенностей передачи подобных конструкций, а также когнитивных механизмов, лежащих в основе их перевода.

Методологическую основу исследования составляют положения когнитивной лингвистики, «изучающей языковые проявления деятельности человеческого сознания» [Гришина 2010: 308]. Этот подход позволяет выявить интенции, скрытые за синтаксическими формами, а также то, как они концептуализируются в различных языках. Существенный вклад в развитие когнитивной лингвистики внесли как отечественные (Н.Н. Болдырев, В.З. Демьянков, В.И. Карасик, Е.С. Кубрякова, Е.В. Падучева, Ю.Г. Панкрац, В.В. Петров, З.Д. Попова, Е.В. Рахилина, И.А. Стернин, Р.М. Фрумкина и др.), так и зарубежные исследователи (Дж. Лакофф, Р. Лангакер, Л. Талми, Ж. Фоконье и др.). Важнейшей в рамках данной статьи является когнитивная грамматика Р. Лангакера, подчёркивающая роль возвратных местоимений как маркеров самосознания, моделирующих концептуальные структуры, в которых субъект и объект действия совпадают [Langacker 2008: 363–382].

Барри Гроссман в своих работах также подчёркивает значимость конструкций типа [(метафорический) глагол + рефлексив –self] как средств когни-

тивного конструирования самосознания. Такие конструкции отражают тонкие нюансы внутренней рефлексии [Grossman 2012: 15], которые, как показывает настоящее исследование, трудно передаются при переводе. Так, в выражении *"I often find myself gravitating toward social media"* ("Atomic Habits: An Easy & Proven Way to Build Good Habits & Break Bad Ones", (далее – АН) р. 148) конструкция *'find oneself'* выполняет метафорическую функцию, создавая эффект внутреннего наблюдения. В других случаях, например *"Imagine that you found yourself in the midst of an open field"* ("The Untethered Soul: The Journey Beyond Yourself" (далее – US), р. 91), акцент смещается на момент осознания ситуации, а не на описание пространства. Однако при переводе на русский: «Я очень часто зависаю в соцсетях во время работы» («Атомные привычки. Как приобрести хорошие привычки и избавиться от плохих», (далее – АН-рус) стр. 153) и итальянский: *"Un bel giorno hai trovato un campo aperto, su cui splendeva il sole"* ("Un'anima sconfinata: Un viaggio oltre te stesso" (далее – US-ит)) языки часто наблюдается смещение фокуса с субъекта на объект, что ведёт к утрате эгоцентрической перспективы. Как подчёркивает А.В. Уржа, подобные утраты обусловлены не только межъязыковыми различиями, но и субъективной интерпретацией переводчика [Уржа 2019: 44], не учитывающего один из фундаментальных концептов когнитивной грамматики о том, что существуют неосознанные когнитивные факторы, влияющие на то, как мы строим предложения [Langacker 2008].

1.1. Опускание конструкции *'find oneself'* и смещение фокуса на объект

В переводах, где конструкция *'find oneself'* полностью опущена, теряется элемент самосознательного события, что приводит к смещению фокуса с субъекта на объект концептуализации. В ряде примеров из АН акцент смещён на объекты действия, например:

a) If you **find yourself** watching too much television ... [АН: 133]

Например, если вы слишком много смотрите телевизор ... [АН-рус: 137]

Конструкция [find oneself + причастный оборот] опущена, а её семантическая функция заменена нейтральным предикатом с акцентом на объект.

Аналогичное ослабление элемента самосознания наблюдается в итальянском переводе следующего отрывка из US:

b) Imagine that you **found yourself** in the midst of an open field where ... [US: 91]

Un bel giorno hai trovato un campo aperto, su cui ... [US-ит]

[В один прекрасный день вы нашли открытое поле, на котором ... (пер. В.С.)]

Кроме того, в US зафиксированы случаи перехода от активной к страдательной конструкции, что также усиливает акцент на объект. Подобные переходы встречаются в переводах предложных фраз, как в русском, там и в итальянском:

c) ... you will **find yourself** in a state of depression. [US: 48]

... на вас нахлынет депрессия ... [US-рус: 78]

... i samskara possono accumularsi ... e precipitarti nella depressione. (US-ит)
 [... самсары могут накапливаться ... и могут привести к депрессии.
 (пер. В.С.)]

1.2. Опускание конструкции ‘find oneself’ и ориентация на действие

В книге “101 Essays That Will Change The Way You Think” (далее – 101E) найден пример передачи конструкции через деепричастный оборот, смещающий фокус с внутреннего наблюдения на действие:

- а) We all eventually **find ourselves** standing in the checkout line, ... [101E: 19]
 Многие из нас — скажем, стоя в очереди к кассе, ... [101E-рус: 34-35]

1.3. Опускание конструкции ‘find oneself’ и ориентация на характеристики субъекта

Конструкция ‘find oneself’ сочетается с прилагательными, описывающими состояние субъекта. Однако в переводе сохраняется только характеристика субъекта, без акцента на её осознание:

- а) ... you **find yourself** full of energy or completely exhausted, ... [101E: 27]
 При этом вы либо бодры и полны сил, либо полностью вымотаны ...
 [101E: 44]

1.4. Опускание конструкции ‘find oneself’ в целях семантического усиления

Нередко конструкция опускается, чтобы усилить действие глагола, но при этом теряется элемент самосознания:

- а) ... we’ll **find ourselves** in the pits of anxiety and depression ... [101E: 281]
 ... мы проваливаемся в глубины депрессии и тревожности ... [101E: 389]
 ... saremo soffocati dall'ansia e dalla depressione ... [101E: 215]
 [... мы задыхаемся от тревоги и депрессии ... (пер. В.С.)]

2. Лексические эквиваленты

Конструкция ‘find oneself’ в русских переводах может заменяться следующими выражениями, сохраняющими элемент само-рефлексии:

- а) *ловить себя на мысли/том, что;*
- б) *замечать, что;*
- в) *обнаруживать, что;*
- г) *сталкиваться с тем, что;*
- д) *оказаться;*
- е) *провалиться;*
- ж) *находить себя (в);*
- з) *стараться;*
- и) *приходиться.*

В итальянском языке были выявлены такие лексические эквиваленты, как:

- а) *ritrovarsi* (a) – находить себя в, с оттенком неожиданности (иногда с оттенком повторного обнаружения под влиянием приставки *ri-*);
- б) *trovarsi* / *trovare se stesso* – находить себя;
- в) *accorgersi* (di) – замечать (с элементом неожиданности);

- d) *capitare (di)* – случаться (контекстуальная замена с оттенком неожиданности);
- e) *sorprendersi (a)* – удивляться, обнаруживать себя в действии (семантически усиленный глагол, добавляющий элемент неожиданности);
- f) *finire (per)* – в значении «в итоге оказаться»;
- g) *sentirsi* – чувствовать себя в конструкциях с прилагательными;
- h) *cercare (di)* – стараться, пытаться;
- i) *tendere (a)* – стремиться (к);
- j) *succedere (a)* – случаться (с);
- k) *provare (a)* – пробовать.

Таким образом, на основе рассмотренных примеров можно выделить следующие типы трансформаций конструкции ‘find oneself’ при переводе:

	Тип трансформации	Эффект трансформации
1.	Опущение конструкции со смещением фокуса с субъекта на объект	Утрата элемента самосознания, снижение рефлексивной значимости, утрата внутреннего наблюдения
2.	Опущение конструкции со смещением фокуса с субъекта на действие	Смещение акцента на процесс, нейтрализация когнитивной позиции субъекта
3.	Опущение конструкции со смещением фокуса с субъекта на характеристики субъекта	Превалирование оценки состояния над осознанием этого состояния
4.	Опущение конструкции с целью семантического усиления глагола	Усиление выразительности при снижении когнитивной глубины
5.	Лексические эквиваленты	Элемент самосознания может сохраняться, варьироваться либо полностью теряться

Заключение

В рамках настоящего исследования был проведён когнитивно-лингвистический анализ конструкции ‘find oneself’ как языкового средства выражения самосознания (self-aware event) и особенностей её перевода на русский и итальянский языки на материале литературы по саморазвитию. В корпус вошли 29 примеров из трёх произведений: “The Untethered Soul: The Journey Beyond Yourself” (11 примеров), “Atomic Habits: An Easy & Proven Way to Build Good Habits & Break Bad Ones” (10) и “101 Essays That Will Change The Way You Think” (8). Анализ показал как полное опущение конструкции (в 13 из 29 примеров в русском и 8 из 29 – в итальянском переводе), так и использование частичных или полных лексических эквивалентов, в различной степени передающих компонент самосознания (в русском – 17 из 29; в итальянском – 21 из 29).

Выявленные закономерности свидетельствуют о том, что при передаче конструкции ‘find oneself’ в большинстве случаев происходит семантическое ослабление, вызванное как лингвистическими, так и культурными причинами. Основные трансформации включают: опущение конструкции со смещением фокуса на объект, действие или характеристику субъекта, а также замену оригинальной конструкции лексически близкими выражениями, лишь частично или вовсе не сохраняющими элемент самонаблюдения.

Показательно, что английская конструкция ‘find oneself’ выполняет в английском языке не только синтаксическую, но и концептуальную функцию: она обладает высокой метафорической насыщенностью и активирует когнитивный сдвиг, формирующий эгоцентрическую перспективу при котором субъект становится наблюдателем самого себя. В то время как русский и итальянский языки чаще опираются на более субъективную, объектно-ориентированную концептуализацию, что приводит к утрате вышеупомянутых элементов при переводе. Это особенно важно учитывать при переводе литературы по саморазвитию, где рефлексивные конструкции являются ключевым средством воздействия на читателя.

ЛИТЕРАТУРА

- Гришина Н.Ю. История становления когнитивной лингвистики // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2010. № 4. С. 307–315.
- Лангакер Р. Введение в когнитивную грамматику. М.: ИНИОН РАН, 1992. 56 с.
- Уржа А.В. Классификация эгоцентрических средств языка сквозь призму анализа переводного нарратива // Филология и человек. 2019. № 4. С. 43–58.
- Grossman B. Construal, Conception, and Predication of Awareness: A Preliminary Analysis. Nacinohe University, 2012. P. 15–39.
- Grossman B. Self-Aware Events: Finding and Losing Oneself. A Cognitive Linguistic Analysis // 八戸学院大学紀要. 2015. I. 51. Pp. 13–36.
- Grossman B. Metaphorical Expressions of Self-Awareness in English // ELR Journal. 2017. Pp. 82–105.
- Langacker R.W. Cognitive Grammar: A Basic Introduction. Oxford: Oxford University Press, 2008. 562 p.
- Langacker R.W. Introduction to Concept, Image, and Symbol // In: Geeraerts D. (ed.). Cognitive Linguistics: Basic Readings. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2006. P. 1–32.
- Talmy L. Force Dynamics in Language and Cognition // Cognitive Science. 1988. Vol. 12. P. 49–100.
- Talmy L. Toward a Cognitive Semantics. Cambridge (MA): MIT Press, 2000. 495 p.

Список источников

- Clear J. Atomic Habits: An Easy & Proven Way to Build Good Habits & Break Bad Ones. Random House Business, 2018. 320 p.
- Clear J. Piccole Abitudini per grandi cambiamenti / пер. с англ. A. Garavaglia. DeA Planeta Libri S.r.l., 2019. 347 p.

Клир Д. Атомные привычки. Как приобрести хорошие привычки и избавиться от плохих / пер. с. англ. Ю. Чекмаревой, К. Шашковой. Питер, 2020. 158 с.

Singer M.A. The Untethered Soul: The Journey Beyond Yourself. New Harbinger Publications, Inc, 2007. 200 p.

Singer M.A. Un'anima sconfinata. Un viaggio oltre te stesso / пер. с англ. S. Orrao. Mondadori, 2021. 204 p.

Сингер М. Душа освобожденная: Путешествие за пределы себя / пер. с англ. Т. Кочановой. М.: АСТ, 2014. 251 с.

Wiest B. 101 Essays That Will Change The Way You Think. Thought Catalog Books, 2016. 448 p.

Wiest B. 101 riflessioni che cambiano il tuo modo di pensare / пер. с англ. L. Basconi. Sonzogno, 2022. 400 p.

Уист Б. От важных инсайтов к реальным переменам / пер. с англ. Н. Брагиной. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022. 448 с.

ON TRANSLATING THE CONSTRUCTION 'FIND ONESELF' AS A SELF-AWARE EVENT: A COGNITIVE LINGUISTIC PERSPECTIVE

V.M. Semenova

Novosibirsk State University

(Novosibirsk Russia)

v.murashova@g.nsu.ru

Abstract. The article analyzes translations of the construction 'find oneself' into Russian and Italian in self-help literature, aiming to identify differences in the portrayal of self-awareness. The study is based on cognitive linguistics and examines semantic weakening and the loss of an egocentric perspective. It is found that in the translations, the focus shifts from the subject to the object or process. These differences are attributed to the peculiarities of linguistic worldviews and cultural conceptualizations.

Keywords: reflexive construction 'find oneself', cognitive linguistics, semantic weakening, egocentric viewing arrangement, linguistic worldview, cross-cultural conceptualization, self-help literature

СООТНОШЕНИЕ ВЕРБАЛЬНОГО, ПАРАВЕРБАЛЬНОГО И НЕВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТОВ КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА АНГЛОЯЗЫЧНОГО КИНОАФИШИ

Хэ Цзинюй (*Китай*)

Новосибирский государственный университет

На киноплакатах прослеживается определенная связь между вербальными, паравербальными и невербальными компонентами, в том числе лингвистические и графические составляющие взаимодействуют, причем текст интерпретирует значение изоб-

ражения, а наличие изображения позволяет избежать двусмысленности в тексте. В равной мере сочетание вербальных и невербальных составляющих открывает зрителю новое восприятие в американской афише.

Ключевые слова: киноафиша; креолизованный текст; паравербальный компонент; взаимодействие; невербальный компонент; подзаголовок; название

Киноафиша представляет собой типичный креолизованный текст, сочетающие в себе содержание фильма, жанр и портреты персонажей. В итоге киноплакат отражает сюжет фильма как основное содержание, имеет основной целью рекламу фильма и опирается на визуальную культуру как центральную концепцию дизайна и следует за развитием времени [Yang 2023: 3].

Согласно С. Ю. Павлине и О. Д. Прасолове, взаимодействие между вербальными и невербальными компонентами постера фильма позволит возникнуть связную и полную информацию, которая привлечет внимание будущих зрителей и повлияет на их представления о возможном содержании фильма. Они считают, что когезия – одна из ключевых характеристик кинопостера [Павлина, Прасолова 2024: 136].

На киноплакатах прослеживается определенная связь между вербальными, паравербальными и невербальными компонентами. Как правило, название фильма в краткой форме объясняет его содержание, подзаголовок интерпретирует название и дополнительно раскрывает жанр и тему фильма, а изображения иллюстрируют название и подзаголовок. Шрифт и цветовая гамма совпадают с названием и подзаголовком фильма, чтобы создать эмоциональную атмосферу, вызывать различные чувства у потенциального зрителя.

В биографическом его название – это имя или прозвище главного героя. На афише подзаголовок раскрывает сюжет фильма, или описывает характеры, качества, профессию, достижения главного героя и т. д. При этом изображение обычно представляет собой его портрет.

На афише в жанре ужасов подзаголовок дополнительно объясняет название фильма. Что касается цветовой гаммы, то используются темные цвета, такие как черный, темно-синий, темно-красный, серый, которые соответствуют его жанру. На изображении присутствуют капли крови, скелет, нож, топор и т. д., а лицо главного героя демонстрирует испытываемый им или ей шок и ужас.

На киноафишах комедий, у главного героя обычно заметны улыбка или забавное выражение лица и т. д. Чаще всего используются яркие цветовые сочетания, чтобы создать расслабленную, радостную атмосферу.

На постерах боевиков можно видеть такие элементы, как оружие, пули, кровь и так далее. В качестве изображений выбираются кадры из фильма, которые иллюстрируют его тему или жанр. Такие слова, как "месть" (revenge), "выживание" (survival), "действие" (action), "миссия" (mission) и т. д., также включены в название или подзаголовок фильма.

ЛИТЕРАТУРА

Павлина С.Ю., Прасолова О.Д. Формирование когезивных связей в поликодовом тексте кинопостера // Верхневолжский филологический вестник. 2024. № 1 (36). С. 133 – 140.

Yang. S. Analysis of top box office film poster marketing scheme based on data mining and deep learning in the context of film marketing//Plos one 18(1): 2023. P. 16.

CORRELATION OF VERBAL, PARAVERBAL AND NON-VERBAL COMPONENTS OF THE CREOLIZED TEXT OF THE ENGLISH-LANGUAGE MOVIE POSTER

He Jingyu (*China*)

Novosibirsk State University

Abstract. Film posters exhibit a systematic interrelation between verbal, parverbal, and nonverbal components, wherein linguistic and graphic elements engage in synergetic interaction. Specifically, the text semantically disambiguates the imagery, while the imagery contextualizes the text, thereby mitigating potential ambiguities inherent in monomodal communication. This codependent relationship extends to the integration of verbal and non-verbal elements in American film posters, which collectively construct a multidimensional perceptual framework for the viewer.

Keywords: movie poster; creolized text; paraverbal component; interaction; non-verbal component; subtitle; title

ИНТОНАЦИОННЫЕ МАРКЕРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ ГОВОРЯЩЕГО В ОБУЧЕНИИ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

О.Г. Шевченко

Новосибирский государственный технический университет

(Новосибирск, Россия)

o.shevchenko@corp.nstu.ru

Д.С. Шевякова

Новосибирский государственный технический университет

(Новосибирск, Россия)

d.shevyakova@corp.nstu.ru

В статье рассматриваются возможные способы обучения декодированию интонации в курсе обучения переводу. Представлен метод переводческих кейсов, направленный на обучение распознаванию значений английских интонационных моделей. Результаты исследования показывают низкую способность студентов использовать интонационные ключи при распознавании коммуникативного посыла текста.

Ключевые слова: интонация, перевод, просодическое оформление, метод кейсов

Посредством устной речи человек выражает свои мысли и чувства двумя способами: через семантическое значение знаков и с помощью интонации. Именно интонация играет ключевую роль в расшифровке поступающего сообщения. Например, с помощью интонации человек выражает сарказм или иронию, которые могут противоречить вербальному содержанию сообщения.

Как правило, семантическое значение слова, сопровождающееся эмоциональной интонацией, лучше закрепляется в памяти слушающего. Однако очень незначительное количество исследований посвящено обработке информации, связанной с анализом лексического значения слова и интонации в комплексе при овладении иностранным языком. Вероятно, автоматический процесс обработки эмоциональной информации не сразу запускается при использовании иностранного языка, в отличие от родного, и зависит от уровня владения языком [Мин 2011: 1376].

Тем не менее, в исследовании А.В. Уразметовой показано, что обработка и вычленение эмоциональной информации, выраженной интонационно, не зависят от уровня владения языком [Уразметова 2023: 381]. Считывание эмоциональной информации при использовании иностранного языка происходит не систематически, случайно, и, поскольку интонация связана со специфическими способами выражения, типичными для определенной культуры, её неучёт приводит к ошибочному декодированию эмоций говорящего.

Целью работы является исследование специфики распознавания маркеров эмоций, выраженных комплексно на лексическом уровне и на уровне просодии при обучении лингвистов-переводчиков в рамках курса обучения переводу. Подчеркнем, что устный перевод и перевод аудиовизуальных произведений невозможны без овладения навыками декодирования интонации, необходимыми для передачи коммуникативного замысла автора.

Умение интерпретировать значение высказывания при изменении основного тона, как главного компонента интонации, играет важную роль при обучении иностранным языкам. Знание основных тонов и их значений позволяет уменьшить время обработки информации переводчиком и минимизировать возможные ошибки перевода.

В данной работе рассматривается проблема обучения интонационным моделям английского языка студентов-лингвистов второго курса Новосибирского государственного технического университета в рамках дисциплины «Основы переводоведения». Существуют различные методологические принципы формирования фонологической компетенции студентов. Так, Э.С. Мустафаева [Мустафаева 2015] предлагает методы проектного обучения, а Дж. Левис и Л. Пикеринг [Левис 2004] – технологии визуализации речи и использование компьютерных программ для обучения интонации.

В этой работе мы предлагаем использовать один из методов проблемно-ориентированного обучения, а именно метод кейсов, для обучения декодированию интонационных маркеров при распознавании коммуникативного посыла речи говорящего.

В качестве материала исследования выступают кейсы, подготовленные студентами самостоятельно после предъявления им технического задания, состоящего в следующем: выбрать отрывок из англоязычного фильма (целенаправленная выборка высказываний с британским акцентом), представляющий собой высказывание с определенной интонационной структурой; распознать эмоции, приносимые интонацией; предложить свой авторский перевод фрагмента; далее перевести фрагмент, отразив посыл говорящего и обратив внимание на эмоциональный подтекст сообщения.

Критерии отбора языкового материала: отобранное высказывание должно соответствовать одной из десяти интонационных моделей, согласно классификации Дж.Д. О'Коннора и Дж.Ф. Арнольда [O'Conner 1973]: Low Drop, High Drop, Long Jump, Take-off, Low Bounce, High Bounce, Jackknife, Switchback, High Dive и Terrace. Каждое предложение должно выражать законченную мысль и эмоциональное отношение говорящего к ситуации. Приводится минимальный контекст для адекватного понимания ситуации.

Приведем несколько примеров. В одном из кейсов студентам была предложена задача перевести высказывание: *"Why should we be embarrassed? We're not the ones who kept a corpse in the basement"*. Помимо неологизма *corpse*, состоящего из двух основ – *corpse* (труп) и *-sicle* (от слова *pop-sicle* – «сладкий лед с фруктовой начинкой на палочке»), переводческой задачей было воспроизвести в переводе значение интонационной модели Switchback, представляющей шкалу со сложным нисходяще-восходящим тоном.

С помощью данной интонационной модели можно выразить спектр эмоций: от неохотного согласия и упрёка до очень сильного удивления. В данной коммуникативной ситуации, где три женщины обсуждают некую даму, считается недовольство (рис. 1), поэтому, полагаясь на видеоряд, большинство студентов, распознали такие эмоции, как насмешка, презрение, недовольство, и предлагали такие переводы: *«У нас, в отличие от некоторых, нет скелетов в шкафу»* или *«Не мы держим замороженный труп в холодильнике»*. Однако студенты не учли интонацию упрёка и осуждения. Кроме того, никто из студентов не смог воспроизвести неологизм. В дублированном переводе представлен следующий вариант перевода: *«А нам-то что? Мы не держали в морозилках труп-брюле»*.



Рис. 1. Эмоциональное отношение упрёка и осуждения, выраженное устно интонационной моделью Switchback

В следующем переводческом кейсе фраза *"Well, it seems to be 'going 'rather well. 'Touch wood"* с интонационной моделью Low Drop (низкий нисходящий тон) интонация усиливает беспокойное отношение героя к происходящей ситуации. Несмотря на семы положительного значения, низкий нисходящий тон передает мрачное настроение, нехорошее предчувствие героя перед его знакомством с родителями невесты. В своих переводах студенты отражают спокойствие героя: *«Кажется, всё идет хорошо. Слава Богу»* или *«Всё идет как по маслу»*. Возможным вариантом перевода с учетом реализованной интонационной модели будет следующий вариант: *«Всё пока хорошо. Чтобы не сглазить»*.

В следующем кейсе представлен диалог между двумя сестрами, где реализуется интонационная модель High Dive (разделенный нисходяще-восходящий тон). С помощью этого тона можно выразить упрек, удивление; он может использоваться в значении убеждения, одобрения, а с другой стороны, – протеста.

– *It's really inappropriate to jog around the graveyard.*

– *Why?*

– *Flaunting your life*

В данном примере эмоции героини связаны с недовольством, возражением и даже раздражением и возмущением действиями сестры (рис. 2).



Рис. 2. Эмоциональное отношение возмущения и неприятия, выраженное устно интонационной моделью High Dive

В переводах студенты отталкиваются от лексического значения слов, которое усиливается интонацией: *«Бегать по кладбищу – неприлично. Почему? Ты прямо выставляешь свою жизнь напоказ / хвастаешься своей жизнью / хвастаешься, что жива / красуешься своей жизнью»*.

Таким образом, в ходе небольшого исследования, проведенного с помощью технологии проблемно-ориентированного обучения, а именно метода переводческих кейсов, мы пришли к следующим выводам. Во-первых, требуется целенаправленная работа преподавателя над формированием навыков распознавания эмоционального отношения говорящего с целью использования этих навыков в выполняемых переводах. Во-вторых, при подготовке и решении

кейсов студенты испытывают большие трудности, связанные с распознаванием интонационных моделей, анализом просодического оформления речи и определением главной функции интонации – выражения отношения говорящего к ситуации общения. Студенты опираются на семантическое значение знаков, которое превалирует над всеми остальными возможными кодами в распознавании коммуникативной задачи автора. Учет видеоряда и интонационных ключей как маркеров эмоций не рассматривается и не осознается обучающимися и, соответственно, не привносится в переводы. Между тем, в большинстве случаев интонация добавляет оттенки к лексическому значению слова, неучёт которых неизбежно приводит к потерям при переводе.

ЛИТЕРАТУРА

Мустафаева Э.С. Экспериментальная проверка эффективности обучения устной разговорной английской речи студентов старших курсов с использованием проектной методики // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 5-2. С. 100-106.

Уразметова А.В. Определение эффективности обучения интонированию на английском языке в вузе // Перспективы науки и образования. 2023. № 5 (65). С. 373-384. doi: 10.32744/pse.2023.5.22

Chua Shi Min and Schirmer A. Perceiving verbal and vocal emotions in a second language // Cognition and emotion 2011, 25 (8), 1376-1392.

Levis J., & Pickering L. Teaching intonation in discourse using speech visualization technology // System. 2004. Vol. 32. №. 4. P. 505-524. doi: 10.1016/j.system.2004.09.009

O'Conner J. D., Arnold G.F. Intonation of colloquial English. Longman Group Ltd. 1973. 300 p.

INTONATION MARKERS IN IDENTIFYING SPEAKERS' EMOTIONS WITHIN TRANSLATION STUDIES COURSE

O.G. Shevchenko

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
o.shevchenko@corp.nstu.ru*

D.S. Shevyakova

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
d.shevyakova@corp.nstu.ru*

Abstract. The article examines the ways to teach students to decode the emotional characteristics of a sounding speech while teaching Translation Studies using a case study method. The obtained results showed the low students' ability to use the English intonation to identify the speakers' emotions.

Keywords: intonation, translation, prosodic design, case study method

ТРУДНОСТИ МЕДИЦИНСКОГО ПЕРЕВОДА С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Е.В. Якушко

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
e.yakushko@corp.nstu.ru*

Медицинский перевод представляет собой одну из сложных областей переводческой деятельности, которая в настоящее время активно развивается. В статье рассматриваются основные категории трудностей, возникающих в процессе медицинского перевода: специализированная терминология, эпонимы, аббревиатуры и сокращения, а также ложные друзья переводчика.

Ключевые слова: перевод, аббревиатуры, трудности, медицинские тексты, эпонимы, медицинская терминология

В процессе глобализации медицина XXI века сталкивается с новыми вызовами, преодоление которых невозможно без тесного международного сотрудничества и обмена профессиональным опытом. Знание иностранного языка, в т.ч. английского, помогает медицинским специалистам быть в курсе происходящих в мире событий.

Основой медицинского языка является терминология, подробно описывающая технологии лечения, состояние здоровья пациентов, влияние лекарственных препаратов на организм и многое другое. Данная информация находит отражение в специальных публикациях, посвященных вопросам здравоохранения. Медицинские тексты имеют определенную специфику: с одной стороны, несмотря на научную направленность, они содержат общеупотребительную лексику, а с другой стороны, в них встречается множество специализированных терминов.

Актуальность выбранной темы продиктована высоким спросом на медицинский перевод в настоящее время, который обусловлен развитием медицины как науки, увеличением числа узкоспециализированных направлений, появлением инновационных методов лечения, разработкой нового оборудования, материалов и расширением международных контактов между специалистами различных медицинских областей. Все эти факторы неизбежно повышают требования к уровню квалификации переводчика.

Цель статьи заключается в выявлении и анализе трудностей, которые возникают при выполнении данного вида научно-технического (специального) перевода и затрагивают вопросы жизни, здоровья и прав человека. Знание и понимание проблем, связанных с медицинским переводом, являются необходимыми условиями для поиска эффективных переводческих стратегий, обеспечивающих точную и адекватную интерпретацию медицинской литературы.

Медицинский перевод, как и другие виды перевода, делится на письменный и устный. Устный вид включает в себя профессиональный, полупрофессиональный и наивный уровни общения. Профессиональный уровень предполагает использование языка, характерного для конференций, консилиумов, презентаций и докладов. Общение врача с пациентом, где один из участников процесса, как правило, не имеет медицинского образования, относят к полупрофессиональному уровню.

Письменный медицинский перевод нужен для понимания медицинской документации, включающей медицинские справки, амбулаторные карты, истории болезней и т.д., и работы с результатами научных исследований [Ширинян, Шустова 2018: 299].

Каждый вид медицинского перевода имеет свои уникальные характеристики и предназначен для достижения конкретных целей. Только квалифицированный специалист-переводчик способен качественно осуществить перевод с соблюдением профессиональной этики, устраняя возникающие трудности коммуникации, что позволит создать максимально комфортные условия для всех участников.

К числу основных проблем, стоящих перед специалистом в области медицинского перевода, относятся: передача на другой язык специализированной медицинской терминологии, включающей заимствования из греческого и латинского, медицинских сокращений и аббревиатур, эпонимов, а также идентификация и устранение ошибок, связанных с ложными друзьями переводчика.

Рассмотрим подробнее перечисленные трудности. Современная медицинская терминология представляет собой одну из самых сложных систем с понятийной и содержательной точек зрения. Медицинский лексикон охватывает сотни тысяч слов и словосочетаний, среди которых присутствуют термины из различных научных областей, таких как химия, психология, генетика, кибернетика и др.; например, при переводе материалов, касающихся бионических протезов, необходимы не только знания в области медицины, но и основы технического перевода. Несоответствие объема значений терминов в английском и русском языках является еще одной дополнительной проблемой. Так, русское слово «отёк» может иметь разные английские эквиваленты, такие как «swelling», «edema» или «hydrops». Выбор конкретного соответствия возможен только на основе контекста. Второй пример: функциональные различия терминов «emergency room» (отделение скорой помощи) и «emergency urgent care» (отделение неотложной помощи в англоязычных странах). Первая медицинская служба предназначена для пациентов с тяжелыми симптомами, такими как затрудненная речь или внезапное онемение, вторая – окажет помощь в случаях менее серьезных травм и проблем со здоровьем [Сухарева, Родионова 2020: 61]. Другая категория трудностей, возникающая при переводе английских медицинских терминов, связана с отсутствием аналогичных лексических единиц в русском языке, что вынуждает

использовать описательный перевод, например, «maculation» – «образование пятен», «binder» – «широкая повязка».

При переводе терминов специалисты нередко сталкиваются с проблемой синонимии. Академик Г.Н. Бабич выделяет три типа синонимов: идеографические, отличающиеся нюансами значений, например, «doctor» – «physician» – «general practitioner», стилистические, как например, «lazy eye» – «amblyopia», абсолютные, полностью совпадающие по смыслу и стилю, например, «to abduce» – «to abduct», «sternum» – «breastbone» [Приводится по: Ширинян, Шустова 2018: 301].

Медицинская лексика имеет интернациональный характер, основываясь на терминах латинского и греческого происхождения. Диагнозы, дозировки лекарств, а также некоторые специальные выражения, такие как «in vivo», «in vitro» и др., пишутся на латинском языке. При этом, некоторые английские термины, совпадая с латинскими в написании и значении, могут отличаться по произношению, например, «бронхит» (лат. «bronchitis»), «гепатит» (лат. «hepatitis»). Внимание к мельчайшим деталям (иногда даже одна буква может приобретать смысловозначительный характер), например, «arthritis» (артрит) и «arthrosis» (дегенеративное заболевание суставов), а также «cardiac» (относящийся к сердцу) и «cardiak» (синтетическое наркотическое вещество), является крайне важным для предотвращения ошибок в переводе и интерпретации терминов.

Следующая актуальная проблема в области медицинского перевода, требующая изучения, связана с переводом аббревиатур и сокращений. Ее сложность обусловлена многозначностью отдельных аббревиатур, создающей трудности для их адекватной передачи на другой язык. Например, CM – 1) «congenital malformation» – «врожденный порок развития»; 2) «congestive myocardiopathy» – «застойная миокардиопатия»; 3) «contrast medium» – «контрастное вещество» и т.д. [Куклина 2024]. В медицинской практике сокращения и аббревиатуры широко используются в названиях медикаментов, диагностических процедур, заболеваний, медицинских учреждений, должностных позиций, а также в классификаторах. Для успешного перевода важно учитывать варианты соответствий: 1) аббревиатура присутствует в обоих языках («Multiple Sclerosis» (MS) – «рассеянный склероз» (PC)); 2) она существует только в одном языке («FAD diet» («Food Faddism») – «строгие диеты»); 3) аббревиатура есть в обоих языках с разной частотностью использования (ТВ – «туберкулез», реже ТБ); 4) в языках существуют различные варианты одного и того же сокращения (DTP/ DPT – АКДС/ КДС) [Раренко 2020: 51-52]. Особую сложность представляют латинские аббревиатуры, широко распространенные в английском медицинском тексте и реже встречающиеся в русском. К примеру, p.o. (лат. per os, orally) — «для приема внутрь», p.r.n. (лат. pro re nata, as needed) — «по необходимости», a.c. (ante cibum, before meals) — «до еды» и так далее.

Пристального внимания в контексте медицинского перевода заслуживают эпонимы. Обычно они обозначают болезни или препараты, названные в честь человека, который их создал или открыл. Основные трудности, связанные с переводом эпонимов: синонимия терминов: «Okamoto/ Au-Kline syndrome» – «синдром Окамото/ Ау-Кляйна»; несовпадение названий в языке оригинала и перевода: «Lou Gehrig's disease» – «болезнь Шарко»; сложности при переводе смешанных лексем, таких как «H disease (Hart's disease)» – «болезнь Харта» [Раренко 2020: 53]. Суть проблемы эпонимов часто заключается в отсутствии эквивалентов в специализированных словарях, что усложняет их точную передачу.

Еще одна категория трудностей связана с так называемыми «ложными друзьями переводчика» – словами, сходными по написанию или произношению в двух языках, часто имеющими общие этимологические корни, но отличающимися по значению. В медицине межъязыковые омонимы встречаются довольно часто: «cellulites» означает не «целлюлит», а «флегмона»; «stroke» переводится не как «строка», а как «удар, инсульт»; «drug» – не «друг», а «лекарство, наркотик»; «early death» – «преждевременная смерть», а не «ранняя смерть»; «active TB» указывает на «открытую форма туберкулеза» (а не активную).

Таким образом, перевод текстов в области медицины относится к наиболее сложным видам специализированного перевода, учитывая потенциальные последствия, связанные с жизнью и здоровьем людей. Он требует от переводчиков постоянного обновления знаний в области терминологии, медицинских явлений и процессов, а также кропотливой работы со специализированными словарями и справочниками. Важно обращать внимание на тонкости языка, такие как «ложные друзья переводчика», аббревиатуры и синонимы в терминологии, что в совокупности позволит гарантировать корректность и безопасность медицинского взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

Куклина М.К. Положительные факторы и трудности при переводе медицинских текстов// Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2024. № 1. С. 71-80.

Раренко М.Б. Особенности медицинского перевода// Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6. Языкознание: Реферативный журнал. 2020. №3. С. 48-61.

Сухарева Е.Е., Родионова Н.С. Проблемы перевода медицинского текста// Вестник ВГУ. Серия: «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2020. № 2. С. 60-64.

Ширинян М.В., Шустова С.В. Трудности медицинского перевода и способы их преодоления при обучении студентов неязыковых вузов// Язык и культура. 2018. № 43. С. 295-316.

DIFFICULTIES OF MEDICAL TEXTS TRANSLATION FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

E.V. Yakushko

Novosibirsk State Technical University

(Novosibirsk, Russia)

e.yakushko@corp.nstu.ru

Abstract. Medical translation is one of the important, complex, dynamically developing fields at present. The given article is devoted to the main types of difficulties which arise in the process of medical translation, such as: a great number of specialized terminology, shortenings and abbreviations, eponyms, false friends of a translator.

Keywords: translation, abbreviations, difficulties, medical texts, eponyms, medical terminology

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

НУЖЕН ЛИ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА КУРС «КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ»?

Е.А. Бакланова

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
baklen9@mail.ru*

О.Н. Степанова

*Новосибирский государственный педагогический университет
(Новосибирск, Россия)
onp_stepanova@mail.ru*

Курс «Культура русской речи» необходим для формирования у иностранных студентов навыков культурной коммуникации, развития навыков устной речи, расширения словарного запаса. Это важно для комфортного существования человека в сфере чужого языка, что, в конечном итоге, очень сильно влияет на его степень успешности. На среднем и продвинутом этапах иностранным студентам важно, чтобы параметры создаваемого ими текста соответствовали нормам и узусу современной русской речи.

Ключевые слова: иностранные студенты, культура речи, качества речи коммуникативные навыки

Для успешного получения гуманитарного образования в России, а также для всех обучающихся у нас иностранцев на уровне магистратуры либо аспирантуры, недостаточно освоения привычных аспектов. Нужен комплексный курс, который даст возможность иностранным студентам «... овладеть синтезом всех видов речевой деятельности и лексико-грамматическими средствами их воплощения в учебно-научном, деловом, профессиональном общении, что, в свою очередь, будет развивать их коммуникативную компетентность...» [Агеева 2007]. Этот курс может включать дисциплины: культура научной речи, культура деловой речи, а может быть сведен к одной дисциплине – культура научной и деловой речи (КНДР).

Кроме того, курс или дисциплина нужны для того, чтобы студенты при желании могли соотнести знания о каких-то закономерностях русского языка

со своим языком. Если каждый носитель языка, даже не обладая специальными знаниями, интуитивно подстраивает свою речь под ситуацию общения, то, возможно, не каждый обращает внимание на качества произнесенного или написанного.

В настоящее время курс «РЯ и КР» включен в программы российских вузов гуманитарного и негуманитарного профиля, иногда под другим названием. (В НГТУ – это КНДР.) Иностранные студенты, обучающиеся в нашем вузе, изучают эту дисциплину вместе с русскими студентами. Но это в теории. На практике мало кому это удастся прежде всего потому, что у них несопоставимый уровень владения языком. Кроме того, разные цели: получать новые знания и навыки – актуально для русских студентов, корректировать разного рода ошибки – для иностранных. (В НГТУ их стараются собрать в одну группу и обучать отдельно. Таким же образом стараются помочь иностранным студентам, магистрантам, аспирантам включенного типа обучения, приехавшим на семестр или на год.)

Отсутствие отдельного курса «культура речи» для иностранных студентов неязыковых вузов при наличии необходимости для них такого рода знаний привела двух филологов и одного биолога к мысли написать пособие, способное восполнить эту лакуну хотя бы факультативно. В результате работы трех соавторов был написан учебник [Бакланова et al. 2022].

Учебник получился по многим параметрам оригинальным, небольшим по объему (130 страниц). Использованы материалы учебников, журналов, газет, интернет-чатов, авторские тексты Д.С. Лихачёва, В.В. Познера, Г. Остепковича, И. Бродского, А. Блока, В.В. Маяковского, С. Чёрного, А. Барто, О. Григорьева, а также фрагменты мультфильма «Смешарики», записи живой диалогической речи, тексты объявлений и т.д. При подборе материала авторы руководствовались своим вкусом. Разнообразие материала объясняется участием всех соавторов.

Учебник предназначен для иностранных учащихся уровня В1 и продолжающих изучение русского языка на уровне В2. Его возможно использовать как дополнительный источник в курсе «Иностранный язык (русский)» или «Деловой иностранный язык (русский)», но можно и факультативно. Не исключается и самостоятельное изучение учебника, полностью или частично. Эта возможность поддерживается удобной навигацией.

Как правило, содержание учебников по КР отражает наличие трех аспектов: нормативного, коммуникативного и этического. В данном учебнике основой являются качества речи и то, как они работают в разных стилях. В связи с этой идеей сложилась следующая структура книги: в ней 9 глав, из них первая (номер 0) – теоретическая. В ней представлена общая характеристика функциональных стилей (канцелярский, научный, публицистический, художественный и разговорный) и называется она «Стили речи». Остальные 8 глав названы в соответствии с качествами речи: «Правильность», «Точность», «Чистота», «Ясность», «Уместность», «Логичность», «Богатство» и «Выразительность».

В каждой главе качество речи иллюстрируется на примере пяти стилей разных жанров в неизменном порядке.

Структура всех восьми глав одинакова: вначале определяется понятие качества речи; затем – словообразовательное гнездо, списком дается перечень признаков качества, которые предлагается занести в таблицу-шпаргалку. Эту таблицу студенты заполняют по мере изучения качеств речи. После чего даются задания для понимания, закрепления и формирования навыка использования признаков данного качества в коммуникации.

Один текст используется по несколько раз в разных главах, что позволяет студентам не переводить новый текст; краткие пояснения даны простым языком. Легкий и понятный язык учебника объясняется участием в его создании канд. биол. наук с хорошим языковым чутьем, что требовало объяснения простыми словами очевидного для лингвистов. Для удобства обучающихся были придуманы рубрики: «Обратите внимание!», «Однокоренные слова», «Посмотреть в интернете», «Вопрос читателю», «Важная информация», «Шутка», «Посмотреть в словаре», «Ответы к заданиям» (ключи), «Это комментарий», «Интересная дополнительная информация», «Студентам можно не читать!»

В разделе «Ответы к заданиям» содержатся не только ответы, а часто комментарии, объяснения, анализ текстов. Отсюда рекомендация студентам – обязательно читать «ключи» (см. «Письмо авторов»).

Неизменный порядок подачи материала, его алгоритмизация – находились во главе угла при структурировании материала. Если читателю нужно познакомиться с каким-либо стилем речи, то следует найти соответствующий раздел сначала в главе 0, затем в каждой главе последовательно. Например, научный стиль речи рассматривается в всех главах вторым: 0.2, 1.2, 2.2, ...8.2, а художественный стиль – четвертым.

Пример задания из главы 1.4, что означает следующее:

Глава 1 – «Правильность», параграф 4 – «Художественный стиль речи»

Задание 13. Прочти фрагмент стихотворения О. Григорьева из цикла «Хулиганские стихи». Найди нарушения признаков правильности речи.

Один башмак мой чавкал,
Другой башмак пищал,
Покинуть предложили
Мне танцевальный зал.

Признаки правильности речи в разговорном стиле могут нарушаться в большей степени, чем в художественном, и это допустимо.

Ключи

Задание 13. Во фрагменте стихотворения есть нарушения признаков правильности речи:

- нарушены лексические нормы
выбрано устаревшее название обуви: башмак – (устар.) обувь;
неверная сочетаемость слов: «башмак чавкал», «башмак пищал» – о неодушевлённых предметах, как об одушевлённых;

- нарушены грамматические нормы

инверсия: «Покинуть предложили / Мне танцевальный зал». Правильный порядок слов: Мне предложили покинуть танцевальный зал.

Для иностранных студентов очень важно участвовать в коммуникации наравне с носителями языка в качестве специалиста, должностного лица или члена определённого социума. Для получения необходимых навыков необходима не только дисциплина, но и методическое сопровождение к ней. Одной из целей авторов было написать учебник так, чтобы иностранные студенты почувствовали через качества русской речи её красоту!

ЛИТЕРАТУРА

Агеева Ю.В. Курс «Русский язык и культура речи» в русскоязычной и иностранной аудитории // Вестник ТГПУ. 2007. №4(11). URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/kurs-russkiy-yazyk-i-kultura-rechi-v-russkoyazychnoy-i-inostrannoy-auditorii> (дата обращения: 14.05.2025).

Бакланова Е.А., Степанова О.Н., Чижевская С.А. Культура речи: учебник для иностранных студентов неязыкового вуза. Новосибирск: Изд-во НГУЭУ, 2022. 130 с.

DO FOREIGN STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC MAJOR NEED TO DO A RUSSIAN SPEECH CULTURE COURSE?

E.A. Baklanova

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk Russia
baklen9@mail.ru)*

O.N. Stepanova

*Novosibirsk State Pedagogical University
(Novosibirsk Russia
onp_stepanova@mail.ru)*

Abstract. The Russian Speech Culture course is necessary for foreign students in order to develop cultural and oral communication skills and widen vocabulary. This is important for a person's comfortable performance in a foreign language, which, ultimately, strongly influences the degree of successful professional activity. At the intermediate and advanced levels of language proficiency, it is important for foreign students that the quality of the text they create corresponds to the norms and usus of modern Russian speech.

Keywords: foreign students, speech culture, speech quality communication skills

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С УЧЕТОМ ПРИНЦИПОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ АНДРАГОГИКИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

И.В. Барабашёва

Новосибирский государственный технический университет,

(Новосибирск, Россия)

barabashyova@corp.nstu.ru

В статье рассматривается проблема подготовки будущих учителей иностранных языков с учетом принципов профессиональной и языковой андрагогики. Результаты сравнительного анализа степени влияния традиционной и цифровой образовательной среды на возможность соблюдения андрагогических принципов в процессе обучения позволили выявить потенциал цифровой образовательной среды для решения выявленных затруднений.

Ключевые слова: профессиональная андрагогика, языковая андрагогика, цифровая образовательная среда, будущий учитель иностранных языков

Особенность взрослых обучающихся, в том числе, при изучении иностранных языков (ИЯ), выражается в их потребности чувствовать постоянное развитие своих способностей, своих знаний, ясно представлять потенциальные возможности их применения в реальной жизни. Для взрослого человека важно, чтобы содержание учебного материала отвечало его жизненным вызовам, отражало его социальный и профессиональный опыт. Навязывание тем для обсуждения, попытки насаждения взглядов на жизненные обстоятельства, отсутствие политкорректности на занятии и т.д. часто вызывают у взрослых обучающихся негативное отношение к учебному процессу и, соответственно, ведут к снижению учебной мотивации, вследствие чего изучение иностранного языка может прекратиться [Мильруд 2016: 176].

При профессиональной подготовке будущих специалистов, в нашем случае – учителей ИЯ, важно учитывать, что студенты, выбравшие это направление подготовки, – это взрослые обучающиеся, которые имеют сформированную "Я-концепцию". Сменив социальную роль "школьника" на "студента", они вполне обоснованно требуют соблюдения субординации со стороны преподавателя, уважительного к себе отношения и отсутствия критики со стороны педагога, независимо от их успехов в обучении и т.д. Таким образом, при организации их обучения, как будущих учителей ИЯ, необходимо опираться на *андрагогические принципы* [Змеёв 2024: 235], наиболее общие принципы организации процесса обучения взрослых людей (*взрослость* – возрастной период, наступающий после юности; *взрослый* – вышедший из детского возраста). Не стоит путать с *педагогическими принципами*, которые используются при обучении незрелых, т.е. участников учебного процесса, не достигших 18-ти лет [Барабашёва 2020: 113].

Профессиональная подготовка преподавателей ИЯ включает два основных компонента: общепедагогический, характерный для всех педагогов без учета специализации, и предметный, отражающий специфику предмета "Иностранный язык". Таким образом, при обучении будущих учителей ИЯ необходимо соблюдать комплекс принципов *профессиональной андрагогики*, которые опираются на общую теорию и методику профессионального образования и воспитания [Мандель 2017: 59], а также принципы *языковой андрагогики*, учитывающей возрастные особенности формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции взрослых обучающихся (для учителей ИЯ она является неотъемлемой составляющей профессиональной компетенции), систематизирующей особенности их ролевого поведения на занятии и изучающей эффективные способы педагогического управления процессом обучения ИЯ в образовательной среде [Мильруд 2016: 176].

Достижению желаемых результатов профессиональной подготовки учителей ИЯ, независимо от выбранной формы образования, безусловно, способствует благоприятная образовательная среда (совокупность социальных, экономических, культурных и иных обстоятельств, в которых совершается учебная деятельность [Батышев 1998]). Вариативность форм обучения предоставляет широкие возможности как для тех, кто поступает в высшее или профессиональное образовательное учреждение сразу после школы, так и для тех, кто, уже имея на руках один диплом, видит потенциал в расширении своих профессиональных возможностей через переподготовку в ДО/ДПО, повышение квалификации или получение второго профессионального образования.

Обучение в очной и очно-заочной форме реализуется с опорой на комплекс традиционных и современных образовательных методов и технологий, том числе с использованием элементов информационной образовательной среды, возможностей дистанционного обучения, включая информационные и цифровые образовательные ресурсы, тем самым формируя *традиционную образовательную среду*. Заочное обучение опирается на ресурсы дистанционных образовательных технологий, электронное обучение, т.е. на ресурсы *цифровой образовательной среды* [ФЗ №273].

Соблюдение андрагогических принципов при организации обучения взрослых (принцип элективности обучения, принцип развития образовательных потребностей, принцип свободы выбора целей, содержания, методов, сроков и места обучения, системность обучения и т.д.) прослеживается в целом при обучении по программам основного образования или ДПО, в нашей работе мы обратимся к принципам, которые необходимо соблюдать именно при учете специализации подготовки на примере учителей ИЯ. На основе работ, посвященных изучению особенностей профессиональной и языковой андрагогики Змеёва С.И., Манделя Б.Р., Мильруда Р.П. (см. таблицу), попробуем оценить степень влияния образовательной среды очного и заочного (ДПО) обучения на учет андрагогических принципов подготовки будущих педагогов.

Степень влияния образовательной среды на соблюдение профессиональных и языковых андрагогических принципов подготовки будущих учителей ИЯ

Андрагогические принципы	Традиционная образовательная среда	Цифровая образовательная среда
<i>принцип приоритета самостоятельного обучения</i>	частичное вызывает сложность у студентов дневной формы обучения, самостоятельное обучение представлено в форме СРС, характеризуется определенной степенью неприятия со стороны студентов	полное находится в приоритете у обучающихся в системе ДПО, позволяет учиться независимо от места проживания, рабочего графика, обеспечивает гибкость в выборе времени и места занятий
<i>принцип совместной деятельности</i>	полное учитывается в высокой степени в виду очной работы в малых языковых группах	частичное некоторая сложность в организации иноязычной коммуникации из-за индивидуальных траекторий обучения
<i>принцип опоры на опыт обучающегося</i>	частичное разнородный характер учебных групп обуславливает сложность в учете опыта студентов при адаптации учебного материала, трудности педагогического общения из-за проецирования социальных ролей, присущих взрослым в реальной жизни, на поведение на занятии по иностранным языкам	полное индивидуальная траектория обучения позволяет гибко реагировать на актуальные запросы общества, легко адаптировать учебный материал под изменяющиеся потребности с учетом социального и профессионального опыта обучающихся
<i>принцип индивидуализации обучения</i>	частичное реализация принципа обусловлена использованием дифференцированного подхода на занятии	полное адаптация образовательного трека под конкретные запросы обучающегося, его языковой уровень, скорость усвоения материала и т.д.
<i>принцип осознанности обучения</i>	частичное не всегда возможно учесть в силу незавершенного профессионального самоопределения	полное обеспечивается за счет высокой личной значимости получаемого знания
<i>принцип коррекции устаревшего личностного опыта</i>	частичное обновление устаревших знаний, в условиях первого образования не очень актуально	полное избирательное отношение к новому знанию, актуальность модели "нужное-лишнее"

Результаты проведенного сравнительного анализа демонстрируют ряд сложностей в соблюдении некоторых андрагогических принципов (**частичное**) при подготовке будущих учителей в традиционной образовательной среде

вуза в силу объективных причин: дефицита времени на занятия, большого объема учебного материала, многочисленности и разнородности учебных групп, незавершенного профессионального самоопределения и т.д. Кроме того, влияние оказывает и коммуникативный аспект: проявление ролевых особенностей студентов – будущих преподавателей ИЯ, позиционирующих себя в процессе обучения "учителями-профессионалами", демонстрируя тем самым и сложности процесса профессиональной адаптации, который, по мнению Э.Ф. Зеера начинается с момента поступления в вуз [Зеер 2006: 87-94].

Выявленные проблемы могут быть частично решены за счет внедрения в учебный процесс элементов цифровой среды, позволяющих повысить мотивацию студентов к активному участию в учебной деятельности на занятии и их личностному вовлечению в образовательный процесс (в частности, для соблюдения *принципов индивидуализации обучения и опоры на личностный опыт обучающегося*). Например, использование ресурсов онлайн-презентаций (например, ahaslides) позволяет привлечь большую аудиторию к актуальной обратной связи через подключение к интерактивным слайдам при помощи мобильных устройств. Они дают возможность обучающимся совместно решать типовые педагогические задачи, планировать и корректировать действия с целью построения иноязычной коммуникации в профессиональных группах, формировать ключевые профессиональные компетенции, позволяют студентам-интровертам более активно проявлять себя, выражать свою точку зрения и т.д.

Таким образом, на одном примере, мы продемонстрировали, как потенциал ресурсов цифровой образовательной среды может помочь преподавателю учитывать индивидуальные особенности обучающихся, более гибко реагировать на стремительно меняющиеся запросы общества в вопросах профессиональной подготовки педагогов, эффективнее выстраивать образовательный процесс на основе учета андрагогических принципов, обуславливающих профессиональную подготовку будущих учителей ИЯ.

ЛИТЕРАТУРА

Барабашёва И.В. Формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности: 13.00.08 "Теория и методика профес. образования" : дисс. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2020. 259 с.

Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр "Академия", 2006. 260 с.

Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых: монография. М.: ПЕР СЭ, АйПиАр Медиа, 2024. 272 с.

Мандель Б.Р. Андрагогика: история и современность, теория и практика: учебное пособие для обучающихся в магистратуре. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. 412 с.

Мильруд Р.П. Актуальные проблемы языковой андрагогики // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2016. №1(59). С. 176-180.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, принят 29.12.2012.

Энциклопедия профессионального образования: в 3-х томах / под ред. С. Я. Батышева. М.: АПО, 1998. 567 с.

PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' TRAINING BASED ON THE PRINCIPLES OF PROFESSIONAL AND LINGUISTIC ANDRAGOGY IN A DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT

I.V. Barabasheva

Novosibirsk State Technical University

(Novosibirsk, Russia)

barabashyova@corp.nstu.ru

Abstract. This article discusses the issues of pre-service foreign language teachers' training, taking into account the principles of professional and linguistic andragogy. The results of the comparative analysis revealed a range of problems in observing andragogical principles when teaching in the traditional and digital educational environment, and it confirmed the potential of the digital educational environment to solve the identified difficulties.

Keywords: professional andragogy, linguistic andragogy, digital educational environment, pre-service foreign language teacher

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: МЕТОДИЧЕСКАЯ «МОДА» ИЛИ МЕТОДИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ?

В.С. Бармина

Новосибирский государственный технический университет

(Новосибирск, Россия)

vika.barmina@mail.ru

Г.М. Мандрикова

Новосибирский государственный технический университет

(Новосибирск, Россия)

mandrikova@corp.nstu.ru

Статья посвящена вопросу использования технологии развития критического мышления (ТРКМ) или ее отдельных приемов в обучении РКИ. Проводится анализ не столько самих приемов, сколько цели их использования в практике преподавания РКИ.

Ключевые слова: обучение РКИ, ТРКМ в обучении иностранцев, приемы ТРКМ

Наблюдение за состоянием и развитием лингводидактики позволяет с уверенностью говорить о том, что ее современное состояние характеризуется стремлением использовать в практике обучения иностранным языкам как можно больше различных коммуникационно-информационных технологий, инновационных педагогических технологий и всего того, что предлагается в современном образовании. Служившие много лет такие, например, методические понятия, как «ТСО» (технические средства обучения) или «лингафонный кабинет» давно признаны устаревшими, перейдя в раздел «История методики».

Обратимся к лингвометодической интерпретации технологии развития критического мышления (ТРКМ) и особенностей ее применения при обучении иностранных учащихся русскому языку. Напомним, что данная технология стала известна в российском образовательном пространстве около 30-ти лет назад силами отдельных энтузиастов и все еще продолжает медленно завоевывать авторитет у школьных учителей и вузовских преподавателей разных дисциплин и направлений обучения. Одним из таких направлений достаточно неожиданно стала лингводидактика. Отечественные преподаватели иностранных языков, в том числе и русского как иностранного, активно используют данную технологию, в чем можно убедиться, просматривая программы конференций различного уровня и профессиональную научную периодику.

В названии своей статьи мы поставили вопрос, ответ на который можно получить, анализируя позиции тех методистов, которые делятся опытом применения ТРКМ в обучении иностранцев русскому языку. Сразу отметим, что научные исследования в этой области ведутся довольно интенсивно и наш выбор авторов был связан в первую очередь тем, как тот или иной методист объясняет свое обращение к ТРКМ. Так, М. И. Павленко, приводит довольно большой набор различных приемов, используемых в работе с иностранцами: от известных ИНСЕРТа, мозговой атаки и др. до групповой дискуссии и «продвинутой» лекции [Павленко 2013]. Создается впечатление, что автор, скорее, ставит своей целью развитие критического мышления у иностранных учащихся, нежели обучение русскому языку, см.: «нетрадиционные педагогические технологии повышают мотивацию обучения и интерес к обучению, формируют обстановку творческого сотрудничества и конкуренции, воспитывают чувство собственного достоинства и уважение к различиям, дают ощущение творческой свободы и, самое главное, приносят радость» [Павленко 2013: 109].

М. С. Белова, описывая свой опыт применения ТРКМ в РКИ (приемы «Таблица ЗХУ», «Кольца Венна», маркировка текста «Инсерт» и др.), называет не менее 6 методических задач, которые преподаватель может решить с помощью приемов ТРКМ. Обратим внимание на то, что все названные автором задачи напрямую связаны с обучением практическому владению языком [Белова 2015]. Понятно, что в данном случае приёмы ТРКМ используются преподавателем для формирования языковой и речевой компетенций, а также для развития учебно-когнитивных навыков.

С. М. Исупова свое использование ТРКМ объясняет тем, что с помощью обсуждаемой технологии иностранные учащиеся «учатся работать в группе,

развивают любознательность и творчество» [Исупова 2018: 477]. Ее методический инструментарий – приемы «Продолжи мысль», «эссе», «рассказ-предположение по ключевым словам», «выделение ключевых цепочек» – показывает, что преподавателю в этом случае важно работать над формированием коммуникативной компетенции и развитию социокультурных навыков у иностранцев для общения на русском языке.

Е. С. Скляр обращается к ТРКМ при работе с «профессиональными» (медицинскими) текстами, связывая канонические этапы работы с текстом в РКИ (предтекстовый, притекстовый и послетекстовый) с этапами технологии развития критического мышления. Автор использует достаточно сложные приемы (к примеру, «ментальные» карты, «6 шляп»), считая, что с их помощью важно формировать у студентов интерес к текстам по специальности, которые сложны лексически и синтаксически. Еще одним доводом в пользу применения ТРКМ Е. С. Скляр считает оптимальную организацию занятия, что помогает реализации не только практической цели, но и образовательной и воспитательной [Скляр 2019].

Довольно интересным является предложение использовать приемы ТРКМ во внеаудиторной работе. Так, О. С. Снежицкая, на примере приёма «Сводная таблица» предлагает проводить экскурсии по городу, считая, что подобная форма работы «помогает преподавателю заменить пассивное слушание и пересказ на активное участие студентов в образовательном процессе, и тем самым повысить эффективность занятий» [Снежицкая 2022: 173]. В другой работе тот же автор, называя новые приемы, которые можно использовать на занятиях («Корзина идей», «Письмо по кругу» и др.), отмечает интерес в изучении языка даже у слабых студентов, потому что таким образом иностранный (русский) язык воспринимается ими как «окно в мир иной лингвокультурной общности» [Снежицкая 2022: 100].

Представляется важным мнение тех преподавателей, которые считают, что применение ТРКМ на уроках РКИ эффективно не только при использовании её отдельных приёмов, но и в случае построения занятия по всем правилам обсуждаемой технологии. По мнению Д. С. Игнатевой, отдельные приёмы несомненно разнообразят занятия при введении и закреплении лексико-грамматического материала, способствуя повышению мотивации иностранных учащихся заниматься русским языком как иностранным. Однако полное применение технологии, считает автор, важно для развития и совершенствования речевых навыков во всех видах речевой деятельности. «Применение ТРКМ способствует формированию и развитию механизмов анализа, структурирования, отбора, синтеза информации, а также учит применять их творчески» [Игнатева 2022: 80].

Проведенный нами анализ использования не только отдельных приёмов ТРКМ, которые используют преподаватели РКИ, но и технологии в целом, показал, что приёмы технологии развития критического мышления

– это и возможность развития лексических и грамматических навыков и видов речевой деятельности, т.е. «инструмент» для изучения языка,

– это и формирование умений работать с информацией (анализировать, обобщать, синтезировать информацию, делать выводы, давать свою оценку), т.е. «инструмент» для развития когнитивных способностей.

Кроме того, применение ТРКМ на уроках РКИ способствует формированию коммуникативной, межкультурной и лингвострановедческой компетенции, что особенно важно в контексте обучения иностранных учащихся, находящихся в реальной русскоязычной среде или готовящихся к жизни и обучению в ней. Следовательно, интеграция технологии развития критического мышления в обучение РКИ не только усиливает возможности усвоения языка, но и помогает активизации творческих навыков, дает свободу самовыражения, формирует понимание языка как средства познания культуры, способствует формированию социокультурной и межкультурной коммуникации.

Что же касается поставленного в названии вопроса, то, возможно, в начале своего «проникновения» в методику РКИ критическое мышление и было «модным течением» (как это всегда бывает с новыми технологиями в образовании), то к настоящему моменту, судя по количеству и качеству публикаций по этой теме, мы несомненно имеем дело с методической реальностью, понимая под этим вдумчивое и целесообразное использование на уроках РКИ как отдельных приемов технологии развития критического мышления, так и построение этих занятий по канонам этой технологии (стадия вызова – стадия осмысления – стадия рефлексии).

ЛИТЕРАТУРА

Белова М.С. Использование приёмов технологии критического мышления при работе с текстами на занятиях по РКИ // Языковое образование в вузе: теоретический и прикладной аспекты. Новосибирск: Изд-во НГТУ. 2015. С. 257–263.

Игнатьева Д.С. Использование технологии развития критического мышления при обучении чтению на занятиях по РКИ // Использование новых педагогических технологий как средство повышения эффективности образовательного процесса. Материалы 1 межвузовской научно-практической конференции (20 мая 2021 г.). М.: Издательство «Перо», 2022. С. 72–81.

Исупова С.М. Работа с художественными текстами на занятиях РКИ с использованием технологии критического мышления // Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного. М: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. 2018. С. 473–477.

Павленко М.И. Использование технологии критического мышления на уроках РКИ // Русский язык в языковом и культурном пространстве мира: Наука и жизнь. Белгород, 2013. С. 105–109.

Скляр Е.С. Формирование навыков критического мышления на занятиях по РКИ в медицинском вузе // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8. С. 34–40.

Снежицкая О.С. Инновационные подходы в преподавании РКИ на примере внеаудиторной работы // Современная наука: новые подходы и актуальные исследования. Нефтекамск: Научно-исследовательский центр «Мир науки». 2022. С. 172–175.

Снежицкая О.С. Приёмы технологии развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМ) как один из способов организации учебно-познавательной деятельности на уроках РКИ. «Язык. Общество. Медицина». Гродно, 2022. С. 437–439.

CRITICAL THINKING IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: A METHODOLOGICAL "FASHION" OR A METHODOLOGICAL REALITY?

V.S. Barmina

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
vika.barmina@mail.ru*

G.M. Mandrikova

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
mandrikova@corp.nstu.ru*

Abstract. This article addresses the use of the technology of developing critical thinking (TDCT) or its individual techniques in teaching Russian as a foreign language (RFL). The focus is not so much on the techniques themselves, but rather on the purpose of their use in the practice of teaching RFL.

Keywords: RFL teaching, TDCT in teaching foreigners, TDCT techniques

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

С.К. Бесхлебный

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
sbeskhlebny@mail.ru*

А.В. Проскурина

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
a.vyacheslavovna@gmail.com*

В статье рассматривается проблематика формирования профессиональной компетенции у будущих переводчиков с точки зрения социокультурного аспекта перевода. В работе раскрываются понятия переводческой и межкультурной компетенций. В исследовании анализируются результаты проектной деятельности студентов, направленной на формирование межкультурной компетенции у студентов-лингвистов.

Ключевые слова: перевод, компетенция, коммуникация, образование, переводоведение

Современный переводчик представляет собой профессионала, обладающего рядом компетенций, принадлежащим к различным сферам деятельности. Помимо сугубо лингвистического аспекта перевода, основывающегося на владении иностранными языками и работе с текстами, современный переводчик также является активным участником межкультурной коммуникации. Межкультурная проблематика перевода привела к возникновению вопроса о необходимости формирования социокультурной компетенции у будущих переводчиков. Для того чтобы раскрыть содержание социокультурного аспекта подготовки обучения переводчиков, необходимо рассмотреть понятие «переводческая компетенция».

Понятие «переводческая компетенция» представляет собой продукт преобладающей на сегодняшний день парадигмы в образовании – компетентностного подхода. Согласно этому подходу, образовательная система должна представлять четко определенные цели образования: каждое решение, принимаемое в ходе образовательного процесса, должно способствовать реализации поставленной цели [Зеер 2005: 25]. Формулируемые цели образовательного процесса сводятся к представлению о профессионале, обладающем определенным качеством, называемым «компетенция».

Понятие «компетенция» связано с идеей индивидуализации образовательного процесса, в которой результаты обучения достигаются не только за счет изучения какого-либо конкретного предмета, но и за счет формирования личной заинтересованности к получаемой информации у обучающихся [Spady 1994: 51]. Необходимо, чтобы студенты ценили только что усвоенную информацию и понимали, как новые компетенции могут быть использованы для получения дальнейшего образования и продвижения по карьерной лестнице.

Компетентностный подход основывается на формировании различных компетенций, затрагивающих как сугубо профессиональные навыки, так и личностные черты будущего профессионала [Зимняя 2009: 8]. Компетенция состоит не только из определенных наборов навыков и умений, необходимых для выполнения определенных видов работ, но и из профессионального склада ума, который включает в себя желание учиться и стремление к дальнейшей адаптации к быстро меняющимся условиям. Переводчик должен обладать способностью выходить за рамки своей непосредственной деятельности, и, что самое важное, уметь работать на стыке нескольких областей – предметной узкоспециальной области, области аппарата переводческих технологий и области знаний организации процесса коммуникации. [Котлярова 2007: 56]. Только при условии обладания вышеупомянутыми навыками, профессионал приобретает мотивацию для выполнения своих обязанностей и успешно справляется с вызовами современного мира.

Переводческая компетенция, таким образом, является многогранной категорией, которая, как и любая другая компетенция, предполагает осуществление деятельности, основанной на интеграции, мобилизации и организации сочетания личностных качеств (знаний, когнитивных навыков, мотивации, жиз-

ненной позиции и эмоций) социокультурных компонентов (способности понимать культурный контекст) и поведения (действий, поступков и принимаемых решений) [Esfandiari 2019: 2].

Содержание переводческой компетенции представлено в модели, созданной группой RASTE [Albir 2017: 38]. Переводческая компетенция содержит следующие компоненты: билингвальная, экстралингвистическая, переводоведческая, инструментальная и стратегическая компетенции. В рамках настоящей работы внимание акцентировано на экстралингвистическом компоненте переводческой компетенции, который затрагивает проблематику межкультурной коммуникации в переводе.

Становление перевода как профессии и возникновение переводоведения как самостоятельной научной дисциплины привело к стандартизации взглядов на то, что представляет собой переводческая деятельность. Изначально в переводоведении преобладал лингвистический подход, который затем был заменен культурным подходом [Whitfield 2005: 619]. Культурный поворот изменил представление о том, что представляет собой фигура переводчика. Изначально именно текст рассматривался как носитель определенной культуры – межкультурная коммуникация осуществлялась между двумя текстами. Переводчик являлся лицом, которое осуществляло эту коммуникацию, не будучи участником коммуникативного акта. Культурный подход переместил акцент с текста на фигуру переводчика – теперь акт перевода, осуществляемый переводчиком, является частью процесса межкультурной коммуникации [Там же: 620]. Таким образом, переводчик сам становится субъектом культуры. Переосмысление роли переводчика привело к возникновению вопроса о формировании социокультурной компетенции у будущих переводчиков.

Для успешного формирования социокультурной компетенции необходимо выделить ее составляющие. Социокультурная компетенция является амбивалентным понятием, так как сочетает в себе культурную специфику определенного текста, межкультурную коммуникацию и лингвистический аспект. Для того чтобы охарактеризовать социокультурную компетенцию, воспользуемся моделью, представленную в проекте под названием “Promoting Intercultural Competence in Translators” или “PICT”.

В рамках данного проекта была осуществлена попытка разработки полноценной образовательной программы, посвященной формированию межкультурной компетенции. Авторы проекта выделили следующие аспекты в качестве компонентов социокультурного компонента перевода [Cranmer 2015: 158]:

- Теоретический аспект – знание концепций, принципов и точек зрения, существующих в рамках теории межкультурной коммуникации, переводоведения и иных дисциплин.
- Текстуальный аспект – способность принимать осторожные, верные с точки зрения межкультурной коммуникации, переводческие решения в процессе перевода.

- Межличностный аспект – способность принимать верные коммуникативные решения в процессе межкультурного общения с клиентами, коллегами и т.д.

В рамках настоящего исследования мы использовали данную модель для анализа и оценки студенческого проекта в сотрудничестве с Музеем мировой погребальной культуры города Новосибирска. Задача проекта состояла в подготовке оригинальных текстов на русском и иностранном языке (английский, французский, немецкий), посвященных культуре смерти и погребения одной из трех стран (Англия, Франция, Германия) – студентам был представлен список тем на выбор. Формат текстов представлял собой вариант короткой энциклопедической статьи. После подготовки письменных вариантов текстов, студенты представили свои работы в формате устного выступления с записью на камеру. Всего в проекте участвовало 17 студентов НГТУ по направлению «Лингвистика». Организаторами мероприятиями стали уполномоченные сотрудники Музея и кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарного факультета НГТУ Проскурина А.В. В качестве консультанта выступил Бесхлебный С.К., магистрант.

Студенты самостоятельно находили информацию по выбранной ими теме. После подготовки чернового варианта текста на иностранном языке и текста перевода студенты отправляли текст консультанту и выявление ошибок и неточностей. Выполнение переводов с русского языка на иностранный требовал от студентов понимания и применения переводческих трансформаций, что является составляющей теории переводоведения. Студенты должны были найти релевантную для выбранного ими направления информацию и представить ее в легкодоступной форме.

Так как текст был представлен в устной форме, формат и языковое содержание выступления должны были соответствовать норме употребления исходного языка и языка перевода. Студенты учитывали, соответствуют ли принятые ими переводческие решения культурным нормам обоих языков.

Формирование социокультурной компетенции возможно в формате выполнения проектов: преподаватель выбирает тот или иной аспект иностранной культуры, который является релевантным с точки зрения обучения переводу, который затем анализируется студентами. Поиск информации, раскрывающей тот или иной культурный аспект, способствует лучшему пониманию студентами истории и культуры другой страны. Найденная информация затем принимает форму текста – результатом работы становится конкретный текст. Свободный формат поиска информации способствует личной заинтересованности студентов в учебном процессе и росту творческой инициативы.

Таким образом, смещение акцента с сугубо лингвистических позиций на культурные в вопросах перевода расширило понимание того, что представляет собой профессия переводчика и какова его роль в процессе перевода. Переводчик представляет собой активного субъекта культуры, который осуществ-

ляет межкультурную коммуникацию. Подготовка будущих переводчиков должна осуществляться с учетом социокультурного аспекта перевода.

ЛИТЕРАТУРА

Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–29.

Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 7–14.

Котлярова Ю.П. Переводческая компетенция как многоаспектное теоретическое понятие // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2007. Т. 13, № 3. С. 55–59.

Albir A.H. Researching Translation Competence by PACTE Group. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017. 401 p.

Cranmer R. Introducing Intercultural Communication into the Teaching of Translation // Russian Journal of Linguistics. 2015. № 4. P. 155–174.

Esfandiari M.R. An Evaluation of the EMT: Compatibility with the professional translator's needs // Cogent Arts & Humanities. 2019. № 6. P. 1–17.

Spady W.G. Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers. Arlington: American Association of School Administrators, 1994. 212 p.

Whitfield A. Towards a Socio-Cultural Turn in Translation Teaching: A Canadian Perspective // Meta. 2005. № 50 (4). P. 619–632.

DEVELOPING TRANSLATION COMPETENCE: SOCIOCULTURAL ASPECT

S.K. Beskhlebny

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk Russia)
sbeskhlebny@mail.ru*

A.V. Proskurina

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk Russia)
a.vyacheslavovna@gmail.com*

Abstract. The article examines the problems of professional competence development among future translators from the point of view of the socio-cultural aspect of translation. The paper reveals the concepts of translation and intercultural competencies. The study analyzes the results of students' project activities aimed at the formation of intercultural competence among students of linguistics.

Keywords: translation, competence, communication, education, translation studies

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА УРОКЕ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПАМЯТНИКА ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ «СЛОВО О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ»)

Е.И. Врубель

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
eseniavrubel@yandex.ru*

Т.Н. Чурляева

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)*

В статье предлагаются предтекстовые задания для иностранных студентов-филологов (уровень С1). Задания разработаны в рамках лингвокультурологического анализа и направлены на развитие лингвокультурологической и межкультурной компетенций. В качестве учебного материала используется памятник древнерусской литературы «Слово о полку Игореве» как источник культурно-национальной информации и выразитель национальной ментальности.

Ключевые слова: русская художественная литература на уроках РКИ, филологическая иностранная аудитория, лингвокультурологический анализ, лингвокультурологическая компетенция, межкультурная компетенция, «Слово о полку Игореве», предтекстовые задания

Термин «лингвокультурологическая компетенция» не имеет единой трактовки, но многочисленные исследователи согласны, что ее развитие требует освоения знаний о культурно-исторических явлениях, отраженных в языке, и освоения культурно-социальных ассоциаций изучаемого языка [Болдырева 2018: 81]. По мнению Т.Р. Потаповой, научить иностранного студента понимать картину мира носителей русского языка – значит научить его понимать способ познания русских, образ того мира, на базе которого сложилось их мировоззрение, ввести студента в межкультурный диалог [Потапова 2007: 23]. Межкультурная коммуникативная компетенция – это способность общаться с представителями других культур на иностранном языке, учитывая их национальные особенности и владея социокультурными знаниями об этой культуре. Межкультурная коммуникативная компетенция включает в себя познание собственной культуры через призму иноязычной, позволяет стать участником диалога культур [Садыкова 2019: 602].

Цель лингвокультурологического анализа, как ее формулируют И.В. Щербашина и др., заключается в идентификации и описании языковых единиц, несущих этнокультурную информацию и создающих культурный фон текста [Щербашина и др. 2022: 150]. Авторы исследования описывают типологию заданий, опирающихся на лингвокультурологический анализ. Основываясь на

этой типологии, мы предлагаем два предтекстовых задания, направленных на работу с устаревшей лексикой: первое задание способствуют осознанному пониманию обучающимися механизма возникновения архаизмов и историзмов, а также на определение различий между ними; второе – развивает умение интерпретировать текст как единицу культуры и видеть его связь с ней [Щербашина и др. 2022: 154].

Предлагаемые нами предтекстовые задания основаны на лингвокультурологическом анализе «Слова о полку Игореве» в переводе Н.А. Заболоцкого [Заболоцкий 1950] и нацелены на подготовку к чтению основного текста (знакомство с основными темами и словами, отражающими лингвокультурологическую информацию). В рамках предтекстового этапа работы с текстом необходимо дать обучающимся культурно-историческую справку о событиях, рассказываемых в «Слове», и о его влиянии на русскую культуру. Мы полагаем, что иностранным студентам уровня С1 будет интересно узнать об особенностях древнерусской культуры через памятник древнерусской литературы, т.к. его ключевые темы (защита родины, единство русского народа, неизбежность национальных границ) остаются актуальными для носителей русского языка и культуры до сих пор. В выборе методики работы с художественным текстом мы также ориентировались на концепцию Н.В. Кулибиной [Кулибина 2001], в которой представлена универсальная методика работы с художественными текстами на уроках РКИ. Изучение «Слова» на уроке РКИ – это возможность для студентов узнать об истоках русской культуры, понять менталитет и идеалы Древней Руси, увидеть, как культурно-исторические события отражаются в художественно-образном языке.

Предтекстовые задания к тексту «Слово о полку Игореве»:

1. В тексте произведения «Слово о полку Игореве» содержится множество устаревшей лексики – архаизмы и историзмы.

1.1. Соотнесите предложенные в задании слова с их современными вариантами.

Архаизмы: А) сѣредь; Б) судьбіна; В) копиѣ; Г) шелѡм; Д) дрѣво; Е) ополчѣнье; Ж) светѣло; З) рѣтнѣй.

Современные варианты: 1) дерево; 2) среди; 3) войско; 4) судьба; 5) военный; 6) солнце; 7) шлем; 8) копье.

1.2. Соотнесите предложенные в задании слова с их определениями:

Историзмы: А) князь; Б) дружина; В) половцы; Г) усобица.

1) предводитель войска и правитель в средневековых государствах или отдельных государственных образованиях у славян и некоторых других народов; 2) разногласия, внутренняя вражда между политическими лидерами, регионами в государстве; 3) ближайшие княжеские слуги, важнейший отряд княжеского войска; 4) древний народ тюркской языковой группы, кочевавший на юго-востоке Европы в конце 11 – начале 13 в.

2. Прочитайте краткую историческую справку о событиях, образно отраженных в художественном содержании литературного произведения «Слово о полку Игореве».

«Слово о полку Игореве» – знаменитый анонимный памятник древнерусской литературы, основанный на реальных событиях. Ключевыми фигурами повествования являются князья, правившие в разных русских княжествах (Киевском, Новгород-Северском и др.) в 12 веке. В произведении рассказывается о походе князя Игоря Святославича против половцев в 1185 г. По пути к месту сражения войско Игоря увидело солнечное затмение – плохой знак для средневекового человека. Трехдневная битва войска князя с половцами у реки Калялы (исследователи до сих пор спорят, какую именно реку так назвал автор закончилась разгромом русского войска и пленением Игоря.

Неизвестный автор произведения остро переживает описываемые события, видя причину неудач в княжеских разногласиях. Самовольный поход князя Игоря (без участия других князей) – пример того, к каким разрушительным последствиям приводят поспешные, неоправданные с точки зрения целесообразности поступки наделенных властью политических лидеров. Текст проникнут тоской и скорбью. При этом в тексте выражен и призыв к единению князей ради мести за Русскую землю и раны князя Игоря.

Ключевым для понимания произведения является идея «Русской земли». Это не просто географическое название, а одухотворенный образ Родины, страдающей от внутренних усобиц и набегов врагов. Защита Родины – высший долг князя и его войска. Автор «Слова» мыслит в масштабах всей Руси, а не отдельного княжества, и эта широта мысли была новаторской для 12 века.

Уникальной культурной особенностью «Слова» является так же роль природы в произведении: образы солнца, ветра, реки, травы, деревьев – являются живыми участниками событий, сочувствуют героям, предупреждают об опасности (солнечное затмение).

Многочисленные переводы «Слова» В.А. Жуковского (1816-1817), Н.А. Заболоцкого (1950), Д.С. Лихачева (1950) и др. оказали значительное влияние на русский язык и литературу, образы князей, идеи чести, долга, трагической судьбы, единения, связи человека с природой нашли отражение в творчестве русских писателей (например, романе Н. В. Гоголя «Тарас Бульба» (1835), в романе Л. Н. Толстого «Война и мир» (1863-1869) и др.).

Описанные выше уникальные художественные особенности, сочетание исторической достоверности, актуальных по сей день тем и влияние на последующие произведения литературы делают «Слово о полку Игореве» памятником древнерусской литературы».

Таким образом, предтекстовые задания направлены на раскрытие лингвокультурного потенциала художественного текста, формирование навыка лингвокультурологического анализа и развитие лингвокультурологической и межкультурной коммуникативной компетенций. Представленные нами задания являются только частью полноценного урока РКИ, в рамках которого планируется полноценный лингвокультурологический анализ художественного текста, знакомящий иностранных студентов-филологов с национально-исторической спецификой народа изучаемого языка.

ЛИТЕРАТУРА

Болдырева Л.И. Лингвокультурологическая компетенция как составляющая коммуникативной компетенции // НАУКА и ОБРАЗОВАНИЕ: СОХРАНЯЯ ПРОШЛОЕ, СОЗДАЁМ БУДУЩЕЕ: сборник статей XIV Международной научно-практической конференции в 3 частях, Пенза, 05 февраля 2018 года. Том Часть 2. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. С. 79-81.

Заболоцкий Н.А. Слово о полку Игореве // Слово о полку Игореве / АН СССР; Под ред. В. П. Адриановой-Перетц. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1950. С. 200-226.

Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного: Методическое пособие для преподавателей РКИ. СПб, Златоуст, 2001. 290 с.

Потапова Т.Е. К вопросу о лингвокультурном компоненте в методике преподавания русского языка как неродного // Русистика. 2007. №3. С. 20-25.

Садыкова Т.Р. Технология развития межкультурной коммуникативной компетенции посредством компаративного анализа зарубежной и русской литературы / Т.Р. Садыкова. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2019. № 23 (21). С. 601-606.

Щербашина И.В. [и др.] Теоретико-методические основания использования лингвокультурологического анализа художественного текста в практике преподавания языковых дисциплин // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. Т. 14. № 4. С. 146-158.

LINGUOCULTURAL ANALYSIS OF RUSSIAN FICTION IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS (BASED ON THE MATERIAL OF THE MONUMENT OF ANCIENT RUSSIAN LITERATURE «THE TALE OF IGOR'S CAMPAIGN»)

E.I. Vruble

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
esenavruble@yandex.ru*

T.N. Churlyeva

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)*

Abstract. The article offers pre-reading tasks for foreign philology students (C1 level). The tasks are developed within the framework of linguacultural analysis and are aimed at developing linguacultural and intercultural competencies. The Old Russian literary monument «The Tale of Igor's Campaign» is used as teaching material, serving as a source of cultural-national information and an expression of national mentality.

Keywords: Russian literature in RFL lessons, foreign philology students, linguacultural analysis, linguacultural competence, intercultural competence, «The Tale of Igor's Campaign», pre-reading tasks

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

А.М. Григоренко

Новосибирский государственный технический университет

(Новосибирск, Россия)

a.m.grigorenko@yandex.ru

В статье рассматривается актуальность использования современных цифровых технологий в обучении аспирантов педагогических направлений иноязычному академическому письму. Представлен комплекс методов и средств организации самостоятельной работы аспирантов в цифровой среде, обоснована их эффективность.

Ключевые слова: самостоятельная работа, академическое письмо, цифровизация, цифровая среда обучения, академическое чтение, интеллектуальная карта

Процесс информатизации общества и образования сопровождается существенными изменениями в технологии обучения иностранному языку в вузе. В этой новой парадигме возрастает не только роль дистанционного образования, но и роль самостоятельной работы в контексте непрерывного обучения. Одной из перспективных задач в профессиональной подготовке будущих педагогов в вузе является развитие навыков самостоятельной работы в цифровой среде в процессе обучения иностранному языку. В условиях цифровизации образования эффективным инструментом в становлении творческой личности аспиранта, активизации коммуникативных умений и развитии когнитивных способностей является сформированность умения иноязычного академического письма.

Поскольку в настоящее время возрастает важность совершенствования процесса организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов вуза как составляющей учебной деятельности, происходит все больший сдвиг в сторону субъект-субъектной модели обучения. Повышение эффективности формирования «мягких» навыков и расширение возможностей использования элементов компетентностного подхода в совокупности с применением инструментов цифровой среды обучения оказывает существенное влияние на успешную реализацию самостоятельной работы аспирантов. В связи с этим представляются необходимыми модернизация методического обеспечения учебных программ и развитие специфических компетенций у преподавателей и обучающихся [Павленко 2024: 243].

В фокусе современных образовательных стандартов сейчас находится процесс самоорганизации аспирантов посредством управления собственным временем и выстраивания личной траектории саморазвития, что приводит к возникновению новых форм организации самостоятельной работы [Гордеева 2024: 50]. Одной из таких форм является цифровая среда университета.

Онлайн-обучение стало широкодоступным и теперь является предпочтительным вариантом для многих обучающихся, учитывая тот факт, что оно обеспечивает удобство и гибкость организации собственного учебного расписания [Gardner 2023: 281]. Для эффективной организации самостоятельной работы обучающихся с использованием современных цифровых технологий необходима реализация следующих психолого-педагогических условий:

- готовность преподавателя к использованию цифровых технологий в организации самостоятельной работы обучающихся;
- готовность обучающегося к самостоятельной работе с цифровыми технологиями;
- наличие специально спроектированной обучающей цифровой среды, позволяющей реализовать активные методы обучения [Куликова 2011: 17].

Основой организации самостоятельной работы при реализации смешанной модели обучения является сочетание различных видов автономной учебно-познавательной деятельности аспирантов внутри цифровой среды [Жирякова 2022: 95]. Переориентация профессиональной подготовки аспирантов к письменной научной коммуникации на иностранном языке в процессе обучения иноязычному академическому письму на формирование гибких навыков, на наш взгляд, происходит при использовании таких цифровых технологий, как онлайн курсы, электронные библиотечные системы, открытые цифровые ресурсы для работы с данными и цифровые каналы связи с преподавателем и одноклассниками.

В статье исследуется роль разработанного комплекса методов организации самостоятельной работы в обучении аспирантов педагогического направления иноязычному академическому письму. В исследовании приняли участие 8 аспирантов, обучающихся по специальностям «Общая педагогика, история педагогики и образования» и «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» в НГТУ.

Первым этапом данного обучения является работа с научным иноязычным текстом с применением метода активного академического чтения. Данный вид деятельности направлен на извлечение из текста научного стиля как фактической, так и логико-композиционной информации, что обеспечивает глубокое всестороннее понимание на уровне содержания и структуры [Попова 2018: 191]. Аспирантам предлагалось в рамках первого модуля электронного курса, направленного на развитие навыков самостоятельной работы, выполнить задания по академическому чтению. Для анализа предлагались аутентичные тексты научного стиля (научные статьи, тезисы, аннотации статей) на английском языке. Были предложены разработанные задания нескольких типов:

- определение жанра текста;
- анализ организационно-смысловых блоков текста (введение, гипотеза, методы исследования, участники (выборка), результаты, обсуждение, заключение, список литературы);

- выделение ключевых слов (на уровне предложения, абзаца, текста);
- озаглавливание смысловых частей текста;
- выявление и анализ функций вводных слов и речевых клише;
- анализ видо-временных форм глаголов, местоимений, синтаксических особенностей научного стиля.

В рамках самостоятельной работы выполнялось чтение текстов и выполнение предложенных заданий, а результатом данного этапа работы стал самоанализ в форме рефлексивного эссе, в котором аспирантами самостоятельно оценивался уровень умения работы с научным текстом.

Вторым этапом самостоятельной работы является организация плана собственной научной статьи с применением такого метода визуализации данных, как виртуальная интеллектуальная карта. Интеллектуальная карта (mind map) – это способ визуализации данных, позволяющий активировать познавательную активность обучающихся, и имеющий следующие преимущества:

- активизирование работы мозга;
- быстрое реструктурирование/дополнение информации;
- возможность обобщенного видения материала и связей между элементами;
- экономия времени;
- фиксация внимания на ключевых элементах и идеях и др. [Хиневич 2019: 41].

При изучении иноязычного академического письма использование виртуальных интеллектуальных карт позволяет с помощью наглядного графического отображения осуществить анализ и синтез информации, ее структурирование и запоминание. На данном этапе самостоятельной работы с целью составления списка необходимых достоверных источников информации аспирантам предлагалось воспользоваться ресурсами электронно-библиотечной системы НГТУ. Отобранные источники были оформлены в предварительный список литературы, составленный в соответствии с требованиями выбранного журнала или сборника, в котором будет опубликована статья аспиранта на иностранном языке. Затем аспирантам предлагалось оформить план статьи и основные идеи литературных источников в виртуальной интеллектуальной карте.

Третий компонент комплекса – применение метода взаимного рецензирования. Преподаватель участвует в этом процессе только как консультант или посредник, поэтому данный вид работы тоже относится к самостоятельной. Аспиранты обменивались своими работами посредством электронной почты. Рецензент оценивал релевантность подобранных источников из списка литературы, их соотношение с темой, планируемую структуру научной статьи исходя из представленного плана и развернутого пояснения к нему в виде более подробной интеллектуальной карты. Комментарии рецензентов затем были предоставлены авторам для совершенствования плана и дальнейшего написания текста научной статьи.

По итогам прохождения аспирантами описанных этапов был проведен опрос с целью оценивания удовлетворенности процессом и результатами обучения. 95% опрошенных остались удовлетворены таким способом организации самостоятельной работы в рамках изучения иноязычного академического письма. Среди отмеченных опрошенными преимуществ данной формы работы были: оптимальное соотношение объема работы и времени на ее выполнение, удобство дистанционного/цифрового формата работы, возможность получить обратную связь от сверстников, удовольствие от работы с визуальными инструментами, творческий характер заданий, эффективность и практическая польза заданий.

В заключение, проблема поиска эффективных средств и методов организации самостоятельной работы аспирантов в процессе изучения иноязычного академического письма не теряет своей актуальности. Активное использование возможностей обучающей цифровой среды и современных образовательных технологий ведёт к усовершенствованию умений академического письма и чтения, а также развития цифровых компетенций аспирантов.

ЛИТЕРАТУРА

Гордеева Н.В., Павлова Н.А. Организация самостоятельной работы студентов вуза при обучении иностранным языкам с использованием цифрового образовательного ресурса // Концепт. 2024. № 4. С. 49-64.

Жилякова А.В. Модель организации самостоятельной работы магистров в условиях трансформации образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-3. С. 94-96.

Куликова Т.А. Организация самостоятельной работы студентов вуза в информационно-коммуникационной обучающей среде: автореф. дисс. ...канд. пед. наук. Ставрополь, 2011. 25 с.

Павленко С.А., Павленко В.М., Мирная А.Н. Реализация самостоятельной работы студентов во внеаудиторной деятельности на основе цифровой образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-1. С. 240-243.

Попова Т.В. Академическое чтение как средство формирования коммуникативной компетенции студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. №3 (24). С. 188-192.

Хиневич В.И., Паневчик В.В., Самойлов М.В. Использование интеллект-карт для активизации учебно-познавательной деятельности студентов // Высшее техническое образование. 2019. №2. С. 39-46.

Gardner K., Leary H.M. Online Learning for First-Generation and Underrepresented Minoritized Students: A Literature Review Using a Model of Student Engagement // Online Learning. 2023. Volume 27 Issue 1. PP. 263-291.

ORGANIZING INDEPENDENT WORK OF FUTURE TEACHERS IN STUDYING FOREIGN ACADEMIC WRITING IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

A.M. Grigorenko

Novosibirsk State Technical University

(Novosibirsk Russia)

a.m.grigorenko@yandex.ru

Abstract. The article examines the relevance of using modern digital technologies in teaching foreign language academic writing to postgraduate students in pedagogical fields. A set of methods and means for organizing independent work of postgraduate students in a digital environment is presented, and their effectiveness is substantiated.

Keywords: independent work, academic writing, digitalization, digital learning environment, academic reading, mind map

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: МНОГОАСПЕКТНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Гун Цзюньци

Сианьский университет иностранных языков

(Сиань, Китай)

gongjunqi0228@outlook.com

У Мэй

Сианьский университет иностранных языков

(Сиань, Китай)

1163115751@qq.com

Межкультурная коммуникация немыслима без учета культурной специфики языка, который отражает ценности, нормы и мировоззрение его носителей. В статье рассматриваются особенности преподавания русского языка в контексте межкультурной коммуникации, а также анализируются переводческие стратегии, обеспечивающие адекватную передачу культурно маркированных элементов в процессе перевода.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, язык и культура, преподавание русского языка, перевод, стратегии перевода, глобализация

В эпоху глобализации язык и культура тесно переплетаются, усложняя межкультурную коммуникацию. С 2020 года в КНР новые гуманитарные науки стимулируют развитие образования [Чжан Хунлин, Сун Южун 2024: 2]. Согласно новым требованиям к преподаванию иностранных языков, язык как

носитель культуры требует комплексного подхода: преподавание иностранного языка тесно связывается с изучением культуры и установлением различий в системе концептуальных представлений разных лингвокультур. В статье с междисциплинарной позиции (лингвистика, преподавание, перевод) анализируется взаимодействие языка и культуры, предлагается теоретическая база и практические рекомендации для преподавания русского языка и перевода.

1. Лингвистический аспект межкультурной коммуникации

Общепризнанным является тезис о том, что язык является важным носителем культуры, отражая различные способы мышления и ценности. С лингвистической точки зрения, межкультурная коммуникация подчеркивает тесную связь языка и культуры. Русский язык содержит специфические культурные смыслы, которые могут вызывать недопонимание в межкультурном общении.

Русский и китайский языки имеют различия в лексике. Например, слово «душа» в русском языке связано с эмоциями, а в китайском – с философскими представлениями; в китайском слово 民族 [mínzú] обозначает различные группы людей, объединенных в разные исторические периоды в одну группу по национальному признаку; в русском языке используются разные слова: *народность*, *этнос*, *национальность*, *народ*, *нация* и пр. Такие примеры показывают, что в условиях межкультурной коммуникации необходимо учитывать семантические различия, которые связаны с лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами.

Что касается грамматики, то в русском языке вид глагола подчеркивает завершенность действия: совершенный вид указывает на результат, а несовершенный – на процесс. В китайском языке такой категории нет, поэтому грамматическое понятие завершенности действия выражается другими средствами, в том числе лексическими. Аналогично, в русском языке отсутствует типичная для китайского языка категория возможной модальности или направления движения. Понимание этих и других различий важно для эффективного общения [Гу Яньи, Чэнь Сяньюй, Чэнь Фууй 2024: 148].

2. Литература и перевод в межкультурной коммуникации

Художественная литература играет важную роль в межкультурной коммуникации, отражая взаимодействие и различия между культурами. В настоящее время сложилась система перевода классической китайской литературы на русский язык (см., например, [Вэнь Юйся 2025; Чжао Хун, Дубкова 2022] и многие др.) и русской литературы на китайский [Гуань 2025; Чжао Хун, Дубкова 2021]. Анализ межкультурных тем позволяет глубже понять мировоззрение и ценности разных народов.

В процессе преподавания целесообразно использовать принципы межкультурной коммуникации, включая знакомство студентов с культурным разнообразием стран, участвующих в инициативе «Один пояс и один путь» (Пояс и путь) [У Сюанцин 2024: 37; Чжао Хун 2025: 203-209]. Как отмечают авторы, в рамках «Пояса и пути» расширяется содержание перевода: от коммуникации

на официальном уровне до обмена идеями, признания ценностей других стран и народов, взаимного уважения всех культур и цивилизаций и устранение межкультурных барьеров.

Перевод играет ключевую роль в межкультурном общении. Стратегия аккультурации (адаптации) делает текст более доступным для читателя за счет приближения к культуре перевода, тогда как стратегия отчуждения сохраняет национальную специфику оригинала. Эффективный перевод часто требует баланса между этими подходами для точной передачи как содержания, так и культурного контекста.

Заключение

Межкультурная коммуникация имеет важное значение для лингвистики, преподавания русского языка, литературы и перевода. Эффективность общения во многом зависит от осознания культурных и языковых различий, различий в мировоззрении и системе ценностей [Ли Цюнь 2024: 31]. В межкультурной коммуникации особенно заметны различия между участниками, что может затруднять взаимопонимание. Многомерный анализ этого явления помогает глубже понять его сложность и служит теоретической основой для преподавания и перевода. Исследования показывают, что понимание культурных различий и стратегий взаимодействия является ключом к успешному межкультурному общению.

ЛИТЕРАТУРА

Вэнь Юйся. Художественные особенности «Шицзина» и стратегии и методы его перевода с китайского языка на русский язык // Актуальные вопросы переводоведения и регионоведения: сб. статей II Международного форума, 25–27 октября 2024 г. Нижний Новгород: НГЛУ, 2025. С. 9-22.

Гуань С. Историческая ценность перевода русской и советской литературы на китайский язык в период антияпонской войны / С. Гуань // Вопросы истории. 2025. № 1. С. 128-137. DOI 10.31166/VoprosyIstorii202501Statyi03.

Хун Ч., Дубкова О.В. Ф. М. Достоевский в Китае: перевод произведений великого русского писателя на китайский язык // Достоевский в смене эпох и поколений. материалы II Международной научной конференции, посвященной 200-летию со дня рождения Ф. М. Достоевского. Омск, 2021. С. 235-239.

Чжао Х., Дубкова О.В. Перевод произведений шэньсийских писателей на русский язык: история и перспективы // Актуальные проблемы современного общества: Глобальные вызовы конкурентного мира. Сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции молодых учёных. Новосибирск, 2022. С. 13-19.

Чжао Хун. Подготовка переводчиков для углубления гуманитарных обменов в рамках инициативы «Пояс и путь» // Актуальные вопросы переводоведения и регионоведения: сб. статей II Международного форума, 25–27 октября 2024 г. / Нижний Новгород: НГЛУ, 2025. С. 203-210.

张红玲, 孙有中. 跨文化交际学助推外语新文科建设的理论逻辑与实践路径 [J]. 外语界, 2024, (04): 2–9. = Чжан Хунлин, Сун Ючжун. Теоретическая логика и практиче-

ские пути содействия построению новых гуманитарных наук с помощью межкультурной коммуникации // Иностранные языки и их преподавание. 2024. № 4. С. 2–9.

吴远青. 课程思政视域下“跨文化交际”课程教学路径探索 [J]. 外语教学理论与实践, 2024, (03): 35–44. = У Юаньцин. Исследование методов преподавания курса «Межкультурная коммуникация» в контексте идеологического воспитания // Теория и практика преподавания иностранных языков. 2024. № 3. С. 35–44.

顾妍懿, 陈祥雨, 陈馥莹, 等. 跨文化交际视域下我国外语学习者外语语种识别能力研究 [J]. 东南大学学报 (哲学社会科学版), 2024, 26 (S1): 147–151+156. DOI:10.13916/j.cnki.issn1671-511x.2024.s1.032. = Гу Яньи, Чэнь Сяньюй, Чэнь Фуйин и др. Исследование способности китайских изучающих иностранные языки распознавать языки в межкультурной коммуникации // Журнал Юго-Восточного университета (Философия и общественные науки). 2024. Т. 26, спецвыпуск. С. 147–151, 156. DOI: 10.13916/j.cnki.issn1671-511x.2024.s1.032.

李琼. 国际中文教育专业硕士跨文化交际实践能力培养研究 [J]. 中国大学教学, 2024, (04): 30–34. = Ли Цюн. Исследование развития практических навыков межкультурной коммуникации у магистрантов по международному образованию на китайском языке // Преподавание в китайских университетах. 2024. № 4. С. 30–34.

LANGUAGE AND CULTURE IN INTERCULTURAL COMMUNICATION: A MULTIFACETED ANALYSIS OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING AND TRANSLATION PRACTICE

Gong Junqi

*Xi'an International Studies University
(Xi'an, China)
gongjunqi0228@outlook.com*

Wu Mei

*Xi'an International Studies University
(Xi'an, China)
1163115751@qq.com*

Abstract. In the context of globalization, intercultural communication is becoming increasingly important, and language, as a key element of culture, plays a crucial role in this process. This paper analyzes the relationship between language and culture, strategies for teaching Russian with respect to intercultural communication, as well as translation features and the choice of translation strategies in an intercultural context.

Keywords: intercultural communication, language and culture, Russian language teaching, translation, translation strategies, globalization

ПРЕИМУЩЕСТВА ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ

Р.Р. Ермак

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
rostislav.ermak@mail.ru*

О.В. Москвина

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
kov3@inbox.ru*

Статья посвящена преимуществам онлайн-обучения японскому языку, особенно в условиях глобализации и постпандемического периода. В ней рассматривается гибкость, доступность и интерактивность онлайн-курсов. Помимо прочего, анализируется возможность практики с носителями языка и использование специализированных платформ для изучения кандзи. Подчеркивается влияние пандемии COVID-19 на развитие цифровых образовательных ресурсов, что сделало обучение более удобным и эффективным.

Ключевые слова: онлайн-обучение, японский язык, цифровизация образования, интерактивные платформы, изучение кандзи, языковая практика

Выбранная тема актуальна в связи со стремительным ростом популярности онлайн-образования на фоне глобализации и повсеместного внедрения цифровых технологий во все сферы жизни. С этим связан и неуклонный рост интереса к изучению японского языка, который открывает широкие возможности для профессионального развития и межкультурной коммуникации в современном мире.

Использование онлайн-сервисов при обучении японскому языку дает ученикам ряд преимуществ, делая его эффективной альтернативой при языковом обучении. Данный метод особенно востребован теми, кто стремится изучить язык в удобном формате, сочетающем как гибкость, так и доступность, не теряя при этом в качестве получаемого языкового образования. В первую очередь на трансформацию образовательных процессов в мире оказала влияние пандемия COVID-19. Введение ограничений, включая жесткие требования социальной изоляции и длительные карантинные меры, потребовало переоценки традиционных подходов к организации обучения. В связи с этим учебные заведения были вынуждены оперативно адаптироваться к новой реальности, массово переходя на дистанционные форматы обучения [Online Education – Japan, 2022].

Более того, ситуация послужила мощным катализатором для роста рынка онлайн-образования, в частности, в сфере изучения иностранных языков, где увеличилось количество специализированных приложений и сервисов, которые включают в себя интерактивные инструменты, которые помогают в изучении японского, например – «приложения с карточками», в которых пользователи могут как вписывать свои слова, так и просматривать заранее подготовленные, и многие другие приложения. Данные приложения для изучения

японского языка могут быть как профильными (специализирующиеся на иероглифах, на заучивании слов, на грамматике), так и более профильными, по примеру вышеуказанных приложений с карточками.

Исследования [Suzuki 2018] показывают, что эти технологические усовершенствования не только компенсировали отсутствие личного взаимодействия, но и в некоторых аспектах превзошли традиционные форматы обучения по эффективности. Например, тренировка в говорении на изучаемом языке ученикам даётся проще, когда она происходит в онлайн-сервисах, а не в реальной жизни с настоящим собеседником.

Даже после снятия изоляционных ограничений обучение языкам в режиме онлайн остаётся крайне популярным, и пользователи всё чаще предпочитают заниматься из дома. Сам же период пандемии стал поворотным моментом в модернизации образовательных процессов в целом. Ключевым преимуществом онлайн-обучения японскому языку является его исключительная гибкость и адаптивность. В отличие от традиционных моделей с жестким графиком, цифровые платформы позволяют учащимся учиться в своем собственном темпе. Эта функция особенно ценна для работающих специалистов, студентов университетов и других лиц с плотным графиком, который затрудняет регулярное личное посещение занятий. Еще одним существенным преимуществом удаленного формата является возможность обучения в персонализированной образовательной среде. Исследования [The 7 Best Kanji Apps for Native Japanese Speakers and Japanese Learners, 2022] показывают, что около 77% учащихся сообщают о более высокой личной успеваемости при обучении из дома, нежели чем из образовательных учреждений. Устранение необходимости тратить время и деньги на проезд не только повышает комфортность, но и значительно повышает мотивацию в обучении [Why Japanese Online Lessons are the best way to learn Japanese, 2025]. Современные онлайн-платформы трансформируют образование с помощью инновационных интерактивных методов. Цифровые инструменты обучения включают в себя игрофицированные задания для запоминания кандзи, виртуальные «клубы» для общения с нативными носителями языка и т.д.

Сочетание возможности создания индивидуального подхода при онлайн-обучении, а также возможность подстраивать график обучения под себя становится так же неоспоримым преимуществом в таком образовании. Пользователи онлайн-ресурсов и сервисов могут уделять внимания и своим потребностям при составлении учебного плана при изучении языка, уделяя больше внимания как культурному аспекту японского, так и лингвистическому, например, при подготовке к JPLT. Данная система превосходит традиционные форматы обучения и подготовки по эффективности [Zhou T., Zhang W. 2022]. Изучение кандзи является одним из самых сложных аспектов изучения японского языка. Онлайн-платформы, такие как Memrise, WaniKani, Anki, Kanji Star и другие, предоставляют множество интерактивных инструментов, включая анимацию, видеоуроки и приложения для практики письма, которые помогают студентам лучше запоминать и понимать сложные иероглифы. Виртуальные классы позволяют преподавателям проводить индивидуальные занятия и предоставлять обратную

связь в режиме реального времени, что особенно ценно для исправления ошибок и улучшения навыков письма [Мухтарова А.А. 2022].

Онлайн-обучение японскому языку предлагает множество преимуществ, что делает его привлекательным вариантом для тех, кто стремится овладеть языком. Влияние пандемии на развитие онлайн-ресурсов сделало обучение более простым и удобным, чем когда-либо. Гибкость, доступность, обилие ресурсов, экономия времени и средств, персонализированный подход и возможность практиковаться с носителями языка – все эти факторы делают онлайн-обучение эффективным и удобным способом изучения японского языка.

ЛИТЕРАТУРА

Мухтарова А.А. Использование ИТ-технологий при изучении английского и японского языка // Умная цифровая экономика., 2022., № 2., С. 34-41.

Online Education – Japan. URL: <https://www.statista.com/outlook/emo/online-education/japan> (дата обращения: 10.05.2025).

Suzuki K. Online Language Learning with Native Speakers: A Study of Cultural Immersion and Linguistic Competence // Language Learning & Technology. – 2018., № 2., P. 123-140.

The 7 Best Kanji Apps for Native Japanese Speakers and Japanese Learners. URL: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.de989cac-672ba3e7-3748158e-74722d776562_/https/www.fluentu.com/blog/japanese/best-kanji-apps/ (дата обращения: 10.05.2025).

Why Japanese Online Lessons are the best way to learn Japanese. URL: <https://www.japademy.com/blog/why-japanese-online-lessons-are-the-best-way-to-learn-japanese> (accessed 10.05.2025).

Zhou T., Zhang W. Effectiveness Study on Online or Blended Language Learning Based on Student Achievement: A Systematic Review of Empirical Studies // School of English and International Studies, Beijing Foreign Studies University. Beijing, 2022., № 14., P. 1-29.

ADVANTAGES OF ONLINE LEARNING OF THE JAPANESE LANGUAGE

R.R. Ermak

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
rostislav.ermak@mail.ru*

O.V. Moskvina

*Novosibirsk State Technical University
PhD in Psychology, Associate Professor (Novosibirsk, Russia)
kov3@inbox.ru*

Abstract. The article focuses on the advantages of online Japanese language learning, especially in the context of globalization and the postpandemic period. The article discusses the flexibility, accessibility and interactivity of online courses, as well as the possibility of

practicing with native speakers and using specialized platforms for learning kanji. It emphasizes the impact of the COVID-19 pandemic on the development of digital educational resources, which has made learning more convenient and effective.

Keywords: online learning, Japanese language, digitalization of education, interactive platforms, kanji learning, language practice

АКТУАЛЬНОСТЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ВАЛЬДОРФСКИХ ШКОЛАХ ЕВРОПЫ

Г.В. Золовкина

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
zolovkina@corp.nstu.ru*

В статье рассматривается аспект межкультурной коммуникации в европейских вальдорфских школах в условиях глобализации и мультикультурализма. Затрагивается тема цифровизации и технологический прогресса в данном типе школ.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, вальдорфская педагогика международных проектов

Сегодня вальдорфская педагогика известна как совокупность методов и приемов воспитания и обучения, основанная на антропософской интерпретации развития человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов [Вальдорфская педагогика 2006: 3]. Вальдорфские школы, основанные на педагогике Рудольфа Штайнера, уделяют особое внимание гармоничному развитию личности, творчеству и межличностному взаимодействию. В условиях глобализации и мультикультурализма Европы межкультурная коммуникация становится ключевым аспектом образовательного процесса.

В первую очередь нужно отметить, что Европа не является однородной, а представляет пространство множества языков, традиций и ценностей.

Вальдорфское образование в Европе насчитывает 802 вальдорфские школы в 28 странах [ECSWE]. Поэтому эти страны сталкиваются с необходимостью адаптировать педагогику к детям из разных культурных сред. Межкультурная коммуникация помогает:

- преодолевать стереотипы и формировать толерантность;
- интегрировать детей-мигрантов через искусство, музыку и совместные проекты;
- развивать эмпатию через изучение традиций разных народов.

К одной из важных особенностей вальдорфских школ можно отнести акцент на творчество и гуманитарные дисциплины и это в свою очередь создает

благоприятную почву для межкультурного обмена. Прежде всего школам данного типа присуще языковая открытость. Учебная программа Штайнер-Вальдорфской школы адаптирована к возрасту и потребностям детей в развитии. Изучение иностранного языка начинается с первого года обучения в школе: сначала дети разучивают песни и стихи и играют в игры, а затем переходят к урокам грамматики и беседам. Это позволяет детям изучать иностранные языки так же, как они изучают свой родной язык. Многие школы предлагают несколько иностранных языков. Также с начальной школы предложено изучение мифов, сказок и традиций разных народов.

Неотъемлемой частью работы этих школ являются также и международные проекты (обмены, фестивали) между вальдорфскими школами Европы и мира.

В 2019 году праздновался 100 летний юбилей создания Рудольфом Штайнером особого направления в педагогике и открытия первой школы в немецком городе Штуттгарт. Созданная Инициатива Международной конференции Вальдорфского педагогического движения Waldorf 100 является объединяющей организацией, для мировых инициатив и действий, и отвечает за координацию их международной деятельности. В северной Германии в городе Гамбург находится Организационная штаб-квартира, совместная работа является международной. Сайт waldorf-100.org постоянно сообщает о состоянии текущего прогресса. Сердцем этого сайта является интерактивная карта мира, которая показывает все инициативы, как они происходят по всему миру [ECSWE].

Не только учащиеся принимали участие в международных проектах разной направленности, но и конечно педагоги. Прежде всего их интересовали такие вопросы как: как вальдорфская педагогика реализуется в других культурах? Как учителя и педагоги в странах с преимущественно другими религиями справляются с религиозным уклоном вальдорфского образования? Какие новые идеи могут освежить и вдохновить школьную рутину?

Несмотря на свою уникальную педагогическую модель, данный тип школ всё больше сталкивается с рядом современных вызовов, связанных с изменениями в обществе, образовательной политике и технологическом развитии. Можно выделить следующие проблемные вопросы.

Во-первых, это академическая конкуренция и стандартизация образования.

Многие европейские страны ужесточают требования к учебным программам, экзаменам и отчётности, и это может противоречить вальдорфской философии свободного развития.

Неотъемлемой частью современного образования сейчас является цифровизация и технологический прогресс. А вальдорфские школы традиционно избегают раннего знакомства детей с цифровыми технологиями, что вызывает вопросы у родителей, опасющихся, что их дети отстанут от сверстников при ограничении использования гаджетов. В пандемию COVID-19 у школ были

проблемы с организацией полноценного учебного процесса детей. А в некоторых вальдорфских школах оказались не готовы к дистанционному обучению из-за отсутствия инфраструктуры.

Следующим вызовом современности является: культурное и религиозное разнообразие. Сегодня иммиграция – серьезнейший вызов социально-экономической сфере Европейского Союза [Зборовский 2016: 158]. Рост миграции в Европе приводит к тому, что в школах учатся дети иммиграционной историей из разных культурных и религиозных сред. Это явление требует пересмотра некоторых традиционных элементов вальдорфской педагогики (например, христианско-антропософских мотивов). Некоторые критики считают вальдорфские школы из-за связи с антропософией Рудольфа Штейнера закрытыми и идеологизированными.

В современной действительности появилось понятие "европоцентризм" и поэтому присутствует критика в обществе вальдорфских школ и за, что в школах используются программы, основанные на европейских сказках и мифологии, и они могут казаться чуждыми детям из других культур.

Вальдорфские школы в Европе находятся в настоящий момент на перепутье: с одной стороны, они сохраняют верность своим принципам и традициям, с другой – вынуждены адаптироваться к стремительно меняющемуся миру. Их будущее зависит от способности найти баланс между традицией и инновациями, сохраняя при этом свою уникальную образовательную философию.

При этом межкультурная коммуникация в вальдорфских школах Европы актуальна как ответ на вызовы мультикультурного общества. Через искусство, языки и эмпатичное воспитание эти школы могут стать площадками для диалога культур, сохраняя при этом свою философскую основу.

ЛИТЕРАТУРА

Валеев А.А. Вальдорфская педагогика и ее реализация в практике школы: Методические рекомендации для студентов педагогических вузов по истории образования и педагогической мысли. Казань: ТГГПУ, 2006. 50 с.

Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Обучение детей мигрантов в Западной Европе: существующие подходы и их эффективность // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского Серия: Социальные науки, 2016, № 1, (41). С.158-167.

Штейнер, Р. Общее учение о человеке как основа педагогики. Перевод с нем. Д. М. Виноградова. М.: Парсифаль, 1996. 176 с.

European Council for Steiner Waldorf Education (ECSWE). URL: <https://ecswe.eu> (дата обращения: 16.06.2025).

IASWECE (International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education) URL: <https://www.iaswece.org> (дата обращения: 16.06.2025).

THE RELEVANCE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN WALDORF SCHOOLS IN EUROPE

G.W. Zolovkina

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
zolovkina@corp.nstu.ru*

Abstract. The article deals with the aspect of intercultural communication in European Waldorf schools in the context of globalisation and multiculturalism. The topic of digitalisation and technological progress in this type of schools is touched upon.

Keywords: intercultural communication, Waldorf pedagogy, international projects

ИЗУЧЕНИЕ СЛОЖНОПОДЧИНЁННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ И ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ДЕЕПРИЧАСТНЫМ ОБОРОТОМ В МОНГОЛАЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Е.Ю. Иванова-Жданова

*(Новосибирск, Россия)
elenaivanova-zhdanova@yandex.ru*

Доклад посвящён рассмотрению сложноподчинённых предложений и предложений с деепричастным оборотом в русском языке на фоне монгольского. Внимание уделяется выражению семантики одновременности / последовательности действий. Даются рекомендации для предупреждения ошибок при обучении сложным предложениям и деепричастным оборотам в курсе русского языка как иностранного в монголоязычной аудитории.

Ключевые слова: сложное предложение, деепричастие, финитные формы, русский язык как иностранный

Общеизвестно, что различия между родным и изучаемым иностранным языком могут приводить к трудностям и интерферентным ошибкам. В этой связи важным в обучении является такой принцип, как учёт родного языка.

При изучении русского языка как иностранного в монголоязычной аудитории у инофонов могут возникать трудности, обусловленные типологическими различиями между русским и монгольскими языками. В частности, трудности могут касаться построения синтаксических конструкций. В данной работе будут рассмотрены различия в основных синтаксических конструкциях, выражающих семантику одновременности / последовательности (предшествования / следования) действий.

В русском языке семантика одновременности / последовательности действий выражается как в конструкциях с финитными формами, так и в конструкциях, где одна из форм является финитной, а другая – нефинитной. Например: *Когда он **вернулся** (финитная форма) домой, он **позвонил** (финитная форма) друзьям (последовательность) / **Придя** (деепричастие) домой, он **позвонил** (финитная форма) друзьям.*

В исследованиях по функциональной грамматике семантика одновременности / последовательности рассматривается как содержание категории таксиса [Бондарко 1987]. Одними из основных средств таксиса являются сложноподчинённые предложения (независимый таксис) и предложения с деепричастными оборотами (зависимый таксис) [там же].

Сложноподчинённые предложения и предложения с деепричастным оборотом, являясь синонимами, имеют семантические и стилистические различия. Так, в сложноподчинённых предложениях возможна и моносубъектность, и полисубъектность, в то время как в предложениях с деепричастным оборотом возможна только моносубъектность. Деепричастные обороты выражают таксисную семантику недискретно, в то время как в сложноподчинённых предложениях могут использоваться специализированные таксисные союзы [Храковский 2009], выражающие таксисную семантику (*перед тем как, во время того как, после того как* и др.). Наконец, деепричастные обороты отличаются стилистической окрашенностью.

В монгольском языке семантика одновременности / последовательности действий выражается в конструкциях, где одна форма является нефинитной, другая – финитной / причастием, функционирующим как финитная форма: *Бороо **ороход** (причастие в дательном-местном падеже) бид гэртээ **үлдэнэ** (финитная форма). (Когда пойдёт дождь, мы останемся дома). Тэр гэртээ **ирээд** (деепричастие), орондоо **оров** (финитная форма). (Когда он пришёл домой, он лёг спать).* Большая роль в выражении данной семантики принадлежит деепричастиям: существует целый ряд деепричастий с аффиксами, передающими одновременность / последовательность. Особенностью деепричастий является отсутствие абсолютной временной ориентации [Санжеев 1963].

Конструкции с деепричастиями в русском и монгольском языках имеют различия.

Во-первых, в русском языке деепричастия как нефинитные формы вводят второстепенное действие. В монгольском языке деепричастия могут выступать в роли однородного сказуемого, то есть выражать действие, равноправное с действием финитного глагола [Матушкина 2019].

Во-вторых, нормативными считаются предложения, где у глагола и деепричастия один субъект, в то время как монгольские конструкции с деепричастиями не имеют таких ограничений.

В-третьих, в русском языке деепричастные обороты имеют стилистическую окраску – книжную, в то время как в монгольском это характерно только для некоторых деепричастий [Тот 2016].

В-четвёртых, в отличие от монгольского языка, в русском языке деепричастные обороты могут занимать разную синтаксическую позицию в зависимости от актуального членения предложения. В монгольском языке фиксированный порядок слов, который не выступает средством актуального членения [Батсуури 2013], и деепричастия всегда находятся в препозиции к финитным формам.

Рассмотренные различия между основными таксисными средствами в двух языках требуют особого внимания к некоторым аспектам в преподавании русского языка как иностранного для предупреждения ошибок.

При обучении сложноподчинённым предложениям следует обращать внимание обучающихся на то, что в зависимости от временного плана высказывания используются соответствующие видовременные формы глаголов. Так, предшествование выражается глаголами СВ в соответствующей временной форме – прошедшего или будущего времени: *Когда он **приехал*** (прошедшее время, СВ), *мы **встретили** его*; *Когда он **приедет*** (будущее время, СВ), *мы **встретим** его*. Ср. ошибочное: **Когда он **приехал**, мы **встретим** его*. Таким образом, следует обращать внимание на то, что глаголы в придаточной части, в отличие от монгольских деепричастий, выражают и абсолютное временное значение, и таксисное значение. Таксисное значение выражает вид глагола, а абсолютное время – время.

Для развития и совершенствования навыков правильного использования видовременных форм актуально использовать упражнения на определение абсолютной и относительной временной ориентации глаголов, на заполнение пропусков видовременными формами. Отработка спряжения глаголов и их употребления в видовременной форме актуальна, так как в монгольском языке глагольные формы не имеют форм спряжения.

Во-вторых, следует уделять внимание и пунктуации. В монгольском языке запятая в подчинительных полипредикативных конструкциях не ставится [Сувданцэцэг 2016]. В русском языке придаточная часть таких конструкций выделяется: одной запятой, если она занимает препозицию или постпозицию к главной, с двух сторон – если занимает интерпозицию. Для развития пунктуационных навыков следует работать над разграничением главной и придаточной части: использовать упражнения со сложноподчинёнными предложениями, где не проставлены знаки препинания.

При изучении деепричастных оборотов важно сопоставлять их со сложноподчинёнными предложениями, обращая внимание на такие особенности, как правило моносубъектности, выражение второстепенного действия, стилистическая окраска. Для усвоения правила моносубъектности необходимо, прежде всего, давать образцы, иллюстрирующие выражение субъекта формой именительного падежа, а также предлагать упражнения на определение корректных / некорректных предложений.

При изучении деепричастных оборотов также важно показывать их разную синтаксическую позицию в зависимости от актуального членения пред-

ложения. Как и в случае со сложноподчинёнными предложениями, можно использовать упражнения на определение границ деепричастного оборота и расставление знаков препинания.

Таким образом, при изучении сложноподчинённых предложений и предложений с деепричастным оборотом в монголоязычной аудитории важным является принцип учёта родного языка. Представляется, что фокусирование внимания на особенностях русских конструкций, отличающих их от монгольских, и использование упражнений, направленных на усвоение данных особенностей, может предупредить ряд ошибок.

ЛИТЕРАТУРА

Батсуури Б. Лингводидактические основы обучения монгольских студентов нормам русского порядка слов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2013. 20 с.

Бондарко А.В. Общая характеристика семантики и структуры поля таксиса // Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Л.: Наука, 1987. С.234-242.

Матушкина Н.А. К типологии значений деепричастных форм в агглютинативных языках (на материале якутского, монгольского и эвенкийского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, № 4. С. 130-135.

Санжеев Г.Д. Сравнительная грамматика монгольских языков. Глагол. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. 266 с.

Сувданцэцэг Д. Запятая в монгольском предложении: случаи постановки // Mongolica. 2016. Т. 17. С. 69-77.

Том Ж. Обстоятельственные обороты в монгольском языке // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2015. Т. 11, № 3. С. 471-500.

STUDYING COMPLEX SENTENCES AND SENTENCES WITH ADVERBIAL PARTICIPIAL CONSTRUCTION IN A MONGOL-SPEAKING AUDIENCE

E.Yu. Ivanova-Zhdanova

(Novosibirsk, Russia)

elenaivanova-zhdanova@yandex.ru

Abstract. The report is devoted to considering complex sentences and sentences with adverbial participial construction in the Russian language in comparison with Mongolian. The attention is paid to the expression of the semantics of simultaneousness/sequence of actions. Recommendations are given to prevent mistakes when teaching complex sentences and adverbial participial constructions in the course of Russian as a foreign language in Mongolian-speaking audience.

Keywords: complex sentence, adverbial participle, finite forms, Russian as a foreign language

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПОСРЕДНИК В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

И.А. Карлин

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
wadfurd@gmail.com*

А.В. Проскурина

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
proskurina@corp.nstu.ru*

В статье рассматриваются особенности и проблемы применения искусственного интеллекта в качестве инструмента реализации межкультурной коммуникации. Анализируются ключевые возможности ИИ-технологий, Особое внимание уделяется вопросам достоверности информации, эмоциональной составляющей коммуникации и рискам усиления культурных стереотипов при использовании ИИ-посредников.

Ключевые слова: искусственный интеллект, межкультурная коммуникация, инструмент, имитация, стереотипы

Искусственный интеллект, начиная с 2020 года, плотно вошел в нашу повседневную жизнь. За относительно небольшой промежуток времени искусственный интеллект превратился из игрушки, которая позволяет попробовать использовать его ради демонстрации технологии, в достаточно серьезный и полезный инструмент, применяемый теперь уже в каждой сфере деятельности человека. В межкультурной коммуникации он используется тоже, но в силу того, что данная сфера сама по себе предполагает именно человеческое общение, использование искусственного интеллекта становится специфичным.

Благодаря искусственному интеллекту действительно стало проще выражать определенные мысли. В случае если пользователю необходимо собрать воедино свои идеи, сделать из них грамотное и связанное по смыслу предложение, то достаточно просто написать нужный запрос, например: «Создай из этих слов предложение, связав их общим смыслом». Это позволяет сэкономить время, которое можно использовать с пользой на другие действия.

Но не только для этого можно использовать искусственный интеллект. Как раз, например, для перевода текстов с иностранных языков на родной язык. Это необходимо для того, чтобы суметь полностью понять смысл передаваемой информации. Для этого можно использовать как обычные текстовые нейросети, такие как ChatGPT, Mistral, Deepseek, так и специализированные, созданные конкретно для перевода текстов. Пожалуй, наиболее ярким представителем таких переводчиков, где используется нейросетевая модель, можно назвать DeepL. Он признан наиболее точным переводчиком из всех остальных, при этом с помощью него можно работать и с файлами. Уникальной особенно-

стью DeepL можно выделить то, что данный инструмент помогает адаптировать текст под культурные особенности переводимого языка и языка, на который происходит перевод [Rosmania 2025].

Стоит заметить, что в межкультурной коммуникации крайне важно понимать особенности культуры. Разумеется, что без определенного опыта в общении с той или иной культурой приходится опираться на различные стереотипные представления о чужой культуре. И в таких ситуациях порой неизвестно какие действия предпринимать и какие слова использовать, поскольку культурные стереотипы не отражают действительность объективно. Но можно прибегнуть к использованию нейросети. Благодаря мощностям обработки информации, превосходящие человеческие способности, а также подключению к Интернету, нейросети способны к имитации той или иной культуры, то есть использовать те модели поведения и те формулировки слов, которые использовал в своей речи носитель языка и культуры. Это позволяет опробовать свои способности в коммуникации с чужой культурой [Floridi 2020].

Но в этом и кроется, пожалуй, главная проблема, связанная с использованием искусственного интеллекта. При его использовании в тех же текстовых нейросетевых моделях пользователь не может рассчитывать на достоверность информации, предоставляемой этой нейросетью. Конечно, использование нейросетью материалов, размещенных в открытых источниках, является безусловным плюсом, однако, назвать конкретные источники зачастую у нейросети не удастся. В таком случае пользователю приходится вручную перепроверять полученные данные, что полностью сводит к нулю главное преимущество искусственного интеллекта – экономия времени и сил пользователя. Даже если источник информации был найден, то все равно нельзя быть твердо уверенным в том, что имитация нейросетью носителя чужой культуры не основана на тех же стереотипах [Chaudhary 2021].

Следующей проблемой в использовании искусственного интеллекта для межкультурной коммуникации можно выделить игнорирование эмоциональных окрасок текста. Текстовые нейросети еще пока не научились определять сарказм, иронию и другие литературные приемы, которые понятны человеку. Это связано в первую очередь с тем, что искусственный интеллект все-таки искусственный и не способен к эмпатии и ее восприятию. А межкультурная коммуникация – это в первую очередь человеческое общение, где невозможно не использовать эмоции и чувства. Машинный перевод в межкультурной коммуникации неприемлем и не отражает в полной мере намерения человека в коммуникации с чужой культурой [Binns 2018].

Искусственный интеллект останется всего лишь посредником, инструментом в межкультурной коммуникации, но никогда не сможет заменить в этом человека полностью, несмотря на темпы своего развития. Он способен быстро переводить большие объемы текста, имитировать стиль общения, но пользователю ни в коем случае нельзя рассчитывать на достоверность этой информации, что делает искусственный интеллект посредственным помощником в

межкультурной коммуникации. Разумеется, что рано или поздно искусственный интеллект будет максимально приближен к желаемому уровню распознавания человеческого в межкультурной коммуникации, и, скорее всего, это будет практически неотличимо от настоящей человеческой речи. Но, к сожалению, или, к счастью, это все равно будет всего лишь имитация.

ЛИТЕРАТУРА

Binns R. Fairness in machine learning: Lessons from political philosophy [Electronic resource]. 2018. P. 149–159. URL: <https://arxiv.org/abs/1712.03586> (accessed 10.05.2025).

Chaudhary A., Kumar A., Singhal S. The role of AI in enhancing personalized learning in language education. 2021. P. 102–119. URL: [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10139468/1/Chaudhry_Artificial%20Intelligence%20in%20Education%20\(AIEd\)-%20a%20hig20and%20industry%20note%202021_AOP.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10139468/1/Chaudhry_Artificial%20Intelligence%20in%20Education%20(AIEd)-%20a%20hig20and%20industry%20note%202021_AOP.pdf) (accessed 10.05.2025).

Floridi L., Cowls J., Beltrametti M. AI and its ethical challenges in education: Principles for responsible use. 2020. P. 87–105. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-09687-7_17 (accessed 10.05.2025).

Rosmania R. Chatting with AI Chatbots Applications to Improve English Communication Skill. 2025. P. 1–10. URL: https://www.academia.edu/95222919/Chatting_with_AI_Chatbots_Applications_to_Improve_English_Communication_Skill (accessed 10.05.2025).

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A MEDIATOR IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

I.A. Karlin

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
wadfurd@gmail.com*

A.V. Proskurina

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
proskurina@corp.nstu.ru*

Abstract. The article discusses the features and problems of using artificial intelligence as a tool for implementing intercultural communication. The key capabilities of IT-technologies are analyzed, special attention is paid to the issues of information reliability, the emotional component of communication and the risks of reinforcing cultural stereotypes when using AI intermediaries.

Keywords: artificial intelligence, intercultural communication, tool, imitation, stereotypes

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ

Е.А. Косых

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
e.kosykh@corp.nstu.ru*

Цель статьи – описать педагогические технологии, направленные на формирование речевых умений и на стимуляцию студентов к общению на иностранном языке. Установлено, что формированию устной научной речи в вузе способствуют такие педагогические технологии, как технологии управления групповым общением, проблемное обучение, цифровые технологии, технологии развития критического мышления и кейс-метод.

Ключевые слова: педагогическая технология; проблемное обучение; цифровая обучающая среда; речевая ситуация; обучение устной речи в неязыковом вузе

Информационные технологии и развитие искусственного интеллекта значительно расширили функциональные возможности преподавателя. Сегодня студенты имеют возможность изучать иностранный язык посредством видеоигр, стриминговых платформ, мобильных приложений и социальных сетей.

Поэтому на данном этапе развития иноязычного образования остро стоит вопрос о том, как обратить возможности цифровых технологий в учебно-педагогическую пользу, разнообразить занятия по языку, избавиться от менее эффективных способов преподавания; как разнообразить цифровой материал интересными и эффективными упражнениями; как адаптировать новые способы обучения под компетентностные потребности высшего образования.

Организационно-педагогические технологии – это описание процесса реализации методического приема, обеспечивающее преодоление познавательных затруднений учащихся и достижение поставленной обучающей цели [Мильруд 2015: 108]. Педагогическая технология подразумевает определенный алгоритм работы и наличие цели, ведущей к конкретным результатам. Каждый методический прием разбивается на комплекс организационно-педагогических технологий, выстроенных преподавателем в определенной последовательности [Мильруд 2015: 108]:

1. Знакомство обучающихся с языковыми средствами, отобранными в соответствии с поставленной речевой задачей;
2. Расширение фоновых знаний обучающихся;
3. Обучение систематизации деталей текста, информации или изображения;
4. Обучение умению устанавливать причинно-следственные связи.

Одной из распространенных проблем является подмена коммуникативной компетенции текстовой, решением которой выступает педагогическая технология обучения в сотрудничестве, реализованная через применение вики-технологий [Сысоев, Хмаренко 2022: 277]. Студенты на первом этапе делятся на мини-группы и работают на платформе интернет-проектов через вики-сервис. Их задача – создание единого проекта или документа. Цель вики-сервисов заключается в том, чтобы позволить пользователям через интернет создавать вики-страницы, редактировать которые может неограниченное число людей [Евстигнеева 2013: 78]. Участник мини-группы выполняет свою особенную роль, а внеаудиторные часы посвящаются поиску информации и внесению её в общий документ. В итоге студенты устно презентуют готовый проект, содержащий вклад каждого из участников группы: вики-сервис позволяет отслеживать активность каждого студента.

Часто на занятиях с не слишком сплочённой группой преподаватель сталкивается с необходимостью стимулировать студентов к коммуникации. Самым простым решением является создание речевой ситуации (далее РС) между студентами [Косых 2024: 537]. РС – это субъективная психолингвистическая реальность, где участники лично чувствуют внутреннюю необходимость прибегнуть к речевым средствам в возникших обстоятельствах [Мильруд 2015: 109]. РС не подразумевает готовый сценарий или продуманную ситуацию общения, она заложена в потребности личности высказать своё мнение. Решением данной проблемы выступают следующие педагогические технологии:

I. Проблемное обучение: цель проблемного задания – это нахождение алгоритма решения профессиональных задач, а не само их выполнение [Мурунов 2023: 74]. Цифровые технологии позволяют найти материал, помогающий студентам сформулировать свою точку зрения. Педагогическая технология создания дискуссий посредством платформы TED Talks позволяет развивать критическое мышление студентов. Для ведения дискуссии участники разбиваются на группы, которым необходимо за определенный промежуток времени подготовить аргумент и контраргумент по вопросам определенной темы. Группы демонстрируют свои доводы соперникам и решают, чьи аргументы были наиболее убедительны.

Для проведения дискуссий на научную тему мы предлагаем студентам полемические вопросы и список клише для выражения собственной точки зрения и введения контраргументов для оппонента. В качестве ознакомительного материала выступает видео Сема Харриса «Наука может ответить на вопросы морали» [Доступно по ссылке: [Sam Harris: Science can answer moral questions | TED Talk](#)] (см. таблицу).

Темы для научной дискуссии	Клише на английском языке
Does the development of science always have a positive effect on society? If scientific knowledge is always evolving, how can we trust science? Do you trust science? Are science and religious beliefs compatible? Could science be dangerous in any way or have a negative effect on society? Have you ever thought about the profession of a scientist? What are the pros and cons of being a scientist?	<u>Выражение собственной точки зрения:</u> <i>In my opinion...; I believe that...; From my perspective...; As far as I'm concerned...; It seems to me that...; To my mind...; In my view...; I am convinced that...c As I see it...; As far as I am able to judge...; To me...</i> <u>Выражения противоположной точки зрения для оппонента:</u> <i>On the other hand...; I disagree with...; In contrast... ; Despite the fact that...; I'm afraid I have to disagree... ; On the contrary... ; It is often claimed that...; I don't share your view... ; There is a counterargument that...;I respectfully disagree...</i>

В научной литературе приведен следующий методический алгоритм работы с платформой TED Talks [Молодых, Вогормян 2021: 138]:

1. Введение в обсуждение предварительных вопросов, косвенно связанных с проблемой, затронутой в видео;
2. Введение для предложенной темы активного лексического запаса, который можно отработать на платформе Learningapps (цифровом ресурсе, позволяющем создавать различные варианты учебных задач) [Чечкенева 2022: 225];
3. Прослушивание лекции и выполнение упражнений на понимание;
4. Введение дискуссии и обсуждение проблемы, затронутой в видео.
5. Алгоритм следует, на наш взгляд, дополнить дальнейшим разделением на группы и ведением дискуссии по схеме «аргумент/контраргумент» по проблемным вопросам.

II. Интерактивная педагогическая технология кейс-метода: электронные кейсы – это реальная ситуация, загруженная преподавателем в цифровую обучающую среду. Выделяются научно-исследовательские кейсы (exploratory), материалом для которых служат художественная и публицистическая литература, автобиографии выдающихся людей или игровые ролики на сайте BBC [Маруневич, Симонова 2021: 283]. Отдельным кейсом может выступать биография ученого или знаменитого изобретателя.

Таким образом, решением проблемы создания цифровой среды и разработки эффективных педагогических технологий является использование технологии проблемного обучения и выстраивание новых методов парной и групповой работы. Алгоритм обучения должен вмещать в себя количество внеаудиторного

времени, отданного на сбор информации. Обучение в высшей школе по современным образовательным технологиям нацелено на решение профессиональных задач, развитие коммуникативной компетенции и навыков устной научной речи.

ЛИТЕРАТУРА

Евстигнеева И.А. Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных интернет-технологий // *Язык и культура*. 2013. №. 1 (21). С. 74-82.

Косых Е.А. Методика обучения устной монологической речи студентов неязыковых специальностей (на примере английского языка) // *Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике*. Барнаул: АлтГПУ, 2024. С. 533-540.

Маруневич О.В., Симонова О. Б. Особенности применения электронных кейсов при обучении иностранному языку студентов юридических и экономических специальностей: методический и педагогический аспекты // *Самарский научный вестник*. 2021. Т. 10. №. 2. С. 281-285.

Мильруд Р.П. Приемы и технологии обучения устной речи // *Язык и культура*. 2015. №. 1 (29). С. 104-121.

Молодых Е.А., Вогормян М. В. Особенности применения проблемного подхода к обучению иностранному языку в вузе с использованием современных электронных образовательных ресурсов // *Глобальный научный потенциал*. 2021. №. 6. С. 137-140.

Мурунов С.С. Типология цифровых проблемных заданий при обучении иностранному языку // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2023. Т. 12. №. 2. С. 67-85.

Сысоев П.В., Хмаренко Н.И. Обучение студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии обучения в сотрудничестве // *Язык и культура*. 2022. №. 59. С. 271-285.

Чечкенева Л.В. Использование цифровых образовательных ресурсов в технологии проблемного обучения // *Современные проблемы науки, общества и образования*. 2022. С. 223-226.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF TEACHING ORAL ACADEMIC SPEECH

E.A. Kosykh

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk Russia)
e.kosykh@corp.nstu.ru*

Abstract. The objective of this article is to elucidate pedagogical technologies aimed at the development of speaking skills and the stimulation of student interaction in a foreign language. It has been determined that the formation of oral academic discourse in higher education institutions is promoted by pedagogical methodologies such as group communication management technologies, problem-based learning, digital technologies, critical thinking development techniques, and the case method.

Keywords: pedagogical technology; problem-based learning; digital learning environment; speech situation; oral language teaching in a non-linguistic university

ИННОВАЦИИ И ПРАКТИКА ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В КИТАЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Ли Су

*Сианьский университет иностранных языков
(Сиань, Китай)
lisu36@163.com*

На фоне экономической глобализации растет спрос на переводчиков в различных сферах. Подготовка специалистов, обладающих способностью к отраслевому переводу, к межкультурному общению, чтобы удовлетворить потребности экономического и социального развития, международного обмена и сотрудничества, входит в число основных задач, стоящих перед вузами Китая. Экономические отрасли требуют от переводчиков высокого уровня практических навыков, поэтому особенно важна интеграция профессионального обучения и преподавания иностранных языков. Введение инновационного режима обучения и подготовка переводчиков с специальными способностями стали как никогда актуальными. В данной статье анализируются инновационные меры в обучении иностранным языкам на основе модели интеграции профессионального обучения и преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: переводчики, инновационный режим обучения, реальная работа, практические навыки

В январе 2018 г. Министерство образования КНР выпустило Государственный стандарт качества преподавания в рамках бакалавриата в общеобразовательных вузах (иностранные языки и литература) (далее Государственный стандарт), который является первым государственным стандартом качества преподавания в высшем образовании, охватывающим все специальности, связанные с иностранными языками. В целях реализации принципов и положений Государственного стандарта весной 2020 года опубликовано Руководство по преподаванию иностранных языков и литературы в китайских вузах (далее – Руководство) [教育部高等学校外国语言文学专业教学指导委员会 编 普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指南. 上海: 上海外语教育出版社, 2020].

Руководство состоит из двух томов. Первый том представляет собой руководство по преподаванию трех специализаций английского языка (английский, перевод и деловой английский). Во второй том вошло руководство по преподаванию шести специальностей: русского, немецкого, французского, арабского, японского и испанского языков (последний добавлен при переиздании). Руководства по каждой специальности в основном имеют одинаковую структуру, и все они содержат следующие компоненты: обзор, область применения специальности, цели обучения, спецификации обучения, академическая система/кредиты и степень, система учебных программ, план обучения, требования к обучению, оценка преподавания, команда преподавателей, условия обучения, управление качеством, терминология и толкование, описание основных курсов (приложение). Государственный стандарт содержит основные принципы и

общие требования к разрешению, построению и оценке программ по иностранным языкам и литературе, а Руководство предлагает направления действий и решения для инновационного развития каждой программы.

Комитет надеется, что с помощью Руководства по преподаванию иностранных языков и литературы китайские вузы возьмут за основу фундаментальную миссию воспитания нравственности, проявят инициативу в связи с потребностями национального экономического и социального развития, точно определят цели выращивания специалистов, будут постоянно совершенствовать программу выращивания специалистов, оптимизировать учебные планы, укреплять профессиональные курсы, уделять особое внимание воспитанию компетентности, продвигать революцию в классе, изучать интеллектуальное обучение, способствовать развитию преподавателей. Кроме того, они будут совершенствовать систему обеспечения качества, чтобы эффективно повысить степень достижения целей по выращиванию студентов и степень удовлетворенности общества.

Руководство предлагает конкретные направления действий и решения для коннотативного, диверсифицированного и инновационного развития каждой специальности, чтобы готовить специалистов по иностранным языкам, необходимых времени и ожидаемых страной.

1. Цель и важность инноваций в обучении иностранным языкам

Основная цель Руководства заключается в выращивании комплексных кадров, способных адаптироваться к развитию новой эпохи. Подготовка кадров должно глубоко интегрировать культурные, языковые и профессиональные компетенции. Владение только навыками перевода далеко не всегда может удовлетворить рыночный спрос. Например, в области науки и техники в связи с быстрым развитием искусственного интеллекта, биотехнологий, информационных технологий и других новейших технологий возникает необходимость в международном обмене и распространении большого количества результатов научных исследований, что требует от переводчиков не только владения языком, но и глубоких научно-технических знаний, а также умения точно понимать и переводить профессиональную терминологию, техническую документацию и отчеты о научных исследованиях.

Язык переплетается с культурой, обществом, историей и многими другими факторами, а различные дисциплины имеют уникальные концептуальные системы, логические структуры и способы выражения. Перевод – это не только простое преобразование языка, но и межкультурная и межпрофессиональная передача информации. Программа междисциплинарной интеграции разрушает границы традиционных дисциплин и предоставляет студентам более широкие горизонты знаний и пространства для мышления. Например, при изучении курса «Перевод и международные отношения» студентам необходимо всесторонне использовать междисциплинарные знания в области лингвистики, дипломатии, международной политики и других дисциплин для анализа языко-

вых явлений и дипломатической риторики в международных делах, а также для изучения того, как с помощью перевода можно способствовать обмену и сотрудничеству между странами. Такой междисциплинарный подход к обучению побуждает студентов думать о проблемах с разных точек зрения. Кроме того, междисциплинарное обучение на основе проектов, групповое сотрудничество и другие методы преподавания способствуют развитию у студентов умения работать в команде, коммуникативных способностей и способности к самостоятельному обучению, что крайне важно для переводчиков в их будущей карьере.

2. Меры по инновации в режиме обучения иностранным языкам

Университеты сотрудничают с предприятиями для создания баз практики и обучения, чтобы предоставить студентам реальную рабочую среду. В процессе стажировки и практики студенты могут понять культуру, рабочий процесс и профессиональные нормы предприятия, развить профессиональное сознание и профессиональное качество, а также лучше адаптироваться к будущей работе.

Междисциплинарная интеграция – это инновационная образовательная модель, направленная на разрушение границ традиционных специальностей по иностранным языкам, органичное сочетание иностранных языков с другими профессиональными областями и подготовка с междисциплинарными знаниями и всесторонними способностями для удовлетворения разнообразных потребностей общества. Для этого осуществляется объединение иностранных языков с деловыми, экономическими, управленческими и другими профессиональными знаниями. Например, предлагаются деловой английский и деловой русский, а учебная программа охватывает бизнес-курсы, включая практику международной торговли, международные деловые переговоры, маркетинг, деловое общение и электронную коммерцию. Также объединяется иностранный язык с журналистикой и коммуникацией, рекламой, кино- и телепроизводством и другими специальностями. Выпускники могут работать в международных медиаорганизациях, иностранных рекламных агентствах, многонациональных предприятиях в области составления новостей на иностранных языках, планирования международной рекламы, распространения кино- и телепрограмм, например, в качестве иностранных корреспондентов, копирайтеров международной рекламы, переводчиков субтитров и т.д.

Важным становится изучение иностранного языка для технического перевода. Иностранный язык сочетается с изучением информатики, программирования, ИИ и другими направлениями информационных технологий. Например, проводятся курсы по автоматизированному переводу, обработке языковой информации и технологии обучения иностранным языкам. Студенты могут освоить разработку и применение программного обеспечения для перевода иностранных текстов, создание и управление языковыми БД, эксплуатацию и об-

служивание интеллектуальных платформ для обучения иностранным языкам и т.д. Они могут участвовать в исследованиях и разработках машинного перевода, разработке и эксплуатации онлайн-продуктов для обучения иностранным языкам и т.д., и могут продвигать углубленное слияние обучения иностранным языкам и информационных технологий.

Межпрофессиональная интеграция также имеет широкие перспективы развития в следующих аспектах: иностранный язык + образовательные технологии, медицина, художественное направление, спорт и т.д. Например, в целях реализации задач по подготовке кадров «иностраннный язык + специализированный профиль», «специализированный профиль + иностранный язык» и «иностраннный язык + второй (?) иностранный язык», а также для повышения уровня работы в СУИЯ создана «Инновационная экспериментальная группа для подготовки дипломатов». В результате четырехлетнего обучения студенты владеют навыками в сфере «иностраннный язык + дипломатия», что действительно обеспечивает высококачественный выпуск талантов и достигает ожидаемых целей обучения.

В настоящее время многие институты и университеты исследуют новые способы дисциплинарной интеграции и инновационные пути, которые мы не будем перечислять из-за ограниченности объема.

Заключение

Китайские вузы сталкиваются с новыми возможностями и проблемами в подготовке специалистов со знанием иностранных языков. Благодаря инициативам по внедрению инноваций в учебную программу, в методику преподавания, в преподавательский состав и в практику обучения, китайские вузы достигли значительных результатов. В будущем вузы продолжают изучать инновационные методы и вносить больший вклад в подготовку более качественных переводчиков, содействие экономическому развитию Китая и распространению культуры, а также международным обменам и сотрудничеству.

ЛИТЕРАТУРА

教育部高等学校外国语言文学专业教学指导委员会 编 普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指南. 上海: 上海外语教育出版社, 2020. = Указания по подготовке студентов бакалавриата по иностранным языкам и литературе в обычных высших учебных заведениях / Под ред. Руководящего комитета по преподаванию иностранных языков и литературы в высших учебных заведениях Министерства образования КНР. Шанхай: Изд-во Shanghai Foreign Language Education Press, 2020. (На кит. яз.)

INNOVATION AND PRACTICE OF TRANSLATOR TRAINING IN CHINESE FOREIGN LANGUAGE UNIVERSITIES

Li Su

*Xian International Studies University
(Xi'an, China)
lisu36@163.com*

Abstract. Against the backdrop of economic globalization, the demand for translators in various fields is growing. How to develop specialists with industry-specific translation and intercultural communication skills to meet the needs of economic and social development, international exchange and cooperation are the main challenges facing higher education institutions. Economic sectors require translators to have high practical skills, so the integration of vocational training and foreign language teaching is especially important. The introduction of innovative teaching mode and the training of interpreters with special abilities have become more relevant than ever. This article analyzes the innovative measures in foreign language teaching based on the integration model of professional learning and foreign language teaching.

Keywords: interpreters, innovative training mode, real work, practical skills

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ РКИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Д.А. Лоскутников

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
danil.a.loskutnikov550@gmail.com*

В обзорной статье рассматривается проблема формирования лингвокультурологической компетенции (ЛКК) у иностранных студентов как ключевого компонента их межкультурной коммуникативной компетенции. Анализируются теоретические основы лингвокультурологии, структура ЛКК, а также дидактический потенциал аутентичных художественных текстов как основного средства ее формирования.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, аутентичный художественный текст, методика преподавания русский язык как иностранный (РКИ), межкультурная коммуникация, язык и культура как носители лингвокультурологической информации

Современная парадигма преподавания РКИ смещает акцент с формального усвоения языка на формирование навыков межкультурной коммуникации. В этом контексте аутентичный художественный текст становится ключевым

инструментом для формирования лингвокультурологической компетенции (ЛКК). Работа с текстом – важное направление методики РКИ. Особое внимание уделяется художественным текстам, чей дидактический потенциал, критерии отбора и приемы использования анализируются в работах Н. В. Кулибиной, где подчеркивается их роль как источника культурологических знаний, средства мотивации и развития эстетического восприятия [Кулибина 2001].

Художественная литература выступает аккумулятором культуроносных смыслов, отражая ключевые концепты, ценности, менталитет, прецедентные феномены и др.

Вместе с тем, остается актуальной задача разработки и систематизации комплексной методики работы с аутентичными текстами для формирования ЛКК, включающей принципы отбора текстов, эффективные приемы и задания для выявления и усвоения лингвокультурологического компонента, а также оптимальные подходы к организации читательской деятельности. Этим и определяется актуальность предпринятого в данной статье теоретического обзора.

Лингвокультурология понимается как интегративная дисциплина на стыке лингвистики и культурологии, изучающая репрезентацию культуры в языке и их взаимодействие. Ее продуктом является лингвокультура – культура, воплощенная и закрепленная в языковых знаках [Красных 2013: 123]. В рамках этого подхода язык (или текст, как наиболее семантически насыщенный структурный компонент языка) рассматривается не только как инструмент общения, но и как «сокровищница культуры», хранящая многообразные коды национальной культуры и совокупную информацию об этносе [Маслова 2001: 91].

Лингвокультурологическая компетенция (ЛКК) определяется как способность к распознаванию и адекватному восприятию культурных коннотаций языковых знаков с учетом этнокультурных ценностей [Алефиренко 2010: 23]. С практической точки зрения ЛКК представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих понимать, интерпретировать и использовать языковые единицы, включающие в себя национально-культурный компонент (например, реалии, фразеологизмы, прецедентные феномены) в соответствии с нормами межкультурного общения [Балыхина, Горчакова, Денисова 2008: 26]. Методические аспекты формирования ЛКК, необходимой для успешной межкультурной коммуникации (МКК), рассматриваются в трудах Е.И. Зиновьевой, Т.М. Балыхиной и др. [Зиновьева 2016; Балыхина и др. 2008]. Данный подход представляет собой развитие идей классического лингвострановедения [Верещагин, Костомаров 1990] и тесно связан с современными исследованиями МКК.

Несмотря на обилие работ в смежных областях, сохраняется потребность в систематизации методических подходов, целенаправленно использующих аутентичные художественные тексты для формирования ЛКК во всех ее компонентах (когнитивном, операционном, аксиологическом) [Воробьев 2006:

93]. Существующие исследования часто ограничиваются лингвострановедческим комментированием, анализом отдельных лингвокультурем/концептов. Настоящая статья предлагает обобщенный взгляд на теорию и методику формирования ЛКК у иностранных обучающихся средствами аутентичной художественной литературы на занятиях по РКИ, стремясь частично восполнить указанный пробел.

Лингвокультурологическая компетенция (ЛКК) – неотъемлемая часть коммуникативной и межкультурной компетенций; этим она принципиально отличается от страноведческой, ограниченной лишь фоновыми знаниями [Пассов 2010: 51]. Отсутствие ЛКК делает владение языком поверхностным, а коммуникацию неэффективной, поскольку игнорирование культурного фона языка (аллюзий, норм поведения, специфики юмора) ведет к коммуникативным неудачам [Верещагин, Костомаров 1990: 5].

Ключевым средством для достижения этой цели представляются *аутентичные тексты*, понимаемые как материалы, созданные носителями языка для носителей языка и не предназначенные изначально для учебных целей [Азимов, Щукин 2009: 5–10]. Они признаются одним из наиболее эффективных источников лингвокультурной информации, и среди них особое место занимают художественные тексты, благодаря их высокому лингвокультурологическому потенциалу.

Рассмотрим ключевые аспекты, определяющие лингвокультурологический потенциал (ЛКК) художественного текста. Художественный текст как источник лингвокультурологической информации обладает спецификой, проявляющейся в следующих аспектах: 1) *отражение национальной языковой картины мира* – язык, используемый языковой личностью (в том числе в художественном тексте), фиксирует и транслирует особенности мировосприятия этноса и способы концептуализации действительности, позволяя через анализ тезауруса этой личности реконструировать элементы национальной картины мира [Караулов 2010]; 2) *концентрация культурных концептов и ценностей* – кристаллизация в образах, сюжетах и авторских оценках ключевых концептов, национальных ценностей и антиценностей [Маслова 2011]; 3) *наличие культурно-маркированных единиц* – изобилие реалий, фразеологизмов, аллюзий, коннотативной лексики и других единиц, несущих значительный культурный заряд [Верещагин, Костомаров 1990]; 4) *воссоздание моделей речевого поведения* – демонстрация в диалогах персонажей образцов речевого этикета, коммуникативных стратегий и тактик, характерных для определенной социокультурной среды [Прохоров, Стернин 2006]; 5) *эмоционально-эстетическое воздействие* – обращение не только к интеллекту, но и к чувствам читателя, что способствует глубокому, личностно значимому усвоению культурной информации, формированию эмпатии и интереса к изучаемой культуре [Кулибина 2001]. Перечисленные аспекты в совокупности определяют уникальный дидактический потенциал аутентичного художественного текста для формирования ЛКК у иностранных обучающихся. Именно эти имманентные свойства

текста становятся объектом целенаправленной методической работы на уроке РКИ.

Так, работа с языковой картиной мира и культурными концептами, эксплицированными в тексте, напрямую способствует развитию когнитивного компонента ЛКК – формированию системы знаний о культуре и менталитете носителей языка. Анализ национально-маркированных единиц (реалий, фразеологизмов, аллюзий) и моделей речевого поведения в диалогах персонажей закладывает основу для операционного компонента ЛКК, развивая умения распознавать, интерпретировать и адекватно использовать языковые средства с учетом национально-культурного контекста. Наконец, эмоционально-эстетическое воздействие литературы, вызывающее эмпатию и личностное отношение к прочитанному, является важнейшим фактором становления аксиологического компонента ЛКК.

Эффективное формирование ЛКК посредством аутентичных художественных текстов требует разработки и применения специальных методических приемов и заданий, направленных на последовательное выявление, семантизацию, актуализацию и интерпретацию лингвокультурологической информации, содержащейся в тексте на разных уровнях, превращая его анализ в инструмент комплексного развития всех составляющих ЛКК обучающегося. Использование именно аутентичных, а не адаптированных текстов, несмотря на языковые трудности, принципиально важно для формирования ЛКК. Адаптация часто приводит к *«обеднению текста в лингвострановедческом плане, к выхолащиванию национально-культурного колорита»* [Кулибина 2001: 110], лишая обучающихся доступа к подлинному языку и культуре во всей их сложности и многообразии. Работа с аутентичным текстом позволяет наблюдать функционирование языка в естественном культурном контексте и добиться, исходя из всего сказанного, наиболее положительного результата.

ЛИТЕРАТУРА

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2010. 224 с.

Балыхина Т.М., Горчакова Н.Ю., Денисова А.А. Лингвокультурологический методический словарь. М.: РУДН, 2008. 87 с.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990. 246 с.

Воробьев В.В. Лингвокультурология: теория и методы: монография. М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2006. 331 с.

Зиновьева Е.И. Лингвокультурология: от теории к практике: учебник. СПб.: СПбГУ; Нестор-История, 2016. 182 с.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.

Красных В.В. Грамматика лингвокультуры, или что держит языковую картину мира? // Экология языка и коммуникативная практика. 2013. № 1. С. 122-130. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grammatika-lingvokultury-ili-chto-derzhit-yazykovuyu-kartinu-mira> (дата обращения: 30.03.2025).

Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: дисс. д-ра пед. наук: 13.00.02. Москва, 2001. 328 с.

Маслова В.А. Концепты и ценности: содержание понятий, языковая репрезентация // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. 2011. Т. 24 (63). № 2-1. С. 27-46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepty-i-tsennosti-soderzhanie-ponyatiy-yazykovaya-reprezentatsiya> (дата обращения: 24.04.2025).

Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие. М.: Академия, 2001. 208 с.

Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.

Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русское коммуникативное поведение. 2-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2006. 238 с.

Стернин И.А., Попова З.Д. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. 314 с.

DEVELOPING LINGUOCULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS IN RFL CLASSES THROUGH THE USE OF AUTHENTIC LITERARY TEXTS

D.A. Loskutnikov

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
danil.a.loskutnikov550@gmail.com*

Abstract. This review article addresses the issue of developing linguocultural competence (LCC) in foreign students as a key component of their intercultural communicative competence. The article analyzes the theoretical foundations of linguoculturology, the structure of LCC, and the didactic potential of authentic literary texts as the primary means of fostering this competence.

Keywords: linguocultural competence, authentic literary text, teaching methodology for Russian as a Foreign Language (RFL), intercultural communication, language and culture as carriers of linguocultural information

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КИТАЙСКИМ ИЕРОГЛИФАМ

К.Д. Лукина

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
lukina.kristina.3@mail.ru*

С.Г. Проскурин

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
s.proskurin@mail.ru*

В данной статье рассматривается применение лингвокультурологического подхода к обучению студентов китайским иероглифам в совокупности с ассоциативным методом обучения. Нами устанавливается, что особенностью межкультурного аспекта обучения китайским иероглифам является объяснение культурного основания для объединения тех или иных графем в составе изучаемого иероглифа в соответствии с его этимологией.

Ключевые слова: обучение китайскому языку, лингвокультурологический подход, ассоциативный метод, этимология китайских иероглифов

Изучение китайского языка русскоговорящими студентами, носителями русской культуры, сопряжено с изучением китайской культуры. Так, на процесс освоения влияют не только существенные различия в системах русского и китайского языков, среди которых тоны и иероглифическое письмо, но и культурные особенности, отраженные в языке. Причины и принципы объединения определенных графем для создания слова с определенным смыслом, проистекающие из китайской культуры и быта, часто не понятны современным русскоговорящим студентам. Следовательно, актуальность исследования обусловливается необходимостью подготавливать в университетах специалистов, владеющих китайским языком с развитой межкультурной компетенцией, закладываемой в том числе путем изучения этимологии иероглифов.

Цель исследования – выявить особенности межкультурного аспекта обучения студентов китайским иероглифам. Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы исследования: анализ и синтез научной литературы, этимологический и лингвокультурологический анализ китайских иероглифов. Новизна исследования заключается в применении лингвокультурологического подхода в совокупности с ассоциативным методом для обучения китайским иероглифам. Практическая значимость: предлагается интегрировать в занятия китайского языка семантизацию новых слов с помощью объяснения лингвокультурного основания для формирования тех или иных сложных иероглифов, в частности.

В области языкознания начало изучения взаимосвязи между языком и культурой было положено немецкими учеными – братьями Гримм и В. фон Гумбольдтом. Культура отражается в языке, и язык закрепляет культуру в устном и письменном видах. В педагогической науке теория неразрывности языка и культуры получила свое отражение в нескольких культуроведческих подходах к обучению иностранным языкам: этнографическом, лингвострановедческом, лингвокультурологическом и социокультурном. Направленные на одновременное формирование и лингвистической, коммуникативной компетенций, и межкультурной компетенции, подходы синтезируют «овладение языком» и «овладение фактами иной страны» в сравнении с реалиями родной лингвокультуры [Тарева 2017: 306]. Лингвокультурология изучает соотношение языка и культуры, закрепленное в семантике языковых единиц различных уровней. Лингвокультурологический анализ устанавливает «способность знака отображать современное культурное самосознание народа» [Марьина 2024: 31]. Применяя культуроведческие подходы к преподаванию конкретного иностранного языка, в настоящей работе – китайского языка, получаем взаимодействие русской и китайской лингвокультур.

Формирование межкультурной компетенции у студентов, изучающих китайский язык, происходит на практике с помощью тематических комментариев страноведческого характера на русском языке [Гурулева 2020: 122]. Тексты подобных комментариев в учебных материалах посвящены общим географическим, историческим и политическим сведениям о Китае, национальным праздникам и бытовым традициям. Иероглифам как источнику знаний о китайской культуре уделяется меньшее внимание, так как культурные явления скрыты в их структуре среди значений графем. Особенно четко это прослеживается в иероглифах идеографической категории.

Идеографическую категорию составляют идеограммы (会意 «соединение идей») – в основном, сложные иероглифы, объединяющие в себе графемы таким образом, чтобы по их значениям было понятно, на что они указывают. Например, графемы 革 «сырая кожа» и 土 «земля» составляют слово 鞋 «обувь». В зависимости от структуры, идеограммы являются объединением нескольких одинаковых графических элементов (同体) или объединением двух и более различных пиктографических элементов (导体) [Орешкова 2022: 106]. Заметим, что графемы в составе идеограмм соединяются в единую «идею» под влиянием культурных взглядов на те или иные обозначаемые объекты и явления. Например, иероглиф 多 «много» состоит из двух одинаковых графем 夕 «мясо», и предполагается, что из-за нехватки мяса в древние времена иероглиф, обозначающих два куска мяса, обрел второе значение множественности [Там же]. Следовательно, проследив этимологию иероглифа и культурные явления, которые легли в основу объединения определенных графем в изучаемом слове, студенты смогут запомнить и написание иероглифа, и черты китайской культуры.

Для повышения эффективности запоминания китайских иероглифов применяется ассоциативный метод обучения, который заключается в сознательном создании различных ассоциаций для новых слов на основе сходства их звуковых, графических форм или значений с ассоциативным образом [Николаева 2013: 6]. Применение ассоциативного метода обучения в рамках лингвокультурологического подхода означает создание студентами таких вербальных/визуальных ассоциаций к иероглифам, которые бы отражали их культурный аспект. Стимулом в таком случае является материал о графемах в составе иероглифа, об их значениях и о культурном основании «соединения идей» в слове.

Приведем примеры вербальных ассоциаций к иероглифам-идеограммам из учебника «Новые горизонты: Интегральный курс китайского языка. Часть 1», по которому занимаются студенты первого курса бакалавриата по направлению «Зарубежное регионоведение».

Пример 1

Иероглиф: 想 [xiǎng] «думать, желать, надеяться».

Графемы: 木 «дерево»; 目 «глаз, взгляд»; 心 «сердце».

Обоснование: собираясь строить, человек отправляется в лес и осматривает (目) деревья (木), пока не найдет то, которое отвечает определенным требованиям. С помощью такого толкования раскрывается значение «подходящее». Надеясь и желая, сердце (心) стремится к тому, что считается подходящим, или к тому, что соответствует его потребностям [Этимология...].

Вербальная ассоциация: смотря на дерево, думать, желать всем сердцем.

Пример 2

Иероглиф: 笔 [bǐ] «ручка, кисть».

Графемы: 竹 ^{**} «бамбук»; 毛 «шерсть, волос».

Обоснование: мягкая кисть является традиционным инструментом письма в китайской культуре; древнейшие кисти изготавливались из бамбуковой палочки, кончик которой расщепляли, вставляли туда волоски и обматывали тонкой нитью, после чего покрывали лаком для прочности [Этимология...].

Вербальная ассоциация: писать кистью из бамбука и шерсти.

Пример 3

Иероглиф: 取 [qǔ] «брать, хватать».

Графемы: 耳 «ухо»; 又 «правая рука».

Обоснование: иероглиф изображает руку, хватающую человека за ухо, чтобы задержать его – поимка злоумышленников. По другой версии в более поздние времена в Китае было принято отпускать на волю взятых в плен чужеземцев, предварительно отрезав у каждого из них левое ухо [Этимология...].

Вербальная ассоциация: брать, хватать рукой за ухо.

Благодаря синтезу лингвокультурологического подхода и ассоциативного метода, в процессе обучения и введения новых слов преподаватель не только преподносит языковой материал, но и знакомит студентов с китайской культурой. Студенты выстраивают межкультурную компетенцию через сравнение

своей родной культуры с культурой изучаемого языка. При этом источником информации о культуре становятся не только тексты страноведческого характера в учебниках, но и сами китайские иероглифы, их этимология. Таким образом, главной особенностью межкультурного аспекта обучения студентов китайским иероглифам становится объяснение культурного основания для объединения тех или иных графем в составе изучаемого иероглифа, которое далее студент закладывает в ассоциации.

ЛИТЕРАТУРА

Гурулева Т.Л. Подходы к обучению китайскому языку в аспекте формирования межкультурной образовательной парадигмы, 2020. С. 113-130.

Лингвокультурология: учебно-методическое пособие / О. В. Марьина, М. А. Винокурова, В. Ю. Краева. Барнаул: АлтГПУ, 2024. 92 с.

Николаева Е.И., Белова С.С., Тренин Е.М. Вербальная ассоциация и эмоциональное слово. Санкт-Петербург, 2013. 462 с.

Орешкова Н.Л. Методические аспекты лингвокультурологического анализа китайской иероглифической письменности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика, 2022. № 3. С. 100-112.

Тарева Е.Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура: Томский государственный университет, 2017. С. 302-320.

Этимология китайских иероглифов WenZi. URL: <https://wenzi.ru/> (дата обращения: 06.05.2025).

THE INTERCULTURAL ASPECT OF TEACHING CHINESE CHARACTERS TO UNDERGRADUATE STUDENTS

K.D. Lukina

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk Russia)
lukina.kristina.3@mail.ru*

S.G. Proskurin

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk Russia)
s.proskurin@mail.ru*

Abstract. This article examines the application of a linguo-cultural approach to teaching Chinese characters to students in combination with an associative teaching method. We have established that it is a feature of the intercultural aspect of teaching Chinese characters to explain the cultural basis for combining certain graphemes in the composition of the studied character in accordance with its etymology.

Keywords: teaching Chinese, linguo-cultural approach, associative method, etymology of Chinese characters

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ПРЕИМУЩЕСТВА И ПРОБЛЕМЫ

Е.А. Мелёхина

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
melexina@corp.nstu.ru*

В статье рассматривается проблема цифровизации образования в контексте обучения иностранным языкам. Как любая инновация цифровизация обладает определенными преимуществами и недостатками. Цифровые технологии предоставляют много возможностей преподавателям иностранного языка. При этом, применяя цифровые ресурсы и инструменты, преподавателю следует учитывать языковые потребности обучающихся, технологические возможности всех участников образовательно-го процесса, а также целесообразность применения цифровых технологий.

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровое обучение иностранным языкам, преимущества цифровых технологий

Цифровизация оказывает огромное влияние на многие сферы деятельности человека, включая образование. С появлением цифровых инструментов и образовательных платформ образовательные практики выходят за рамки физических и временных границ, предоставляя педагогам возможности для экспериментов и инноваций. В цифровой среде создаются интерактивные учебные материалы, организуются VR-уроки на основе иммерсивных технологий, используются новые формы проведения занятий, таких как, например, «перевернутый класс» или виртуальные экскурсии. Цифровизация позволяет создавать адаптивную учебную среду и делать образование более персонализированным.

Цифровые технологии повышают производительность обучения, облегчая планирование, оценку и доступ к ресурсам. Онлайн-форумы предоставляют возможность предметникам обсуждать методы обучения и другие педагогические вопросы. Дистанционное обучение обеспечивает легкий доступ ко всем учебным ресурсам и позволяет студентам с различными потребностями взаимодействовать с преподавателем через образовательные платформы. Система управления обучением LSM продвигает виртуальные классы, где учитель может взаимодействовать со студентами в режиме реального времени, делиться своими ресурсами, читать лекции, оценивать обучение студентов, собирать отзывы и отвечать на их вопросы.

В аудиториях, оснащенных цифровыми инструментами, обучающиеся могут не только слушать то, что говорит преподаватель, но и видеть необходимую текстовую или графическую информацию на экране мониторов или интерактивных досок (см. рисунок). В результате обучение становится более интерактивным и учебные действия не ограничиваются чтением книг, письмом на доске и записями в тетрадях [Halema et al. 2022].



Характерные особенности цифрового класса

Внедрение цифровых инструментов и ресурсов в обучение иностранным языкам позволяет выделить следующие преимущества: мультимедийные технологии в изучении иностранных языков предоставляют возможности для улучшения навыков общения с помощью носителей языка и интернет-ресурсов; цифровые инструменты выступают в качестве механизма формирования и развития речевых, когнитивных и мыслительных способностей учащихся; интеграция мультимедийных ресурсов позволяет создавать условия, максимально приближенные к среде носителей языка [Melekhina, Dachentsev 2022].

Благодаря новым технологиям цифровое письмо и цифровые тексты стали более повседневным делом для студентов и преподавателей. Мобильные технологии позволяют практически одновременно писать, редактировать и публиковать текст в любое время и в любом месте. Цифровые инструменты легко определяют заимствованный текст без ссылок на автора.

Используя цифровые ресурсы, студенты могут записывать свою речь и улучшать произношение с помощью обратной связи от носителей языка, сокурсников или преподавателей. Преподаватели иностранных языков могут находить аутентичные тексты с примерами употребления определенных лексических единиц для развития лексических навыков студентов. Цифровые инструменты можно использовать для связи обучающихся с другими носителями языка за пределами языкового класса, через настольные или мобильные приложения, асинхронно (например, блоги, электронная почта и социальные сети), синхронно (например, Skype, BigBlueButton, Webinar.ru) или с использованием комбинации того и другого (например, социальные сети и WhatsApp). Студенты могут подключаться самостоятельно, чтобы взаимодействовать с другими носителями языка со схожими интересами в социальных сетях, через блоги или онлайн-сообщества (группы VK), чтобы развивать свои навыки чтения и письма. Хотя эти инструменты предназначены для индивидуального взаимодействия, их также можно использовать в языковом классе для различных видов задач и занятий.

Однако, как любая инновация, цифровизация обучения иностранным языкам имеет как преимущества, так и недостатки (см. таблицу).

Преимущества и недостатки использования цифровых технологий в обучении иностранным языкам

Преимущества использования цифровых технологий в обучении ИЯ	Проблемы, которые могут возникать при использовании цифровых технологий в обучении ИЯ
• задания, подготовленные с использованием технологий, более интересны и мотивируют студентов • подходят для студентов, испытывающих «языковой барьер» • обеспечивают высокую степень контроля в привычных для «цифровых аборигенов» условиях • обеспечивают гибкость в выборе сложности задания и темпа его выполнения • способствуют индивидуальному изучению языка • снижают тревожность при изучении языка • обеспечивают возможность повторения определенной деятельности • обеспечивают немедленную обратную связь по выполняемым заданиям	• могут отвлекать обучающихся от выполнения задания • возможен неудобный интерфейс • отвлекающие визуальные или звуковые эффекты • компьютеры могут выходить из строя • неустойчивое подключение к Интернету • сложности с недостатком программ и ресурсов • финансовые проблемы семей, которые не могут позволить купить необходимое оборудование для обучения своих детей

Цифровые технологии можно рассматривать как дополнение к традиционным методам обучения, служащее мотивирующим фактором в изучении иностранных языков, при условии, что их применение соответствует целям и потребностям обучающихся. Преподавателям необходимо учитывать эти потребности, а также технические возможности как образовательной организации, так и студентов наряду с их уровнем цифровой грамотности.

Несомненно, наличие оборудования, программного обеспечения и устойчивого подключения к всемирной сети не решит проблем обучения иностранным языкам. Преподавателям, планирующим использовать цифровые технологии в обучении ИЯ, Н. Хокли рекомендует учитывать следующее: как используемая технология поможет достичь цели; стоит ли применение технологии затраченного времени и усилий; как технология согласуется с программой курса; достаточно ли у студентов и преподавателя навыков работы с используемой технологией; будет ли технология активировать деятельность студентов, или они будут пассивными наблюдателями [Hockley 2012].

Таким образом, можно сказать, что использование цифровых инструментов для организации процесса обучения иностранным языкам позволяет обу-

чающимся стать более активными участниками образовательного процесса, а педагогам создавать актуальные мотивирующие учебные материалы и разнообразить формы учебной деятельности, как в аудитории, так и при выполнении самостоятельной работы, тем самым создавать адаптивную среду обучения. Однако не стоит забывать о целесообразности, возможностях и способах использования таких технологий.

ЛИТЕРАТУРА

Haleema A., Javaida M., Qadri M., Sumanc R. Understanding the role of digital technologies in education: A review // *Sustainable Operations and Computers*. 2022. Vol. 3. Pp. 275-285.

Hockly N. Digital literacies. *ELT Journal*. Volume 66, Issue 1, January 2012, Pp. 108–112. DOI: 10.1093/elt/ccr077.

Melekhina E.A., Dashentsev I.D. Digitalization of professional activity of a school teacher // *Сибирский учитель*. 2022. №1. С. 65-69.

DIGITALIZATION OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES: BENEFITS AND PROBLEMS

E.A. Melekhina

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
melexina@corp.nstu.ru*

Abstract. The article examines the problem of digitalization of education in the context of teaching foreign languages. Like any innovation, digitalization has certain advantages and disadvantages. Digital technologies provide many opportunities for foreign language teachers. At the same time, using digital resources and tools, the teacher should take into account the language needs of students, the technological capabilities of all participants in the educational process, as well as the feasibility of using digital technologies.

Keywords: digitalization of education, digital teaching of foreign languages, advantages of digital technologies

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В.А. Молчанова

*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
(Москва, Россия)
v.a.rybina@yandex.ru*

Статья посвящена особому подвиду дискурса – педагогическому управленческому дискурсу, расположенному на пересечении общеизвестных видов дискурса – педагогического и управленческого. В рамках педагогического управленческого дискурса

находит свое отражение ряд коммуникативных стратегий, применение которых является одним из ключевых факторов реализации успешного речевого взаимодействия его типичных представителей.

Ключевые слова: дискурс, педагогический дискурс, управленческий дискурс, коммуникативные стратегии, речевое воздействие

Дискурсивные исследования были и остаются одним из ключевых направлений развития современной филологии и лингвистики. Теория дискурса в эпоху современности оказалась на пересечении огромного количества наук и дисциплин, приобрела междисциплинарный характер и наметила пути оформления в самостоятельную междотраслевую область знания – дискуртологию [Турбина 2017: 45].

В силу неугасающего развития глобализированного мира дискурс как таковой не перестает пополняться новыми подвидами, начиная с возникновения абсолютно новых ответвлений, в силу появления новых сфер коммуникации, в том числе информационных, связанных с все более актуальным развитием искусственного интеллекта и др., и заканчивая появляющимися на стыке ранее существующих и общепризнанных базовых видов дискурса, многие из которых, хотя и не являются совершенно новыми, представляют определенный интерес для изучения, ввиду их относительной неисследованности.

Настоящий доклад посвящен специфике одного из таких подвидов основных типов дискурса, а именно педагогическому управленческому дискурсу. Данный подвид дискурса отражает черты составляющих его педагогического и управленческого дискурсов. Педагогический управленческий дискурс не является новым феноменом, в более ранних исследованиях уже отмечались некоторые сходства управленческого дискурса, или по-другому административного, с педагогическим относительно общности некоторых их функций, например, организаторской или руководящей, как отмечено О.А. Евтушенко [Евтушенко 2011], занимающейся глубоким анализом административного вида дискурса. Таким образом, данный подвид дискурса представляет собой различные акты коммуникации между репрезентантами административно-образовательной сферы (директоры, заместители директоров, заведующие учебными частями и др.), а также их речевое взаимодействие с лицами, находящимися вне непосредственно управленческо-учебной среды, но все же имеющими косвенное отношение к ней, например, родителями обучающихся.

Целью настоящего доклада в большей степени является определение наиболее характерных для педагогического управленческого дискурса коммуникативных стратегий и тактик.

Итак, понятие «коммуникативная (или речевая) стратегия» было использовано Т. ван Дейком [Дейк 1989] еще в 1970-е годы. С тех пор оно крепко закрепилось и используется в лингвистических исследованиях различного рода. В современном языкознании нет единой трактовки коммуникативной стратегии. Одно из определений данного понятия сформулировано следующим обра-

зом: «стратегия речевого воздействия представляет собой способ оперирования информацией с целью изменения поведения объекта речевого воздействия (т.е. того, кто подвергается речевому воздействию) в направлении, планируемом субъектом речевого воздействия (т.е. тем, кто осуществляет речевое воздействие)» [Олянич 2007: 269]. Как правило, чтобы достичь цели, можно использовать несколько способов, что обуславливает задействие понятия «тактика» [Мальцева 2012: 165]. По мнению ученых, коммуникативная стратегия и коммуникативная тактика связаны как род и вид [Клюев 1998: 11]. То есть для осуществления той или иной речевой стратегии необходимо использование определенного набора коммуникативных тактик.

В настоящем докладе будет продемонстрирован один из вариантов применения различных коммуникативных стратегий на примере речи представителя Московского центра воспитательных практик (МЦВП) о заявленных планах на предстоящий квартал года, адресованной коллективам советников директора по воспитанию ряда московских школ. Дата выступления – 22.01.25. Объем анализируемой речи составляет 17 110 п.з. Стиль речи – официально-деловой, жанр – устный онлайн-доклад с презентацией. Адресант в данном случае является коллективным субъектом, так как выступает от лица предписывающей инстанции – МЦВП, адресаты, в соответствии с иерархией, рассматриваются как нижестоящие относительно адресанта.

Речь представителя МЦВП по обозначенной теме была условно разделена на три логические части: введение, основную часть и заключение.

Во введении наиболее явно прослеживается стратегия солидарности, реализуемая через отсылку к предыдущим встречам и совещаниям («в самом начале этого учебного года на нашей очной встрече...» или «а также на селекторном совещании 18 декабря мы говорили...»). Кроме стратегии солидарности, отмечается также применение коммуникативной стратегии объединения – использование в речи притяжательного местоимения «наш» («на нашей очной встрече в Московском центре качества образования...» или «восемь направлений нашей с вами деятельности...»).

По мере продвижения к основной части можно наблюдать внедрение координирующей коммуникативной стратегии, выраженной посредством глаголов управления деятельностью («которые *подлежат* постоянному мониторингу в текущем учебном году...» или «просим вас *проанализировать*, динамику охвата...»), таких лексических единиц как «обязательно» («она обязательно должна быть зарегистрирована...» или «500 участия обязательно...» или «с ним обязательно должна была вестись работа по вовлечению в проект»), «перечень» («вы можете увидеть перечень образовательных организаций...»), «критерии» («для нас важно выполнить нормальные критерии...»). Координирующая стратегия реализуется также за счет использования говорящим будущего времени и лексических единиц с семантикой планирования («вы увидите, как...» или «результаты мониторинга будут высланы...» или «при планировании работы и на следующий учебный год...»). Также в основной части речево-

го обращения говорящего заметны разъясняющая стратегия («мы подробно с вами разберем все эти критерии...») или «объясняю, коллеги, вы ведете...») и регулирующая, представленная с помощью глаголов со значением наблюдения и контроля («мы постоянно обращаем внимание, в том числе и на эти вопросы...») или «мы видим с вами общую картину образовательных организаций»).

В заключении можно увидеть речевую стратегию формирования доброжелательного взаимодействия, которая отражается при использовании, например, пассивного залога («которые подлежат постоянному мониторингу в текущем учебном году...») вместо императивных предложений, таких как «вы должны мониторить» или же при использовании не прямых приказов («мы просим вас провести анализ текущей ситуации...»). Необходимо отметить, что коммуникативная стратегия формирования доброжелательного взаимодействия активно используется выступающим не только в конце своей речи, но и на протяжении всей речи и является наиболее определяющей в анализируемом речевом высказывании. Еще одной базовой речевой стратегией, используемой от начала и до конца высказывания, оказалась стратегия соблюдения субординации – употребление местоимения «вы» по отношению к нижестоящей учебной организации («вы увидите, как каждый из перечисленных показателей вашей деятельности видит город...»).

Таким образом, подобный анализ применяемых говорящими коммуникативных стратегий дает более полное понимание о возможностях языковых методов воздействия на аудиторию. В свою очередь, знание широкого набора коммуникативных стратегий в рамках изучаемого педагогического управленческого дискурса и умелое оказание влияния на аудиторию с целью достижения поставленных говорящим задач являются неотъемлемым элементом профессиональной и компетентной речевой коммуникации непосредственных руководителей и иных административных работников образовательных учреждений различного звена.

ЛИТЕРАТУРА

Дейк ван Т. Язык. Познание. Коммуникация [Текст] / Т. ван Дейк. М.: Прогресс, 1989. 321 с.

Евтушенко О.А. Административный дискурс: институциональные характеристики // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Серия «Филологические науки». 2011. № 5 (59). С. 11-15.

Клюев Е.В. Речевая коммуникация: Учебное пособие для университетов и вузов. М.: ПРИОР, 1998. 224 с.

Мальцева, В.А. Речевые тактики судебного спора // Бизнес в законе. 2012. № 3. С. 95-103.

Турбина О.А. Лингвистическая дискурсология и единицы дискурс-анализа: дискурс-компонент // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». 2017. Т. 14, № 2. С. 44-49. DOI: 10.14529/ling170206.

Олянич А.В. Презентационная теория дискурса. М.: Гнозис, 2007. 407 с.

PRAGMATIC ASPECT OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT DISCOURSE

V.A. Molchanova

*Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
(Moscow Russia)*

v.a.rybina@yandex.ru

Abstract. The report is devoted to a special subtype of discourse – pedagogical management discourse, located at the intersection of well-known types of discourse – pedagogical and management. Within the framework of pedagogical management discourse, a number of communication strategies are applied, the use of which is one of the key factors in the implementation of successful speech interaction of its typical representatives.

Keywords: discourse, pedagogical discourse, management discourse, communicative strategies, speech impact

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Н.Е. Почиталкина

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
(Челябинск, Россия)*

pochitalkinane@cspu.ru

Е.В. Калугина

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
(Челябинск, Россия)*

kaluginaev@cspu.ru

В статье предпринята попытка осмысления роли информационно-коммуникативных технологий в формировании межкультурной компетенции студентов. Информационно-коммуникационные технологии позволяют дополнить высшее образование новыми способами получения знаний и создать виртуальную образовательную среду, обеспечивающую развитие профессиональной межкультурной компетентности студентов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, языковое образование, информационно-коммуникационные технологии, информационно-образовательные ресурсы

Условия жизни современного общества являются причиной расширения глобального коммуникационного пространства. Процесс глобализации в мире набирает обороты, охватывая всевозможные сферы, обуславливая актуальность развития переводческих умений и навыков, а также быстрое расширение

и возрастающую значимость межкультурного взаимодействия. В контексте глобальной интеграции экономики, науки и культуры возрастает потребность в эффективной коммуникации между представителями разных стран и культур. Это приводит к динамике спроса на специалистов с высоким уровнем профессиональной компетентности.

Несомненно, что язык является сложной многоуровневой системой. Лексико-фразеологический уровень языка наиболее эксплицитно демонстрирует культурно-историческую идентичность конкретного народа. Однако, эффективность межкультурного взаимодействия определяется не только владением иностранным языком. Знание традиций, обычаев, исторического прошлого и социальных норм носителей языка также способствует более адекватному восприятию и использованию языковых средств в межкультурной коммуникации. Методы синтеза межкультурных знаний направлены как на устранение непонимания семантических особенностей, так и несоответствий между нормами разных культур в процессе коммуникации [Беспалова 2022]. «Формирование человека культуры, человека духовного всегда проходит благодаря диалогу культур – родной и иностранной» [Пассов 2000: 15].

Поликультурная среда современного мира выступает катализатором формирования новых тенденций в области изучения иностранных языков, а также профессиональной, педагогической и лингвистической подготовки обучающихся. Вследствие этого возникает потребность в качественных изменениях образовательной среды в вузах, поскольку требуется профессионально-педагогическая подготовка, ориентированная на функциональное овладение языком в неразрывной связи с культурой его носителей. Этого можно достичь за счет внедрения инновационных педагогических и информационных технологий, таких как ресурсы Интернета, поисковые системы, электронная почта, веб-сервисы и обучающие платформы, и прочее. Они открывают новые возможности для модернизации системы высшего профессионального образования [Байбурина 2024].

В эпоху глобализации и стремительного развития цифровых технологий лингводидактические аспекты межкультурной коммуникации приобретают особое значение. Современные образовательные платформы позволяют интегрировать интерактивные методы обучения, способствующие более глубокому пониманию культурных различий и эффективному овладению иностранными языками. Важную роль играют и адаптивные алгоритмы, персонализирующие процесс обучения и дающие студентам возможность усваивать материал в собственном темпе. Таким образом, внедрение цифровых технологий открывает новые горизонты для повышения качества подготовки специалистов, способных успешно функционировать в поликультурной среде [Савельева 2020].

Современные студенты привыкли получать знания посредством визуализации и активного взаимодействия с информацией. Анимированные сцены, электронные пособия и видеоматериалы позволяют сделать занятия увлека-

тельными, познавательными и легкими для восприятия. Особенно важно внедрение новых методик в преподавание иностранного языка, где от студентов требуется свободное владение лексическими и фразеологическими единицами, грамматикой и культурой страны изучаемого языка. Фразеологический уровень является важной частью каждого языка. Однако усвоение устойчивых выражений требует особого подхода, поскольку многие из них имеют метафорическое значение и культурно обусловленные особенности употребления. Традиционные методы обучения зачастую недостаточно эффективны для развития способности свободно владеть такими единицами. Поэтому необходимы новые подходы, позволяющие студентам активно участвовать в процессе изучения и практического применения фразеологизмов [Почиталкина 2024].

Использование мультимедиа позволяет визуально представить различные ситуации общения, в которых употребляются фразеологизмы. Электронные учебники и видеопособия помогают студенту быстрее усваивать материал благодаря яркости образов и наглядности ситуаций. Например, анимированная сцена в кафе поможет ученикам запомнить выражение *to be in a pickle* («быть в затруднительном положении»), связав её с конкретной ситуацией выбора и заказа блюда.

Интернет-технологии обеспечивают доступ к огромному объему аутентичной информации, необходимой для погружения в языковую среду. Такие обучающие платформы, как *Duolingo*, *Coursera* и *Memrise*, позволяют изучать иностранные языки с помощью игровых заданий, тестов и диалоговых упражнений. Такие системы предоставляют возможность постоянного мониторинга знаний и закрепления полученных знаний [Калугина 2023].

Смартфоны и планшеты становятся важным инструментом для современного студента. Существует множество приложений, специально разработанных для изучения фразеологии и расширения активного словарного запаса. Одним из примеров является приложение *PhraseMix*, которое предлагает студентам ежедневные задания, направленные на усвоение и запоминание фразем [Итязева 2022].

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности интеграции информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранным языкам. С целью улучшения качества образования рекомендуем включать в процесс обучения иностранному языку разработку конкретных сценариев обучения с использованием цифровых технологий, мониторинг результатов внедрения инновационных методов, оценку влияния новых технологий на развитие межкультурных компетенций студентов что позволит расширить спектр приемов повышения мотивации и успешности обучения.

ЛИТЕРАТУРА

Байбурина Р.З. Современные цифровые инструменты как образовательный ресурс в процессе обучения дисциплине «Иностранный язык»// Современное педагогическое образование. 2024. № 4. С. 81-86.

Беспалова Д.С., Грибачева, Н.В., Калугина Е.В., Мухаметшина О.В., Почиталкина Н.Е. Обучение говорению на занятиях по иностранному языку в дистанционном формате // Обзор педагогических исследований. 2022. Т. 4, № 4. С. 105-109.

Итязева И.А. Использование современных цифровых инструментов в обучении иностранному языку // X Авдеевские чтения: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 12 апреля 2022 года. Пенза: Пензенский государственный университет, 2022. С. 155-158.

Калугина Е.В., Алехина Н.В., Кусарбаев Р.И. Цифровая трансформация языкового образования в педагогическом университете // Обзор педагогических исследований. 2023. Т. 5, № 3. С. 189-194.

Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур». М.: Просвещение. 2000. 161 с.

Почиталкина Н.Е., Калугина Е.В., Кусарбаев Р.И. К вопросу формирования фразеологической компетенции будущих учителей иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2024. Т. 13, № 4(49). С. 55-58.

Савельева Н.Х., Салимова И.М., Почиталкина Н.Е., Довгополова Л.Б. Структура и особенности обучающих онлайн платформ // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9, № 4(33). С. 201-204.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS

N.E. Pochitalkina

*South Ural State Humanitarian Pedagogical University
(Chelyabinsk Russia)
pochitalkinane@cspu.ru*

E.V. Kalugina

*South Ural State Humanitarian Pedagogical University
(Chelyabinsk Russia)
kaluginaev@cspu.ru*

Abstract. The article attempts to comprehend the role of information and communication technologies in the formation of intercultural competence of students. Information and communication technologies allow supplementing higher education with new ways of obtaining knowledge and creating a virtual educational environment that ensures the development of professional intercultural competence of students.

Keywords: intercultural communication, language education, information and communication technologies, information and educational resources

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ РЖЯ

К.В. Приставко

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
pristavko-ksuna.15@yandex.ru*

Статья посвящена методу ролевой игры в формировании целеполагания у будущих переводчиков РЖЯ. Теоретически обосновывается необходимость использования игровых имитационных методов обучения в подготовке переводчиков РЖЯ. Практически обосновывается результативность использования метода ролевой игры в процессе обучения переводчиков РЖЯ.

Ключевые слова: целеполагание, ролевая игра, перевод, русский жестовый язык, игровые методы обучения

Переводчик русского жестового языка (РЖЯ) сегодня оказывается должен соблюдать нормы профессионального стандарта в своей области [Профстандарт ... 2022] с одной стороны, а с другой стороны – понимать цели глухого реципиента перевода [Комарова, Ясин 2023]. Данные целевые ориентиры не всегда совпадают, зачастую переводчик РЖЯ испытывает давление ожиданий со стороны сообщества глухих, коллег. Таким образом, встаёт проблема подготовки к решению данной проблемы переводчиков РЖЯ, находящихся на этапе профессиональной подготовки. Однако в современных методических пособиях существует недостаток упражнений, помогающих будущему переводчику РЖЯ не только переводить тексты, опираясь на знание языка, но и погрузиться в целостный контекст переводческой деятельности [Макеева и др. 2023; Афанасьева и др. 2016]. Таким образом, встаёт проблема разработки методического инструментария, нацеленного на формирование у обучающихся навыка принятия решений, планирования и прогнозирования результата на основе анализа конкретной ситуации.

Исходя из анализа педагогической литературы мы определяем целеполагание переводчика РЖЯ как интегральную характеристику специалиста-переводчика РЖЯ, в структуру которой входят следующие компоненты: а) *ценностно-мотивационный* (наличие устойчивого интереса к профессиональной деятельности, ценностное отношение к профессиональной деятельности); б) *когнитивный* (знание и принятие целей профессиональной деятельности переводчика РЖЯ, способность на их основе прогнозировать собственные результаты деятельности); в) *операционально-деятельностный* (способность и готовность применять полученные умения, знания и навыки для достижения запланированного результата [Леонтьев 1975; Бартош, Харламова 2021; Дмитриева 2011; Ерохина 2011]). Осуществление целеполагания предполагает активного отношения к выполняемой деятельности, демонстрации субъектных качеств личности, умения принимать решение в конкретной си-

туации, искать наилучшие, нестандартные пути достижения своих целей. Формирование целеполагания будущих переводчиков РЖЯ требует, по словам зарубежных исследователей, таких методов преподавания, в которых развивались бы следующие навыки: работа в команде, совместное обсуждение проблем и их решение, анализ ситуации [Roy 2005]. Формированию перечисленных навыков, по мнению авторов, способствуют активные методы обучения, в том числе ролевые и деловые игры. Использование активных методов обучения в подготовке переводчиков РЖЯ согласуется с концепцией практикоориентированного обучения переводчиков жестовых языков, а также с концепцией диалогического обучения, когда в обучающихся в первую очередь тренируют навыки взаимодействия друг с другом и носителями языка [Roy 2005: 6].

Анализ справочной литературы показал, что активные методы обучения понимаются как методы, ориентированные на практическое освоения языка, предполагающие коллективное взаимодействие обучающихся, развивающих мыслительную деятельность, помогающие смоделировать условия профессиональной деятельности [Азимов, Щукин 2009; Новиков 2013]. Как отмечает Фалунина Е. В., «суть активных методов обучения состоит в том, чтобы преодолеть традиционное закрепление за студентами исполнительской части совместной деятельности и тем самым перейти от формирования исполнительского типа личности специалиста к подготовке активного, способного на самостоятельный анализ и принятие нестандартных решений выпускников» [Фалунина 2020].

Одним из активных методов обучения является ролевая игра. Она относится к имитационным методам обучения. Имитационное (моделирующее) обучение направлено на воссоздание общественного опыта, его специфика заключается в возможности воссоздания реальных отношений, условий реальной жизни. В обучении переводчиков РЖЯ важно создавать условия, в которых у обучающихся формируется способность анализировать, решать проблемные ситуации. В игре легче снимаются трудности и психологические барьеры, которые нередко затрудняют профессиональную деятельность переводчиков РЖЯ [Napier 2007; Новиков 2013].

Целью нашего исследования является разработка и апробация серии ролевых игр, целью применения которых является улучшение навыков целеполагания будущих переводчиков РЖЯ.

В исследовании использовались следующие **методы**: анализ научной и справочной литературы, метод включённого педагогического наблюдения (с использованием дневника наблюдений).

Контекст исследования: В исследовании приняли участие 25 слышащих студентов 3 курса Новосибирского государственного технического университета. Продолжительность эксперимента составила один месяц.

Нами была разработана серия ролевых игр, которые включали контролируемые и умеренно-контролируемые игры. Контролируемая ролевая игра

предполагали подготовку диалога на основе уже имеющегося. Им необходимо было просмотреть видеоролик, определить цели коммуникации, особенности речи говорящих, а затем воспроизвести диалог, учитывая все проанализированные факторы. Последний этап предполагал подготовку диалога, сходного с предъявленным в начале. Студентам было необходимо осуществить выбор целей коммуникации, распределить роли, выбрать необходимые языковые единицы, а затем представить диалог перед одноклассниками. Умеренно-контролируемая ролевая игра предполагала наличие ролей, в соответствии с которыми студенты должны были представить диалог. В соответствии с пожеланиями студентов было принято решение провести умеренно-контролируемые ролевые игры с участием глухих-носителей РЖЯ, которые затем давали студентом обратную связь о качестве их перевода. Роль преподавателя в процессе включённого наблюдения состояла в создании и мониторинге дискуссии. Студентам были заданы следующие вопросы: *«Какова была ваша цель в рамках вашей роли?»*; *«Какие задачи вам нужно было выполнить?»*; *«Какие действия Вы совершали, чтобы выполнить задачи?»*; *«Что у меня получалось хорошо?»*; *«Какие были затруднения?»*;

После проведения эксперимента в процессе анализа дневника наблюдений были получены следующие результаты: 1) студенты улучшили навыки формулировки конкретных, измеримых и реалистичных целей. В начале эксперимента цели носили обобщённый характер (*«буду просто переводить»*, *«нужно передать информацию от врача»*), после эксперимента цели стали более конкретными (*«передать термины»*, *«передать эмоции глухого пациента»*, *«его обеспокоенность»*, *«воздействовать на реципиента также, как и текст оригинала»*); 2) студенты улучшили навыки самоанализа, умения связывать результат деятельности со своими действиями: на первых занятиях студенты оценивали себя не в полной мере глубоко (*«ну, меня все поняли»*), далее отзывы студентов становились более конкретными (*«некоторые термины были не понятны, но я дактилировала, поясняла, в итоге пациент меня понял»*; *«глухой не понимал, почему я смеюсь, потому что я не перевела»*); 3) у студентов углубилось понимание специфики профессиональной деятельности переводчика РЖЯ (*«научилась понимать, что необходимо объяснять глухому абсолютно всё»*; *«поняла, насколько разным может быть перевод»*; *«понимание важности предпереводческого анализа»*).

Таким образом, разработанная серия ролевых игр способствует улучшению навыков целеполагания, позволяет дать студентам возможность занять активную позицию, развить аналитические навыки, навыки самоанализа, определения целей и задач предстоящей деятельности, видеть причинно-следственные связи между действиями и полученным результатом.

ЛИТЕРАТУРА

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

Афанасьева, О. О., Камнева В. П., Харламенков А.Е. Учебное пособие для обучения переводчиков русского жестового языка в профессиональных образовательных организациях. Москва, 2016. 170 с.

Бартош Д.К. Харламова М.В. Развитие проектировочных умений целеполагания у будущих учителей иностранного языка // Педагогика и психология образования, 2021. № 2. С. 53–71.

Дмитриева И.А. Развитие способности к целеполаганию у студентов и аспирантов: дис. канд. пед. наук: 19.00.13. Казань, 2011. 190 с.

Ерохина Л.Ю. Формирование готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. Тюмень, 2011. 24 с.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М: Политиздат, 1975. 130 с.

Макеева Д.Р., Канатникова Е.А., С.А. Карамзина С.А. Методические рекомендации по организации работы переводчиков русского жестового языка в рамках реализации программ среднего профессионального образования. М.: ФГБОУ ДПО ИРПО, 2023. 38 с.

Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.

Фалунина Е.В. Активные методы обучения в системе высшего образования - современный взгляд на проблему обучения // Евразийский Союз Ученых, 2020. №3-4 (72). С-65-67.

Ясин, М. И., Комарова, А.А. Обеспечение качества перевода жестового языка. Журнал исследований социальной политики, 2023. № 4 (24). С. 599–612.

Bontempo, K., Napier, J. Mind the Gap! A Skills Analysis of Sign Language Interpreters / Bontempo K., Napier J. // The Sign Language Translator and Interpreter. 2007. № 1 (2). С. 275-299.

Roy C.B. Advances in Teaching Sign Language Interpreters. Washignton: Gallaudet University Press, 2005. 225 с.

ROLE PLAY AS A METHOD OF FORMATION OF GOALSETTING IN PRE-SERVICE RUSSIAN SIGN LANGUAGE INTERPRETERS

K.V. Pristavko

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
pristavko-ksuna.15@yandex.ru*

Abstract. This article is devoted to the method of role-playing in the formation of goal-setting among pre-service RSL interpreters. The need for using imitation training methods in the training of RSL interpreters is proven theoretically. The effectiveness of using the role-playing game method in the process of training RSL interpreters is practically proven.

Keywords: goal-setting, role-play, interpretation, the Russian Sign Language, game-based teaching methods

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Э.С. Ранде

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
Emily1414149054@gmail.com*

О.Г. Шевченко

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
o.shevchenko@corp.nstu.ru*

В статье описываются современные методы улучшения произносительных навыков иностранного языка. Рассматривается возможность интеграции мобильного приложения в учебный процесс.

Ключевые слова: произносительные навыки, мобильные приложения, фонетика, коммуникативный метод, артикуляционный метод, акустический метод

В связи с глобализацией и развитием межкультурной коммуникации, знание английского языка является важным навыком. Формирование фонетических навыков является очень важным и сложным аспектом в изучении иностранного языка. Актуальность исследования заключается в общей цифровизации в образовании, из-за чего возрастает спрос на использование цифровых ресурсов для эффективного саморазвития данных навыков у студентов. Целью данного исследования является поиск наиболее эффективного способа внедрения цифровой платформы в учебный процесс.

Исходя из личного опыта преподавания, традиционные методы результативны, однако в современных условиях требуют интеграции цифровых технологий. Были изучены традиционные методы, в также возможность адаптировать и комбинировать их с цифровыми платформами, найти и создать упражнения на базе искусственного интеллекта.

Существует множество различных методов и подходов формирования произносительных навыков:

- **коммуникативный подход.**

Данный подход был предложен Стефаном Крашером. Данный метод снижает тревожность и способствует беглости речи, однако может привести к закоренению ошибок, так как основная задача – «живая» коммуникация [Ellis R. 2003: 88-89].

- **артикуляционный метод.**

Фокусируется на развитии слуховых навыков и произношения с помощью структурированных упражнений. [Ladefoged 2001: 39].

- **акустический метод.**

Акцент делается на прослушивании и повторении, копировании произношения. [Bradlow et al. 1999: 2075].

- **Дифференцированный и технологически модернизированный подход.**

Он включает в себя цифровые платформы, упражнения на базе искусственного интеллекта и автоматическую систему оценки результатов. Также данный подход направлен на индивидуальное обучение для достижения различных целей учащихся и повышения их интереса в изучении определённой области [Godwin-Jones R. 2018: 9]. На данном подходе мы сфокусируемся.

Для исследования было выбрано мобильное приложение ELSA SPEAK, которое доступно для любых платформ и имеет удобный интерфейс и большой функционал. В ELSA SPEAK встроены искусственный интеллект и технологии распознавания речи, которые анализируют произношение в режиме реального времени. Приложение содержит обширную базу заданий, включая упражнения по произношению отдельных звуков, слов, фраз и полных предложений, видео уроки от носителей языка, а также упражнения по грамматике и лексике. Ещё одной особенной функцией приложения являются ролевые беседы с искусственным интеллектом. Это позволяет практиковать слухо-произносительные навыки в различных ситуациях (деловые встречи, путешествия, повседневное общение), с возможностью выбора акцентов. В приложении представлены расширенные инструменты для мониторинга прогресса, количественная и качественная оценка произношения, а также рекомендации по дальнейшему обучению. Таким образом, ELSA SPEAK является универсальным приложением как для тех, кто профессионально изучает английский язык, так и для любителей, которые просто хотят улучшить знания. Интегрировать данное предложение в учебный процесс возможно. Рассмотрим некоторые упражнения.

Первый блок заданий направлен на произношение фонем и слов. Данный блок имеет строгий алгоритм выполнения и является фундаментальным для построения правильной артикуляции. Он сопоставим с акустическим методом [Bradlow 1999]. Пользователь слушает образец, повторяет звук/ слово и моментально получает обратную связь на основе акустического анализа его произношения.

ELSA SPEAK предлагает задания с интерактивными визуальными и аудио подсказками артикуляции. Данный блок также объясняет базовые артикуляционные инструкции и предлагает систематизированные упражнения на отработку и распознавание минимальных пар, что соотносится с **артикуляционным методом обучения** [Ladefoged 2001].

Блок заданий с тематическими диалогами практикует произношение в лексико-семантическом и коммуникативном контексте, что соотносится с теорией коммуникативного метода. Это обеспечивает интеграцию фонетических навыков с реальным речевым общением, где искусственный интеллект сразу

дает оценку качества произношения и корректирует ошибки [Ellis 2003]. Данный тип заданий отлично развивает слухо-произносительные навыки, помогает избавиться от страха вести диалог, а также закрепить пройденный материал. Эти задания хорошо подходят для самостоятельной работы вне класса.

Таким образом, возможная работа с данным приложением может строиться следующим образом:

1. Изучение нового материала (аудио и видео материалы (секция learn), отработка звуков с помощью минимальных пар;
2. Выполнение упражнений на понимание и умение различать звуковые пары в контексте (традиционные методы, адаптированные под цифровой поддержкой);
3. Тренировка понимания живой речи и применения полученных знаний на практике в ситуативных диалогах (технологический метод).

Приведем примеры реальных заданий из приложения:

1. В разделе Topics во вкладке Influencers студент изучает новый аудио и видео материал про /i:/ и /I/.
2. В разделе Topics студент находит study set с минимальной парой /i:/, /I/ и выполняет задание, моментально получая обратную связь относительно его произношения и результатов.
3. В разделе learn студент проходит тематический unit.
4. Для саморазвития студент работает с role-play диалогами в разделе discover.

Таким образом, ELSA SPEAK предлагает обширный выбор фонетических заданий, построенных на традиционных методах, но адаптированных в цифровую среду. Приложение не сможет заменить носителя языка или преподавателя, однако поможет улучшить слухо-произносительные навыки и изучить культуру другой страны (role-play dialogue и topics). Благодаря удобному интерфейсу и широкому функционалу, данное приложение возможно интегрировать в учебный процесс, а также использовать в домашней работе. Это поможет улучшить фонетические навыки и самодисциплину. Однако требуется апробация, тестирование заданий на практике.

ЛИТЕРАТУРА

Bradlow A.R., Torretta G.M., Pisoni D.B. The Effect of Talker and Listener Variability on the Perception of Speech // Journal of the Acoustical Society of America. 1999. Vol. 106. No. 4. Pp. 2074-2085.

Ellis R. Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2003. 387 p.

Godwin-Jones R. Emerging Technologies: Language Learning Technology // Language Learning Technology. 2018. Vol. 22. No. 2. Pp. 1-12.

Ladefoged P. Vowels and Consonants. 2nd ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2001. 191 p.

MODERN METHODS OF IMPROVING PRONUNCIATION SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE AMONG LINGUIST STUDENTS

E.S. Rande

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
Emily1414149054@gmail.com*

O.G. Shevchenko

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
o.shevchenko@corp.nstu.ru*

Abstract. The article describes modern methods of improving the pronunciation skills of a foreign language. The possibility of integrating a mobile application into the learning process is being considered.

Keywords: pronunciation skills, mobile applications, phonetics, communication method, articulation method, acoustic method

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Н.А. Ромашенко

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
romashenko-022@mail.ru*

Т.Н. Чурляева

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
churlyaevatatyana@gmail.com*

Авторы статьи обращаются к проблеме недостаточно методически разработанной организации работы с художественным текстом в рамках лингвострановедческого чтения. Обосновывается необходимость разработки специальных форм работы в рамках лингвострановедческого чтения, направленного на формирование готовности к межкультурной коммуникации как цели лингвострановедческого учебного процесса.

Ключевые слова: лингвострановедческий аспект, художественный текст, лингвострановедческое чтение, межкультурная коммуникация, чтение-искусство

В настоящее время лингвострановедческий аспект широко используется в практике обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ). Данный аспект основан на совместном обучении языку и культуре.

В отечественной методике лингвострановедческий аспект был подробно методологически и методически изучен и описан впервые в 1970-х гг. в исследовании Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым лингвострановедение определяется самостоятельным аспектом преподавания РКИ, учебным материалом которого является страноведческая информация, а работа с данным материалом проводится посредством филологической методики преподавания. Кроме того, исследователи в качестве учебного текста в рамках лингвострановедческого подхода предлагают использовать публицистические и художественные тексты, которые не просто преподносят страноведческую информацию, но и *«стимулируют образное мышление, влияют на чувства формируют вкус, оказывают воздействие на эмоции человека»* и с этой точки зрения, лингвострановедческий аспект направлен не только на решение образовательных задач, но и гуманистических [Верещагин, Костомаров 1990: 37]. Целью лингвострановедческого учебного процесса является формирование у обучающихся готовности к межкультурной коммуникации как *«адекватному взаимопониманию двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам»* [Верещагин, Костомаров 1990: 27].

Для возможности реализации данной цели Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым утверждается необходимость разработать специальное лингвострановедческое чтение, в рамках которого работа с текстом будет определяться как деятельность студентов, направленная на *«самостоятельное восприятие замысла автора»* как носителя русской национальной культуры [Верещагин, Костомаров 1990: 201]. При этом, стоит учитывать, что замысел автора, в свою очередь, является не явно выраженным, а эксплицированным посредством художественного образа как *«единства абстрактного и конкретного, общего и индивидуального, целого и части»*, а условием *«адекватного восприятия будет являться понимание художественного образа в этом единстве»* [Верещагин, Костомаров 1990: 164]. В этой связи, исследователи говорят о том, что лингвострановедческое чтение должно быть организовано таким образом, чтобы *«привить иностранному учащемуся навыки и умения филологического чтения-труда, чтения-искусства»* посредством филологических приёмов и способов интерпретации [Верещагин, Костомаров 1990: 209]. Кроме того, нами было отмечено, что, с точки зрения Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, роль преподавателя в рамках лингвострановедческого учебного процесса заключается в том, чтобы *«не просто добиться, чтобы адресат понял, а чтобы он не мог не понять»* [Верещагин, Костомаров 1990: 201].

Однако для Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова проблематика лингвострановедческого чтения остаётся открытой - *«пока ещё не сложилась завершённая и самостоятельная система обучения чтению с ориентацией на познание страны»* [Верещагин, Костомаров 1990: 145]. В этой связи мы обратились к современным исследованиям с тем, чтобы выявить уровень разработанности лингвострановедческого чтения.

В процессе исследования мы выявили, что современные исследователи действительно обращаются к лингвострановедческому чтению как особому виду чтения, направленному на освоение/понимание/изучение/познание страноведческой составляющей художественного текста [Кан: 2009; Крундышев: 2021; Яковлева: 1998; Ревякина, Щур, Федотова: 2013]. Для А.М. Крундышева *«лингвострановедческое чтение ориентированно на изучение и понимание чужой страны, её прошлого и настоящего, образа жизни, развития экономики, состояния науки и культуры»* [Крундышев 2021: 151]. Для эффективной работы в рамках лингвострановедческого чтения, исследователь предлагает использовать коммуникативные упражнения, что даёт иностранным обучающимся высказывать своё личное мнения как носителям другой культуры. Для Л. Кан лингвострановедческое чтение есть *«специальный вид чтения по освоению языка путем семантизации лексического фона, а также сопоставления культурных фактов с родным языком и культурой»* [Кан 2009: 163]. В рамках данного подхода к лингвострановедческому чтению, с точки зрения исследователя, иностранные обучающиеся *«учатся подбирать слова, учитывая культурные и социальные особенности собеседника»* [Кан 2009: 164]. С.И. Яковлева даёт следующее определение данному виду чтения: *«лингвострановедческое чтение – это чтение с установкой на познание чужой страны, её прошлого и настоящего, образа жизни, достижений экономики, науки и культуры, традиций народа»* [Яковлева 1989: 101]. С точки зрения, исследователя лингвострановедческое чтение должно быть направлено на извлечение скрытой информации художественного текста путём лингвострановедческой семантизации ключевых слов [Яковлева 1989: 110]. Для Т.Л. Ревякиной, В.В. Щур и Н.В. Федотовой *«задачей лингвострановедческого чтения является извлечение из текста лингвострановедческой информации и ознакомление с элементами культуры»* [Ревякина, Щур, Федотовой 2013: 57].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что лингвострановедческое чтение на современном этапе развития методики преподавания РКИ действительно определяется как особый вид чтения, в рамках которого объектом внимания является лингвострановедческий компонент художественного текста. Однако, на наш взгляд, задачи лингвострановедческого чтения несколько упрощаются и нивелируются исследователями. Иными словами, лингвострановедческое чтение на современном этапе разработки ещё не получило того обоснования, которое изначально предлагалось Верещагиным и Костомаровым – лингвострановедческое чтение как **чтение-труд и чтение-искусство**. На современном этапе разработки лингвострановедческого аспекта феномен лингвострановедческого чтения не имеет специфического методологического аппарата, учитывающего специфику художественного текста как такового и не включает в себя элементы интерпретационной деятельности студентов, которые позволили бы говорить о степени понимания национально культурного компонента художественного текста. Т.е., с нашей точки зрения, остаются открытыми вопросы относительно того, какая установка должна быть у ино-

странных студентов при чтении русского художественного текста и как определяется деятельность иностранных студентов в рамках лингвострановедческого чтения.

В этой связи, полагаем, что эффективность лингвострановедческого чтения художественного текста может быть реализована посредством деятельности чтения-понимания, направленного на самостоятельно выработанного лично обеспеченного смысла художественного текста. Только при таком рассмотрении, на наш взгляд, возможно формирование у иностранных студентов готовности к межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. М.: Рус. яз., 1990. 246 с.

Кан. Л.И. Проблемы обучения лингвострановедческому чтению на корейском языке на старшем этапе// Молодой ученый. 2009. № 8 . С. 162–166.

Ревякина Т.Л., Щур В.В., Федотова Н.В. Чтение как аспект обучения на занятиях по РКИ// Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2013. №11. С. 54-60.

Крундышев М.А. Лингвострановедческий компонент при обучении чтению на занятиях по РКИ// Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе, 2021. С. 150-153.

Яковлева С.И. Организация лингвострановедческой работы над художественным произведением на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами// Веснік БДЭУ, 1998. С. 101-110.

THE LINGUISTIC AND FOREIGN STUDIES ASPECT OF LEARNING TO READ: TOWARDS THE PROBLEM STATEMENT

N.A. Romashenko

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
romashenko-022@mail.ru*

T.N. Churlyayeva

*Novosibirsk State Technical University,
(Novosibirsk, Russia)
churlyayevatyana@gmail.com*

Abstract. Authors of the article address the problem of an insufficiently methodically developed concept of linguistic and foreign studies reading. The necessity of developing special forms of linguistic and foreign studies work in order to effectively form readiness for intercultural communication is substantiated.

Keywords: linguistic and foreign studies aspect, literary text, linguistic and foreign studies reading, intercultural communication, art reading

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ПАРЕМИЙ, ВЕРБАЛИЗУЮЩИХ КОНЦЕПТ «ВРЕМЯ», ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

М.В. Севрюкова

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
(Санкт-Петербург, Россия)
masha88723@gmail.com*

Статья посвящена принципам отбора паремий, репрезентирующих концепт «время», для использования в обучении РКИ. Описываются принципы отбора паремиологических единиц и предлагаются основания для классификации паремий с целью дальнейшего включения их в курс обучения РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, паремии, концепт «время», методика преподавания РКИ

Время как культурная доминанта имеет разную репрезентацию в культурах. Отношение человека ко времени и другим явлениям отражается на структуре языка – существует огромное количество национально-культурных единиц, связанных с темпоральным аспектом, среди которых можно выделить пословицы, поговорки, прецедентные высказывания, эвфемизмы, фразеологизмы, паремии. Неверная интерпретация таких единиц может привести к коммуникативным неудачам [Железнякова 2011; Васильева 2002]. Введение национально-культурных единиц в курс обучения РКИ иностранных учащихся рассматривается во многих методических работах, например, обучение эвфемизмам является предметом исследования в работе Е.С. Сергеевой [Сергеева 2025].

Национально-культурные языковые единицы в устной и письменной речи активно используются в настоящее время. Особый интерес представляют паремии, представляющие собой предложение или словосочетание дидактического содержания. К паремиям относят пословицы, поговорки, афоризмы, прецедентные высказывания. Паремии общеизвестны, многозначны и широко используются в речи, в том числе в дидактических целях. Сторонники лингвокультурологического подхода к языку считают, что элементы фразеологии и паремиологии содержат национальный культурный код или язык обыденной культуры. Одним из наиболее актуальных, универсальных, но в то же время имеющих уникальные формы репрезентации в русской концептосфере является концепт «время». Этот концепт имеет особые признаки, присущие только русской культуре, а потому необходимо включать в курс РКИ языковые единицы (в частности паремии), отражающие данный концепт в лингвокультурологическом аспекте. Лингвокультурные особенности восприятия времени с целью включения языковых единиц, вербализующих данный концепт, описываются в работе М.В. Севрюковой [Севрюкова 2024].

Отбор языковых единиц для формирования паремиологического минимума иностранных обучающихся должен осуществляться по следующим критериям: тематическая принадлежность, принадлежность к одному стилистиче-

скому уровню, страноведческая ценность, учет специфики изучаемого языка; учет специфики родного языка, коммуникативная ценность.

Тематическая принадлежность обуславливает включение в паремиологический минимум единиц, отражающих особенности временной организации в изучаемой культуре. Отобранные паремии должны репрезентировать отношение русского народа к категории *время*. Принадлежность паремиологических единиц к одному стилистическому уровню помогает исключить из обучения просторечные и фамильярные единицы с целью избежать допущения ошибок иностранными обучающимися. Паремия «началось в колхозе утро» в большом словаре русских пословиц В.М. Мокиенко и Т.Г. Никитиной имеет пометы *разг., неодобр.*, а, значит, следует ограничить её вхождение в паремиологический минимум при обучении иностранных студентов русскому языку на первом сертификационном уровне. Страноведческая составляющая позволяет включить в обучение такие паремиологические единицы, которые наиболее ярко и полно отражают этические установки, нормы поведения, ценности и действительность народа. Так, паремии «дорога ложка к обеду» и «цыплят по осени считают» имеют синонимичное значение «делать что-л. к определённом моменту времени» отражают такую черту русской культуры, как своевременность. А паремия «не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня» указывает на предпочтительность упорядоченной временной организации и наличия плана в жизни носителя русского сознания. Принцип учета специфики изучаемого языка – доступность и понятность носителю иностранного языка включенных в обучение паремиологических единиц. Понимание и адекватное использование паремии «во время оно» может быть трудным для носителей иностранного языка в силу наличия устаревшей формы прилагательного «оно». Коммуникативная ценность подразумевает актуальность и применение в реальном общении. Так, паремиологическая единица «со времен царя Гороха», несмотря на наличие временного маркера, не используется в речи носителями языка в настоящий момент. Представленные критерии находятся во взаимосвязи, а потому должны использоваться в комплексе. Они помогут составить лексический и паремиологический минимум для иностранных студентов с целью разработать модель обучения русскому языку на материале паремий, относящихся к одному из концептов. Однако наиболее важным для настоящей работы являются критерий страноведческой ценности и критерий учета специфики родного языка учащихся, так как он напрямую связан с формированием лингвокультурологической компетенции иностранных обучающихся. Ниже предложены основания для классификации паремий с целью дальнейшего включения их в курс РКИ, и перечни соответствующих единиц.

Классификация

Группы паремий, классифицированных по лексическому составу:

- паремии, содержащие лексему *время*: *время не ждёт, всему своё время, время терпит, в своё время, в любое время, в наше время, время от времени,*

время – деньги, время летит, детское время, смутное время, идти в ногу со временем;

- паремии, содержащие названия дней недели: *после дождичка в четверг, семь пятниц на неделе, доживём до понедельника;*

- паремии, содержащие лексемы *день / ночь / утро / вечер*: *утро вечера мудренее, одного дня, жить сегодняшним днём, вчерашний день, Вальпургиева ночь, Варфоломеевская ночь, ещё не вечер, жить сегодняшним днём, днём с огнём;*

- паремии, содержащие лексемы *зима, весна, лето, осень*: *цыплят по осени считают, пройдёт зима летом, бабья осень;*

- паремии, содержащие лексемы *лет / год*: *день как день, да год не тот, внешний день целый год кормит, в день на год не наешься;*

- паремии, содержащие суточные отрезки (*час, минута*) как единицу измерения времени: *делу – время, потехе – час, час пик, в час по чайной ложке, минута в минуту, секунда в секунду.*

Группы паремий, классифицированных по значению:

- паремии, определяющие момент времени: *искать вчерашнего дня, не откладывая на завтра то, что можно сделать сегодня, лучше поздно, чем никогда, дорога ложка к обеду, когда рак на горе свистнет;*

- паремии, обозначающие процесс: *терять время, искать иголку в стоге сена, убивать время, волочить время.*

Представленная классификация паремиологических единиц позволяет увидеть широту сфер их использования в русском языке в зависимости от речевой ситуации, а также адаптировать модель обучения иностранных студентов, учитывая уровень языка, тему занятий, уровень владения РКИ и другими факторами.

ЛИТЕРАТУРА

Даль В.И. Пословицы русского народа: сборник пословиц, поговорок, речений, присловий, чистоговорок, прибауток, загадок, поверий и пр. [в 8 т.]. СПб.; М.: Изд-во Товарищества М.О. Вольф, 1904.

Васильева Г.М. «...ты один мне поддержка и опора» (размышления об актуальных задачах лингвокультурологии) // Мир русского слова. 2002. №2. С. 75-78.

Железнякова Е.А. Этнокультурная и коммуникативная компетентность как фактор укрепления безопасности поликультурного общества // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2011. № 3. С. 116–120.

Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. Более 40 000 образных выражений / под общ. ред. В. М. Мокиенко. М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2008. 798 с.

Рыбникова М.А. Русские пословицы и поговорки. М.: Изд-во АН СССР, 1961. 229 с.

Севрюкова М.В. Лингвокультурные особенности восприятия времени носителями корейского и русского языков на материале паремий // Студент – Исследователь – Учитель: материалы 25-й Межвузов. студ. науч. конф., Санкт-Петербург, 03–17 апр. 2023 г. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2024. С. 647-651.

Сергеева Е.С. Обучение иностранных студентов речевой стратегии употребления эвфемизмов // Modern Humanities Success. 2025. № 2. С. 165-170.

Телия В.Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов: от мировидения к миропониманию // Славянское языкознание: XI Междунар. съезд славистов, Братислава, сент. 1993 г. Докл. рос. делегации. М.: Наука, 1993. С. 30-69.

PRINCIPLES OF SELECTING PAREMIAS VERBALIZING THE CONCEPT OF "TIME" IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS

M.V. Sevriukova

*Herzen State Pedagogical University of Russia
(Saint Petersburg, Russia)
masha88723@gmail.com*

Abstract. The article focuses on the principles of selecting paremias that represent the concept of "time" for use in teaching Russian as a Foreign Language (RFL). It outlines the criteria for choosing paremiological units and proposes a framework for classifying paremias to facilitate their further integration into RFL course curricula.

Keywords: Russian as a foreign language, paremias, concept of "time", RFL teaching methodology

ЭВФЕМИЗМЫ В РКИ: МЕТОДИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ИНТЕГРАЦИИ И ПРЕПОДАВАНИЕ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Е.С. Сергеева

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
(Санкт-Петербург, Россия)
elizavetasergeeva25@yandex.ru*

Статья посвящена разработке методики обучения эвфемизмам в рамках преподавания русского языка как иностранного (РКИ) для продвинутого уровня (B2 и выше). Автор предлагает трёхэтапную модель, включающую когнитивно-аналитический, интерпретационно-рефлексивный и продуктивно-творческий этапы, направленные на формирование навыков распознавания, анализа и ситуативного применения эвфемизмов. Подчёркивается важность эвфемизации для преодоления межкультурных барьеров и минимизации коммуникативных рисков.

Ключевые слова: эвфемизмы, эвфемизация, русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, межкультурная компетенция, межкультурная коммуникация, стратегии речевого маневрирования

В процессе освоения русского языка как иностранного обучающиеся часто сталкиваются с необходимостью решения усложняющихся коммуникативных задач, обусловленных спецификой естественного общения. Важным аспектом такого взаимодействия являются коммуникативные риски – потенциальные угрозы нарушения этических, культурных или социальных норм, которые могут приводить к коммуникативным неудачам [Железнякова 2011: 117; Васильева, Харченкова 2012: 52]. Для их минимизации в современной русской коммуникативной практике активно используются различные стратегии речевого маневрирования, под которыми понимается осознанный выбор языковых средств для достижения различных прагматических целей [Иссерс 2019: 1076]. С лингводидактической точки зрения овладение этими стратегиями становится ключевым элементом формирования не только коммуникативной, но и межкультурной компетенции, позволяя обучающимся адаптироваться к нормам иноязычной среды. Особое место среди приёмов речевого маневрирования занимает эвфемизация или «намеренное смягчение речи и вуалирование неприятных или неприличных фактов действительности с помощью эвфемизмов» [Крысин 2004: 386]. Её освоение способствует не только совершенствованию коммуникативных навыков, но и глубинному пониманию национальной языковой картины мира, включая культурно обусловленные табу и этикетные нормы [Болотнова 1998: 22]. Всё это позволяет рассматривать эвфемизмы как значимый методический ресурс в преподавании РКИ, что особенно актуально поскольку изучение национально-маркированных лексических единиц на сегодняшний день все еще становится предметом методического осмысления на примере различных аудиторий обучающихся [Севрюкова 2023: 641]. Актуальность также обусловлена противоречием между возрастающей ролью эвфемизмов в современном русском дискурсе [Крысин, 2004: 384] и её слабой представленностью в образовательных программах для иностранцев. Особую значимость данная проблема приобретает в контексте обучения китайских студентов, чья коммуникативная культура, несмотря на национальную специфику эвфемизации, демонстрирует схожие механизмы смягчения речи. Отсутствие системной работы с русскими эвфемизмами в учебных курсах РКИ ограничивает возможности учащихся в преодолении межкультурных барьеров, что подтверждает необходимость разработки специализированной методики.

Анализ различных исследований в области межкультурной коммуникации и лингводидактики позволяет утверждать, что эвфемизация представляет собой значимый лингвокультурный феномен, требующий целенаправленного изучения в рамках преподавания русского языка как иностранного. В предыдущих работах нами уже были выделены сферы эвфемизации, которые отражают характерные для русской лингвокультуры «зоны коммуни-

кативного риска», способные привести к смысловым искажениям или конфликтам в межкультурном взаимодействии [Сергеева 2025: 167]. Это обуславливает необходимость разработки системной методики работы с эвфемизмами для формирования коммуникативной компетентности иностранных учащихся.

Целесообразнее всего проводить такую работу среди иностранных обучающихся уровня В2 и выше. Обращение к уровню В2 (пороговый продвинутый уровень) в данном случае продиктовано следующими факторами:

1. **Лингвистическая готовность:** обучающиеся владеют базовой грамматикой, расширенным лексическим запасом и навыками анализа текста, что создает основу для изучения стилистически маркированных явлений.

2. **Когнитивная зрелость:** способность к абстрактному мышлению позволяет осваивать имплицитные смыслы и контекстуальные подтексты.

3. **Прагматическая потребность:** на данном уровне возникает необходимость в подобной стратегии для решения профессиональных, академических и социальных задач.

Экспериментальные данные подтверждают, что даже у студентов уровней В2–С1 наблюдается дефицит знаний в области эвфемии. Нами были отмечены трудности в распознавании косвенных номинаций и их самостоятельном использовании, понимании социокультурных мотивов замены лексем, ошибки в ситуативном употреблении эвфемизмов, а также **интерпретации метасмысла**, поскольку многие заменяли эвфемизмы другими смягчающими выражениями или давали буквальные толкования, что свидетельствует о непонимании их прагматических функций.

В связи с этим, изучение эвфемизмов как лингвопрагматического феномена требует поэтапного подхода, направленного на постепенное формирование аналитических, интерпретационных и практических навыков.

1. *Когнитивно-аналитический этап* служит основой для распознавания и систематизации эвфемизмов. Его цель – сформировать у обучающихся чёткое понимание явления эвфемии через сопоставление прямых и косвенных номинаций. Работа с фрагментами из СМИ, художественных текстов и кинодиалогов, сопровождающаяся маркировкой эвфемизмов, помогает закрепить навык их идентификации. Дальнейшая классификация эвфемизмов и прямых номинаций по тематическим группам позволит структурировать знания обучающихся. Успешность этапа определяется способностью верно распознавать 80% эвфемизмов в незнакомых текстах.

2. *Интерпретационно-рефлексивный этап* углубляет понимание прагматических функций эвфемии. Здесь акцент смещается на анализ мотивов говорящего: смягчение и вуалирование. Упражнения на комментирование и парافразирование, в которых предполагается анализ контекста употребления эвфемизмов и объяснение их значений, будут способствовать развитию критического мышления. Визуализация причин употребления эвфемизмов через создание интеллектуальных карт сделает процесс наглядным. Критерий успеш-

ности этапа – умение аргументировать выбор эвфемизма в заданном контексте, учитывая культурные и ситуативные факторы.

3. *Продуктивно-творческий этап* завершает методику, переводя теоретическое знание в область практики и предполагает самостоятельное использование эвфемизмов в речи и на письме. Для этого можно применять кейс-технологии, которые предполагают решение конкретных коммуникативных задач, с учетом культурных и социальных аспектов употребления эвфемизмов. Подобное ситуативное моделирование не только тренирует спонтанное применение необходимых навыков, способствуя их закреплению, но и развивает навыки адаптации к различным коммуникативным ситуациям. Критерий успешности на данном этапе – использование 3–5 эвфемизмов в живой речи без нарушения стилистических норм, что будет свидетельствовать об автоматизации умения.

Таким образом, последовательность этапов обеспечивает переход от аналитического распознавания к осмысленной интерпретации и, наконец, к свободному владению эвфемизмами как инструментом эффективной коммуникации, что позволяет сформировать у иностранных обучающихся навыки гибкого и культурно-адекватного речевого поведения.

Если говорить о дидактической значимости, то системная работа с эвфемизмами способствует: **сокращению коммуникативных неудач; развитию социолингвистической компетенции** путем освоения различных регистров общения (формальный, неформальный); **формированию языковой догадки** за счет анализа контекстуальных и метафорических замен. Интеграция эвфемического компонента в программу РКИ для продвинутого уровня отвечает требованиям современных стандартов языкового образования, где акцент смещается с формальной правильности на культурно-опосредованную эффективность коммуникации. Предложенная трехэтапная модель, сочетающая аналитические и креативные задания, позволяет трансформировать пассивное знание лексики в инструмент гибкого межкультурного взаимодействия, что особенно актуально в условиях глобализации.

ЛИТЕРАТУРА

Болотнова Н.С. Эвфемизация в современном словоупотреблении и языковая компетенция личности // Языковая компетенция: грамматика и словарь: межвузовский сборник научных трудов. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 1998. Ч. 1. С. 19–23.

Васильева Г.М., Харченкова Л.И. Основные направления формирования межкультурной компетенции студентов гуманитарных специальностей // Педагогический журнал. 2012. № 2-3. С. 51-63.

Железнякова Е.А. Этнокультурная и коммуникативная компетентность как фактор укрепления безопасности поликультурного общества // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2011. № 3. С. 116–120.

Иссерс О.С. Речевое маневрирование как лингводидактическая проблема в обучении русскому языку как иностранному // Русское слово в многоязычном мире: материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ (Нур-Султан, 29 апреля – 3 мая 2019 г.). СПб.: МАПРЯЛ, 2019. С. 1074–1078.

Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М.: Языки русской культуры, 2000. С. 384–408.

Севрюкова, М.В. Лингвокультурные особенности восприятия времени носителями корейского и русского языков на материале паремий / М. В. Севрюкова // Студент – Исследователь – Учитель: Материалы 25-й Межвузовской студенческой научной конференции, Санкт-Петербург, 03–17 апреля 2023 года. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2024. С. 647–651.

Сергеева Е.С. Обучение иностранных студентов речевой стратегии употребления эвфемизмов // Modern Humanities Success. 2025. № 2. С. 165–170.

EUPHEMISMS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: METHODOLOGICAL STRATEGIES FOR INTEGRATION AND TEACHING IN NON-NATIVE AUDIENCE

E.S. Sergeeva

*Herzen State Pedagogical University of Russia
(Saint-Petersburg, Russia)
elizavetasergeeva25@yandex.ru*

Abstract. The article focuses on developing a methodology for teaching euphemisms within the framework of teaching Russian as a foreign language (RFL) for advanced learners (B2 level and above). The author proposes a three-stage model encompassing cognitive-analytical, interpretive-reflective, and productive-creative phases aimed at developing skills in recognizing, analyzing, and contextually applying euphemisms. The importance of euphemization for overcoming intercultural barriers and minimizing communication risks is emphasized.

Keywords: euphemisms, euphemization, Russian as a foreign language, communicative competence, intercultural competence, intercultural communication, speech maneuvering strategies

ГЕНЕРАТИВНЫЕ МОДЕЛИ ИИ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

А.В. Степанов

*Тюменский государственный университет
(Тюмень, Россия)
Artstepanov.work@gmail.com*

А.С. Остапенко

*Тюменский государственный университет
(Тюмень, Россия)
a.s.ostapenko@utmn.ru*

Статья исследует использование генеративных моделей искусственного интеллекта в обучении чтению на английском языке в практической деятельности учителя. Рассматриваются лингводидактические особенности основных видов чтения. Анализируется потенциал ИИ в генерации заданий для чтения, адаптации текстов под уровень обучающихся и создания персонализированных заданий, а также возможные риски и трудности, связанные с применением генеративных моделей ИИ в процессе обучения чтению.

Ключевые слова: искусственный интеллект, генеративные модели, обучение английскому языку, развитие навыков чтения, промпт-инжиниринг

Современное развитие технологий, особенно генеративных моделей искусственного интеллекта, стимулирует преподавателей различных дисциплин, включая иностранные языки, к качественному изменению своей методики преподавания, поскольку генеративные модели искусственного интеллекта способны персонализировать и процесс преподавания, и процесс «научения». Уже сегодня преподаватели активно пытаются адаптировать потенциал генеративных моделей ИИ ко многим аспектам образовательного процесса: разработка адаптивных материалов, автоматизация рутинных задач, создание интерактивных образовательных сред, планирование и генерация уникальных заданий для отработки базовых тем и тестов, что, в свою очередь, позволяет повысить вовлеченность обучающихся и, как результат, эффективность обучения.

Преподавание иностранных языков не стало исключением в плане экспериментирования с генеративными моделями ИИ. Так, например, потенциал генеративных моделей ИИ в обучении чтению довольно перспективен: генерация заданий к сложным или аутентичным текстам, упрощение заданий или текстов под уровень обучающихся, диверсификация систем упражнений при работе с текстом в гетерогенной в языковом смысле группе, имитация диалоговых ситуаций на основе прочитанных текстов, анализ ошибок, допущенных обучающимися во время чтения и т.д. Перечисленные возможности данного инструмента можно эффективно приметить и в процессе развития навыков быстрого чтения для выявления ключевых тем, основной идеи, общей тема,

базовой структуры и т. д. (skimming), навыков поискового чтения (scanning), навыков работы с большими текстами и их анализом (extensive reading).

Рассматриваемые виды чтения имеют отличительные особенности: так, например, во время просмотрового чтения (skimming) обучающемуся требуется в среднем 30–60 секунд определить структуру текста, его тему, выявить сигнальные слова, сформировать макропонимание текста. Лингводидактическая задача заключается в развитии быстрого понимания общего содержания текста и его логике у обучающихся; особенностями поискового чтения (scanning), в свою очередь, являются обучение выборочному вниманию и поиску конкретной информации из текста; чтение с общим охватом информации (extensive reading) направленно на общее понимание текста и развитие читательской беглости через работу с большими объемами материалов. Дидактическая цель заключается в развитии навыков восприятия текста в целом.

В современной методике обучению чтению как виду речевой деятельности применяется поэтапная работа с текстом [Бабаян 2018: 177]:

1. Pre-reading (Предтекстовый этап);
2. While-reading (Текстовый этап);
3. Post-reading (Послетекстовый этап).

В большинстве современных учебно-методических комплексов (УМК), как правило, для каждого этапа авторами предлагается определенная система упражнений, но их количество и качество может быть недостаточным для улучшения навыков чтения. Несколько лет назад преподавателям иностранных языков приходилось разрабатывать дополнительные задания для адаптации текстов к уровню обучающихся: составлять списки лексических единиц из текста, которые, предположительно, могут вызвать трудности у обучающихся, или, наоборот, составить вопросы для обсуждения соразмерно продвинутому уровню обучающихся.

Анализ УМК (иностраннх и российских) показывает, что большинство предтекстовых и послетекстовых заданий однотипны и не предполагают индивидуализации и создание интерактивной среды.

Именно для этих целей, по словам С.Н. Арзютовой, можно использовать генеративные модели, которые, с одной стороны, могут послужить инструментом для сокращения времени подготовки к занятиям педагогов без ущерба качеству знаний и навыков обучающихся, с другой стороны, могут послужить инструментом персонализации и отдельных заданий, и полностью занятий по развитию навыков чтения [Арзютова 2023: 43].

Еще одной особенностью текстов, предъявляемых для чтения, является их аутентичность. На занятии с обучающимися продвинутого уровня приходится использовать аутентичные тексты из газет, журналов, книг или даже блогов. Как известно, в данных ресурсах речь только о генерации заданий идти не может, при помощи языковых моделей можно сгенерировать полноценный урок чтения, который можно «усовершенствовать» с помощью серии уточняющих промптов. Запросы языковым моделям могут быть двух видов: инструкция и вопрос. В обоих

случаях мы должны предоставить полную информацию- в нее могут входить: задача, контекст, входные данные, индикатор вывода, а также спецификация, которая будет присвоена в запросе. Только задавая конкретные запросы, контекст и оформляя полный промпт, мы можем получить в ответ такой же полный и точный (методически верифицированный) ответ от языковой модели. Для обеспечения большей диверсификации заданий следует задавать промпты точно, чтобы достичь желаемого результата обучения (цели), например: "Write", "Classify", "Summarize", "Translate", "Order", и т. д. [Prompt Engineering Guide]. То есть, при создании качественного промпта нужно ориентироваться, прежде всего, на запланированный результат. Например: "Act like a methodist of ESL. You are to do three tasks on each step of working with a text (pre-reading, reading, post reading) on following text (вставить ваш текст). Notice that reading task must be in the form of true or false, post-reading task must include a speaking task where we can drill complicated words from the text. Also suggest different tasks that are easier and tasks for fast finishers". Таким образом, запрос для генеративной модели, должен быть комплексным (интегрирующим, например, языковое и речевое задание), сложным (включающим несколько заданий или действий).

Помимо безусловных преимуществ использования генеративных моделей в процессе обучения, нельзя не упомянуть недостатки, которые могут появиться при их использовании. Так, например, у генеративных моделей явно отсутствует творческий потенциал. Он не способен генерировать свой собственный или оригинальный контент, что существенно ограничивает творческое применение на занятиях. Спорным остается вопрос аутентичности заданий и текстов, которые выдает искусственный интеллект. По данным исследований, чат-боты с искусственным интеллектом выдают в среднем 25% схожей между собой информации [Elkhatat 2023]. Поэтому если использовать их в отличных от генерации текстов и заданий к урокам целей, педагогам следует задуматься о проблеме плагиата. Также нельзя не упомянуть предвзятость в самом контенте (этический параметр) – это возникает по причине «качества» контента, на котором ИИ предобучен.

В результате, было установлено, что модели искусственного интеллекта представляют собой эффективный инструмент для развития навыков чтения на английском языке. Было выявлено, что языковые модели могут: персонализировать процесс обучения, автоматизировать процесс адаптации материалов, генерировать задания к сложным и аутентичным текстам. Анализ лингводидактических особенностей видов чтения показал, что языковые модели способны эффективно поддерживать развитие навыков чтения.

Отдельное внимание уделено недостаткам языковых моделей: отсутствие творческой оригинальности, риск плагиата, предвзятость контента. Полученные данные подтверждают перспективность внедрения генеративных моделей искусственного интеллекта в процесс обучения чтению при условии правильного составления промпта, а также верификации генерируемого контента со стороны педагога.

ЛИТЕРАТУРА

Арзютова С.Н. Использование ChatGPT в обучении английскому языку// Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2023. № 16. С. 39–47.

Бабаян В.Н., Богданова О.Ю. Типы упражнений и заданий на различных этапах работы с текстом на практических занятиях по английскому языку // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2018. №. 2. С. 176–181.

Гаркуша Н.С., Городова Ю.С. Педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности студентов// Профессиональное образование и рынок труда. 2023. №11. С. 6–23.

Козлова М.С. Аутентичность текстов, созданных искусственным интеллектом // Цифровая трансформация: наука, технологии, инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции (1 февраля 2025 г., г. Казань). Уфа: Аэтерна, 2025. С. 177-181.

Elkhayat M. Ahmed Evaluating the authenticity of ChatGPT responses: a study on text-matching capabilities // International Journal for Educational Integrity. 2023. № 15. Pp. 1-23.

Prompt Engineering Guide. URL: <https://www.promptingguide.ai/ru> (дата обращения: 04.03.2025)

Scrivener J. Learning teaching: The essential guide to English language teaching. 3rd edition. London: Macmillan Education, 2018. 414 p.

GENERATIVE AI MODELS AS A TOOL FOR DEVELOPING
ENGLISH READING SKILLS

A.V. Stepanov

Tyumen State University

(Tyumen, Russia)

Artstepanov.work@gmail.com

A.S. Ostapenko

Tyumen State University

(Tyumen, Russia)

a.s.ostapenko@utmn.ru

Absract. The article explores the use of generative artificial intelligence models in teaching reading in English in the practical activities of a teacher. The linguodidactic features of key reading strategies are examined. The potential of AI in generating reading tasks, adapting texts to the level of students, and creating personalized assignments is analyzed, as well as possible risks and difficulties associated with the implementation of generative AI models in the reading teaching process.

Keywords: artificial intelligence, generative models, English language teaching, reading skills development, prompt engineering

ЦИФРОВОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВМЕСТНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПРОГРАММЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК + ЮРИСПРУДЕНЦИЯ»

У Мэй

Сианьский университет иностранных языков

(Сиань, Китай)

1163115751@qq.com

Полномасштабное внедрение цифровых технологий в высшее образование оказывает огромное вспомогательное влияние на преподавание русского языка в китайских университетах. В статье рассматривается использование цифровых технологий в подготовке талантливых специалистов, получающих совместную степень бакалавра по специальности «Русский язык + Юриспруденция».

Ключевые слова: цифровая техника обучения; совместная степень бакалавра по специальности «Русский язык + Юриспруденция»

Современный мир – это цифровой мир, и цифровые технологии неразрывно связаны с преподаванием иностранных языков в университетах. В 2019 году Центральный комитет Коммунистической партии Китая и Государственный совет КНР опубликовали «Модернизация образования в Китае до 2035 года», в котором были ясно изложены планы по развитию крупномасштабного интеллектуального образования. Си Цзиньпин отметил: «Цифровизация образования представляет собой важный прорыв для Китая в плане открытия новых направлений развития образования и формирования конкурентных преимуществ в этой сфере» [Цзян Юйфэн 2023], и это стало неизбежным трендом во всех областях. Цифровое обучение иностранным языкам подразумевает цифровизацию учебных ресурсов и образовательной среды, сетевые услуги ресурсов, а также разнообразие модальностей, включая аудио, видео, VR/AR и другие технологии, что создает для учащихся более подходящую среду для усвоения языковых знаний и развития языковых навыков [Ли Цзуовэнь 2022: 137].

В апреле 2024 года была утверждена совместная учебная программа бакалавриата «Русский язык + Юриспруденция», объявленная совместно Сианьским университетом иностранных языков и Северо-Западным университетом политических наук и права, и в сентябре того же года начался набор первой группы студентов. В учебном процессе цифровые методы обучения сыграли заметную роль, помогая студентам изучать русский язык и выражение юридических знаний на русском языке.

1. МООС и Интернет-ресурсы.

Фонетика и грамматика русского языка представляют значительную сложность для китайских студентов первого курса, начинающих изучать русский язык с нуля. Ведь русский и китайский языки принадлежат к разным языковым семьям, и между ними существуют значительные различия. В этой связи использование онлайн-ресурсов для изучения русского языка может облег-

чить начальный этап обучения в большей степени. Одним из наиболее эффективных инструментов в этом контексте являются массовые открытые онлайн-курсы (МООС).

В Китае существует множество МООС для начинающих изучать русский язык. Например, курсы «Русский язык I» и курс «Русский язык АБВ – Ура» на платформе Китайской платформы массовых открытых онлайн-курсов по иностранным языкам (UMOOCs) привлекают студентов различных вузов КНР, а также людей в обществе, которые нуждаются в использовании русского языка. Учебная программа этих курсов включает в себя фонетику, интонацию, грамматику, предложения, тексты и другие аспекты. Эти материалы идеально подходят для изучения русского языка студентами первого курса, обучающимися по программе «Русский язык + Юриспруденция».

2. Платформы для обучения и программы для прохождения курсов.

В Китае существует множество платформ для онлайн-обучения. Среди них наиболее популярны Сюэситун (SuperStarLearn™), Чжихушу (Treenity) и Юйкэтан (RIIIn Classroom). Платформа Сюэситун занимает лидирующую позицию по количеству пользователей и широте применения. Сианьский университет иностранных языков заключил официальное соглашение с использованием Сюэситун, что позволяет всем институтам вуза использовать все функции платформы для проведения учебных мероприятий.

Сюэситун – это комплексная интеллектуальная мобильная учебная платформа, разработанная ООО Пекинской компанией «Шицзи Чаосин» по развитию информационных технологий (Beijing Century Chaoxing Information Technology Development Co., Ltd). Платформа предназначена для поддержки онлайн-обучения, управления учебным процессом, обмена ресурсами образовательного взаимодействия. Интегрируя разнообразные инструменты и сервисы, платформа предоставляет учителям, студентам и образовательным учреждениям удобные цифровые решения для обучения и работы.

Основные функции платформы Сюэситун включают в себя: 1. Мобильное обучение и управление учебным процессом, в том числе, 1) Создание онлайн-курсов: Учителя могут разрабатывать цифровые курсы, публиковать задания (например, эссе, тесты) и организовывать интерактивные мероприятия. 2) Учебная аналитика: Студенты получают доступ к своим успеваемости, отчетам о прогрессе и обратной связи от преподавателей. 3) Облачное хранение: Все учебные материалы (презентации, видеолекции, документы) сохраняются в облаке, что обеспечивает доступ из любой точки. 2. Интеграцию образовательных инструментов: 1) Интерактивные функции: Встроенные инструменты, такие как электронная переключка, опросы и обсуждения в режиме реального времени (чат), повышают вовлеченность студентов. 2) Гибридное обучение: Система поддерживает смешанные форматы обучения (онлайн + офлайн), включая автоматизированную аттестацию зачетных единиц. 3) Расширенные ресурсы: Модули «Цифровая библиотека» и «Виртуальный музей» предоставляют доступ к тысячам электронных книг, научных статей и лекций.

Функции платформы Сюэситун активно применяются в обучении студентов первого курса двойной специальности «Русский язык + Юриспруденция». Платформы охватывают все этапы учебного процесса: от загрузки учебных материалов по русскому и Юриспруденции, распространения видеолекций, назначения заданий до организации тематических дискуссий. Особое значение имеет функция «Контрольная точка задания», которая стимулирует студентов выполнять учебные задачи и систематизирует процесс освоения программы.

3. Использование ИИ-инструментов для обучения.

1) В Китае популярными ИИ-инструментами являются DEEPSeek, Таобао, KIMI и другие. Они предоставляют функции чат-ботов, помощников для написания текстов, а также ассистентов для изучения английского языка. Благодаря технологиям обработки естественного языка (NLP), компьютерного зрения и распознавания речи. Эти инструменты обеспечивают плавный диалог с пользователем, помогая им получать информацию и решать задачи.

Для студентов первого курса группы «Русский язык + Юриспруденция» использование этих ИИ-инструментов позволяет осуществлять поиск юридических ресурсов на русском языке, изучать структуру и особенности соответствующей правовой системы России, что будет полезно в будущей профессиональной деятельности. Например, студенты загружают текст Уголовного кодекса РФ, и ИИ выделяет ключевые понятия (например, «состав преступления», «наказание»), что помогает студентам изучать черты специализированную юридическую лексику на русском языке и русское законодательное содержание соответствующих терминов.

2) Цзяньин (Carcut) – это инструмент на основе искусственного интеллекта. В программе Цзяньин интегрировано множество модулей искусственного интеллекта, которые призваны с помощью технологии ИИ помочь пользователям более эффективно и удобно создавать видеоконтент. Среди этих функций – создание изображений с помощью ИИ, генерация видео с использованием ИИ, цифровые люди на основе ИИ, автоматические субтитры, создание видео в один клик и т.д. Кроме того, Цзяньин предлагает широкий набор функций для редактирования видео, таких как нарезка, обрезка видео, изменение скорости воспроизведения, применение спецэффектов, переходных эффектов и т.д., а также поддерживает синхронизацию между различными устройствами и возможность одномоментного обмена.

Загрузив юридические тексты на русском языке в ИИ-инструменты типа DEEPSeek или KIMI, можно создавать интеллект-карты. Одновременно, используя функцию «Создание видео из текста и изображений» в приложении Цзяньин в разделе «Пользовательский ввод», можно генерировать текстовые видео. Студенты могут практиковать устный перевод таких видеоматериалов, развивая навыки выражения юридической лексики и правовых формулировок на русском языке.

3) Практика показывает, что виртуальный голосовой помощник «Алиса» от компании «Яндекс» значительно улучшает навыки устной речи у начинающих студентов, изучающих русский язык.

«Алиса» способна распознавать естественную речь, имитировать живые диалоги, отвечать на вопросы пользователей и решать прикладные задачи благодаря запрограммированным алгоритмам. «Алиса» доступна на смартфонах, планшетах, компьютерах и автомобилях.

Студенты первого курса программы «Русский язык + Юриспруденция», завершившие фонетический этап обучения, приобретают базовые навыки коммуникации на русском языке. Это позволяет им вести простые диалоги с Алисой, что становится мощным стимулом для практики. Именно такая интерактивность мотивирует студентов активно использовать русский язык, развивая навыки говорения и аудирования.

Современные цифровые технологии широко применяются в образовании и вносят значительный вклад в развитие современного образования. Студенты совместной программы бакалавриата «Русский язык + Юриспруденция» на первом курсе с помощью цифровых инструментов углубленно изучают русский язык и пытаются выражать юридические знания на этом языке. Применение цифровых технологий в обучении студентов с двойной специальностью в вузах способствует стимулированию учебного интереса, а также улучшению усвоения и практического применения соответствующих знаний.

ЛИТЕРАТУРА

Ли Цзуовэнь. Лидерство и стремительный рост теоретических исследований// Ван Динхуа, Ян Дань. Интеллект и активация: перспективы цифровизации образования по иностранным языкам в Китае. (Сб.). Пекин: Издательство по обучению иностранным языкам и исследованиям, 2022. С. 130-144.

Цзян Юйфэн. Ускорение строительства сильной образовательной нации с помощью цифровой трансформации образования [EB/OL]. (2023-08-29). URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1775515240608363328&wfr=spider&for=pc> (дата обращения: 16.06.2025).

DIGITAL LEARNING IN THE JOINT TRAINING PROGRAM "RUSSIAN + JURISPRUDENCE"

Mei Wu

*Xi'an International Studies University
(Xi'an, China)
1163115751@qq.com*

Absract. The comprehensive integration of digital technologies into higher education has a significant supportive impact on the teaching of the Russian language in Chinese universities. This article explores the application of digital technologies in the training of talented professionals pursuing a dual bachelor's degree in "Russian + Jurisprudence".

Keywords: digital learning tools; joint bachelor's degree in "Russian + Jurisprudence"

ВЗГЛЯД НА ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Е.Б. Хромова

*Пермский национальный исследовательский политехнический университет
(Пермь, Россия)
khromovalena@mail.ru*

Появление новых технологий всегда ставит новые задачи перед системой образования. Использование технологий искусственного интеллекта способно значительно оптимизировать процесс обучения иностранным языкам. Вместе с тем, внедрение технологических новшеств требует внесения изменений в методологию обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: искусственный интеллект, chatGPT, оптимизация процесса обучения, иностранные языки, технологии обучения

Новые технологии привели к значительным изменениям во всех областях человеческой деятельности. Не могли они, конечно, не затронуть и сферу образования. В данный момент, с появлением искусственного интеллекта и нейронных сетей, система образования оказалась перед новыми вызовами. Неудивительно поэтому, что проблемы использования искусственного интеллекта в науке и высшем образовании в настоящее время горячо обсуждается в научно-педагогической литературе.

Признавая первенство употребления термина «искусственный интеллект» за американским учёным Джоном Маккарти, основоположником программирования, в конце 50-х годов, многие исследователи отмечают неоднозначность современного понимания термина. Это и область исследования особого поведения машин, и само это поведение, отличающееся выполнением задач, связываемых с использованием человеческого интеллекта [Сибирякова 2022: 212]. При описании возможностей использования ИИ прежде всего рассматриваются нейронные сети, своего рода инструмент искусственного интеллекта. Нейросеть является математической моделью, имитирующей работу человеческого мозга. А искусственный интеллект рассматривается как технология, использующая эти модели для решения тех или иных конкретных пользовательских задач. Появление подобных технологий произвело революцию в методах обучения, что влечёт за собой пересмотр как преподавательских практик, так и в целом роли преподавателя и характера обучения в системе высшего образования.

Одной из распространённых программ, созданных на основе таких технологий искусственного интеллекта как естественный язык и машинное обучение, стали чат-боты. ChatGPT считается самым продвинутым в плане дидактического и лингводидактического потенциала. С появлением ChatGPT и других нейросетей преподаватели приобрели мощный инструмент для более продуктивного обучения. Применительно к методике обучения иностранным языкам

абсолютно солидарны с определением П.В. Сысоева и Е.М. Филатова, рассматривающих чат-бот как «диалоговую обучающую программу, способную на основе технологий естественного языка и машинного обучения и заложенных в неё алгоритмов речевого поведения человека развивать иноязычные устные и письменные речевые умения обучающегося посредством поддержания с ним диалога и имитации человеческой речи» [Сысоев, Филатов: 68]. Именно чат-боты, по мнению многих исследователей, держат пальму первенства в языковом обучении, как программы, имитирующие реальное общение. Их легко адаптировать под реальные дидактические запросы (изучение лексики, грамматики, практика говорения, письма, чтения). С их помощью студенты могут потренировать произношение, научиться задавать вопросы и отвечать на них. Чат-бот может помочь преподавателю в написании учебных программ, разработке планов-сценариев уроков. Преподаватель быстро может сгенерировать текстовые и тестовые задания, опираясь на пройденный студентами материал; организовать игры, составить глоссарий и т.д. Чат-бот поможет и с выставлением оценок, анализируя сильные и слабые стороны учащихся при выполнении упражнений. Нужно иметь в виду, что персонализация обучения, непосредственно влияющая на повышение его эффективности, является основной возможностью новых технологий. Важно также, что на основе анализа уровня знаний и предпочтений обучаемых, чат-бот может адаптироваться таким образом, что каждый учащийся сможет прогрессировать в собственном темпе. Эти и другие преимущества в использовании ChatGPT в преподавании иностранного языка хорошо отражены в статье И.Ю. Лавриненко [Лавриненко 2023: 21-23]. Применительно к использованию chat GPT в преподавании иностранных языков в техническом вузе мы бы выделили такое достижение, как возможность его использования для объяснения межкультурных различий между нашей страной и странами изучаемых языков. Способность понимать шутки, мемы носителей языка способствует пониманию особенностей их менталитета. Подчеркнём, что это важно для студентов технических специальностей, которым, вполне вероятно, придётся столкнуться с представителями других культур в своей профессиональной деятельности. Кроме того, для студентов, желающих попрактиковаться в языке, диалог с чат-ботом можно сделать ролевым, что открывает большие возможности для обучения профессиональной иноязычной коммуникации. А групповая работа в chatGPT поможет развить навыки командной работы, сотрудничества. Работая в группах, студенты используют чат для определения тем обсуждения и организации дискуссий, обеспечивая всем участникам группы равные возможности для участия и языковой практики. ChatGPT может использоваться для выполнения письменных групповых заданий или проектов: мозговой штурм, создание конспектов, взаимное редактирование работ, что способствует совершенствованию навыков письменной речи и обучению работы над проектом в сотрудничестве. При возможности интегрировать GPT в образовательные платформы (Moodle, Google Classroom), он может быть использован как дополнение к традиционным методам изучения языка [Лавриненко 2023: 23].

Не будем забывать, что иностранный язык в техническом университете не является профилирующим предметом. И, зачастую, вопрос мотивации при изучении иностранного языка стоит очень остро. Как раз использование новых технологий поможет создать благоприятные условия для оптимизации процесса обучения, вовлечения студентов в творческий процесс овладения иностранным языком. Возможности использования чат-ботов при изучении ИЯ помогут успешно реализовать, прежде всего, ускорение процесса обучения и повышение его эффективности, а также помогут сделать процесс обучения максимально интерактивным, и, как следствие, весьма увлекательным. Действительно, помимо их практической значимости, использование чат-ботов благотворно влияет на эмоционально-мотивационные результаты обучения, снижая уровень тревожности учащихся и повышая стремление к творческой реализации [Тоцкая, Недоспасова 2023: 19].

Хоть языковая модель чат-бот с использованием искусственного интеллекта способна значительно оптимизировать процесс изучения языка, отметим риск чрезмерного увлечения новыми технологиями. Новые технологии не должны являться самоцелью, пытаясь заменить собой эффективные традиционные методики, с ведущей ролью преподавателя. Не стоит использовать chatGPT как основной инструмент для изучения языка, что может повлечь за собой ограничение живого общения студентов с преподавателем и сокурсниками, что, в свою очередь, негативно скажется на социализации учащихся, развитии их эмоционального интеллекта и критического мышления. Новые технологии, на наш взгляд, должны интегрироваться в процесс обучения в том случае, когда способны вывести его на новый уровень с точки зрения процесса познания.

Являясь одной из программ, созданных на основе технологий искусственного интеллекта, чат-боты открывают широкие возможности в обучении студентов иноязычному общению. На современном этапе исследователи активно изучают лингводидактический потенциал чат-ботов, уточняя и расширяя перечень лингвистических компетенций, развиваемых с их помощью. Но, согласимся, что искусственный интеллект пока рано считать педагогической технологией, так как педагогическая технология предполагает некие стандарты в системе обучения [Кондрахина, Петрова 2024: 363]. Однако, это определённо «инновационная технология с потенциалом стандартизации» [там же]. Интенсивное внедрение новых технологий, как всегда, вносит существенные новшества в традиционные формы преподавания и требует одновременно вдумчивой и скрупулёзной работы по пересмотру и уточнению технологий обучения.

ЛИТЕРАТУРА

Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н. Использование возможностей искусственного интеллекта для преподавания иностранных языков: новая реальность // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1(104). С. 361-363.

Лавриненко И.Ю. Использование чат-ботов GPT в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе: теоретический аспект // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2023. Т. 12, № 2. С. 18-25.

Сибирякова Ю.В. Использование технологий искусственного интеллекта в сфере образования: риски и перспективные направления // Экспертные институты в XXI веке: принципы, технологии, культура: сборник научных трудов. Иркутск: Иркутский государственный университет. 2022. С. 211-214.

Сысоев П.В., Филатов Е.М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 66-72.

Тоцкая И.В., Недоспасова Л.А. Образовательный потенциал чат-ботов в изучении иностранных языков: социолингвистический, дидактический и коммуникативный аспекты // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 6. С. 14-27.

A LOOK AT THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN A TECHNICAL UNIVERSITY

E.B. Khromova

*Perm National Research Polytechnic University
(Perm, Russia)
khromovalena@mail.ru*

Abstract. The emergence of new technologies always poses new challenges for the education system. The use of artificial intelligence technologies can significantly optimize the process of teaching foreign languages. At the same time, the introduction of technological innovations requires changes in the methodology of teaching foreign languages.

Keywords: artificial intelligence, chatGPT, optimization of the learning process, foreign languages, learning technologies

РАЗРАБОТКА МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «СОЦИОЛОГИЯ» С ПРИМЕНЕНИЕМ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА

В.А. Цветкова

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
czvetkova.2023@stud.nstu.ru*

И.А. Казачихина

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
kazachixina@corp.nstu.ru*

В статье рассматриваются принципы разработки учебных материалов для реализации предметно-языкового интегрированного подхода. Предлагаются решения преодоления трудностей адаптации аутентичного материала на иностранном языке.

Представлены примеры заданий для студентов бакалавриата направления «Социология».

Ключевые слова: профессионально-ориентированный иностранный язык, разработка учебного материала, предметно-языкового интегрированного подход, аутентичность

В условиях непрерывно меняющегося мира, в котором постоянно растет конкуренция кадров, все больше возрастает потребность в подготовке специалистов высокого уровня, который определяется не только на основании овладения выпускниками вузов профессиональными и общепрофессиональными компетенциями, но также универсальными, позволяющими адаптироваться к усложняющейся, нестабильной реальности и преуспевать в ее условиях. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования учитывает реалии современного мира и предъявляет выпускникам программ бакалавриата требования к уровню развития универсальных компетенций (УК) вне зависимости от направления подготовки. На занятиях по иностранному языку должны формироваться две компетенции – «УК-4. Коммуникация на государственном языке Российской Федерации и иностранных языках» и «УК-5. Межкультурное взаимодействие», но нельзя не использовать возможность формирования средствами иностранного языка и таких компетенций как «УК-1. Системное и критическое мышление», «УК-2. Разработка и реализация проектов», «УК-3. Командная работа и лидерство» и «УК-6. Самоорганизация и саморазвитие» [ФГОС 2021].

Именно такой современный образовательный подход как предметно-языковой интегрированный подход (Content and Language Integrated Learning – CLIL) основан на интеграции содержания профессиональной дисциплины и иностранного языка. Подход предполагает, что студенты изучают предметную область одновременно с освоением иностранного языка, который используется как средство передачи информации. Отличительными особенностями и ключевыми принципами подхода являются междисциплинарность, безопасная образовательная среда, аутентичность, активное обучение и педагогическая поддержка (скаффолдинг). У CLIL-подхода есть ряд преимуществ, основными из которых являются повышение мотивации студентов благодаря возможности применять изучаемый язык в реальных жизненных ситуациях, повышение уровня владения иностранным языком у студентов за счет постоянного взаимодействия с ним, а также формирование междисциплинарных связей и более глубокое понимание предметной области. Это достигается использованием аутентичных материалов. Термин «аутентика» обычно используется в узком смысле для обозначения оригинальных, первозданных произведений и ресурсов, создаваемых носителями языка для носителей языка. Так, аутентичные материалы – это ресурсы, созданные носителями языка для использования в своем сообществе на родном языке, а не для учебных целей. Аутентичность в образовательной среде означает, что учебные материалы, аудиторная и внеа-

аудиторная деятельность соответствуют реальной жизни. Они отражают ситуации и контексты, с которыми студенты сталкиваются за пределами учебной деятельности. Аутентичные учебные материалы помогают студентам чувствовать, что они действительно учатся общаться на языке, который пригодится им в реальной жизни.

Целью нашего исследования является адаптация и разработка материалов в соответствии с принципами CLIL для обучения английскому языку студентов бакалавриата направления «Социология» с двумя профилями подготовки – «Социология управления и маркетинга» и «Социология рекламы и связей с общественностью» – в Новосибирском государственном техническом университете. Основные задачи включают в себя анализ принципов подхода CLIL, отбор и адаптация учебных материалов, а также разработка заданий для обучения студентов-будущих социологов по английскому языку.

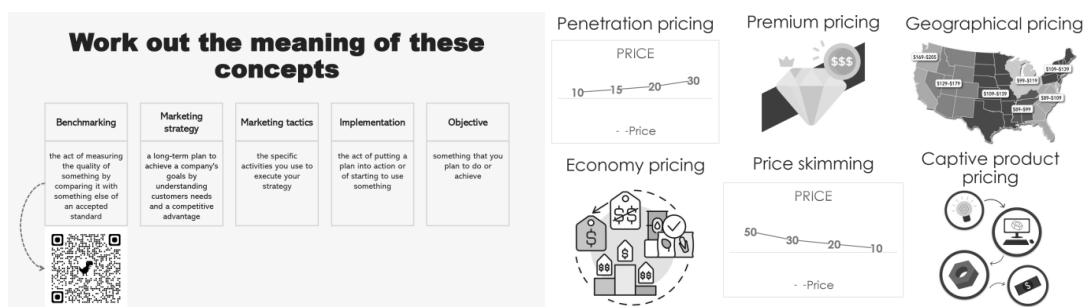
Для целей эксперимента нами разработан электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) с учетом последующих маркетинговых дисциплин студентов, обеспечив актуальность и согласованность с основной образовательной программой и с тематическим содержанием профильных дисциплин. Среди отобранных тем: основы маркетинга и рекламы, сбор и анализ данных о потребителях, корпоративная идентичность, маркетинговый микс, брендинг, позиционирование бренда, стратегии ценообразования.

Задания для аудиторной и внеаудиторной работы разрабатывались в соответствии с установленным тематическим планом курса на основе аутентичных текстовых и видеоматериалов и с использованием некоторых цифровых инструментов. Так, для создания заданий на аудирование был использован искусственный интеллект, позволяющий озвучить письменный текст разными голосами с возможностью выбора желаемого акцента. Все занятия проводились с использованием презентаций, что облегчало демонстрацию материала и предоставляло возможность сопровождать аутентичные тексты визуальными элементами.

Учебные материалы разработаны нами для использования в экспериментальной работе. На подготовительном этапе эксперимента со студентами проведена оценка уровня владения английским языком, которая показала, что большинство студентов находятся между уровнями A2 и B1, при этом перцептивные умения оказались более развитыми, чем продуктивные.

В качестве источников и материалов для заданий нами использованы статьи из узкоспециализированных веб-журналов, а также видео соответствующей тематики – маркетинг, реклама, связи с общественностью. Несмотря на положительное влияние аутентики на мотивацию, формирование УК-4 и УК-5 студентов, такие материалы не лишены недостатков: некоторые сложны для понимания студентов с предпороговым (A2) и пороговым (B1) уровнями языка; их содержание требует дополнительной работы над пониманием содержания и контекста; разнообразие ресурсов иногда осложняет отбор подходящих для занятий материалов. Для решения этих проблем применяется адаптация

материалов: (1) упрощение сложных текстов или их сокращение; (2) создание глоссариев специализированных терминов; (3) использование визуальных элементов (схемы, графики, изображения и др.) для иллюстрирования изучаемых понятий (см. рисунок).



Варианты адаптации учебных материалов

Одним из заданий, предложенных студентам во время обучения, была работа со статьей «*The Branding Journal*», цифрового международного издания с данными и ресурсами по стратегическому брендингу, о разнице между дизайном логотипа компании и брендингом. Выбор такого источника информации позволяет создать задание не только в соответствии с принципом аутентичности, но и с принципом безопасной образовательной среды, т.к. студентам предлагается статья из надежного источника, написанная профессионалами в области маркетинга и рекламы. Задания также разработаны в соответствии с основными принципами подхода CLIL:

– критическое мышление: «*Create a Venn diagram that compares and contrasts the concepts of logo design and branding. Write a reflection on how you think a company's logo and branding affect your perception. Provide specific examples with brands you know*»;

– креативность: «*Draw your own logo for a pretend company. Write a short paragraph explaining why you chose the designing elements (colours, shapes, etc.) for your logo and how they represent your brand*»;

– коммуникация: «*Interview a family member or friend about their favourite brand. Write down their answers and compare them with the points made in the article. Discuss in a short essay how personal experience shape or understanding of branding*».

Каждое из заданий требует понимания студентами изученного профессионально-ориентированного материала, тем самым поддерживая принцип междисциплинарности, применения навыков критического мышления и креативности, а возможность выбрать наиболее подходящее для себя задание, реализует принцип дифференциации и скаффолдинга.

Очевидно, что преподаватели, решившие использовать CLIL для обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, неизбежно сталкиваются с трудностями при отборе аутентичного материала, время затратным

процессом его адаптации, большой когнитивной нагрузкой при разработке самих учебных заданий, через которые собственно реализуется подход CLIL. Тем не менее, результаты студентов вдохновляют: у студентов отмечается прогресс во владении всеми рецептивными и продуктивными видами речевой деятельности на иностранном языке благодаря созданным условиям для их вовлеченности в учебный процесс и активной учебной деятельности; происходит первичное знакомство студентов с их профессиональной сферой и они касаются некоторых аспектов профессиональных дисциплин, которые им еще предстоит изучать; появляется интерес от погружения в реальную профессиональную среду, о которой многие студенты пока имеют слабое представление; отмечается рост уровня заинтересованности и положительного отношения к изучению английского языка в независимости от уровня владения языком.

ЛИТЕРАТУРА

Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 13 августа 2020 г. № 1011 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 39.03.01 Социология". URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%15062021.pdf> (дата обращения: 20.03.2025).

Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J. Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Oxford: Macmillan Education, 2008. 240 p.

FOREIGN LANGUAGE MATERIALS DEVELOPMENT FOR STUDENTS IN SOCIOLOGY APPLYING A CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED APPROACH

V.A. Tsvetkova

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
czvetkova.2023@stud.nstu.ru*

I.A. Kazachikhina

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
kazachixina@corp.nstu.ru*

Abstract. The paper considers principles of educational materials development for the implementation of the Content and Language Integrated Learning approach. The authors propose solutions to overcome the difficulties of adapting authentic materials in a foreign language. Examples of tasks for undergraduate students in Sociology are provided.

Keywords: foreign language, materials development, content and language integrated approach, authenticity

ОНЛАЙН-ДОСКА «КОНЦЕПТ» ОТ ЯНДЕКС КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

М.А. Штраух

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
milexina.2023@stud.nstu.ru*

И.А. Казачихина

*Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск, Россия)
kazachixina@corp.nstu.ru*

В статье рассматривается интерактивный аспект обучения иностранному языку в вузе. Показаны преимущества организации занятия с помощью онлайн-доски «Концепт от Яндекс и материалы учебника, модифицированные для использования на онлайн-доске. Представлены результаты экспериментальной работы в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» в трех группах студентов бакалавриата направления «Психология».

Ключевые слова: иностранный язык, организация занятия, интерактивность, онлайн-доска, медиаобразование

Изменения традиционной образовательной парадигмы в 21 веке во многом связаны с новой информационной действительностью. Контекст глобального образовательного и культурного перехода к информационному обществу трансформирует образование с помощью цифровых технологий в медиаобразование [Кихтан 2011: 4]. Перед обществом и образованием стоит задача воспитать грамотного человека, освоившего язык интерактивных технологий, владеющего законами общения с информационной средой и способного применить эти знания. [Кириллова 2005: 123] Таким образом, коммуникация как универсальная компетенция (УК) УК-4 и межкультурная коммуникация УК-5 формируются и в медиаобразовательном пространстве.

Цель исследования – выявить потенциал онлайн-доски для создания интерактивности на занятиях по иностранному языку у студентов неязыковых направлений на примере студентов направления 37.03.01 Психология. Исследуя интерактивный аспект иноязычного обучения, мы основываемся на понятии О.В. Мошкиной, которая рассматривает интерактивность как принцип обратной связи, взаимосвязи в режиме реального времени под воздействием виртуального пространства [Мошкина 2014: 112]. Одним из способов создания интерактивности на занятии может стать «онлайн- или виртуальная доска – сервис Веб 2.0, который предоставляет возможность размещения учебно-методических материалов на бесконечном поле, доступ к которому осуществляется посредством сети Интернет» [Путило 2022: 28].

В настоящее время существует разнообразие подобных сервисов, например, Miro, Padlet, Web-whiteboard, Conceptboard и т.д. Выбор нового (сентябрь 2024 года) сервиса «Концепт» («Яндекс Доска») обусловлен тремя факторами: отечественное производство, простой функционал и ориентирование сервиса на организацию совместной работы. Для использования сервиса необходимо авторизоваться через аккаунт Яндекс (Яндекс ID), создать доску или импортировать материалы из сервисов Miro или Pruffme. В меню можно изменить настройки, переименовать доску, дублировать или экспортировать материал, посмотреть историю версий и изменений или очистить холст. На панели инструментов находятся: кисть для рисования; стикеры; возможность добавления текстового поля; фигуры; стрелки; возможность создания фреймов – рамок для систематизации информации; возможность публикации комментариев и прикрепления материалов (изображения, включая скриншоты, презентации, вложения). Отдельными кнопками обозначены шаблоны для создания интеллект-карт и таблиц. После получения индивидуальной ссылки участники могут перемещаться по доске, ориентироваться на поле с помощью кнопки «Мини-карты», менять масштаб, включать таймер и использовать весь основной инструментарий онлайн-доски.

В эксперименте приняли участие 35 студентов трех групп первого курса направления «Психология» НГТУ НЭТИ. Для эксперимента использовались учебные материалы учебника “Insight”, в котором каждое занятие построено на принципе тематического планирования (6 тем) и предлагается аспектно-комплексное обучение английскому языку: A.Reading and vocabulary; B.Grammar and listening; C.Listening, speaking and vocabulary; D.Culture, vocabulary and grammar; E.Writing; Vocabulary insight [Wildman 2022].

Эксперимент состоял из трех этапов: 1) традиционный подход в проведении занятий с использованием материалов учебника (6 занятий) в контрольной группе КГ1 (N=10); 2) перенос материалов учебника на онлайн-доску с их модификациями; 3) проведение интерактивных занятий с интегрированными материалами учебника на онлайн-доске в двух экспериментальных группах ЭГ2 (N=11) и ЭГ3 (N=14).

На первом этапе студенты группы КГ1 активно выполняли задания из учебника, заучивали новые лексические единицы и успешно использовали их в предложенных контекстах в тестовой форме. Трудности наблюдались в выполнении письменных работ: студенты конспектируют материал без особого энтузиазма; наблюдается проблема в организации информации, например, для фиксации грамматических правил; систематизации информации для запоминания. Особые трудности отмечаются при организации диалогического общения. Наблюдение и обратная связь (анкета из трех вопросов) от студентов группы КГ1 показывают, что студентам не хватает словарного запаса для развития идеи, они переключаются на обсуждение на родном языке, отвлекают собеседников, им тяжело следить за временем, которое рассчитано на коммуникативное задание.

При планировании интерактивных занятий с использованием онлайн-доски на втором этапе эксперимента мы добавили следующие модификации к материалу учебника (табл. 1).

Таблица 1

Примеры модификация учебного материала [Wildman 2022: 4-5, 8-10, 12, 16, 21] с применением инструмента «Концепт»

SPEAKING. Read the things that people do to change their appearance. Why do they do them? What other things do they do?	Голосование точками из библиотеки шаблонов. Анализ результатов группы и запись трех предложений на стикере.
SPEAKING. Work in pairs. Use the adjectives in exercises 5,7 and 8 to make sentences about people you know.	Прикрепление 1-2 стоковых фотографий со ссылкой на источник. Размещение стикера с предложением-примером.
	Размещение фрейма для прикрепления фотографий студентами (по желанию)
SPEAKING. Work in groups. Discuss the statements.	Использование таймера на пять минут
LISTENING. Listen to an interview with a psychologist. Which of the things in exercise 1 does she say influence our first impression of someone?	Прикрепление скрипта интервью для возможности анализа структуры, клише и отдельных лексических единиц. На время проведения аудирования скрипт закрывается фреймом и кнопки «глаза» – скрытие – и открывается после двукратного предъявления аудио и выполнения основного задания.
WRITING. Complete the dialogue about another person with the phrases below. Then listen and check. Which person in the photos are they talking about?	Перенос фраз на подвижные текстовые рамки для удобства заполнения диалога / текстовый шаблон к каждому пропуску для возможности самостоятельного заполнения студентами.
READING. What do you know about these fashion styles: mod, hippie, punk, goth? Read the text and compare your ideas.	Прикрепление дополнительной информации к каждому отрывку текста на стикеры с целью установления соответствий между отрывком и фактом.
READING + WRITING. Read the strategy. Then correct the sentences. There is one mistake in each sentence. Match each mistake to a-e in the strategy.	Использование структуры Mind map из библиотеки шаблонов для создания небольшого конспекта по проверке написанного текста. Дополнение теории конкретными примерами ошибок из задания.
SPEAKING. Work in small groups. What do most people do on holiday? Agree on the three most typical activities from the list below.	Использование инструмента «Мозговой штурм» из библиотеки для переноса лексических единиц на стикеры, дополнений своих идей.
SPEAKING. Discuss the questions.	Использование инструмента «Комментарий» для создания последовательной дискуссии с ответом на два основных вопроса из задания
SPEAKING. Work in pairs. Read the adverts. Which tour of London would you like to try? Give reasons for your answer.	Использование инструмента «Стикеры» из библиотеки шаблонов с последующим обсуждением результатов.

После проведения интерактивных занятий в группах ЭГ2 и ЭГ3 мы отмечаем определенные особенности деятельности студентов (табл. 2).

Таблица 2

Особенности деятельности студентов при работе с онлайн-доской

Интерактивность	Использование информационной среды
– вовлечение в процесс выполнения заданий, активное участие в голосовании, комментировании, закреплении стикеров, подчеркивании языковых единиц в тексте, рисовании; – возможность поделиться своими материалами, прикрепить необходимые ссылки и проанализировать их в ходе групповой или парной работы; – опора на поэтапную наглядную инструкцию к выполнению задания; ограничение по времени; работа в пространстве онлайн-доски даже с учетом отвлекающих факторов	– студенты видят основной контекст используемых грамматических и лексических единиц к каждому заданию на заполнение пропусков, а не лишь вырванные из контекста единицы, – что проще воспринимается, запоминается, его удобно сохранить в виде скриншота и переписывать от руки на занятии; – студенты учатся критически анализировать источники информации, которые выносятся на общее обсуждение на занятии; – студенты имеют хранилище с определенными критериями систематизации информации.

Таким образом, к объективным преимуществам использования онлайн-доски как средства создания интерактивности на занятии по иностранному языку мы относим, разнообразие средств организации работы и наглядности – текстовый инструмент, возможность рисования, добавление комментариев, добавление ссылок на сторонние ресурсы; добавление изображений; сохранение результатов работы и возможности восстановления; организацию материала – выстраивание материала в любом порядке на бесконечном пространстве; повышение интерактивности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

Кихтан В.В. Образовательный контент в Интернет-медиа: история становления и тенденции развития: автореф. дис. ...д-р филос.наук. Москва, 2011. 44 с.

Кириллова Н.Б. Медиакультура как интегратор среды социальной модернизации: дис. ... д-р культурологии. Москва, 2005. 354 с.

Мошкина О.В. Интернет как тренинг интерактивности // Вестник БГУ. 2014. №14-2. С.111-114.

Путило О.О., Савина Л.Н. Использование онлайн-доски в школьном литературном образовании // Известия ВГПУ. 2022. №8 (171). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-onlayn-doski-v-shkolnom-literaturnom-obrazovanii> (дата обращения: 06.03.2025).

Wildman J. Insight. Intermediate. Student’s Book. 2 Edition. Oxford University Press, 2022. 144 p.

CONCEPT ONLINE BOARD FROM YANDEX AS A MEANS OF CREATING INTERACTIVITY IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM AT UNIVERSITY

M.A. Shtraukh

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
milexina.2023@stud.nstu.ru*

I.A. Kazachikhina

*Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk, Russia)
kazachixina@corp.nstu.ru*

Abstract. The article considers the interactive aspect of teaching a foreign language at a university. It shows advantages of managing classes using Concept online board from Yandex, and textbook materials modified for their use on the online board. It also presents the results of experimental work conducted in the English classroom with three groups of undergraduate students in Psychology.

Keywords: foreign language, class management, interactivity, online board, media education

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдуллаева Эльнара Камандар, заведующий кафедрой грамматики и преподавания английского языка факультета иностранных языков Гянджинского государственного университета

Аскерова Айгуль Акиф кызы, магистрант, факультет гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета

Бабаева Айтан Мусахиб, диссертант, преподаватель кафедры грамматики и преподавания английского языка факультета иностранных языков Гянджинского государственного университета

Бакланова Елена Алексеевна, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков Новосибирского государственного университета экономики и управления, кафедры русского языка Новосибирского государственного технического университета

Барабашёва Ирина Владимировна, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Бармина Виктория Сергеевна, магистрант, факультет гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета

Бесхлебный Сергей Константинович, магистрант, факультет гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета

Богатырева Оксана Александровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Бойко Людмила Борисовна, канд. филол. наук, доцент Балтийский федеральный университет им Иммануила Канта

Болдырева Анна Сергеевна, старший преподаватель, Челябинский государственный университет

Влавацкая Марина Витальевна, д-р. филол. наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Врубель Есения Ириновна, лаборант кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Гарколь Наталья Станиславовна, канд. пед. наук, преподаватель Алтайского государственного педагогического университета

Гарьковская Татьяна Николаевна, старший преподаватель кафедры межкультурной коммуникации гуманитарного института Новосибирского государственного университета

Гасимова Самира Фируддин, канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры грамматики и преподавания английского языка факультета иностранных языков Гянджинского государственного университета

Григоренко Анна Михайловна, преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Грищенко Екатерина Игоревна, магистрант, факультет гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета

Гун Цзюньци, магистрант, Сианьский университет иностранных языков

Гусейнова Айтан Ариф, магистрант, Гянджинский государственный университет

Гюнтер Анна Александровна, преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Деркач Анна Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Джабиева Латифа Шарифовна, преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Джафарова Сабина Абульфат, диссертант, преподаватель кафедры Практических иностранных языков Гянджинского Государственного Университета

Дмитриенко Елизавета Валерьевна, преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Дьяков Анатолий Иванович, д-р. филол. наук, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Новосибирского медицинского университета.

Дубкова Ольга Владимировна, канд. филол. наук, профессор, иностранный специалист Сианьского университета иностранных языков, Сиань, КНР

Дубровская Елена Михайловна, канд. филол. наук, доцент кафедры филологии Новосибирского государственного технического университета

Ермак Ростислав Русланович, магистрант, факультет гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета

Захарова Дарья Сергеевна, преподаватель факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

Золовкина Галина Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Иванова-Жданова Елена Юрьевна, независимый исследователь

Казачихина Ирина Анатольевна, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Калугина Елизавета Владимировна, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета

Карлин Иван Алексеевич, магистрант, факультет гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета

Косых Екатерина Андреевна, преподаватель кафедры иностранных языков технического факультета Новосибирского государственного технического университета

Кравцова Анастасия Витальевна, магистрант, факультет иностранных языков Донецкого государственного университета

Красикова Елизавета Александровна, канд. филол. наук, доцент общепедagogической кафедры подготовки редких языков Московского государственного лингвистического университета

Кулакович Мария Сергеевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета

Лебедева Дарья Сергеевна, преподаватель кафедры социальной антропологии и психологии и коммуникаций Сибирского института управления филиала РАНХиГС

Ли Су, канд. филол. наук, Сианьский университет иностранных языков

Лоскутников Данил Александрович, магистрант, факультет гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета

Лукина Кристина Денисовна, магистрант, кафедра иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Лунина Софья Андреевна, преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Лухманова Марина Анатольевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Лямзина Светлана Алексеевна, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных направлений института филологии языковой коммуникации Сибирского федерального университета

Макарова Юлия Александровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Мандрикова Галина Михайловна, д-р филол. наук, доцент, заведующий кафедрой филологии факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета

Мелёхина Елена Анатольевна, канд. пед. наук, доцент, зав кафедрой иностранных языков гуманитарного факультета, декан факультета гуманитар-

ного образования Новосибирского государственного технического университета

Мельникова Елена Юрьевна, старший преподаватель, Ярославский филиал Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Международная академия бизнеса и новых технологий

Миклухо Юлия Юрьевна, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Молчанова Вера Андреевна, педагог дополнительного образования, Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы

Москвина Ольга Васильевна, канд. псих. наук, доцент, доцент кафедры международных отношений и регионоведения факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета

Нуриева Айсель Юсифовна, преподаватель кафедры практических иностранных языков факультета иностранных языков Гянджинского государственного университета

Онал Инна Олеговна, канд. филол. наук, доцент кафедры перевода и переводоведения Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии

Осолодченко Марина Николаевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Остапенко Анна Сергеевна, канд. филол. наук, Институт социально-гуманитарных наук Тюменского государственного университета

Петрова Анастасия Александровна, магистрант, институт иностранных языков Российского университета дружбы народов

Петрова Ольга Александровна, соискатель кафедры романо-германской филологии Кемеровского государственного университета

Пириева Лейла Шамиль, соискатель языкового центра Азербайджанского государственного аграрного университета

Помуран Наталья Николаевна, канд. психол. наук., Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии

Почиталкина Наталия Евгеньевна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета

Приставко Ксения Владимировна, преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Проскурин Сергей Геннадьевич, д-р. филол. наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Проскурина Анна Вячеславовна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Ранде Эмилия Станиславовна, магистрант, факультет гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета

Рогожина Алина Николаевна, преподаватель кафедры средневосточных языков Военного университета им Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации

Ромашенко Наталья Алексеевна, магистрант, Факультет гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета

Савко Павел Витальевич, научный сотрудник кафедры теории и практики английского языка факультета Лингвистики и перевода ЧелГУ, диссертант

Севрюкова Мария Викторовна, преподаватель РГПУ им. А. И. Герцена, кафедра межкультурной коммуникации

Семенова Вера Михайловна, диссертант, преподаватель английского языка на ММФ, Гуманитарный институт Новосибирского государственного университета

Сергеева Е.С., магистрант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Сибиряков Игорь Вячеславович, д-р. истор. наук, профессор, профессор кафедры Отечественной и зарубежной истории Южно-Уральского государственного университета

Степанов Анатолий Викторович, магистрант, Тюменский государственный университет

Степанова О.Н., канд. биол. наук, доцент, доцент каф. анатомии физиологии и безопасности жизнедеятельности Новосибирского государственного педагогического университета

Толстолицкая Ярославна Романовна, ассистент кафедры иностранных языков лингвистического института Алтайского государственного педагогического университета.

Торопчин Глеб Вячеславович, канд. истор. наук, заместитель декана по научной работе факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета

У Мэй, канд. филол. наук, доцент, доцент Института русского языка Сианьского университета иностранных языков

Угрюмов Владимир Евгеньевич, канд. филол. наук, доцент кафедры филологии факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета

Харченко Мария Александровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков № 3 института филологии Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского

Хромова Елена Борисовна, канд. филос. наук, доцент кафедры иностранных языков и связей с общественностью Пермского национального исследовательского политехнического университета

Хэ Цзинюй, магистрант, Новосибирский государственный университет

Цветкова Виктория Александровна, специалист по сопровождению учебного процесса кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Чурляева Татьяна Николаевна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры филологии факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета

Шевченко Ольга Геннадьевна, канд. филос. наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Шевякова Дарья Сергеевна, преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Штраух Мария Андреевна, преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Щеголев Максим Андреевич, преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

Якушко Елена Валерьевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ:
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
XI международной научно-практической конференции**

Новосибирск, 16 – 23 мая 2025 года

В авторской редакции

Выпускающий редактор *И.П. Брованова*
Дизайн обложки *А.В. Ладыжская*
Компьютерная верстка *С.И. Ткачева*

Налоговая льгота – Общероссийский классификатор продукции
Издание соответствует коду 95 3000 ОК 005-93 (ОКП)

Подписано в печать 02.07.2025. Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная. Тираж 20 экз.
Уч.-изд. л. 26,95. Печ. л. 19,25. Изд. № 110. Заказ № 182. Цена договорная

Отпечатано в типографии
Новосибирского государственного технического университета
630073, г. Новосибирск, пр. К. Маркса, 20