

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

*Международный институт междисциплинарного образования
и иbero-американских исследований*

ISSN: 2782-6325
eISSN: 2713-1262

**БЮЛЛЕТЕНЬ
ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ
НАУЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

*Научные статьи.
Результаты исследований аспирантов,
магистрантов и молодых ученых.*

Ростов-на-Дону
2025

Главный редактор:

Карповская Н. В., Южный федеральный университет, Россия

Помощники главного редактора:

Сулавко А. Ю., Южный федеральный университет, Россия

Помигуева Е. А., Южный федеральный университет, Россия

Редакционная коллегия:

Абкадырова И. Р., Южный федеральный университет, Россия

Бахронова Д. К., Узбекский государственный университет мировых языков, Узбекистан

Бурмакина Н. Г., Сибирский федеральный университет, Россия

Гарсиа Авила С., Национальный автономный университет штата Мехико, Мексика

Гусева И. В., Московский государственный институт международных отношений, Россия

Давтянц И. И., Южный федеральный университет, Россия

Ильин Д. Н., Южный федеральный университет, Россия

Канесе де Эстигаррибиа М.И., Университет дель Норте, Парагвай

Кобякова И. А., Пятигорский государственный университет, Россия

Контрерас Астуриас С., Университет Веракруса, Мексика

Корнева В. В., Воронежский государственный университет, Россия

Лейте де Оливейра Д., Федеральный университет Рио-де-Жанейро, Бразилия

Ли Д. Ын, Азиатско-Тихоокеанский секретариат Организации городов всемирного наследия, Ю. Корея

Лобос О., Университет Буэнос-Айреса, Аргентина

Мёд Н. Г., Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

Моисеенко Л. В., Московский государственный лингвистический университет, Россия

Мотожанец А.А., Южный федеральный университет, Россия

Мухамеджанова А. М., Южный федеральный университет, Россия

Раевская М. М., Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия

Савенкова Л. Б., Южный федеральный университет, Россия

Султанова Ш. М., Университет Ренессанс, Узбекистан

Танзи Нето А., Федеральный университет Рио-де-Жанейро, Бразилия

Флорес Арсила Р. Д., Институт им. Льва Толстого, Колумбия

Халиллаев А. К., Узбекский государственный университет мировых языков, Узбекистан

Чеснокова О. С., Российский университет дружбы народов, Россия

Шевцова М. А., Южный федеральный университет, Россия

Ширяева-Ширинг О. В., Южный федеральный университет, Россия

Элисондо Ромеро А., Университет Веракруса, Мексика

Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. Научные статьи. Результаты исследований аспирантов, магистрантов и молодых ученых; Международный институт междисциплинарного образования и иберо-американских исследований Южного федерального университета; [гл. ред. Н. В. Карповская]. – Ростов-на-Дону, 2025. №1 (5). – 278 с.

Язык издания: русский, английский, испанский.

ISSN: 2782-6325

eISSN: 2713-1262

Учредитель: ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (Ростов-на-Дону)

Издатель: Международный институт междисциплинарного образования и иберо-американских исследований

Южного федерального университета

Адрес издателя и редакции: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая 105/42, оф. 310.

Email: inter-edu@sfedu.ru

© Южный федеральный университет, 2025

Содержание

Введение	9
НАУЧНЫЕ СТАТЬИ	
<i>Научные исследования: проблематика номера</i>	<i>11</i>
Савенкова Л. Б. «Счастье» как исходная точка знакомства, или Практическая полезность обращения к ценностным концептам в обучении иностранцев русскому языку	11
Хегай В. М. Активный синтаксис в преподавании русского языка как иностранного	17
Нефёдова Л. А., Смагулова А. С. Модификация дистрибутивного метода в рамках когнитивного терминоведения (на примере медицинской терминосистемы)	20
Поплавская Т. В., Сыропарова П. А. Экспликация будущего времени в белорусских и китайских паремиях	22
<i>Анализ проблем и поиск решений</i>	<i>28</i>
Бочаров Е. В. Актуальные проблемы и перспективы метода параметризации текста	28
Внуковская А. В. Лингвокультурологический аспект рассмотрения художественного текста в системе обучения РКИ	30
Дилшодбеков Т. Д. Роль лингвистических парадигм в определении объекта и предмета интернет-лингвистики	32
Жумаева К. Б. Ментальный лексикон как точка пересечения психолингвистических и лингвокогнитивных теорий	34
Нажмиддинова М. М. Лингвокультурные аспекты метакоммуникации в академическом дискурсе	36
Нефедов И. В. Элективный курс по РКИ «Русские мемы»	38
Нурсеитов А. С. Гибридные образовательные системы: ИИ как дополнение к традиционному обучению русскому языку как иностранному	41
Петрова Н. Е., Арцыменя Д. Ф. Особенности в обучении РКИ китайских магистрантов	45
Половинкина О. С. Жизнь иностранца в России: между адаптацией и инклюзией	49
Помигуева Е. А. Развитие коммуникативно-речевых компетенций с помощью скороговорок на уроках русского языка как иностранного	52
Режук З. В. Семантические и формальные аспекты лингвистического моделирования	55
Скнарина Е. Р. Контроль знаний по РКИ и литературе в условиях цифровизации образования (из опыта организации тестирования)	58
Толипова Д. Г. Лакуны в русском языке: понятие, классификация и значение в межкультурной коммуникации	61
Хакимуллина Д. Ф. Особенности трансформаций фразеологических сочетаний в медиадискурсе	64
Чумакова Ю. О. Инновационная методика АЛФАБЭТИКА ALFABETICA: научное обоснование	67

Юлдашев А. У. Методическая организация лексико-грамматического материала при изучении русского языка как неродного студентами-медиками	71
Ющенко В. И. Использование метода теневого повтора (shadowing method) при обучении практической фонетике английского языка	72
Яворская Э. Э. Культурная составляющая занятий по русскому языку в условиях поликультурной и полиязыковой среды («Снеговик» в восприятии студентов-казахов)	75
АПРОБАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ И АСПИРАНТОВ: НАУЧНЫЕ СТАТЬИ И ТЕЗИСЫ ДОКЛАДОВ	80
Борченко В. С. Обучение письменной речи инофонов онлайн на довузовском этапе (уровень А1)	80
Калита О. В. Типовые мишени манипуляторов и приёмы воздействия на потребителя в печатной рекламе товаров для красоты	84
Карпова О. О. Лингвопрагматические аспекты эвфемизмов в английском деловом медиадискурсе	87
Мазукабзова М. Х. Интерактивное кино как дискурсивное пространство субъективной рефлексии в современной молодёжной культуре	89
Мирзоев Н. С. Дискурсивные единицы таджикского языка и способы их перевода на русский язык (на материале книги «Воспоминания С. Айни»)	91
Пильщикова О. А. К вопросу о реализации максим вежливости Р. Лакофф в судебном процессе (на материале испанского языка)	95
Писаренко Н. Н. Цвет как символ: лингвокультурный контекст концепта ИНВАЛИДНОСТЬ в современном немецком языке	98
Русанова М. А. Исторический дискурс в контексте научного познания	102
АПРОБАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ МАГИСТРАНТОВ: НАУЧНЫЕ СТАТЬИ И ТЕЗИСЫ ДОКЛАДОВ	106
Ань Синь Особенности интернет-общения китайцев в социальной сети Телеграм (на материале Телеграм-каналов)	106
Бардачева А. А. Структура и организация онлайн разговорного клуба на испанском языке как инструмента развития монологической речи (лексический и грамматический аспекты)	107
Владимирова А. И. Концепты «ум» и «глупость» в испанских устойчивых выражениях с компонентом-антропонимом	111
Гребенников В. О. Некоторые аспекты сравнительного анализа переводов латиноамериканского романа на русский язык (на примере романа Марио Варгаса Льосы «Город и псы»)	117
Данюк Д. И. Роль нарративной стратегии автора при переводе художественного текста (на материале прозы Ф. О'Коннор)	122

Демьяненко А. В. Функционально-прагматический потенциал диминутивных суффиксов в испанском языке (на материале романа Э. Линдо «Manolito Gafotas»)	124
Каменева Е. П., Кодаченко Ю. А., Корнеева Т. Г., Шалимова А. С. Подходы к переводу каламбура с испанского языка на русский язык: искусственный интеллект & естественный интеллект	127
Каратанова В. В. Полимодалные маркеры оценки в видеореакциях	131
Кравченко М. В. Прагматические функции прецедентных феноменов со сферой-источником «Historia» в статьях политической тематики интернет-издания «Periodista Digital»	133
Кривенко-Бахмутская Ю. Н. От конкуренции к интеграции: гибридная модель обучения иностранным языкам. Педагог-лингвоуч и ИИ-тьютор	137
Кулиш М. И. Влияние арабского языка на развитие лексики испанского языка	139
Лебедева Е. А. Историческая динамика в переводе реалий (на материале переводов романа Л. Н. Толстого «Война и мир»)	141
Мельникова А. Д. Особенности использования англицизмов в профессиональной IT-коммуникации	146
Науменко О. В. Средства выражения категории времени в русском и корейском языках	149
Фасуляк В. Ю. К вопросу об актуальности применения фреймового подхода в обучении лексике английского языка	150
Халилова Е. А. К вопросу о функционировании антикаузативных конструкций в испанском и португальском языках	154
Ходжаева М. Фразеологизмы как отражение культурных кодов: сравнительный анализ устойчивых выражений, характеризующих личностные качества в русском и туркменском языках	160
Хошафян Л. О. Коммуникативные стратегии и тактики, используемые для выражения речевой агрессии (на материале президентских дебатов США 2024 года между К. Харрис и Д. Трампом)	162
Щедилова А. Д. Потенциал использования сервиса «Яндекс. Еда» на занятиях РКИ	165
<i>Статьи и тезисы в соавторстве с научным руководителем</i>	171
Железнякова Е. А., Чернова А. А. Прецедентные высказывания зоонимического кода русской культуры в восприятии детей-монолингвов 9–10 лет	171
Малашенко М. В., Грицаенко А. Н. Лексические вербализаторы структуры номинативного поля HORSE на материале современной американской художественной литературы	174
Меликян А. А., Дашутина А. А. Музыкально-ориентированные технологии в раннем обучении иностранным языкам	178
Zhuravleva V. Y., Shesterikova M. A., Aleksandrova O. I. Loneliness as a crosscultural theme in literature (based on works by S. F. Fitzgerald and J. Keats)	180
СТАТЬИ И ТЕЗИСЫ ДОКЛАДОВ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА И СПЕЦИАЛИТЕТА	184
Бережная А. Г. Стилистические функции метафор в рассказе Ф. Ласаро Карпетера «¡Buenas Madrugadas!»	184

Волгина Д. К., Медведева А. А. Топонимия стран Латинской Америки в политическом контексте	186
Жураховская А. А. Роль испаноязычного культурного контекста в межкультурной коммуникации: вызовы и перспективы глобализации	188
Исламова А. Ж. Компьютерные игры как культурный и языковой феномен: влияние на развитие коммуникации и языка в цифровую эпоху	193
Нуралиева Н. О. Женские образы в русской и испанской литературе: Портреты судеб Анны Карениной и Аны Озорес	195
<i>Статьи и тезисы в соавторстве с научным руководителем</i>	202
Альварес Солер А. А., Ильина Э. А. Трудности перевода текстов испаноязычного научного дискурса	202
Вакулина К. Ю., Уткина М. С., Бурцева А. А. Кросс-культурный анализ коммуникативных ритуалов в деловой среде: Россия vs Китай	205
Кондратенко П. И., Волошенкова Е. Д. Советское сквозь призму немецкого: типографические и лингвистические средства выражения идентичности российских немцев в газетном дискурсе	208
Кундупьян О. Л., Безделева Е. В. Спектральные характеристики ЭЭГ при решении тестов с лингвистическими лакунами	213
Курбатова С. Г., Егорова А. А. Креативное письмо как вид творческого упражнения при обучении иностранному языку	218
Курбатова С. Г., Лазарева К. О. К вопросу о критериях аутентичности текста в иноязычном образовании	224
Лапунова О. В., Шпаковская Б. Ю. Способы передачи географических реалий в переводах франкоязычной поэзии Ф. И. Тютчева	229
Меликян А. А., Намчук И. В. Аудиовизуальный перевод корейской дорамы «Завтра» на русский язык: сравнительный анализ дубляжа и субтитров	232
Перельгина Т. А., Скворцова Е. В. Роль психологической терминологии в текстах современной англоязычной периодики	235
Привалихина Е. С., Макрушина А. С. Способы репрезентации множественности во французском и британском жестовых языках	240
Прохорова О. А., Радионова Е. В. Визуализация эмоций в экранизациях романа Л. М. Олкотт «Little Women»	246
Рындина Ю. В., Колесова Я. А. Использование приёмов мнемотехники при обучении лексике английского языка	251
Смирнова Е. А., Жукова Л. В. Сравнение семантических выражений эмоций в различных культурах на материале английского, корейского и японского языков	254
Сухомлинова М. А., Крейда М. Д. Особенности употребления испанизмов в оригинальном (англоязычном) озвучании мультфильма «Encanto»/ «Энканто» (2021 г.)	257
Яркова Е. В., Пичугина Д. К. Мотив падения героя в игре «Mouthwashing» (2024) и сопоставительный анализ русской локализации и оригинала	261

ХРОНИКА

НАУЧНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ МИМДО ЮФУ

(ноябрь 2024 – август 2025)

VI международная конференция студентов и молодых исследователей «Русский язык в контексте открытого диалога языков и культур» (29 ноября 2024г.)	266
	266

Международная научно-методическая конференция «Актуальные проблемы функционирования русского языка в международном образовательном пространстве: Россия – Восток» (30 ноября 2024г.)	267
XXII Всероссийская студенческая конференция с международным участием «Язык, литература и культура Иberoамерики» (6–7 декабря 2024г.)	267
Всероссийская научно-практическая конференция студентов и молодых ученых с международным участием «Английский язык в современном научном и образовательном пространстве» (11 декабря, 2024 г.)	268
IXX, XX и XXI Международные академические интернет-чтения	269
V Международная научно-практическая конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Язык и перевод в контексте межкультурной коммуникации: актуальные вопросы и современные аспекты» (22–23 апреля 2025г.)	270
XXII Международные академические Интернет-чтения «Филология, межкультурная коммуникация и перевод в XXI веке» (22–23 апреля 2025г.)	271
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЛАБОРАТОРИЙ МИМДО ЮФУ В 2024–2025 УЧЕБНОМ ГОДУ	
Международная научная лаборатория когнитивно-прагматических исследований	272
Международная исследовательская лаборатория развития кросс-культурных компетенций	274
Лаборатория дистанционного обучения русскому языку и культуре для иностранных обучающихся	277

В текущем номере «Бюллетеня гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве» нашли отражение различные аспекты филологических исследований, межкультурной коммуникации и методики преподавания языков. Особое внимание уделяется актуальным проблемам русского языка как иностранного (РКИ), лингвокультурологии, цифровизации образования, искусственного интеллекта в обучении, а также вопросам перевода, дискурс-анализа и семантики.

Настоящее издание открывается научными статьями ведущих специалистов, посвященными методологическим и практическим аспектам преподавания РКИ, особенностям работы с различными категориями обучающихся, использованию современных технологий и фольклорного материала в образовательном процессе, основным аспектам применения модифицированных методов дистрибутивного анализа в соответствии с приоритетами когнитивных исследований в области медицинской терминологии, этнокультурной специфике экспликации понятий, заключённых в паремиях.

В основу номера легли результаты исследований молодых ученых и аспирантов, а также статьи и тезисы победителей основных научных мероприятий 2024–2025 учебного года, организованных Международным институтом междисциплинарного образования и иберо-американских исследований ЮФУ, среди которых V Международная научно-практическая конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Язык и перевод в контексте межкультурной коммуникации: актуальные вопросы и современные аспекты» (22–23 апреля 2025 г., г. Ростов-на-Дону), а также Цикл Декабрьских научных конференций МИМДО ЮФУ (ноябрь–декабрь 2024 г.), включающий следующие мероприятия:

- VI Международная конференция студентов и молодых исследователей «Русский язык в контексте открытого диалога языков и культур» (рабочий язык: русский, 29.11.2024 г.);
- Международная научно-методическая конференция «Актуальные проблемы функционирования русского языка в международном образовательном пространстве: Россия – Восток» (рабочий язык: русский, 30.11.2024 г.);
- XXII Всероссийская студенческая конференция с международным участием «Язык, литература и культура Иberoамерики» (рабочие языки: русский, испанский, 6–7.12.2024 г.);
- Всероссийская научно-практическая конференция студентов и молодых ученых с международным участием «Английский язык в современном научном и образовательном пространстве» (рабочие языки: русский, английский, 11.12.2024 г.).

Данные мероприятия стали важной площадкой для обмена опытом, обсуждения и апробации результатов научных исследований магистрантов, аспирантов и молодых ученых из России, Беларуси, Казахстана, Китая, Узбекистана и других стран. В Бюллетень вошли и лучшие работы студентов бакалавриата и специалитета, представивших свои доклады в рамках указанных мероприятий. В работах участников излагаются вопросы языковой адаптации, интеграции, применения ИИ, параметризации текста, интернет-лингвистики, метакоммуникации и других актуальных направлений.

В разделе «Хроника» освещены основные научные события 2024/2025 учебного года, организатором которых выступил Международный институт междисциплинарного образования и иберо-американских исследований ЮФУ.

Номер завершается представлением результатов научно-исследовательской деятельности лабораторий МИМДО: Международной научной лаборатории когнитивно-прагматических исследований, Лаборатории дистанционного обучения русскому языку и культуре для иностранных обучающихся, Международной исследовательской лаборатории развития кросс-культурных компетенций.

Все материалы, поступившие в редакцию «Бюллетеня гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве», прошли обязательное рецензирование. Тексты статей и тезисов публикуются в авторской редакции, с минимальной редакторской правкой. За

содержание (достоверность фактов, имен, названий, статистических данных и других сведений), а также за корректность цитирования ответственность несет автор/авторы. В случае написания работы под научным руководством, наряду с автором публикуемой работы за ее содержание отвечает и научный руководитель.

Материалы Бюллетеня представляют интерес для широкого круга исследователей, специалистов в области филологии, межкультурной коммуникации и перевода, преподавателей вузов, аспирантов, студентов и магистрантов.

Язык издания: русский, английский, испанский.

УДК 372.881.161.1:17.022.1

**«Счастье» как исходная точка знакомства, или
Практическая полезность обращения к ценностным концептам
в обучении иностранцев русскому языку**

Л. Б. Савенкова, Южный федеральный университет, д. ф. н., профессор, Россия

Размышляя о функционировании русского языка в международном образовательном пространстве, мы неизбежно выходим на проблему налаживания и поддержания контакта преподавателя и обучающегося, а также на преодоление психологического барьера, который возникает у иностранца при мысли о своей чужеродности в инокультурной среде. Несколько лет тому назад автор настоящего сообщения уже обращался к этой проблеме и писал тогда, что поскольку «при обучении иностранных учащихся русскому языку важное место отводится той информации, которая должна помочь им войти в контакт с новой этнокультурной средой, постольку следует хотя бы в самом общем виде учитывать традиционные ценностные ориентиры тех этнических культур, к которым принадлежат обучаемые» [Савенкова, 2007, с. 6]. Этот барьер вызывает у обучающихся впечатление о трудности в освоении русского языка в условиях погружения в иноязычную среду и параллельно – о сложности постижения новой для него лингвокультуры, поэтому представляется необходимым искать подходы как для активизации их восприятия, так и для устранения помех в восприятии чужих реалий.

Естественно, что создание условий комфортного и эффективного восприятия зависит от того, на каком уровне речевой компетентности находятся обучающиеся и какую дисциплину они постигают. В настоящем сообщении речь идет об обучении инофонов по направлению 45.03.01 «Филология», достигших второго сертификационного уровня (B2) без вхождения в иноязычную среду. Опыт общения с носителями русского языка у них скромный, и при этом студентам приходится изучать теоретические дисциплины, привыкая к артикуляции, интонации, темпу речи сразу нескольких русскоговорящих преподавателей. Несомненно, на этапе привыкания к разнообразной речи и нетождественному коммуникативному поведению обучающихся у инофонов быстро накапливается усталость. Снятие напряжения в восприятии информации можно осуществить – и преподаватели хорошо это знают – за счет снижения уровня абстрактности содержания, включения наглядности подачи материала, чередования монолога преподавателя и его диалога со студентами: все это активизирует эмоционально-образную сторону сознания обучающихся, условно говоря, сформирует своеобразные зоны отдыха.

Попробуем показать, как это можно делать в рамках теоретических дисциплин, конкретно – на примере дисциплины «Лексическая семантика». Первое, что рассматривается в ее рамках, – теория русского слова. Конечно, это очень сложный материал, особенно если учесть, что в разных языках понятие «слово» не совпадает. Еще 80 лет назад Л. В. Щерба так сформулировал свой взгляд на этот вопрос: «Что такое “слово”? Мне думается, что в разных языках это будет по-разному. Из этого, собственно, следует, что понятия “слово вообще” не существует» [Щерба, 1945, с. 175]. И, помня о данной непростой ситуации, преподаватель сразу нацеливает обучающихся на то, что они постигают именно русское слово.

Облегчению восприятия способствует использование презентации. Представляется, что в ситуации с инофонами целесообразно отойти от рекомендуемых общих правил создания презентаций. Обычное требование – минимизировать текстовую часть, заменив ее таблицами, схемами, диаграммами и т. п. В нашем случае лучше насытить ее упрощенным, но связным текстом, чтобы она могла выполнять функцию аналога учебного пособия.

Презентация обычно содержит изобразительный ряд. В данном случае он должен быть предельно реалистичным. Это помогает адресатам понимать особенности лексической семантики в тех случаях, когда какое-то слово окажется незнакомым. В отличие от практических курсов русского языка, в теоретических преподаватель не может ограничиться в изложении лексикой, освоенной обучающимися в соответствии с сертификационным уровнем, даже в демонстрации эмпирического материала. Взаимодействие вербальной и изобразительной части слайда снизит уровень усилий для восприятия.

К примеру, читая лекцию о специфике лексического значения слова, стоит привести определение термина (*Лексическое значение слова – это его индивидуальное содержание, позволяющее разграничить близкие по своей сущности лексические единицы*), иллюстрируя его парой примеров слов с семантизацией: *пруд* ‘искусственный водоём незначительных размеров’ и *озеро* ‘естественный водоём значительных размеров, замкнутый в берегах’.

Оба слова входят в лексический минимум уровня В2, как и слова *размер*, *искусственный*, *естественный*, *берег*. Вдобавок можно предложить две фотографии (на них соответственно озеро и пруд), с их помощью демонстрирую абстрактное понятие «водоем» и через диалог разъяснить слово *замкнутый*, задавая вопросы: «Скажите, вода течет или не течет?» – «Не течет». – «Что ей мешает течь?» – «Берега». – «Они такие, как у реки, с двух сторон?» – «Нет. Они везде». Слова *значительный* и *незначительный* толкуются через доминанты синонимических рядов *большой* и *небольшой*. Затем одному из студентов предлагается прочесть и сравнить определения значений. Это позволяет понять смысл сути лексического значения – «индивидуальное содержание».

Далее надо объяснить, что подразумевается под сложным характером лексического значения (это денотативный, сигнификативный, структурный, коннотативный и этнокультурный компоненты значения).

Фактически первый компонент (денотативный, предметная отнесенность) уже продемонстрирован на примере слов *озеро* и *пруд*, но для закрепления понимания можно дать еще два примера, используя слова *гора* и *холм*. Второго слова нет в лексическом минимуме, но его незнакомость легко преодолевается демонстрацией фото холма на фоне горы. Снова подключается диалог, в ходе которого предлагается студентам самостоятельно описать «предметное» различие двух реалий, привлекая в наводящих вопросах слова из лексического минимума: «Что больше? Что очень высокое? Что не очень высокое? Что состоит из камня? Что состоит из земли?»

На примере слова *гора* объясняется, что такое понятийное содержание (сигнификативный компонент), в чем различие между понятием и значением. Значение содержит информацию, которая нужна, чтобы помочь отличить называемый предмет от других, похожих на него: ‘значительная возвышенность, поднимающаяся над окружающей местностью’ (сравниваем с холмом на фото). Далее читаем научное (географическое) толкование понятия «гора»: «значительное поднятие поверхности земной коры, лежащее выше 500 метров над уровнем моря». Обучающиеся должны выделить слова, которых нет в толковании значения. Для ускорения понимания незнакомых слов дается схематическое изображение Земного шара в разрезе и схема, иллюстрирующая понятие «уровень моря», обращаем внимание на количественный параметр – 500 метров над уровнем моря. Выясняем со студентами, почему в толковании значения слова *гора* не упоминается уровень моря. Делается вывод о взаимосвязи представления, опирающегося на мысленное вычленение признаков у предмета, с понятием как конструктором, создаваемым из этих абстрагированных признаков. Обсуждение выступает в качестве зоны отдыха.

Смысл термина «структурный компонент значения» легко показать через сопоставление фактов разных языков. Например, можно сравнить русское слово *кость* с двумя немецкими словами, *Knochen* ‘кость животных’ и *Gräte* ‘кость рыбы’. Здесь уже можно призвать на помощь знание обучающимися фактов их родных языков. Такое обращение к сопоставлению тоже снижает степень напряжения, поскольку идет апелляция к знакомому материалу.

Переход к объяснению сущности термина «коннотативный компонент значения» может осуществляться через введение в толкование значения описательных маркеров ‘понимать’ и ‘испытывать эмоции’.

Для демонстрации этого компонента можно взять пары слов, в которые входят стилистически маркированный и немаркированный члены оппозиции, при этом маркирование осуществляется разными лингвистическими средствами. Одну пару составляют два разнокорневых слова: *огромный* и *большой*; другую – однокоренные слова *хитрец* и *хитрюга*..

- 1) *Огромный* (очень большой, я это понимаю);
Здоровенный (очень большой, я это чувствую и испытываю эмоции).
- 2) *Хитрец* (человек, который скрывает свои настоящие цели, может обманывать, я это понимаю);
Хитрюга (человек, который скрывает свои настоящие цели, может обманывать, я это вижу и испытываю эмоции, они не всегда отрицательные).

Обучающиеся читают пары слов с толкованием значений, получают комментарий, из которого становится видно, в каком случае акцент делается на логике, а в каком – на эмоциях. Преподаватель поясняет потенциальную разницу коммуникативных ситуаций (первое слово используется шире, без особых функционально стилевых ограничений, второе – в разговорной или художественной речи). Затем можно обратить внимание на то, что во второй паре коннотативную нагруженность имеет служебная морфема, суффикс.

Весь этот материал все же непростой, вводящий в область чужой языковой системы, поэтому следует подключить обращение к этническому сознанию обучающихся. Это рационально сделать, подходя к последнему компоненту значения, лингвокультурному.

Одним из благодатных кодов культуры, позволяющих организовать очередную зону отдыха, является зооморфный (о кодах культуры см., например, в [Ковшова, Гудков, 2017, с. 40–47]). Например, в китайской аудитории можно спросить, какого человека, на взгляд обучающихся, можно сравнить с черепахой. Заметим, что слово *черепаха* не входит в лексический минимум данного уровня, но здесь легко помогает изображение. В Китае это животное символизирует долголетие и мудрость. Можно спросить о причине возникновения такого значения у анимализма. Параллель проводится легко: старый человек имеет большой жизненный опыт, он мудрый. Черепаха живет долго. Можно заключить: это следствие ее мудрости. Затем студенты узнают, что в русском языке название маркирует медлительного индивида.

Наряду с предметной лексикой при знакомстве с лексической семантикой может быть привлечена к рассмотрению и лексика абстрактная. И поскольку здесь приходится переходить к более сложным структурам, которые становятся яснее, если рассмотреть механизм их формирования как результата все той же мотивированности, можно взять слова, которые уже известны студентам, достигшим уровня В2, и при этом выступают в языке маркерами ценностей. Рассмотреть их следует в соотнесении с аналогами из родного языка обучающихся.

Хорошо известно (и это можно подтвердить текстами не только научных работ, но даже учебной литературы), что ценность – это нечто имеющее «высокое позитивное значение для существования системы бытия как целого» [Ланкин, 2023, с. 50]. А это высокое значение отражает мировоззрение людей как продукт их существования в рамках определенного социума в конкретную эпоху его существования. П. С. Гуревич подчеркивает: «Факты, явления, события, происходящие в природе, обществе, жизни индивида, воспринимаются человеком не только посредством логической системы знания, но и через призму его отношения к миру, его гуманистических мерок, нравственных и эстетических норм. Человек соизмеряет свое поведение с идеалом, целью, которая выступает для него в качестве образца» [Гуревич, 1988, с. 3].

В целом обращение к трудам философов показывает существование градации ценностей по разным параметрам, например, выделение среди них абсолютных (проявляющихся как таковые вне времени и вне зависимости от того, где и в каких условиях живут субъекты оценки) и относительных, проявляющихся в конкретную эпоху и важных в ней далеко не для всех людей.

Н. Лосский маркирует ценность как «добро» в сознании индивида и в этом смысле характеризует вышеупомянутую оппозицию как противопоставление «добра с любой точки зрения, в любом отношении и для любого субъекта» добру «лишь в каком-либо отношении или для каких-нибудь определенных субъектов» [Лосский, 1931, с. 82].

Вероятно, имеет смысл апеллировать для начала к тем ценностям, которые, относясь к абсолютным, могут служить цели объединения разных лингвокультур. Таковыми могут служить витальные: безопасность жизни, здоровье, пища, вода, жилье, то есть все, что создает комфорт и сохраняет для человека саму жизнь. А поскольку комфорт предполагает не только «совокупность бытовых удобств, уют», но и «состояние удовлетворения, внутреннего покоя из-за благоприятно сложившихся обстоятельств» [Кузнецов, 2008, с. 447], то сюда же следует отнести и такую ценность, как счастье. Эта ценность оказывается важной для отсылки к ней еще и потому, что на деле она оказывается «вещицей с двойным дном». С одной стороны, каждому человеку хочется счастья. Следовательно ценность эта абсолютная. С другой же – оказывается, что за данным лексическим маркером может скрываться самое разнообразное наполнение, поэтому сомнительно отнесение ее к кругу объективных ценностей. Это абсолютная и в то же время субъективная ценность. Тем не менее анализ показывает, что при всей внешней разнородности того, что составляет счастье, у представителей одного народа выбираемые воплощения счастья оказываются однопорядковыми, потому в целом обучающиеся (в конкретном опыте это студенты из Китайской Народной Республики) указывают единый набор базовых признаков, которыми характеризуют свой аналог русского счастья.

Анализ семантики русского слова *счастье* – работа нелегкая. Как бы странно это ни показалось, можно начинать ее рассмотрение с самостоятельного внеаудиторного задания. Возможно, обучающиеся не разберутся досконально в предлагаемой им словарной статье. Зато студенты имеют возможность не торопясь перевести для себя ее текст и понять, что в активном запасе слово двусмысленно и, кроме того, выступает в составе ряда устойчивых оборотов. Задание это трехчастное.

А) Прочитайте статью «Толкового словаря русского языка» (авторы С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. М., 1994).

«СЧАСТЬЕ, -я, ср.

1. Чувство и состояние полного, высшего удовлетворения. *Счастье созидания. Стремление к счастью. Семейное счастье.*
2. Успех, удача. *Во всём счастье кому-нибудь. Не бывать бы счастью, да несчастье помогло* (поговорка). • **К счастью** или **по счастью**, *вводное слово*, выражает удовлетворение по поводу чего-нибудь. **На счастье** 1) *вводное слово*, то же, что к счастью. *На моё счастье, всё кончилось благополучно*; 2) чтобы была удача. *Дай руку на счастье. Твоё (моё, его и т. д.) счастье, что...* (разг.) тебе (мне, ему и т. д.) повезло, что... *Твоё счастье, что всё обошлось благополучно*» [Ожегов, Шведова, 1994, с. 772].

Б) На китайский язык русское слово счастье можно перевести как 福 и как 幸. Сопоставьте содержание прочитанной статьи с информацией, которая известна вам о словах китайского языка 福 и 幸. Можно ли сказать, что китайские слова 福 и 幸 соотносятся с разными значениями русского слова *счастье*?

В) Напишите по-русски небольшое рассуждение (4–5 предложений) на тему «Как я понимаю счастье? Когда я могу сказать: у меня есть счастье?»

Естественно, что, прежде чем давать подобное задание, преподавателю надо самому ознакомиться с лингвокультурной спецификой как рассматриваемой единицы русского языка (см., например, [Савенкова, 2000; Воркачев, 2002]), так и его иноязычных аналогов (например, [Яо Жун, 2019; Коу Сяохуа, 2021]).

Аудиторное обсуждение семантики слова *счастье* начинается с вопроса о том, понятны ли значения русского слова в современной языковой системе и соотносятся ли они однозначно с соответствующими китайскими. Как правило, китайские обучающиеся делают акцент на

первом (по предложенной статье) значении, хотя и подчеркивают, что смыслы, вносимые обоими аналогами русского слова, не вполне тождественны ему. Это соответствует наблюдениям, изложенным в статье Яо Жун: «Слово счастье (幸福) в китайском языке состоит из двух иероглифов: а) 幸; б) 福. Первый иероглиф “幸” представляет собой идеограмму, значение которой происходит от смысла “вопреки смерти” <...>. Второй иероглиф “福” принадлежит к категории фоноидеограммы, включает в себя следующие интерпретации: богатство, желание счастья, благополучие» [Яо Жун, 2019, с. 314]. Исследователь резюмирует, что китайское «счастье» (幸福) осмысливается как противоположность беды и объясняет это представлением присутствием в китайском этническом сознании веры в существование двух неразрывных противоположностей – инь и ян, которые, воплощая негативное и позитивное начала, не предполагают незыблемости и константности: одно перетекает в другое, мир постоянно меняется. Человеку свойственно стремиться к позитивному, но житель Китая постоянно держит в голове, что оно не вечно, и стоит насладиться тем, что оно достигнуто хотя бы на какое-то время.

Не возражая против утверждения, что значения русского слова *счастье* им понятны, преподаватель предлагает каждому озвучить свой заранее написанный мини-текст.

Приведем примеры таких рассуждений, сохраняя их орфографию и пунктуацию.

1) *Счастье для меня, это можно большое, можно маленькое. Честно говоря, я сам счастливый человек. У меня прекрасные родители. Они заботливые, добрые и особенно не вмешиваются в мои дела, но всегда помогают мне советом, если просишь! Вот это счастье я понимаю.*

Когда я могу сказать: у меня есть счастье?

Если сегодня хорошая погода, то у меня есть счастье.

Если я ем вкусный торт, то у меня есть счастье.

Если я сдал экзамен на отлично, конечно у меня есть счастье.

Если я хорошо зарабатываю, то у меня есть счастье.

И самое главное, мы с семьёй все крепкие здоровые, то у меня есть счастье.

И семейное счастье это самое большое счастье для меня! (Чжоу Лухан, 2022)

2) *Счастье – это чувство, которое испытывают все. это может произойти в какой-то момент. Но все счастливы по разным причинам. На мой взгляд счастье – это чувство получения отклика после своих усилий, например, хорошая дружба, здоровые двусторонние семейные отношения и т.д.*

Думаю я могу сказать, что счастлив когда у меня успешная карьера, когда я принимаю всё что я есть, и когда моя семья и друзья здоровы. Конечно сейчас я тоже счастлива, потому что сегодня я вижу прекрасный лунный свет и счастье не только в будущем, но и в настоящем (Гао Жуйлин, 2022).

3) *Счастье – это достаток, не обязательно большой, но достаточный для удовлетворения моих потребностей. Есть бизнес (или дело?), который я люблю. Люди, которых я люблю, находятся в добром здравии, и каждый день наполнен солнцем и надеждой (Ли Миньюй, 2023).*

4) *Я думаю, что счастье – это комфортное и спокойное состояние ума. Я могу удовлетворить свои жизненные потребности, жить гармонично и счастливо со своей семьей и друзьями, а также осознавать свои собственные потребности, условия и действия, чтобы вести гармоничную жизнь. Счастье можно почувствовать от многих вещей. Я сижу за обеденным столом, чтобы поесть со своей семьей, и мы болтаем об интересных вещах, которые произошли сегодня; я гуляю с моими хорошими друзьями, смотрю фильмы, и мы весело болтаем; я покупаю вещи, которые мне нравятся... В такие моменты я можно сказать, что я счастлив (Ли Ваньцин, 2023).*

После прочтения студентами их рассуждений приходим к выводу, что счастье у каждого обучающегося свое, но при этом счастье – это, во-первых, то, что является нашей целью, во-вторых – то, что счастье – в отсутствии беды и возникновении радости по этому поводу, в-третьих – то, что не дается навсегда.

В работах отечественных исследователей отмечается, что современные лексикографические источники (в число которых как раз входит используемый в задании словарь С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой) отражают современное восприятие носителями русского языка семантики слова *счастье*: на первое место выдвигается идея желательного

эмоционального состояния. И именно данная идея хорошо воспринимается китайскими обучающимися как объединяющее начало для представителей двух лингвокультур. В этом, кстати, просматривается и влияние глобализации, на которое справедливо указывает Коу Сяохуа. В перечне факторов, создающих ощущение счастья, опрошенные исследователем представители русскоговорящей и китайской молодежи с одинаково высокой частотой включали семью, здоровье, любовь, свободу. В числе различий отмечается больший акцент у русских на «своем собственном уникальном опыте», «внутренней гармонии, самореализации и самооценке», в то время как китайцы сосредотачиваются «на личной и семейной сторонах» и важности оценок своего состояния или поведения другими людьми (см. [Коу Сяохуа, 2021, с. 49]).

В ситуации знакомства с семантикой слова *счастье* надо не заострять внимания обучающихся на выявленных различиях, а использовать содержание студенческих работ для понимания тех значений русской лексемы, которые оказались смещенными с первой позиции. Здесь можно обратиться к этимологии слова, к более ранним состояниям его морфемного состава, объяснить, что ранее в нем выделялась приставка *с-*, передающая мысль о хорошем: счастье фактически ‘хорошая часть, доля’, то, чем наделяется человек вне прямой связи с его заслугами, по решению неких высших сил. Этот краткий комментарий позволит объяснить отличие русского восприятия семантики слова *счастье* от его китайского аналога.

В дальнейшем то же слово может быть использовано на занятиях при изучении других тем. Так, оно может послужить примером взаимосвязи многозначности и синонимии. В этом случае надо будет показать, что разные его значения образуют разные микроряды синонимов: *счастье – блаженство, счастье – удача, счастье – судьба*. При изучении антонимических связей можно снова вспомнить это слово, чтобы показать, что и отношения противоположности проявляют себя не в слове в целом, а лишь в отдельных его значениях, которые к тому же не всегда явлены в словарях. Так, метонимические смыслы часто игнорируются лексикографическими источниками, поскольку отражают семантическую универсалию, присущую не отдельным словам, а целым их наборам.

Думается, подобные лингвокогнитивные отходы от основной темы, расширяя знание о чужой лингвокультуре, позволяют активизировать аналитические и речевые навыки обучающихся, облегчают им восприятие достаточно сложных понятий, формируют у инофонов стойкое впечатление о полезности занятий, которые не только пополняют их лексикон, но и повышают интерес к изучаемому языку, прививают уверенность в успешности освоения образовательных программ.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Воркачев, С. Г. Концепт счастья: значимостная составляющая / С. Г. Воркачев // Язык, коммуникация и социальная среда : Межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. В. Б. Кашкин. – Вып.2. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2002. – С.4–18.
2. Гуревич, П. С. Вступительная статья / П. С. Гуревич // Человек и его ценности: Сб. в 2 ч. / Отв. ред. и авт. вступ. ст. П. С. Гуревич. – Москва: ИФАН, 1988. – Ч. 1. – С. 1–15.
3. Ковшова, М. Л. Словарь лингвокультурологических терминов / Авторы-сост. Ковшова М. Л., Гудков Д. Б. / отв. ред. М. Л. Ковшова. – Москва: Гнозис, 2017. – 192 с.
4. Коу С. Концепт «счастье» в русской и китайской лингвокультурах в эпоху глобализации // Мир русскоговорящих стран. – 2021. – № 4 (10). – С. 32–51.
5. Кузнецов, С. А. (гл. ред.) Новейший большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург.: «Норинт», Москва: «РИПОЛ классик», 2008. – 1536 с.
6. Ланкин В. Г. Философия культуры : учеб. пособие / В. Г. Ланкин. – Томск: Изд-во Том. гос. архит.-строит. ун-та, 2023. 152 с.
7. Лосский, Н. Ценность и бытие. Бог и Царство Божие как основа ценностей Н. Лосский. – Paris: Ymca press, 1931. – С. 20–96.
8. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва: АЗЪ, 1994. – 928 с.

9. Савенкова, Л. Б. Концепт «счастье» в русских поговорах / Л. Б. Савенкова // Фразеология – 2000. Материалы Всерос. науч. конф. «Фразеология на рубеже веков: достижения, проблемы, перспективы». – Тула, 2000. – С. 103–106.

10. Савенкова, Л. Б. Ценностные ориентиры как основа вхождения в инокультурную среду / Л. Б. Савенкова // Теория и практика обучения русскому языку как иностранному: сохранение преемственности и пути обновления. Сб. материалов межвуз. (с междунар. участием) науч.-мет. конф., посв. 40-летию каф. рус. яз. для иностр. уч-ся ЮФУ. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2007. – С. 5–11.

11. Сивакова, С. П. Иерархия жизненных ценностей глазами студентов / С. П. Сивакова, А. И. Волчек, Д. А. Шалай // Современные проблемы гигиены, радиационной и экологической медицины. – 2014. – № 4. – С. 260–263.

12. Щерба, Л. В. Очередные проблемы языковедения / Л. В. Щерба // Известия Академии наук Союза ССР. Отделение литературы и языка. – 1945. – Т. IV, вып. 5. – С. 173–186.

13. Яо, Жун. Концепт *Счастье* в русском и китайском языковом сознании / Жун Яо // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 4 (29). – С. 312–315.

УДК 372.881.161.1:81'367.4

Активный синтаксис в преподавании русского языка как иностранного

В. М. Хегай, Узбекский государственный университет мировых языков,
к. ф. н., доцент, Узбекистан

Одной из важнейших проблем, которые XXI век ставит перед образовательными учреждениями и от решения которых зависит повышение уровня образования в целом и реализация специальных образовательных программ, является необходимость создания учебников нового типа в отношении их содержания, принципа и формы подачи материала. Появившиеся в последние десятилетия электронные учебники и обучающие компьютерные программы не изменяют того положения, потому что основополагающее значение имеют не форма учебника – электронная или бумажная, а содержание и принцип, на котором будет построен этот учебник. Следовательно, проблема описания русского языка в целях его преподавания продолжает оставаться актуальной.

Характеристика синтаксической системы русского языка является важнейшей частью его описания в целях преподавания в любой аудитории, поскольку синтаксис, представляя собой высший языковой уровень, тесно связанный с другими, низшими, уровнями языка, позволяет затронуть вопросы, связанные с функционированием не только синтаксических, но и остальных языковых единиц. Не случайно многие языковые курсы русского языка как иностранного строятся именно на основе синтаксиса, чьи единицы рассматриваются как первоначальный объект изучения. Ф. И. Буслаев одним из первых высказал мысль о том, что целесообразно приступать к изучению русского языка с синтаксиса: «...начинать обучение объяснением предложения, из коего выводить вместе с частями предложения и части речи» [Буслаев, 1941, с. 48].

Традиционно в преподавании синтаксиса русского языка, как родного, так и неродного, имелся в виду пассивный аспект. В русской лингвистической традиции понятие активного подхода связывают с идеями известного лингвиста Л. В. Щербы, которому принадлежат термины и соответствующие им понятия «активная» и «пассивная» грамматика. По его мнению, каждый язык может быть описан по-разному в зависимости от преследуемой цели. Можно сравнить описание русского языка в школьном учебнике и в так называемой академической грамматике или в учебниках для языковых и неязыковых вузов и заметить их расхождения. Речь не идет о несовпадении количества падежей, хотя родительный падеж при обозначении «части» типа *кипятку, чаю, сахару* можно считать одним из значений родительного падежа, а можно выделить в самостоятельный падеж под названием «партитивный падеж», или «партитив». Отталкиваясь от этого, Л. В. Щерба заключил, что существует два подхода к описанию языковой системы. Первый отражает позицию адресанта, которому для выражения

своих мыслей, чувств и желаний необходимо подобрать подходящие средства языка. Второй подход опирается на позицию адресата речи, который должен понять предъявленное ему содержание, так сказать, «расшифровать» его, «опознав» языковые средства.

Активное описание, таким образом, реализует принцип «от плана содержания к плану выражения», а пассивное, наоборот, – от «плана выражения к плану содержания». Между тем коммуникативно-смысловая цель обучения русскому языку иностранцев – научить разговаривать на русском языке, выражать свои мысли, одним словом, пользоваться им как средством общения – естественным образом ставит в центр образовательного процесса человека, прежде всего, как лицо говорящее. Еще О. Есперсен противопоставлял точку зрения говорящего точке зрения слушающего: если слушающий отправляется от внешней стороны, формы и приходит к значению, то говорящий, наоборот, исходит из содержания, для которого он должен найти средства выражения, то есть совершает путь от значения к форме [Есперсен, 1958, с. 47–48]. Учет точки зрения говорящего требует соответствующего подхода к описанию языка (его синтаксической системы в том числе), а именно: направления от значения к форме, от смысла к средствам выражения. Как мы видели выше, Л. В. Щерба назвал такой подход активным аспектом, который ставит «вопросы о том, как выражается та или иная мысль» [Щерба, 1974, с. 56]. Преподаватели русского языка как иностранного называют его функциональным и успешно реализуют в педагогической деятельности [Борисова, 2003, с. 12].

В связи с вышесказанным представляется интересным рассмотреть принципиальную возможность презентации сложного предложения в учебнике русского языка как иностранного активного типа. В «пассивных» грамматиках сложносочиненные предложения противопоставляются сложноподчиненным по характеру синтаксической связи (сочинительная связь – подчинительная связь) и по средствам ее выражения (сочинительные союзы – подчинительные союзы и союзные слова). При таком подходе оказываются разделенными в описании сложноподчиненные и некоторые типы сложносочиненных предложений, а также бессоюзные сложные предложения, в которых выражаются одинаковые смысловые отношения. Ср. выражение уступительных отношений в сложноподчиненном и сложносочиненном предложениях:

Хотя на воде было холодно, Тихон Петрович сидел на палубе [Лекант, 1989, с. 146] – На воде было холодно, но Тихон Петрович сидел на палубе.

Трудно согласиться с авторами учебника современного русского языка, указывающими на следующее различие между подобными предложениями: «в сложносочиненном предложении выражена только противоположность, несовместимость, в сложноподчиненном предложении эта семантика осложнена значением преодоления» [Современный русский язык, 2007, с. 523].

Если же осуществить активный подход к описанию синтаксиса, то в нем отправной точкой станут смысловые отношения, для передачи которых используются разные языковые средства. Так, для выражения упомянутых выше уступительных отношений специально предназначены сложноподчиненные предложения с разными уступительными союзами:

*В степи было тихо, пасмурно, **несмотря на то что** солнце поднялось [Сборник упражнений, 1981, с. 137]; Я первый раз попал в этот городок, **хотя** слышал о нем впервые двадцать лет назад [Лекант, 1989, с. 146]; Когда наступала пора малины, не успевали ее обирать, **даром что** собирали каждый день по три хлебные плошки; **Пусть** я неправ, все равно вам меня не переубедить! [Сборник упражнений, 1981, с. 138].*

Эти же отношения могут быть выражены в сложноподчиненном предложении при помощи союзных слов как, сколько, кто, что в сочетании с частицей *ни*:

*Я видел жизнь. **Что** бы тебе **ни** говорили о ней, верь всегда, что она удивительна и прекрасна [Сборник упражнений, 1981, с. 138]; Ненужное слово никогда не удержится в языке, **сколько ни** старайся ввести его в употребление [Сборник упражнений, 1981, с. 138].*

Эти же отношения уступки могут быть выражены разными сочинительными союзами в сложносочиненном предложении и интонацией в бессоюзном сложном предложении:

Прошло несколько дней, и вражда между двумя соседями не унималась [Лекант, 1989, с. 131]; Прошла почти неделя, а я еще не познакомился с Лиговскими [Лекант, 1989, с. 132]; Имение было барское и большое, но хороших вещей в нем нашли мало [Лекант, 1989, с. 132]; Чин следовал ему – он службу вдруг оставил [Сборник упражнений, 1981, с. 143].

Особого внимания заслуживают при этом особые средства связи в сложносочиненных предложениях, статус которых до конца не определен: их или прямо называют союзами, или более осторожно именуют то аналогами союзов, то вторыми союзными элементами, то конкретизаторами союзов. В любом случае они позволяют конкретизировать значение многозначных союзов. Например:

Античная философия необычайно глубоко подходила к вопросам природы, и все же она является совершенно младенческой по сравнению с нашей наукой [Сборник упражнений, 1981, с. 121]; Капитанка бегала взад и вперед и не находила хозяина, а между тем становилось темно [Сборник упражнений, 1981, с. 123]; Тринадцать лет я не повторял писательских попыток, даже старался не думать о них, но все-таки завел себе записную книжку... [Сборник упражнений, 1981, с. 125].

Думается, что не все элементы, выполняющие роль скрепы, следует относить к союзам. У средства связи частей в сложном предложении по меньшей мере две функции: установить синтаксическую связь между компонентами и выразить смысловые отношения между ними. В связи с этим открывается как бы «двуместная» позиция для средства связи, которую может занять союз самостоятельно или со вторым союзным элементом, либо последний обходится без союза. Понятие «двуместности» средства связи снимает противопоставление союз – не союз.

Как видно из примеров, сложноподчиненные предложения и сложносочиненные предложения закрытой структуры не противопоставлены друг другу по характеру выражаемых отношений. Таков в общем виде активный подход к учебному описанию синтаксиса сложного предложения, который снимает противопоставление сочинения и подчинения, об условности которого говорят вот уже более века.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова, Е. Г. Лингвистические основы РКИ: Пед. грамматика рус. яз.: Учеб. пособие для студентов и преподавателей / Е. Г. Борисова, А. Н. Латышева. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 207 с.
2. Буслаев, Ф. И. О преподавании отечественного языка [Текст] / Вступ. статья "Акад. Федор Иванович Буслаев и его значение для школы", с. 3–28, ред. и комментарии проф. Е. Н. Петровой. – Л.: Учпедгиз, Ленингр. отд-ние, 1941. – 248 с.
3. Есперсен, О. Философия грамматики [Текст] / Пер. с англ. В. В. Пассека и С. П. Сафроновой; Под ред. и с предисл. проф. Б. А. Ильиша. – М.: Изд-во иностр. лит., 1958. – 404 с.
4. Лекант П. А. Сборник упражнений по синтаксису современного русского языка: Пособие для самостоятельной работы: Учеб. пособие для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.». – 2-изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1989. – 223 с.
5. Сборник упражнений по современному русскому языку. Синтаксис: Учеб. пособие для вузов / Под ред. В. П. Вомперского; Авт.: Безчетнова М. И., Вомперский В. П., Панюшева М. С. и др. – М.: Высш. школа, 1981. – 167 с.
6. Современный русский язык: учеб. для студ. вузов, обучающихся по спец. «Филология» / П. А. Лекант, Е. И. Диброва, Л. Л. Касаткин и др.; под ред. П. А. Леканта. – 4-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2007. – 557 с.
7. Щерба, Л. В. Очередные проблемы языковедения // Языковая система и языковая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 427 с.

Модификация дистрибутивного метода в рамках когнитивного терминоведения (на примере медицинской терминосистемы)

Л. А. Нефёдова, Челябинский государственный университет,

д. ф. н., профессор, Россия

А. С. Смагулова, Челябинский государственный университет, аспирант, Россия

В рамках новой парадигмы знания, которая получила названием когнитивно-дискурсивной, каждое языковое явление должно изучаться в двух аспектах: когнитивном и дискурсивном (коммуникативном) [Кубрякова, 2009, с. 6]. Применительно к медицинской терминологии на первое место выступают признаки неоднородности состава и функциональной направленности; согласно выводу С. Е. Маджаевой, «этот факт объясняется тем, что термин передает знание в пространстве и времени и тесно связан с теорией, формирующей знание» [Маджаева, 2010, с. 56]. Сформированные ранее виды терминоведения в большей или меньшей степени ориентированы на основной предмет изучения; в частности, в структуре типологии областей терминологических исследований, обрисованной С. В. Гриневым-Гриневицем, автор выделяет отдельной строкой новое направление, которое называет когнитивным, или гносеологическим терминоведением; предметом его является исследование роли терминов в научном познании и мышлении; основные функции: фиксации знания, открытия нового знания (эвристические), передачи знания [Гринева-Гриневиц, 2008, с. 208].

Е. С. Кубрякова, опираясь на дихотомию когниции и коммуникации, пришла к выводу о том, что между этими двумя полюсами в строении языка имеется объединяющий фактор, каковым является «ориентирующая, или мироздающая, функция языка» [Кубрякова, 2006, с. 141]. При этом процессы концептуализации и категоризации рассматриваются в качестве инструментов определения сущности языка и его ориентирующей функции: «с этих процессов, собственно, и началась когнитивная лингвистика» [Кубрякова, 2009, с. 12].

Понятие ориентирующей функции термина включает комплекс составляющих, ключевым из которых является феномен ориентации: явления, обусловленного психическими и социальными факторами, дающими специалисту возможность правильно интерпретировать закрепленное термином в терминосистеме понятие [Арискина, 2011, с. 159]. При этом О. Л. Арискина выделяет термины различной степени ориентации: полностью ориентирующие, частично ориентирующие и нейтральные; а также разной степени правильности ориентации [Арискина, 2011, с. 161–162].

Одной из центральных категорий, определяющих логику и последовательность практического анализа в рамках когнитивного терминоведения, является категория дистрибуции в совокупности всех компонентов данного понятия. Наиболее распространенный вариант употребления термина «дистрибуция», сформулирован М. В. Влавацкой в следующем виде: «во-первых, это совокупность всех линейных окружений данной языковой единицы; во-вторых, – совокупность всех сочетаний исследуемой языковой единицы» [Влавацкая, 2011, с. 42]. Обоснованно обращая внимание на отсутствие должного анализа проблемы пересмотра содержания термина *дистрибуция*, В. И. Шаховский предложил отойти от традиционного понимания дистрибуции как микроконтекста; автор рассматривал данные аспекты с точки зрения социолингвистики, лингвоэкологии, т.е. пересмотр понятия дистрибуции необходим для анализа социально-экологического портрета коммуникативной личности с позиций социолингвистического подхода [Шаховский, 2021, с. 86]. А. Ленчи (Alessandro Lenci) представляет комплексное исследование такого лингвистического явления, как дистрибутивная семантика [Lenci, 2008, р. 1–32]. Исходным положением дистрибутивной семантики автор считает гипотезу о том, что статистика совпадений слов, извлеченных в процессе анализа корпусов текстов, может служить основой для формирования определенных семантических представлений в когнитивных исследованиях [Lenci, 2008, р. 1–32].

Итак, на основе анализа различных концепций в качестве модифицированного понятия дистрибуции нами предлагается вариант современной трактовки данного понятия: *дистрибуция*

– лингвистическое распределение лексических единиц на основе законов конкретного языка в форме количественных моделей на основе принципа категоризации по различным основаниям, в зависимости от комплекса критериев.

Следуя обобщенному подходу к градации ориентирующих признаков, возможно привести некоторые примеры распределения терминов как способов реализации ориентирующей функции термина в медицинской терминологии (см. табл.1):

Таблица 1. Дистрибуция ориентирующих терминов на основе категоризации (на примере медицинской терминологии)

Категории терминов по критерию ориентации	Примеры
Правильно ориентирующие: терминоединицы, структурно и семантически сопоставимые с другими.	
Ориентация на основе значения в народной и традиционной медицине.	<i>Беременность, бешенство, дальновзоркость, изжога, пузырьчатка, тугоухость, язвенная болезнь и т.д.</i>
Ориентирующая функция на основе суффиксов, реализуется в формальной структуре аффиксальных существительных	<i>Андролог, аллерголог, анестезиолог, вирусолог, кардиолог, психиатр-нарколог и т.д.</i>
Термины, ориентирующие в результате переноса значения	<i>Глазное яблоко, красная волчанка, почечная ножка, птичья лапа, сердце бычьего и т.д.</i>
Ориентирующим фактором является вещественное значение терминоэлемента	<i>Бессоница, беременность, пуповина, пухляк и т.д.</i>
Термины, ориентирующие словообразовательным значением терминоэлемента.	<i>Бактериурия, билирубинемия, гематурия, гемотрансфузия, гемофилия, микрофлора и др.</i>
Ложно ориентирующие термины	
формально-семантическая структура которых связана со структурой единиц, противоречащих значению данной терминоединицы.	<i>Основной обмен, острота зрения, пассивный транспорт и т.д.</i>

В аналогичном ключе был предпринят анализ 223 терминоединиц, выделенных на основе метода сплошной выборки, отнесенных к категории правильно ориентирующей и ложно ориентирующей функции. Материалом для анализа послужили словари (тезаурусы) медицинской терминологии, предназначенные для начального уровня овладения специальностью [Словарь медицинских терминов, 2025], [Бояджан, 2017, с. 1–46]. Графически результаты анализа отразились в форме рисунков 1, 2. На основе результатов предпринятого экспресс-анализа можно сформулировать следующие выводы: подавляющее большинство терминов отнесено к категории правильно ориентирующих; детализация дистрибуции правильно ориентирующих терминов показывает преобладание категоризирующей семантики терминоэлементов на основе аффиксации, словообразовательного, вещественного значения терминоэлементов. Наименее выражена категория на основе переноса значения. Следует отметить специфику терминов, отобранных для анализа: преимущественно исконно-русского происхождения, исторически устоявшиеся, одно-и-двусловные.

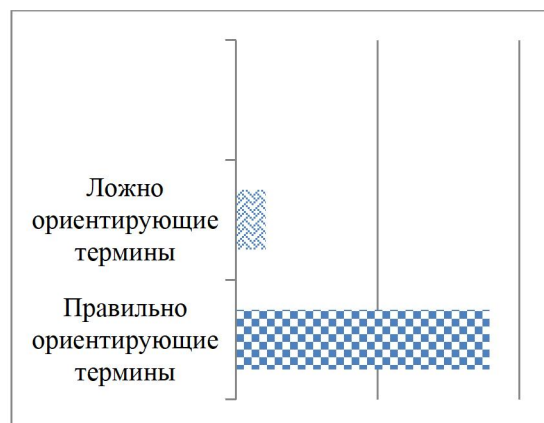


Рисунок 1 – Дистрибуция терминов по критерию ориентирующей функции

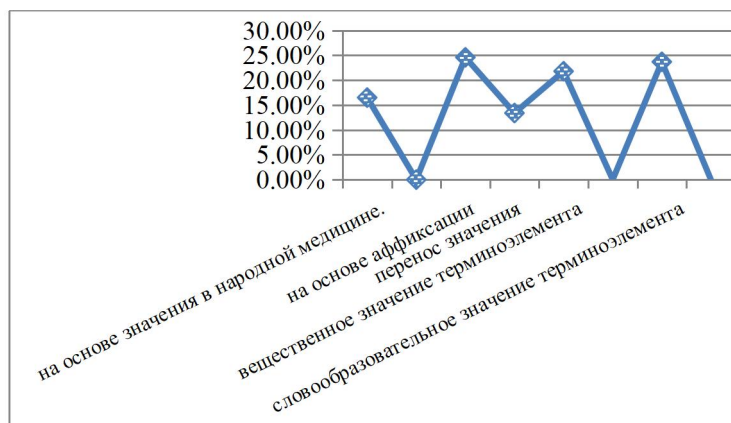


Рисунок 2 – Дистрибуция правильно ориентирующих терминов

В качестве итога тезисного изложения основных аспектов темы возможно предполагать, что предложенная формулировка современного понятия дистрибуции, модифицированного в соответствии с развитием новых направлений лингвистической науки, в частности, когнитивной парадигмы, представляется перспективной в русле полипарадигмального подхода, объединяющего компоненты различных концепций, в частности, в целях изучения процессов формирования терминосистем на основе функциональных свойств терминов.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Арискина, О. Л. Ориентация как атрибут терминологического знака / О. Л. Арискина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2012. – № 133. – С. 93–99.
2. Влавацкая, М. В. Понятие дистрибуции в отечественной и зарубежной лингвистике / М. В. Влавацкая // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 1 (8). – С. 39–42.
3. Глоссарий по дисциплине ОП.02 «Анатомия и физиология человека» по специальности «Сестринское дело» / сост. Н. Н. Бояджан. – Москва : [б. и.], 2017. – 46 с.
4. Голованова, Е. И. Введение в когнитивное терминоведение : учебное пособие / Е. И. Голованова. – Москва : ФЛИНТА : Наука, 2011. – 224 с.
5. Гринев-Гриневиц, С. В. Терминоведение : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / С. В. Гринев-Гриневиц. – Москва : Академия, 2008. – 304 с.
6. Кубрякова, Е. С. О новых задачах в изучении функций словообразования / Е. С. Кубрякова // Функциональные аспекты словообразования : доклады IX Международной научной конференции по славянскому словообразованию, Минск, 2006 г. – Минск : [б. и.], 2006. – С. 141–147.
7. Кубрякова, Е. С. В поисках сущности языка / Е. С. Кубрякова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2009. – № 1 (18). – С. 5–13.
8. Маджаева, С. И. Способы терминообразования в подязыке медицины как фактор системности (на материале тематических областей «Диабет» и «СПИД») / С. И. Маджаева // Lingua mobilis. – 2010. – № 2 (21). – С. 55–60.
9. Словарь медицинских терминов [Электронный ресурс]. – URL: https://lib.ru/NTL/MED/slowar_a-k.txt (дата обращения: 18.08.2025).
10. Шаховский, В. И. Лингвистическая новелла о типах дистрибуции (социолингвистический подход) / В. И. Шаховский // Al-Farabi Kazakh National University. Серия «Филология». – 2021. – № 2 (182). – С. 86–95.
11. Lenci, A. Distributional semantics in linguistic and cognitive research / A. Lenci, D. Littell // The Italian Journal of Linguistics. – 2008. – Vol. 20. – P. 1–32. – URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Distributional-semantics-in-linguistic-and-research-Lenci-Littell/76f826f04895f2194e967586954d1f58bc980153> (дата обращения: 18.08.2025).

УДК 398.9:81'367.625:81'282.2

Экспликация будущего времени в белорусских и китайских паремиях

Т. В. Поплавская, Минский государственный лингвистический университет,
д. ф. н., профессор, Беларусь

П. А. Сыропарова, Минский государственный лингвистический университет,
аспирант, Беларусь

Окружающая нас действительность наполнена не только объектами, занимающими своё место в пространстве, но и событиями, протяжёнными во времени. Время является той экзистенциально важной категорией, которая служит ориентиром, определяет наши действия и формирует мировосприятие.

На протяжении человеческой истории время рассматривалось и интерпретировалось по-разному в зависимости от культурно-исторического периода. Древние цивилизации связывали

время с природными циклами, такими как смена дня и ночи, сезоны года, солнечные и лунные фазы. Первые теоретические осмысления природы времени относятся к Античности и принадлежат философам Платону и Аристотелю. В этот период время рассматривают как категорию космическую и определяют время через движение и изменение. В средневековые времена всё больше отделяется от связи с космосом и анализируется сквозь призму жизни человеческой души. В эпоху Нового времени с развитием науки и техники время стало рассматриваться как абсолютная величина, независимая от наблюдателя. На смену такому подходу приходит теория относительности Эйнштейна, который рассматривал время как относительное, взаимосвязанное с пространством. В современном научном мире категория «время» является объектом изучения большого количества отраслей знания, включая не только технические, но и гуманитарные науки.

Зачастую время представляется континуумом, на котором располагаются события произошедшие, происходящие сейчас и те, которые произойдут. Если настоящее – это момент наполненный реальностью, прошлое – пережитый опыт, который можно проанализировать и подвергнуть оценке, то будущее скрыто от человека и является чем-то неизвестным. Будущее всегда занимало особое место в человеческом разуме. Значимость будущего определяет такая особенность времени как необратимость – окружающие нас процессы имеют однонаправленную последовательность: настоящее становится прошлым, а будущее – настоящим, поэтому в ряде культур возникает феномен прогнозирования, установления того, что должно произойти.

Несмотря на то, что категория времени универсальна и является одной из базовых доминант любого общества, восприятие будущего времени у представителей различных культур во многом не совпадает. Цивилизационные ценностные ориентиры автоматически обретают этнокультурное наполнение, воплощаясь в определенной картине мира [Николаева, 2011, с. 135]. Отношение к будущему времени конкретного индивида и культуры в целом влияет на многие аспекты жизни. Большая или меньшая степень ориентации на будущее определяет жизненный темп, место планирования, отношение к срокам и договорённостям, активность или пассивность в принятии решений, степень ответственности за происходящие события и пр.

Культурный аспект категории «будущее» проявляется в том, что Вильгельм фон Гумбольдт назвал душой народа – в языке. Гумбольдт писал: «Язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык, и трудно представить себе что-либо более тождественное» [Гумбольдт, 2000, с. 48]. В языке сохраняется и выражается культурная информация о жизни определённого этноса в определённый исторический период. Национально-культурная семантика языка особенно ярко прослеживается в поговорках. Эти единицы языка непосредственно иллюстрируют культурную действительность и поэтому предоставляют интерес не только как средство общения между людьми, но и источник огромного количества знаний о национальной истории и культуре страны. Как писал русский этнограф И. М. Снегирёв: «В пословицах и поговорках народ высказывает сам себя живее и сильнее, нежели все описания посторонних наблюдателей» [Снегирёв, 1996, с. 84].

Проблема интерпретации поговорок остается крайне актуальной в современном языкознании. Такая особенность как синкретичность (сочетание в себе черт фразеологических сочетаний, пословиц, поговорок, афоризмов и т.д.) затрудняет определение ее статуса, а также формулировки единой дефиниции данного термина. В общетеоретическом смысле поговорку можно определить как устойчивую, воспроизводимую в речи, не менее чем двухкомпонентную языковую единицу, в которой кратко, обобщённо и вместе с тем стилистически и грамматически оформлено иллюстрируется законченная мысль, выражающая мудрость определённого народа, а также культурный опыт, аккумулированный на протяжении многих поколений.

Этнокультурная специфика экспликации понятий, заключённых в поговорках, становится особенно заметной при сопоставлении разноплановых лингвокультур. Именно поэтому для исследователя-лингвиста представляет безусловный интерес компаративный анализ поговорок.

Паремии, использованные для анализа, были отобраны из «Этымалагічнага слоўніка фразеалагізмаў» І. Я. Лепешава и «Учебного русско-китайского фразеологического словаря» Н. В. Баско, Лай Инчуань, Чанг Джуй Ченг. Количество белорусских паремий, выражающих будущее, превалирует над китайскими паремиями. Более того, в белорусском языке категория будущего времени представлена большим числом понятий, входящих в данное семантическое поле.

Будущее время в белорусском языке представлено следующими понятийными группами паремий:

- очень далёкое будущее;
- ближайшее будущее;
- планирование будущего;
- готовиться к будущему;
- предугадать будущее;
- забегать наперёд/торопить события
- будущее предрешено;
- будущее не зависит от человека;
- неизбежность чего-либо в будущем;
- что-либо станет ясным только в будущем;
- не откладывать выполнение чего-либо на будущее;
- откладывать что-либо на очень долгий срок в будущем.

Будущее время в китайском языке представлено следующими понятийными группами паремий:

- забегать наперёд/торопить события;
- ближайшее будущее;
- неизвестно будет ли так в будущем;
- откладывать что-либо на очень долгий срок в будущем.

Такое неравное соотношение, на наш взгляд, может быть обусловлено разной степенью ориентированности на будущее время в исследуемых культурах, а также восприятием хода времени в целом.

В белорусском сознании время зачастую представляется как горизонтальная ось, по которой человек движется вперёд, от своего прошлого к будущему. Такое ощущение времени выражается в следующих паремиях: *за плячыма* ‘за плечами’, *за спінай* ‘за спиной’ (прошлое); *заўтрашні дзень* ‘завтрашний день’, *глядзець далёка наперад* ‘смотреть далеко вперед’ (будущее). Более того, человек не просто обращён к будущему, но и выступает активным деятелем. Осознание того, что человек может повлиять на ход событий в будущем отражено в паремиях со значениями:

- планировать будущее – *бачыць на тры сажні пад зямлёй/ў зямлю* ‘видеть на три сажени сквозь землю’;
- предугадать будущее – *як у ваду глядзеў* ‘как в воду смотрел’;
- готовиться к будущему – *ладзь/рыхтуй калёсы зімою, а сани летам* ‘готовь колёса зимой, а сани летом’.

Будущее в белорусской культуре также выступает неким гарантом ясности. Если что-либо в данный момент непонятно, то станет очевидным лишь в будущем: *пажывём далей – пабачым/угледзім болей* ‘дольше проживём – больше увидим’, *пераначуем – болей пачуем* ‘переночуем – больше услышим’.

Представление о ходе событий в китайской картине мира сочетает в себе характеристики как линейной, так и циклической моделей времени. Данные модели описаны в научном труде «Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность» советского и российского синолога Тань Аошуан. Тань Аошуан пишет, что в циклической модели время представлено последовательностью повторяющихся однотипных событий. Циклическость времени отражена, например, в лексеме «неделя»: 星期 xīngqī (букв. звёздный цикл) и 周 zhōu (букв. замкнутый

круг). Протекание времени в данной модели происходит ретроспективно, т.е. наблюдатель или говорящий как бы повернут лицом в прошлое и время отсчитывается в обратном порядке, «задом наперед». Такое восприятие времени выражено в значении словосочетаний с лексемами 前 qián (спереди, направление вперёд, прошлое) и 后 hòu (задняя сторона, направление назад, будущее). «Например, те, кто родился раньше говорящего, это «впереди идущие», его предшественники 前人 qiánrén, а те, кто родился позже говорящего, это «следующие за ним», его потомки 后人 hòurén» [Тань Аошуан, 2004, с. 38].

В линейной модели времени основными понятиями выступают 来 lái (приходить, приходящее) и 去 qù (уходить, уходящее). Направительный глагол 来 lái здесь подразумевает движение в сторону говорящего от будущего, а направительный глагол 去 qù – движение от говорящего к прошлому. «Здесь мы имеем дело со случаем, когда человек повернут лицом к будущему: сочетание 未来 wèilái «будущее» – это буквально «еще не пришедшее». <...> В этой модели человек является пассивным элементом. Будущее приходит к нему, минуя «сейчас», и уходит в прошлое» [Тань Аошуан, 2004, с. 38–39].

Проанализировав восприятие времени сравниваемых лингвокультурах, можно сделать вывод о том, что белорусская культура более ориентирована на будущее время чем китайская. В белорусской картине мира человек обеспокоен будущим, рассчитывает на будущее и пытается влиять на него, в то время как в китайской человек либо ориентирован на прошлое, либо является пассивным наблюдателем приходящих событий.

Несмотря на более активную позицию человека по отношению к тому, что его ждёт, в белорусском языке также присутствуют паремии, выражающие идеи фатализма и некой убеждённости в неизбежности событий: *на раду напісана* ‘на роду написано’; *свайго лёсу не мінеш* ‘своей судьбы не избежать’. А также непредсказуемости будущего: *каб ведаў, дзе павалішся, саломкі падаслаў бы* ‘если бы знал, где упадешь, послал бы соломы’, *ніхто наперад не знае, што яго ў жыцці чакае* ‘никто наперёд не знает, что его ожидает в жизни’.

Что объединяет белорусскую и китайскую лингвокультуры – это неодобрение спешки и опережения хода событий. В китайском языке такое отношение представлено в паремиях: 搶先一步 qiǎngxiān yībù ‘забегать вперёд на один шаг’, а также 算計過早 suànjìguòzǎo ‘подсчитывать прибыль слишком рано’. В белорусском языке: *забягаць наперад* ‘забегать вперёд’, *лезці у пекла раней за бацьку* ‘лезть раньше батьки в пекло’.

Этнокультурные различия в выражении будущего времени в паремиях обусловлены не только разным восприятием системы времени, но и национально-культурной спецификой. Национально-культурная специфика выражается посредством лексико-семантического содержания паремий: названия реалии материальной и духовной культуры, животного и растительного мира, имена известных персон, географические названия, обычаи и традиции, исторические события, быт и гражданско-экономический уклад, литература и др.

Национально-культурная специфика китайских паремиологических высказываний со значением будущего времени может быть представлена следующими примерами.

1) 一時半刻 yīshíbànkè ‘один час половина кэ’. Ядром данной паремии выступает 刻 kè. В Древнем Китае дни были разделены на единицы (до 1628 года), называемые 刻 kè. Один kè определялся как 1/100 дня; kè буквально означает «отметка» или «гравировка» (имеются в виду отметки, нанесённые на солнечные или водяные часы). Поскольку kè – это 1/100 дня, каждый kè = 0,24 часа или 14 минут 24 секунды, поэтому паремия приобретает значение «через очень короткий период времени».

2) 近在咫尺 jìn zài zhǐchǐ ‘букв. близко в чжи и чи’. В Древнем Китае чжи и чи являлись одними из единиц измерения. Данная система мер имела употребление до конца XX века. 1 чжи = примерно 27 сантиметров; 1 чи = примерно 33 сантиметра. Паремия употребляется как в значении очень близко, так и очень скоро).

В данных примерах национально-культурная специфика обусловлена особенностями системы измерения времени и длинны в Древнем Китае.

3) 開空頭支票 kāi kōngtóu zhīpiào ‘букв. выписывать чеки, по которым не могут быть получены деньги’. 空頭支票 kōngtóu zhīpiào – это необеспеченный чек/чек без покрытия, выписанный с несуществующего счёта или счёта, не имеющего достаточно средств, чтобы покрыть сумму, указанную в предъявленном чеке. Паремия означает нарушать обещание выполнить что-либо в ближайшем будущем и откладывать выполнение на очень долгий срок. Такое выражение обусловлено платёжно-расчётной системой Китая, которая предусматривает оплату с помощью чековых книжек, чего нет в белорусской платёжной системе.

Национально-культурная специфика белорусских паремиологических высказываний со значением будущего может быть представлена следующими примерами.

1) *Забягаць наперад* ‘забегать вперёд’, *лезці у пекла раней за бацьку* ‘лезть раньше батьки в пекло’ – торопить события. «Пекла – паводле рэлігійна-містычных уяўленняў – месца, дзе церпяць вечныя пакуты душы памерлых грэшнікаў, месца, дзе адбываюцца небяспечныя, жахлівыя падзеі. Лезці ў пекла – тое, што і лезці чорту ў зубы» [Иванова, 1997, с. 102]. Пекло является местом обитания нечистой силы, образ которой является исключительно негативным и употребляется в белорусском языке для выражения негативных коннотаций. Использование данного образа обусловлено особенностями славянской мифологии и белорусского фольклора.

2) *Адкладваць у доўгую скрыню* ‘откладывать в долгий ящик’ – откладывать выполнение чего-либо на неопределённый срок в будущем. Возникновение паремии связывают со временем правления царя Алексея Михайловича (1645 – 1676 г.). Царь приказал прибить длинный ящик к столбу в селении Коломенское, которое находилось недалеко от его замка. Просители опускали письменные обращения в этот ящик. Рассмотрение оставленных жалоб занимало очень много времени, что предположительно и стало основой для возникновения такого выражения [Лепешаў, 2004, с. 365]. Данное выражение напрямую связано с конкретным историческим периодом и существующей в то время традицией.

Белорусская и китайская культуры достаточно разноплановые, поэтому не вызывает сомнения наличие большого количества примеров, иллюстрирующих различия в экспликации будущего. Несмотря на это, в сравниваемых языках есть ряд паремий, обладающих сходной семантикой. Так, например, для выражения значения «в самом ближайшем будущем» в белорусском языке используется паремия: *у імгненне вока* ‘в мгновение ока’, *не паспець і вокам маргнуць* ‘не успеть и глазом моргнуть’. В китайском языке: 轉眼間 *zhuǎnyǎnjiān* ‘моргнуть глазом в данный момент’. В данных примерах будущее событие свершится настолько скоро, что его сравнивают с однократным морганием глаз. Для каждого человека нас тело является основным инструментом взаимодействия с окружающей средой. В древние времена, когда упорядоченные системы измерения пространства и времени ещё не существовали, люди использовали части тела: измеряли в шагах, ступнях, локтях и пр., поэтому одинаковый план выражения паремий обусловлен не сколько сходством культур, сколько общечеловеческими особенностями восприятия окружающей реальности.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. В белорусской картине мира время воспринимается как континуум, где человек не просто обращён к будущему, но и выступает активным деятелем, в то время как в китайской человек обращён к прошлому и является пассивным наблюдателем.

2. Разноплановое восприятие будущего отражается на паремиологическом фонде языка: количество белорусских паремий, выражающих будущее время, превалирует над китайскими паремиями; в белорусском языке категория будущего времени представлена большим числом понятий, входящих в данное семантическое поле.

3. Этнокультурные различия в выражении будущего времени в паремиях обусловлены не только разным восприятием системы времени, но и национально-культурной спецификой.

4. Несмотря на различия, в белорусском и китайском языках есть ряд паремий, обладающих общими чертами. Данное сходство обусловлено общечеловеческими особенностями восприятия окружающей реальности.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Баско, Н. В. Учебный русско-китайский фразеологический словарь (на материале российских средств массовой информации) / Н. В. Баско, Лай Инчуань, Чжан Жуйчэн. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2016. – 192 с.
2. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт ; пер. с нем. ; под ред. Г. В. Рамишвили. – 2-е изд. – Москва : Прогресс, 2000. – 397 с.
3. Николаева, О. В. Теория взаимодействия концептуальных картин мира: языковая актуализация (на материале новозеландского варианта английского языка и языка маори) : диссертация ... доктора филологических наук : 10.02.20 / О. В. Николаева. – Москва, 2011. – 451 с.
4. Снегирев, И. М. Русские в своих пословицах / И. М. Снегирев. – Нижний Новгород : Терра, 1996. – 624 с.
5. Тань Аошуан. Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность / Тань Аошуан. – Москва : Языки славянской культуры, 2004. – 240 с.
6. Иванова, С. П. Слоўнік беларускіх прыказак, прымавак і крылатых выразаў: лінгвакраіназнаўчы дапаможнік / С. П. Иванова, Я. У. Іваноў. – Мінск : БелФС, 1997. – 262 с.
7. Лепешаў, І. Я. Этымалагічны слоўнік фразеалагізмаў / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Беларуская энцыклапедыя, 2004. – 448 с.

УДК 81'42

Актуальные проблемы и перспективы метода параметризации текста
Е. В. Бочаров, Московский государственный лингвистический университет,
старший преподаватель, Россия

Проблема измерения текста, а именно поиска таких характеристик, которые могут стать верифицируемыми параметрами для определения идеологических или аксиологических свойств текста, обсуждается в работах отечественных (Кузина, 2010; Серебrenникова, 2013; Якоба, 2021) и зарубежных (Shakenova, M., Tashimkhanova, D., Shaikova, G., Ospanova, U., Popovich, O., 2024; Raso, Vieira, 2016) ученых. Термин «параметризация» трактуется по-разному. За точку отсчета можно взять словарь когнитивных терминов, в котором «параметризация» определена как выявление измерений (параметров) континуума, с помощью которых устанавливается когнитивная «наладка» модели [Словарь когнитивных терминов, 1996]. В зависимости от поставленных исследованием задач формулируются новые определения, которые, тем не менее, не утрачивают принципа «измерительности». Измерение чего-либо рационально прежде всего при выполнении количественного анализа: мы можем измерить частотность отдельно взятых слов, местоимений, суффиксов и др. Современный уровень развития компьютерных технологий, в том числе технологий лингвистической обработки текста, позволяет сделать эффективным и качественный анализ текста посредством автоматической обработки огромных массивов данных. На этом фоне задача поиска и сбора необходимых для анализа текстов оказывается второстепенной. Основные усилия сосредотачиваются на корректной разработке параметров подобного анализа. Последующая компьютерная обработка должна учитывать наличие особых «языковых сигналов» или «маркеров» – искомых параметров, отвечающих целям исследования. К таким параметрам можно отнести степень представленности в тексте искомых языковых или речевых средств, элементов графического анализа текста, определяющих эмоциональное настроение автора или расставляемые им акценты, степень выраженности дискурсивных доминант, приемов речевого воздействия, преимущественного аксиологического модуса и средств идеологизации и аксиологизации речи.

Стоит отметить, что в мире уже существуют подобные системы оценивания текста (анализатор тональности текста, модели для выявления степени манипулятивности текста и др. – например, см. Колмогорова, Калинин, Талдыкина, 2016). Главный вызов, стоящий перед очередным витком развития методов параметризации текста, будет состоять, на наш взгляд, в поиске ответов на следующие вопросы: поиск способов учета контекста высказывания, определение степени манипулятивности высказывания, исчисление размытых идеологических категорий. Рассмотрим перспективы каждого из них.

Проблема контекстуальной многозначности в дискурсе, особенно в политическом дискурсе, является ключевым препятствием при разработке эффективных средств автоматизированного анализа текста. Лексемы с высокой семантической валентностью, такие как «свобода», «народ», «справедливость», могут иметь различные интерпретации. Современные трансформерные модели (например, BERT, RoBERTa, T5), основанные на механизме внутреннего внимания (self-attention), позволяют учитывать контекст на уровне предложения, абзаца и даже всего текста. В отличие от классических статистических моделей (Word2Vec, GloVe), трансформерные модели способны дифференцировать полисемантические лексемы с учетом их дистрибутивных характеристик в корпусе политических текстов. Так, при обработке текста речи политика модель способна учитывать, что слово «свобода» в контексте экономической программы относится к либертарианской концепции экономического развития, тогда как в дискурсе правых внимание акцентируется на фундаментальных правах человека.

Упомянутые выше современные трансформерные модели способны решить и другую проблему – двусмысленности и манипуляции в дискурсе с учетом принципов и постулатов

речевого общения, писанных и неписанных правил коммуникации на основе максим общения [Грайс, 1985]. Метод анализа прагматических пресуппозиций и имплицатур посредством контекстуальных языковых моделей, обученных на корпусах политических текстов с разметкой скрытых допущений и имплицативных конструкций, позволяет выявлять скрытые допущения в речи политического лидера, анализировать, каким образом формулировки влияют на интерпретацию адресатом, классифицировать риторические приемы, ориентированные на создание эффекта неопределенности.

Для решения третьей проблемы – наличия размытых идеологических категорий и нехватки обучающей выборки при анализе политического дискурса – целесообразно прибегать к методу семантической дистилляции, основанному на выявлении инвариантных концептов в рамках конкретной идеологической парадигмы. Проводимый анализ может предполагать использование как упомянутых выше методов анализа текста посредством трансформерных моделей, так и разработку онтологической модели политического дискурса (ОМПД). Предлагается включить в ОМПД иерархическую классификацию идеологий с разделением на три уровня: макроуровень (либерализм, консерватизм, социализм), мезоуровень (неолиберализм, социал-демократия, либертарианство) и микроуровень (анархо-коммунизм, технократия). Кроме того, способность идеологических понятий изменяться в зависимости от контекста обуславливает создание дополнительной системы семантических связей между ключевыми концептами сетевой модели идеологических понятий. К преимуществам такого подхода следует отнести гибкость интерпретации, учитывающей динамику политической риторики и междисциплинарную природу политических идей.

На наш взгляд, решение проблемы размытости идеологических категорий требует синтезировать лингвистические и машинные методы лингвистического анализа. Метод семантической дистилляции идеологических концептов и ОМПД имеют перспективу стать валидным способом параметризации текстов политических выступлений.

Дальнейшие исследования в данной области могут быть сосредоточены на разработке гибридных моделей, объединяющих символический и статистический подходы, а также на создании многофакторных систем оценки идеологической принадлежности текстов.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Грайс, П. Логика и речевое общение / П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1985. – Вып. 16. – С. 217–237.
2. Колмогорова, А. В. Языковые маркеры манипуляции в поляризованном политическом дискурсе: опыт параметризации / А. В. Колмогорова, Ю. А. Талдыкина, А. А. Калинин // Политическая лингвистика. – 2016. – № 4 (58). – С. 194–199.
3. Кузина, И. Ю. О дискурсивной параметризации в лингвистических исследованиях / И. Ю. Кузина // Terra Linguistica. – 2010. – № 2. – С. 194–200.
4. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М. : Филол. фак. МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. – С. 118–123.
5. Серебренникова, Е. Ф. Аксиологическая параметризация социального дискурса / Е. Ф. Серебренникова // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 1. – С. 13–18.
6. Якоба, И. А. Параметризация дискурса выступления Г. Тумберг в ООН / И. А. Якоба // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2021. – № 72. – С. 199–211.
7. Shakenova, M. Parameterization of manipulative media discourse: possibilities and problems of automatic diagnosis / M. Shakenova, D. Tashimkhanova, G. Shaikova, U. Ospanova, O. Popovich // Digital Scholarship in the Humanities. – 2024. – Vol. 39, № 2. – P. 746–755. – DOI: [10.1093/llc/fqae024](https://doi.org/10.1093/llc/fqae024).
8. Raso, T. A description of Dialogic Units/Discourse Markers in spontaneous speech corpora based on phonetic parameters / T. Raso, M. A. Vieira // Chimera: Romance corpora and linguistic studies. – 2016. – Vol. 3, № 2. – P. 221–249.

Лингвокультурологический аспект рассмотрения художественного текста в системе обучения РКИ

А. В. Внуковская, Ростовский юридический институт МВД России, к. ф. н., Россия

Полноценное общение на неродном языке помимо знания лексических и фразеологических единиц, грамматики, морфологии и синтаксиса определяется и экстралингвистическими факторами, т.е. овладение языком невозможно без учета культуры страны изучаемого языка. «Умения межкультурного общения формируются на основе следующих принципов: познания и учета ценностных культурных универсалий; культурно-связанного соизучения русского языка и родного <...>» [Уракова и др., 2022, с. 252].

«Художественный текст – это прежде всего продукт культуры, что необходимо учитывать в процессе обучения русскому языку как иностранному» [Подколзина, 2019, с. 117]. В связи с этим использование художественного текста на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) представляет собой полезный ресурс для знакомства с национальным менталитетом и особенностями мировоззрения народа, что в свою очередь способствует развитию лингвокультурной компетенции, важной для успешной коммуникации.

Лингвокультурологический аспект рассмотрения художественного текста в системе обучения РКИ предполагает изучение текста с учётом его связи с культурой и особенностями социальной среды. Автор произведения создает собственное художественное пространство, в котором находит отражение его личность как представителя определенной национальной культуры. Кроме того, события в тексте, в том числе исторические, также излагаются с точки зрения авторского понимания происходящего. Мы словно видим сюжет глазами наблюдавшего их человека, который интерпретировал ситуации, исходя не только из собственного жизненного опыта и миропонимания, но и из коллективного опыта народа, его видения мира.

При прочтении художественного произведения у изучающих русский язык как иностранный не всегда возникают понятные им образы, необходимые для полноценного понимания текста, поэтому перед преподавателем стоит задача познания этих образов обучающимися, восприятия художественных концептов.

Концепты представляют собой единицы сознания, в которых содержатся знания, представления и мнения об объекте мысли. Концептосфера любого национального языка постоянно расширяется, поскольку меняется и обогащается концептуальный мир, который и находит отражение в языке народа-носителя.

Концептуальный анализ художественного текста предполагает выявление набора ключевых слов, описание обозначаемого ими концептуального пространства и определение базового концепта или концептов произведения [Александрович, 2009]. Рассмотрим в качестве примера прозу М. А. Шолохова. В его произведениях много слов, вызывающих трудности при интерпретации. В то же время, именно этот образный язык писателя создает неповторимый колорит Донского края и его жителей.

В 2005 году коллективом авторов под руководством Е. И. Дибровой был создан «Словарь языка Михаила Шолохова» [Московский государственный открытый педагогический университет им. М. А. Шолохова, 2005], где помимо собственно словарных статей с дефинициями были перечислены 14 текстов, которые отражают наиболее знаковые концепты творчества писателя – Донской край, Дон, Земля, Степь, Курган, Шлях, Казак, Песня, Месяц, Вышний, Вороненый, Черный, Чернозем. Понимание этих концептов необходимо для понимания культурного кода Донского казачества. Например, трепетное отношение казаков к коню.

Для более быстрого понимания текста на занятиях можно использовать фото- и видеосопровождение, картины русских художников, отрывки музыкальных произведений, оформлять материал в виде презентаций.

Собирая материал для написания художественного произведения, писатели изучают культуру и обычаи тех людей, которые станут героями их произведений. Например, в прозе М. А. Шолохова мы узнаем многое о жителях Дона, у А. С. Пушкина – Кавказа. Они кодируют

экстралингвистическую информацию, которую читатель затем декодирует. Однако это процесс труден для носителей языка, потому что культурные смыслы, выраженные посредством языковых знаков, им непонятны из-за различия национальных культур.

Лингвокультурологический подход направлен на формирование у иностранных обучающихся концептов, отсутствующих в их картине мира, либо не имеющих достаточного количества смысловых и ассоциативных связей. Знакомство с художественной литературой на занятиях по РКИ способствует не только расширению словарного запаса и актуализации синтаксических моделей, но имеет значение для расширения общего кругозора и углубления знаний о культуре страны изучаемого языка.

Знакомство иностранных обучающихся с русскоязычными литературными произведениями сопряжено с рядом сложностей. Во-первых, недостаточный уровень владения русским языком. Во-вторых, наличие устаревших слов, историзмов, диалектизмов либо современной лексики и сленга. В-третьих, значительный объем произведений в условиях ограниченного времени. В-четвертых, трудности в понимании художественных образов из-за незнания исторического и социокультурного контекста и культурных различий.

Для эффективного использования русской литературы в иноязычной аудитории необходима предварительная подготовка к работе с художественным текстом. При использовании на занятиях по РКИ отобранный преподавателем текст (фрагмент текста или адаптация) может носить иллюстративный характер, и при работе с ним акцент будет делаться на его коммуникативный потенциал. В таком случае особое внимание уделяется языковым единицам, дается их объяснение, разъясняется смысл фразеологических оборотов, уточняется образность. На послетекстовом этапе организуется обсуждение, в процессе которого изученные единицы выводятся в речь. В то же время преподаватель может специально сфокусировать внимание обучающихся на экстралингвистической составляющей текста, попросить рассказать о времени действия сюжета, о том, как жили люди в то время и почему так поступали.

Художественные тексты «могут дать “фоновые знания” об истории страны, о геополитическом и экономическом устройстве, об отдельных городах, наиболее показательных по мнению авторов» [Лазарева, Хабдаева, 2021, с. 44]. Подобный вид работы вводит на занятие РКИ страноведческий компонент. Обучающиеся узнают об истории страны изучаемого языка, о событиях, определяющих мотивы действий персонажей, приближаются к пониманию факторов, на основании которых формировался менталитет русского народа.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что для успешной адаптации и межличностного взаимодействия в русскоязычной среде важно понимание культуры и менталитета русского народа. Лингвокультурологический аспект рассмотрения художественного текста в системе обучения РКИ предполагает изучение проявлений культуры народа, которые отразились и закрепились в языке. Изучение русской литературы способствует расширению кругозора иностранных обучающихся и углублению знаний о культуре страны изучаемого языка.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Александрович, Н. В. Концептосфера художественного произведения и средства ее объективации в переводе (На материале романа Ф. С. Фицджеральда "Великий Гэтсби" и его переводов на русский язык) : монография / Н. В. Александрович. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 184 с.
2. Лазарева, А. А. Лингвокультурологический аспект работы иностранных студентов с русской литературой на занятиях по страноведению / А. А. Лазарева, А. К. Хабдаева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 12-5 (114). – С. 43–46.
3. Подколзина, Т. В. Лингвокультурологическая ценность литературного произведения на уроке РКИ / Т. В. Подколзина // Наука и школа. – 2019. – № 2. – С. 110–117.
4. Московский государственный открытый педагогический университет им. М. А. Шолохова. Словарь языка Михаила Шолохова / Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова. – М. : Азбуковник, 2005. – 964 с.

УДК 81'42:004.77

Роль лингвистических парадигм в определении объекта и предмета интернет-лингвистики

Т. Д. Дилишодбеков, Университет Альфраганус, док. фил. по пед. н.,
Phd, Узбекистан

Происхождение языка и речи представляет собой одну из наиболее загадочных и увлекательных тем в изучении человеческой эволюции. Вопрос о том, когда, где и каким образом возник первый язык, до сих пор остаётся предметом междисциплинарных исследований, охватывающих области лингвистики, антропологии, социологии, нейробиологии и психологии. Формирование языка как системы коммуникации связано с когнитивным и социальным развитием «*Homo sapiens*», а также с необходимостью передачи сложной информации внутри группы. Понимание механизмов возникновения языка позволяет не только приблизиться к разгадке эволюционного пути человека, но и глубже осмыслить природу человеческой речи и коммуникации.

В науке в ходе исследования начали появляться различные точки зрения на формирование языковой системы у первобытных людей. Соприкасаясь в определенных аспектах, они слились в звуко-символическую, звукоподражательную, междометную и трудовые гипотезы о происхождении языка.

Известно, что многие явления природы рассматриваются религией параллельно с наукой. В то время, как наука старается смотреть на одно с разных углов, все религиозные конвенции толкуют это согласно своим священным источникам истины. По этой причине в научных исследованиях часто встречаются некоторые взгляды религиозного сообщества и отражение их сознание. Язык не является исключением, и, согласно библейским писаниям, язык был дарован человеку (Адам) в шестой день миротворения. Каждая религия, ссылаясь на свои источники, дала собственную точку зрения, раскрыли свои гипотезы.

Колыбелью философских наук и научных дискуссий – Греция стала местом возрождения звуко-символической гипотезы, которая является результатом спора между «натуралистами» (Гераклит) и «конвенционалистами» (Демокрит). Первые были сторонниками идеи, что язык стал создаваться согласно с природой (натурой), в то время как конвенционалисты настояли на идеи, что язык является результатом соглашения (конвенции) между творцом и людьми. Данный спорный процесс предвосхищал появление лингвосомиотики (XX в.), из числа основных сторонников и родоначальником которого является Фердинанд де Соссюр (1857–1913). В продолжении исследования раскроем его точку зрения через призму лингвистической парадигмы. В Греции также берет свой исток и звукоподражательная гипотеза (Платон).

Иоганн Гердер (1744–1803), Гейман Штайнталь (1823–1899), Александр Афанасьевич Потебная (1835–1891) и другие являются сторонниками гипотезы, заключающаяся в предположении о возникновении языка из междометий, «междометия».

Особый интерес исследователей этой области интересует трудовая гипотеза, которая раскрывает историю первого слова в связи с другими продуктами культуры, которые создаются благодаря творческому отношению к действительности. Об этой теории подробно изложил Людвиг Нуаре «Происхождение языка» (1877).

Не вдаваясь в полемику по данному вопросу, рассмотрим объект, рассматриваемый вышеперечисленными гипотезами, т.е. язык с лингвистической точки зрения. Как правило, в лингвистике (языкознании) принято использовать термин «парадигма» вместо гипотезы, поскольку последние исследования в этой отрасли показывают применение данного понятия в

качестве научности и эрудиции, которая, в свою очередь, становится своеобразным «проформой» для замены различных понятий.

Как отмечает исследователь Т. Н. Хомутова «в лингвистике научной парадигмой называют какой-либо метод, теорию или подход к изучению языка, что не совсем точно отражает смысл, вкладываемый в понятие парадигмы его автором Т. Куном» [Хомутова, 2009, с. 142–151]. Однако в научном сообществе парадигмой принято считать совокупность определенных научных достижений, которые признаны всеми членами этого общества, и что в результате становится моделью постановки проблем и пути их решения.

Отметим, что в лингвистике вопрос о количестве парадигм все еще остается открытым. Однако традиционный взгляд на этот вопрос сформировался, и в лингвистике выделяют три парадигмы: сравнительно-историческую, системно-структурную и антропоцентрическую.

«Сравнительно-историческая парадигма была первой парадигмой в лингвистике, ибо сравнительно-исторический метод был первым специальным методом исследования языка. Весь XIX век прошел под эгидой этой парадигмы. При системно-структурной парадигме внимание было ориентировано на предмет, вещь, имя, поэтому в центре внимания находилось слово», – пишет В. А. Маслова [Маслова, 2001, с.5].

А. М. Ломов полагал, что *системно-структурная парадигма* основывается на представлении, согласно которому элементы языка можно достаточно полно и строго классифицировать, при условии рассматривания их в качестве части более широкой системы, которая определяет ключевые свойства каждого элемента. Данный подход акцентировался на языковой имманентности и требовал строго разграничивать язык и связанные с ним явления (культура, личность и общество). В духе идей Соссюра язык изучался «в самом себе и для себя».

Однако кризис изоляционного подхода привел к осознанию необходимости анализа языка в контексте его многочисленных связей с человеком, культурой и обществом. Это способствовало развитию *антропоцентрической парадигмы*, которая стала характерной для современной лингвистики. Антропоцентрическая, или номинативно-прагматическая парадигма, как её определяет А. М. Ломов, по мнению В. А. Масловой, смещает фокус исследований с объекта на субъект. В центре внимания оказываются человек в языке и язык в человеке. Среди основных направлений, развивающихся в рамках этой парадигмы, выделяются когнитивная лингвистика и лингвокультурология. Мы считаем, что к числу этих направлений необходимо включить и социолингвистику, поскольку её объектом и субъектом является язык в обществе.

В связи с этим, можно отметить, что наука, развивающиеся на стыке двух дисциплин способствует, исходя из своего научного аппарата, четкому определению объекта и предмета исследования. Следовательно, предметом интернет-лингвистики является язык, процесс его использования в интернет-пространстве и изменения, которые происходят с ним, а субъект выступает человек или группа людей, целью которых является установка вербальной или невербальной коммуникации в медиа пространстве.

Таким образом, эволюция подходов в языкознании от сравнительно-исторической и системно-структурной парадигм к антропоцентрической парадигме иллюстрирует переход от анализа языка как автономной системы к изучению языка в его связи с человеком, обществом и культурой. Это смещение акцентов привело к развитию таких направлений, как когнитивная лингвистика, лингвокультурология и социолингвистика.

Современные исследования языка в медиапространстве демонстрируют важность изучения изменений, вызванных цифровыми коммуникациями. Интернет-лингвистика как междисциплинарная область помогает четко определить язык как предмет анализа, его трансформации под воздействием цифровой среды и роль человека в установлении коммуникации. Это подтверждает необходимость интеграции методов разных дисциплин для глубокого понимания природы и эволюции языка.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Ломов, А. М. Типология русского предложения / А. М. Ломов. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1994. – 280 с. – ISBN 5-7455-0787-9.

2. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Маслова. – Москва : Академия, 2001. – 208 с. – ISBN 5-7695-0741-0.
3. Исправлено: Указан полный объем издания (208 с.) вместо одной страницы (С. 5).
4. Хомутова, Т. Н. Научные парадигмы в лингвистике / Т. Н. Хомутова // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Филология. Искусствоведение. – 2009. – № 35 (173). – Вып. 37. – С. 142–151.

УДК 81'23:81'25

Ментальный лексикон как точка пересечения психолингвистических и лингвокогнитивных теорий

К. Б. Жумаева, Университет Альфраганус, преподаватель, Узбекистан

Понимание природы человеческого мышления – одновременно занимательная и сложная задача, для решения которой исследователь неизбежно должен обратиться к достижениям различных наук, занимающихся проблемами человеческого сознания, его когнитивных способностей: когнитивной лингвистики, психологии, психолингвистики, философии сознания, нейролингвистики, нейрофизиологии. В силу специфики значений, не зависящих от языкового кода и связанных с общими закономерностями работы человеческой памяти, ранним усвоением и связью с процессуальными знаниями, единицы ядра человеческого лексикона играют роль своеобразных функциональных опорных точек в процессах идентификации других слов. Единицы ядра лексикона используются в качестве «типичных примеров», через соотнесение с которыми происходит выявление менее типичных единиц, не входящих в ядро.

В период господства антропоцентрической парадигмы вопрос о месте и роли ментального лексикона приобретает принципиально иное значение. Человек становится центром исследования, а язык рассматривается не только как средство коммуникации, но и как инструмент познания и осмысления мира, средство формирования и выражения мыслей, эмоций и индивидуального опыта. В этом контексте ментальный лексикон предстает как ключевая структура, отражающая когнитивные способности и мировоззрение говорящего.

В таком контексте ментальный лексикон является важным компонентом языковой обработки. Он обеспечивает доступ к словам, необходимым для понимания речи, продуцирования речи и обучения языку. Исследования ментального лексикона имеют важное значение для понимания того, как люди используют и понимают язык.

Отметим, что ментальный лексикон, представляет собой внутреннюю модель языка в нашем мозгу, объединяет знания из психологии (как мы обрабатываем информацию), лингвистики (как устроен язык), и когнитивных наук (как мы мыслим и воспринимаем мир). Таким образом, ментальный лексикон является центральным объектом психолингвистических и лингвокогнитивных теорий.

Рассмотрим каждую из этих направлений антропоцентрической парадигмы по отдельности.

Психолингвистика, сравнительно молодая наука, возникшая в начале 50-х годов прошлого века, стала результатом синтеза двух давних и богатых традиций – психологии и лингвистики. За небольшой срок своего существования психолингвистика превратилась в одну из ключевых дисциплин, изучающих язык и речь.

Как убедительно показал в своих работах один из основателей российской школы психолингвистики А. А. Леонтьев, появление этой новой области знания было обусловлено глубокими потребностями человеческого общества – потребностью в научном познании природы человеческого интеллекта и его высших психических функций.

Речь, являющаяся одной из ключевых составляющих интеллектуальной деятельности, и язык, как ее основное средство, на протяжении XIX и XX веков находились в центре внимания психологов и лингвистов.

Теоретические и методологические основы психолингвистики во многом обязаны гениальным трудам Льва Семеновича Выготского, одного из величайших ученых XX века.

Выготский, основатель российской психологической школы, внес неоценимый вклад в эту область науки. Среди последователей его школы – выдающиеся ученые, такие как А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. Н. Соколов, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, А. В. Запорожец и другие. Исследования Выготского и его школы оказали колоссальное влияние не только на отечественную, но и на мировую психологию и педагогику, заложив фундамент для дальнейшего развития этих дисциплин.

Яркими представителями мировой психолингвистики являлись Ч. Осгуд, Дж. Кэрролл, Т. Сибеек, Ф. Лаунсбери, Дж. Миллер, Н. Хомский, Д. Слобин, Джерома Брунера и Дж. Верч, Жака Мелера, Жоржа Нуазе, Даниэль Дюбуа и др.

Ментальный лексикон является важным объектом исследования в психолингвистике представляет собой систему внутренних репрезентаций слов, хранящихся в сознании человека. Эти репрезентации включают в себя информацию о звуковой форме слова, его значении, грамматических свойствах и ассоциативных связях с другими словами. Ментальный лексикон играет центральную роль в процессах языковой обработки, таких как распознавание слов, понимание речи, продуцирование речи и обучение языку.

Современные исследования в области лингвистики, представленные в работах ведущих ученых, таких как Н. Д. Арутюнова, А. П. Бабушкин, Н. Н. Болдырев, Г. И. Берестнев, Г. А. Волохин, Е. С. Кубрякова, З. Д. Попова, Ю. С. Степанов, И. А. Стернин, В. Н. Телия и др., акцентируют внимание на ключевых вопросах о структурировании и хранении знаний о мире в языке.

Эти вопросы лежат в основе когнитивной лингвистики – научного направления, которое изучает, как человеческий мозг организует и структурирует информацию о мире и как эти процессы отражаются в языке. Когнитивная лингвистика, часто называемая «лингвистикой будущего», стремится разобраться в механизмах мыслительных процессов, лежащих в основе понимания и использования языка.

Когнитивная лингвистика основывается на следующих ключевых принципах:

1. Язык – это не просто инструмент передачи информации, а отражение способов мышления и восприятия мира. Он не является нейтральным средством, а отражает ментальные модели, категоризацию и опыт человека.

2. Семантика (значение) и грамматика (структура) языка тесно связаны и образуют единый когнитивный комплекс. Это значит, что структура языка не случайна, а отражает способы организации знаний в человеческом мозге. Эти принципы подчеркивают, что язык – это не просто система правил, а результат когнитивных процессов, формирующих наш образ мира.

3. Языковые структуры формируются на основе когнитивных механизмов, таких как метафора, метонимия, концептуальная блокировка и другие. Это означает, что язык не просто набор произвольных знаков, а результат использования универсальных когнитивных процессов, которые лежат в основе нашего мышления и восприятия. Каждое из явлений находит отражение в нашем ментальном лексиконе.

4. Когнитивные процессы, лежащие в основе языка, универсальны и могут быть обнаружены в разных языках. Несмотря на различия в языковых системах, когнитивные механизмы, которые лежат в основе языка, являются общими для всех людей. Эти принципы подчеркивают, что язык – это не просто набор правил, а результат универсальных когнитивных процессов, которые лежат в основе человеческого мышления.

Ментальный лексикон является ключевым компонентом лингвокогнитивных теорий, которые рассматривают язык в тесной связи с познанием. Эти теории утверждают, что знание языка и знание мира тесно взаимосвязаны и что ментальный лексикон выступает в качестве моста между ними.

Лингвокогнитивные теории рассматривают ментальный лексикон как динамическую систему, которая постоянно обновляется и реорганизуется на основе нового опыта и знаний. Они подчеркивают роль ментального лексикона в следующих процессах: понимание и продуцирование речи, обучение языку, обработка информации.

Лингвокогнитивные теории также признают, что ментальный лексикон тесно связан с другими когнитивными системами, такими как память, внимание и восприятие. Например, теория семантических сетей предполагает, что ментальный лексикон организован в виде сети взаимосвязанных концептов. Эти концепты связаны друг с другом ассоциативными связями, которые отражают семантические отношения между ними.

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод о том, что понятие ментального лексикона является сосредоточием как психолингвистических, так и лингвокогнитивных теорий. Ментальный лексикон имеет важное значение для понимания того, как люди используют и понимают язык, а также как язык и познание взаимодействуют друг с другом. Исследования в этой области проливают свет на природу ментального лексикона, его структуру и организацию, а также на его роль в языковой обработке и познании в целом.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику : учебник / А. А. Залевская ; Российский государственный гуманитарный университет. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : РГГУ, 2007. – 560 с. – ISBN 978-5-7281-0893-6.

2. Золотова, Н. О. «Картина мира» и ядро лексикона носителя английского языка / Н. О. Золотова // Проблемы семантики: психолингвистические исследования : сборник научных трудов / отв. ред. А. А. Залевская. – Москва : [б. и.], 1991. – С. 41–45.

3. Кубрякова, Е. С. Язык и знания: На пути к получению знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова ; Российская академия наук, Ин-т языкознания. – Москва : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с. – ISBN 5-94457-119-7.

4. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Л. Г. Лузина, Ю. Г. Панкрац ; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – Москва : Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. – 176 с. – ISBN 5-88966-010-2.

УДК 81'27:378.4

Лингвокультурные аспекты метакоммуникации в академическом дискурсе

М. М. Нажмиддинова, Университет Альфраганус, преподаватель, Узбекистан

Метакоммуникация представляет собой общение, направленное на обсуждение самого процесса коммуникации [Остапенко, 2013, с. 33]. В академическом дискурсе она выполняет ключевую роль, обеспечивая интерпретацию и регулирование взаимодействий между участниками образовательного процесса. Лингвокультурные аспекты метакоммуникации особенно значимы в условиях межкультурного общения, где различия в языковых и культурных традициях могут вызывать недоразумения. Целью данной статьи является анализ лингвокультурных особенностей метакоммуникации в академическом дискурсе на примере русской, немецкой и узбекской культур.

В русском академическом дискурсе наблюдается ориентация на эмпатию и вариативность коммуникативных стратегий. Это выражается в стремлении к упрощению формального общения. Например, выражение «Можно уточнить?» часто используется вместо более формального «Не могли бы вы пояснить?». Такая стратегия способствует созданию доверительной атмосферы, но в межкультурном контексте может быть воспринята как недостаточная формальность [Хайруллина, 2015, с. 56].

Немецкий академический дискурс характеризуется неформальностью, краткостью, точностью и лаконичностью. Например, в общении между студентами и преподавателями возможно использование обращения на «ты» и минимизация сложных вводных конструкций. Такая особенность способствует оперативности и эффективности взаимодействия, но может восприниматься представителями других культур как недостаточно уважительная [Hofstede, 2001, p. 23].

Узбекская культура, ориентированная на коллективизм и уважение к старшим, накладывает отпечаток на академическую коммуникацию. Обращения к преподавателям включают выражения почтения, такие как «Устоз» или «Рухсат этсангиз». Лекция начинается с приветствия: «Ассалому алейкум, азиз талабалар!», а завершается благодарностью: «Меҳнатингиз учун раҳмат, саволлар бўлса, қўрқмасдан сўранг». Такой ритуальный характер взаимодействия способствует поддержанию гармонии в академической среде.

Функции метакоммуникации в академическом дискурсе:

1. Уточнение и разъяснение. Метакоммуникативные акты, такие как уточняющие вопросы, обеспечивают точность и понимание. Например, в экзаменационном дискурсе преподаватель может спросить: «Какой метод перевода вы считаете наиболее подходящим для безэквивалентной лексики?» Это стимулирует аналитическое мышление студента.

2. Контроль и регулирование. Фразы типа «Давайте вернемся к теме» помогают сохранять фокус обсуждения. В немецком дискурсе это часто осуществляется через четко структурированные инструкции, тогда как в русском и узбекском предпочтение отдается мягким формам регулирования.

3. Установление отношений. Элементы фатической коммуникации способствуют созданию благоприятной атмосферы. Например, преподаватель может сказать: «Я рад, что вы задаете этот вопрос, это показывает ваш интерес к теме», тем самым укрепляя мотивацию студентов.

В академическом дискурсе иерархические отношения находят отражение в языке. В немецкой культуре акцент делается на лаконичность и точность, что минимизирует дистанцию между участниками общения. В русском дискурсе иерархия выражается через использование имени и отчества, что снижает дистанцию. Узбекская культура акцентирует уважение через обращение «Устоз» и ритуальные формы приветствия.

Скрипты лекций и семинаров включают вводные фразы («Сегодня мы рассмотрим...») и заключительные («На следующем занятии продолжим обсуждение»). В узбекской традиции акцент делается на поддержание уважения и доброжелательности через специальные обращения и выражения благодарности.

Таблица 1. Сравнительный анализ метакоммуникации в русском, немецком и узбекском академических дискурсах

Аспект	Русский дискурс	Немецкий дискурс	Узбекский дискурс
Формальность	Умеренная	Низкая	Высокая
Иерархия	Снижена через обращения	Минимизирована	Акцент на уважении и старшинстве
Эмпатия	Высокая	Умеренная	Очень высокая

Важно учитывать культурные ожидания аудитории. Например, в немецком дискурсе лучше использовать лаконичные и точные выражения, тогда как в русском допускается больший уровень непринужденности. Уважительное обращение и соблюдение иерархии способствуют гармонии в узбекской академической среде. Использование метакоммуникативных фраз, таких как «Как вы это понимаете?», стимулирует участие студентов и укрепляет межличностное взаимодействие. В международных группах целесообразно разъяснять культурные особенности академического общения, чтобы предотвратить недоразумения.

Метакоммуникация в академическом дискурсе играет важную роль в управлении взаимодействием, повышении его эффективности и преодолении межкультурных различий. Русский дискурс отличается эмпатией и вариативностью, немецкий – краткостью и лаконичностью, а узбекский – ритуальностью и уважением. Учет этих аспектов способствует созданию гармоничной и продуктивной академической среды.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Остапенко, Д. И. К трактовке понятия «метакоммуникация» / Д. И. Остапенко // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 1. – С. 32–35.
2. Хайруллина, Р. Х. Сопоставительная лингвокультурология : учебное пособие / Р. Х. Хайруллина. – Уфа : Мир печати, 2015. – 139 с. – ISBN 978-5-9613-0345-2.
3. Hofstede, G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations / Geert Hofstede. – 2nd ed. – Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2001. – 596 p. – ISBN 0-8039-7324-1.

УДК 372.881.161.1:004.738.5

Элективный курс по РКИ «Русские мемы»

И. В. Нефедов, Южный федеральный университет, к. ф. н., доцент, Россия

Успешное овладение иностранцами современным русским языком невозможно без формирования социокультурной компетенции. О значимости данной компетенции в курсе РКИ говорится во многих современных учебно-методических работах [Щукин, 2019; Жоропова, 2015; Рахуба, 2016] и др. Существует множество традиционных и инновационных средств, способов и технологий формирования социокультурной компетенции у инофонов: учебно-образовательные группы в социальных сетях [Нефедов, Огрызко, 2014], ролевые игры [Нефедов, Хашхаян, 2015], голосовые помощники [Нефедов, Пантелеев, Попова, 2023], учебные экскурсии [Нефедов, Теряева, 2024]. Полагаем, что одним из наиболее эффективных средств формирования социокультурной компетенции в курсе РКИ являются интернет-мемы.

Впервые понятие «мем» появилось в 1976 году в книге английского биолога Ричарда Докинза «Эгоистичный ген». Исследователь утверждал, что мем – это информационная единица, схожая с геном, которая хранит и передаёт другим поколениям культурные коды. Исследователь Докинз полагал, что мемы и гены – репликаторы. Они одинаково распространяются и передаются от человека к человеку [Докинз, 2019]. В современной лингвистике под мемом понимаются «вербальные, невербальные и гибридные образования, которые объединяют два ключевых признака: воспроизводимость и высокая скорость обращения в Сети» [Голошубина, 2016, с. 51].

«Хотя мем как жанр интернет-фольклора появился относительно недавно, сам мем уже давно признан учеными как важная единица значимой для культуры информации. Интернет-мемы содержат в себе большой педагогический потенциал: они отражают особенности менталитета и языка представителей той или иной страны» [Корунова, 2022, с. 166]. Это обусловило пристальное внимание современных исследователей к интернет-мемам как к средству обучения РКИ [Боровикова, 2021; Агафонова, 2022; Каменева, 2022].

Применение интернет-мемов как средства формирования социокультурной компетенции представляется возможным не только путём их изучения на практических занятиях по РКИ, но и посредством внедрения в образовательный процесс специального элективного курса, посвящённого русским мемам. В настоящее время перед преподавателями РКИ нередко ставится задача по организации различных кружков и созданию специальных элективных курсов с целью повышения уровня владения русским языком иностранных студентов. Полагаем, что интернет-мемы могли бы послужить основой для создания одного из подобных курсов.

Предлагаемый нами элективный курс по РКИ «Русские мемы» предназначен для иностранных обучающихся с уровнем владения русским языком А2 (второй семестр первого года обучения).

Цель курса – формирование социокультурной компетенции иностранцев, развитие коммуникативных и лингвистических навыков, навыков творческой самостоятельной работы.

Элективный курс дополняет и развивает цели, задачи и содержание основного курса русского языка как иностранного. В процессе занятий вводятся новые сведения о русской

культуре, традициях, истории, географии др. информация. Особенность программы – её ориентированность на расширение знаний иностранцев в области русского комического культурного кода, иронии, юмора и сатиры.

Данная программа призвана дать иностранцам основы теории о мемах, помочь осознать значение мемов в коммуникации на русском языке, способствовать развитию чувства юмора, развивать умение считывать культурный код и метасмысл в мемах. Важными видами деятельности учащихся на занятиях являются рассмотрение и анализ мемов, творческие задания по созданию собственных мемов.

Предлагаемый элективный курс закладывает основы успешной коммуникации в обществе, обеспечивает понимание мемов и помогает учащимся научиться эффективно выражать свои мысли юмористически. Данные навыки помогут иностранцам сформировать способности понимания скрытых смыслов, развить потребность к речевому самосовершенствованию, научат чувствовать комичное в русском культурном коде. На занятиях элективного курса, на наш взгляд, предпочтительны формы работы, расширяющие традиционные аудиторные формы обучения: творческие разработки, игры.

Программа элективного курса рассчитана на 72 часа/2 зачётные единицы (6 часов лекционных, 20 часов практических, 46 часов самостоятельной работы).

Формы контроля по освоению элективного курса:

- текущий (баллы за выполнение заданий на каждом практическом занятии);
- промежуточный (проводится в форме творческой работы);
- рубежный (проводятся в форме обучающей игры).

Основные требования к знаниям, умениям, навыкам иностранным обучающимся.

1. Знать теоретическую информацию о понятии, типологии и специфике функционирования мема.
2. Уметь верно считывать культурный код мемов, объяснять и анализировать рассматриваемые мемы.
3. «Видеть» и «считывать» метасмыслы, заключённые в русских мемах.
4. Создавать на основе существующих русских мемов мемы с собственным личным жизненным опытом.
6. Различать виды мемов.

Содержание курса

Часы	Темы лекционных и практических занятий	Основные виды деятельности
2	Введение. Знакомство с программой курса. Постановка целей и задач. Начальная диагностика (опрос о знании русских мемов).	Слушают, конспектируют, задают вопросы. Участвуют в планировании деятельности. Отвечают на вопросы преподавателя.
2	Понятие мема. Типология мемов. Особенности мемов. Примеры русских мемов.	Слушают, конспектируют, участвуют в дискуссии, задают вопросы.
2	Визуальные мемы. Особенности построения. Примеры. Анализ специально отобранных мемов.	Слушают, конспектируют, комментируют особенности мемов, участвуют в их разборе.
2	Аудиальные мемы. Особенности построения. Примеры. Анализ специально отобранных мемов.	Слушают, конспектируют, комментируют особенности мемов, участвуют в их разборе.

2	Текстовые мемы и каламбуры. Особенности построения. Примеры. Анализ специально отобранных мемов.	Слушают, конспектируют, комментируют особенности мемов, участвуют в их разборе..
2	Абстрактные мемы. Особенности построения. Примеры. Анализ специально отобранных мемов.	Слушают, конспектируют, комментируют особенности мемов, участвуют в их разборе.
2	Видеомемы. Особенности построения. Примеры. Анализ специально отобранных мемов.	Слушают, конспектируют, комментируют особенности мемов, участвуют в их разборе.
2	Креолизованные мемы. Творческая работа по созданию собственных оригинальных мемов по изученным темам.	Участвуют в творческом отчёте: выступают со своими мемами. Принимают участие в конкурсе на лучший мем.
2	Литературные мемы. Специфика. Примеры. Анализ специально отобранных мемов.	Слушают, конспектируют, комментируют особенности мемов, участвуют в их разборе.
2	Музыкальные мемы и мемы из киноискусства. Специфика. Примеры. Анализ специально отобранных мемов.	Слушают, конспектируют, комментируют особенности мемов, участвуют в их разборе.
2	Исторические и географические мемы. Специфика. Примеры. Анализ специально отобранных мемов.	Слушают, конспектируют, комментируют особенности мемов, участвуют в их разборе.
2	Проведение итоговой игры, направленной на понимание русских мемов.	Итоговая игра (комплексное задание).
2	Итоговое занятие. Самостоятельный подбор и анализ мемов. Подведение итогов.	Защита индивидуальной работы по анализу мемов.

Таким образом, интернет-мемы могут эффективно применяться в качестве материала для обучения РКИ и стать основой специального элективного курса для студентов-иностранцев 1 года обучения. Курс «Русские мемы» может стать отличным дополнением к основному курсу РКИ и сыграть важную роль в формировании социокультурной компетенции.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Агафонова, К. Е. Мемы на занятиях по РКИ: узнаём и понимаем скрытые смыслы / К. Е. Агафонова // Новое и традиционное в переводоведении и преподавании русского языка как иностранного : сборник статей / ред. кол.: М. Петрович [и др.]. – Баня-Лука : Панъевропейский университет «АПЕИРОН», 2022. – С. 13–21.

2. Боровикова, Д. А. «Интернет-мем» и «Прецедентный текст» в аспекте преподавания РКИ / Д. А. Боровикова // Гуманитарные технологии в современном мире : материалы IX Международной научно-практической конференции, Калининград, 15–16 апреля 2021 г. / отв. ред. И. В. Смирнова. – Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта, 2021. – С. 746–753.

3. Докинз, Р. Эгоистичный ген / Р. Докинз ; пер. с англ. Н. Фоминой. – Москва : АСТ : CORPUS, 2019. – 512 с. – ISBN 978-5-17-114191-2.

4. Голошубина, О. К. Функции интернет-мемов в речевом жанре «разговор в мессенджере» / О. К. Голошубина // Гуманитарные исследования. – 2016. – № 4 (13). – С. 50–52.

5. Жоропова, А. П. К вопросу о социокультурной компетенции в современной системе ТРКИ / А. П. Жоропова // Слово. Грамматика. Речь. – 2015. – № 16. – С. 228–231
6. Каменева, А. С. Интернет-мемы на уроках РКИ: возможности и примеры использования / А. С. Каменева // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. – 2023. – № 1. – С. 39–48.
7. Корунова, Н. В. Формирование социокультурной компетенции на основе интернет-мемов / Н. В. Корунова // Мир глазами молодых : материалы V Международной студенческой научно-практической онлайн-конференции, посвященной 87-летию Курского государственного медицинского университета, Курск, 12–13 мая 2022 г. / ред. кол.: А. В. Иванов [и др.]. – Курск : Изд-во КГМУ, 2022. – С. 166–173.
8. Нефедов, И. В. Роль социальных сетей в формировании лингвокультурологической компетенции при обучении РКИ / И. В. Нефедов, Е. В. Огрызко // Лингвокультурные феномены в коммуникативном пространстве полиэтнического региона : материалы I Международной научной конференции, Ростов-на-Дону, 20–21 ноября 2014 г. / отв. ред. О. Н. Прохорова. – Ростов-на-Дону : Изд-во ЮФУ, 2014. – С. 381–384.
9. Нефедов, И. В. Яндекс.Алиса как средство создания виртуальной языковой среды для формирования ключевых компетенций инофонов в условиях онлайн-обучения РКИ / И. В. Нефедов, А. Ф. Пантелеев, К. А. Попова // Языки. Культуры. Перевод : материалы X Международного научно-образовательного форума, Москва, 23–25 марта 2023 г. / ред. кол.: В. И. Карасик [и др.]. – Москва : РУДН, 2023. – С. 302–317.
10. Нефедов, И. В. Учебная экскурсия как средство формирования лингвокультурологической компетенции в курсе РКИ: трудности подготовки и специфика проведения / И. В. Нефедов, Д. А. Теряева // Мир университетской науки: Культура. Образование. – 2024. – № 2. – С. 60–68.
11. Нефедов, И. В. Ролевая игра как способ формирования социолингвистической компетенции / И. В. Нефедов, М. А. Хашхаян // Молодой учёный. – 2015. – № 24 (104). – С. 1138–1141. – URL: <https://moluch.ru/archive/104/24398/> (дата обращения: 29.08.2025).
12. Рахуба, Т. Н. Формирование социокультурной компетенции на занятиях РКИ / Т. Н. Рахуба // Русский язык в поликультурном мире : материалы X Международной научно-практической конференции, Ялта, 15–17 сентября 2016 г. : в 2 т. – Ялта : РИО ГПА, 2016. – Т. 2. – С. 271–278.
13. Щукин, А. Н. Социокультурная компетенция в системе преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин // Русский язык за рубежом. – 2019. – № 1 (272). – С. 72–76.

УДК 372.881.161.1:004.8

Гибридные образовательные системы: ИИ как дополнение к традиционному обучению русскому языку как иностранному

А. С. Нурсеитов, Евразийский национальный университет
имени Л. Н. Гумилева, докторант PhD, Казахстан

Научный руководитель: д. ф. н., профессор М. Б. Нуртазина, Казахстан

Гибридное обучение, которое объединяет традиционные методы преподавания и современные цифровые инструменты, становится особенно актуальным в обучении РКИ. В этом контексте ИИ может сыграть важную роль, предлагая персонализированный подход, мгновенную обратную связь и возможность моделировать реальные ситуации для практики языка.

Такая модель обучения позволяет сочетать сильные стороны традиционных методов – лекции, семинары, живое общение с преподавателем – с преимуществами технологий [Баклашкина, 2021, с. 2]. ИИ помогает адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности каждого студента, предлагая дополнительные задания, корректировки ошибок и

расширенные объяснения [Титова, 2024, с. 30–31]. Вместе с тем, ввиду необходимости обучать основам пользования данной технологией, а также осведомлять обучающихся о ее некоторых недостатках, важно, чтобы ИИ дополнял, а не заменял преподавателя, который остаётся центральной фигурой в процессе обучения, поэтому взаимодействие этих двух подходов усиливает образовательный опыт, повышая эффективность и гибкость обучения языку.

Гибридное обучение и ИИ в контексте РКИ

Известно, что классификация электронного обучения включает в себя следующие разновидности: смешанное обучение, где дистанционное обучение достигает 45% времени, отводимого на проведение занятий; гибридное обучение, где этот показатель варьируется от 40 до 80%; дистанционное обучение, которое охватывает до 20% оффлайн обучения; и практически полностью дистанционное обучение [Рудинский, 2021, с. 1]. Таким образом, в свете современных образовательных реалий, гибридное обучение есть сбалансированная модель, сочетающая традиционные методы, такие как лекции и семинары в оффлайн режиме, с современными цифровыми инструментами.

Вместе с тем внедрение и непрерывное совершенствование технологий ИИ можно назвать качественным скачком в мире цифровизации образования. Работая на основе технологий «Big Data», возможности ИИ представляют практически необъятные возможности вариации его использования отдельным преподавателем [Barja-Martinez, 2021, с. 1]. ИИ способен предложить студентам разнообразные задания, соответствующие их уровню знаний, и предоставлять достаточно точную информацию о том, где они ошибаются. Преподаватели могут использовать ИИ для создания интерактивных упражнений, которые ориентированы на потребности конкретных студентов, а также для моделирования реальных ситуаций, в которых студенты могут применить и проверить свои знания.

Примеры упражнений с чат-ботами на основе технологии ИИ

Персонализированные упражнения

Для изучающих РКИ ИИ может предложить упражнения, фокусируясь на тех аспектах, которые нуждаются в дополнительной практике. Например, студентам, испытывающим трудности со спряжением глагола в настоящем времени, ИИ может сгенерировать соответствующие упражнения для отработки материала, а также предоставить обратную связь по теме. На Рис. 1 показан пример генерации ответа чат-бота «ChatGPT» на базе ИИ.

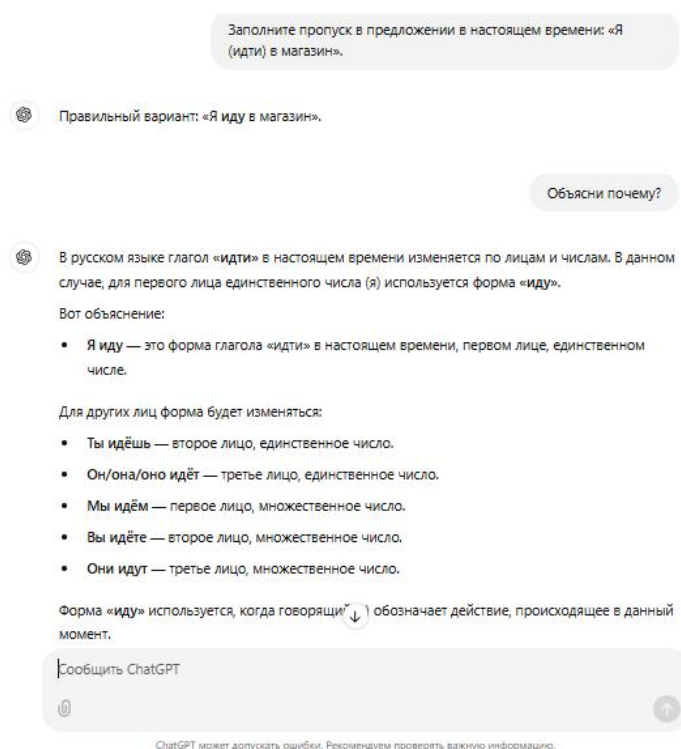


Рис. 1.

Моделирование диалогов

Еще одним эффективным примером использования технологии ИИ является генерация диалогов, в которых студент должен выбрать в зависимости от контекста правильную форму обращения. Подобные упражнения способствуют развитию коммуникативных навыков обучающихся. На Рис. 2 показан пример генерации ответа чат-бота «Gemini».

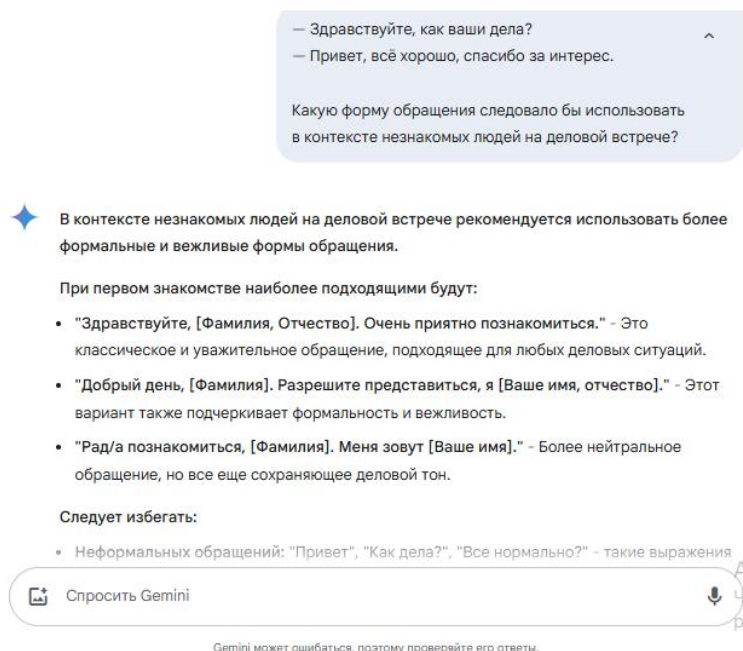


Рис. 2.

Работа с многозначными словами и фразеологизмами

ИИ также помогает при изучении многозначных слов и фразеологизмов. Он может сгенерировать не только толкование тех или иных значений, но и составить примеры и упражнения для более глубокого закрепления материала. На Рис. 3 показан пример генерации ответа чат-бота «Perplexity».

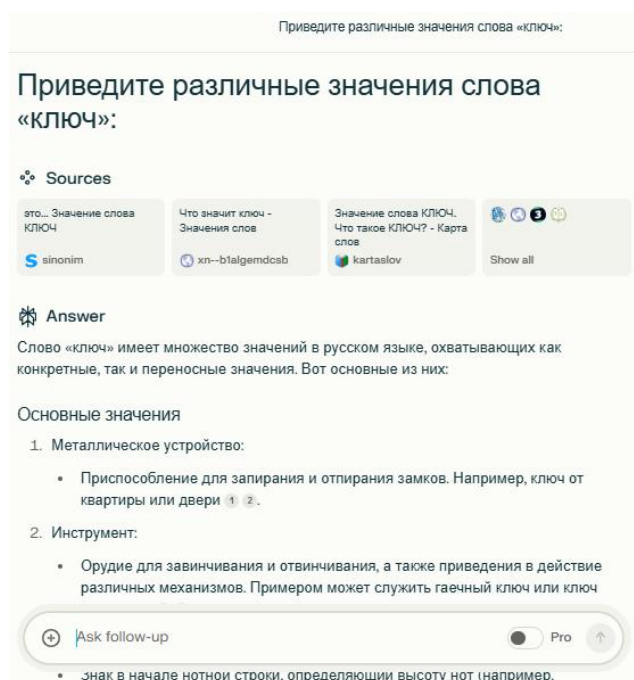


Рис. 3.

Конечно, обучающегося РКИ необходимо подготовить к использованию возможностей ИИ. Основная трудность, с которой сталкиваются студенты, – это сомнения в корректности получаемых ответов от ИИ. Соответственно необходимы оффлайн занятия для разъяснения, корректировки, контроля и погружения студентов в среду возможностей ИИ, поэтому гибридная система обучения, сочетая в себе оффлайн и онлайн занятия, как нельзя кстати подходит для разрешения данной задачи.

Вместе с тем, стоит обратить внимание и на то, что, как и любая технология, ИИ имеет свои ограничения. Одним из таковых является *hallucinations* (галлюцинации) – это генерация ИИ неверных или вымышленных ответов [Shakil, 2024, p. 239]. Например, ИИ может предложить неверный перевод или использовать слова, которых нет в языке, что может запутать студентов, особенно на начальных этапах обучения. Это обстоятельство, несомненно, подтверждает необходимость вмешательства преподавателя в процесс обучения при использовании программ, на основе технологий ИИ.

Также, важным аспектом, с которым приходится сталкиваться при использовании ИИ, является правильная постановка вопросов, которую принято называть «*prompt engineering*» [Knoth, 2024, p. 2]. Это процесс создания корректно сформулированных и ясных запросов для ИИ, чтобы получать на них наиболее релевантный и точный ответ. Неправильно сформулированный запрос может привести к ошибкам, недочетам или несоответствующим результатам. Поэтому преподаватели должны не только сами быть готовы формировать точные запросы, но и научить студентов данному навыку.

Таким образом, гибридные образовательные системы, достаточно сбалансированно интегрирующие возможности ИИ, открывают новые горизонты в обучении РКИ, предлагая студентам персонализированные и эффективные инструменты для освоения материала. ИИ помогает создавать адаптивные траектории обучения, обеспечивая мгновенную обратную связь и корректировку ошибок, что значительно повышает качество образовательного процесса. Вместе с тем, важно подчеркнуть, что роль преподавателя остаётся ключевой для контроля качества обучения, объяснения сложных концепций и исправления возможных ошибок, связанных с использованием технологий ИИ. Иными словами, взаимодействие педагога с современными цифровыми инструментами создаёт оптимальную образовательную среду, которая позволяет максимально эффективно развивать языковые навыки студентов.

Несмотря на огромный потенциал, технологии ИИ всё ещё имеют ограничения в виде генерации неверных или вымышленных ответов. Кроме того, при работе с ИИ требуются знания корректной формулировки вопросов.

Учитывая все рассмотренные аспекты, можно утверждать, что гибридные образовательные системы, объединяя традиционный подход с инновациями цифровых технологий в виде ИИ, представляют собой перспективный путь, открывая возможности для гибкого, разностороннего, глубокого и эффективного обучения РКИ.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Баклашкина, О. Н. Преимущества гибридной формы обучения в преподавании иностранных языков / О. Н. Баклашкина, Н. В. Максимова, С. С. Луц // Байкальский исследовательский журнал. – 2021. – Т. 12, № 3. – С. 9–9. – DOI: 10.17150/2411-6262.2021.12(3).9. – URL: <https://brj-bguerp.ru/reader/article.aspx?id=24609> (дата обращения: 09.01.2025).

2. Рудинский, И. Д. Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения / И. Д. Рудинский, А. С. Давыдов // Вестник науки и образования Северо-Запада России. – 2021. – Т. 7, № 1. – С. 1–9.

3. Титова, С. В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам / С. В. Титова // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2023. – Т. 19, № 1. – С. 123–135. – DOI: 10.25559/SITITO.19.202301.123-135. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskie-resheniya-na-baze-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 09.01.2025).

4. Barja-Martinez, S. Artificial intelligence techniques for enabling Big Data services in distribution networks: A review / S. Barja-Martinez, M. Aragüés-Peñalba, Í. Munné-Collado, P. Lloret-Gallego, E. Bullich-Massagué, R. Villafafila-Robles // Renewable and Sustainable Energy Reviews. – 2021. – Vol. 150. – Art. 111459. – DOI: 10.1016/j.rser.2021.111459.
5. Knoth, N. AI literacy and its implications for prompt engineering strategies / N. Knoth, A. Tolzin, A. Janson, J. M. Leimeister // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2024. – Vol. 6. – Art. 100225. – P. 1–14. – DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100225.
6. Shakil, H. Utilizing GPT to Enhance Text Summarization: A Strategy to Minimize Hallucinations / H. Shakil, Z. Ortiz, G. C Forbes, J. Kalita // Procedia Computer Science. – 2024. – Vol. 244. – P. 238–247. – DOI: 10.1016/j.procs.2024.10.197.

УДК 372.881.161.1:378.147(510)

Особенности в обучении РКИ китайских магистрантов

Н. Е. Петрова, Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, к. ф. н., доцент, Республика Беларусь

Д. Ф. Арцыменя, Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, старший преподаватель, Республика Беларусь

На современном этапе развития образования в России и Беларуси большое значение получает экспорт образовательных услуг, что положительно отражается не только на экономическом развитии страны, но и влияет на общие показатели её престижа в мире. В последнее время становится популярным получение высшего образования не только на первой ступени, но и на второй, то есть в магистратуре. Углубленное высшее образование позволяет обучающимся получить дополнительные компетенции, усовершенствовать специализацию, улучшить профессиональную подготовку, увеличить шансы на получение более высокооплачиваемой работы.

В Беларуси в последние годы значительно увеличилось количество иностранных граждан, приезжающих на обучение в магистратуру, а в Белорусском государственном университете информатики и радиоэлектроники (БГУИР) большой популярностью такая форма обучения пользуется у китайских обучающихся. Учебные планы магистратуры предусматривают изучение такой дисциплины, как иностранный язык. В случае зачисления в магистратуру иностранных граждан, они изучают практический курс «Русский язык как иностранный». Данная дисциплина имеет профессионально ориентированную направленность. В результате обучения иностранные магистранты должны приобрести возможность использовать русский язык в научной и будущей профессиональной деятельности. Помимо этого, согласно образовательным стандартам в Республике Беларусь, преподаватель РКИ должен подготовить иностранного обучающегося к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку и написанию магистерской диссертации [Арцыменя, 2022, с. 6].

Обратим внимание, что обучение граждан из Китая, Вьетнама или других стран Юго-Восточной Азии имеет свою специфику, особенно в преподавании РКИ, в том числе и в магистратуре. Русский язык является неродственным для представителей этих стран, он сложен для них и с фонетической точки зрения, и с лексической, и с грамматической. К примеру, китайские магистранты испытывают большие сложности в изучении русского языка, потому что индоевропейские языки никак не связаны с китайско-тибетской языковой системой. Китайский язык тональный, изменение тона в этом языке меняет семантику. Русский язык – акцентный, поэтому китайцам сложно овладеть особенностями русского произношения. Также отличия в произношении родного и русского языков мешают китайцам понимать русскую речь на слух. Однако наибольшие трудности вызывает у китайцев изучение многих русских грамматических категорий. Вместе с тем в обучении РКИ в китайской аудитории особое внимание необходимо обращать в первую очередь не на фонетику или грамматику по отдельности, а на формирование речевых навыков в целом, обучающие должны понимать

русскую речь и в устной, и в письменной форме, и сами уметь продуцировать тексты на русском языке в пределах разных стилей.

Несмотря на все вышеперечисленные трудности, с которыми сталкиваются китайские магистранты, на занятиях по РКИ на второй ступени высшего образования в техническом вузе проводится активная работа с текстами по специальности, которые являются основополагающими для формирования языковой компетенции [Арцыменя, 2022, с. 7]. Изучается русский академический дискурс, методология научного исследования. Важнейшими видами работ являются аннотирование и реферирование. Однако для выполнения таких заданий обучающимся из Китая не всегда достаточно уровня владения русским языком. Часто такие граждане приезжают в Россию или Беларусь с целью обучения в магистратуре, не владея русским языком даже на начальном уровне. Как результат, учебные группы по изучению РКИ в магистратуре часто насчитывают иностранных учащихся с совершенно различным уровнем их языковой подготовки. Безусловно, это очень сложно и для преподавателя, и для обучающихся.

На занятиях по РКИ в магистратуре с китайскими гражданами преподавателю особенно тщательно необходимо спрогнозировать возможные трудности и организовать работу таким образом, чтобы учебный процесс был полезным и эффективным для каждого магистранта. В таком случае, по нашему мнению, основная форма работы в магистратуре при разноуровневой компоновке обучающихся – групповая. Однако главная цель, которая должна быть достигнута, – достижение всеми обучающимися требований, определённых учебной программой, поэтому именно групповая форма работы позволит преподавателю содействовать в развитии недостаточно сформированных языковых компетенций у тех магистрантов, которые были зачислены с недостаточным уровнем владения русским языком для обучения на второй ступени высшего образования.

На занятиях по изучению РКИ магистрантами из Китая необходимо больше внимания уделять развитию фонематического слуха, выработке устойчивых навыков правильного произношения русских слов. Помимо этого, обучение китайских граждан сложному для них русскому языку требует использования на занятиях различной предметной наглядности, которая поможет обучающимся как в отработке фонематических навыков и запоминании слов, так и в формировании речевых компетенций. Мы рекомендуем активно использовать технологии искусственного интеллекта. К примеру, продукт Шедевр – сервис и приложение от компании Яндекс, которое с помощью нейросети позволяет генерировать изображения по текстовому описанию. Они будут являться визуальным подкреплением для изучения новых слов грамматики русского языка на занятиях с китайцами. И это касается не только обучающихся из Китая. Когда любой человек изучает новые слова, ассоциация с изображениями может значительно облегчить процесс запоминания. Кроме этого, можно воспользоваться различными программами, доступными в сети Интернет, которые позволят обучающимся воспринимать русскую речь, записанную разными голосами. К примеру, можно поработать с такими продуктами, как Voicemaker, Apihost, Zvukogram, Robivox, Speechpad, которые имеют выбор различных языков, голосов, скорости чтения, длины пауз и др. Иногда существует опция по созданию определённого настроения, эмоциональной окраски речи, к примеру, радость, злость, растерянность и т.п. Это вызывает интерес у обучающихся, активизирует внимание, способствует развитию аудитивных навыков [Петрова, 2023, с. 383].

В магистратуре очень важен принцип профессиональной ориентированности обучения. Несмотря на то, что у некоторых обучающихся могут быть сформированы языковые компетенции только на начальном уровне, необходимо изучать профессиональную лексику и работать с научными текстами. Кроме этого, магистранты изучают русский академический дискурс (как известно, грамматическая сторона научной речи многообразна и сложна даже для носителей языка), учатся продуцировать научные тексты, знакомятся с различными приёмами компрессии научного текста, средствами его организации, составляют аннотации и т.п. Однако академический дискурс современного русского языка очень сложен и с лексической, и с синтаксической точки зрения. Китайцам очень сложно запоминать устойчивые научные клише,

которые в русском языке могут приобретать и иные значения, что создаёт дополнительные препятствия для продуцирования собственных текстов.

Эффективным приёмом изучения лексики на любом этапе обучения, в том числе в магистратуре, становится практика ведения словарей, которые можно пополнять на протяжении всего периода обучения. Словари можно составлять как переводные, так и толковые, с кратким объяснением значений слов, с переводом лексем на родной язык. Такой приём работы не только повышает уровень овладения магистрантами лексическим материалом, но и способствует формированию навыков работы с академическим дискурсом в целом [Бурыева, 2020, с. 75], поскольку в первую очередь источниками изучения новых слов на второй ступени высшего образования являются научные тексты по специальности.

Обратим внимание, что обучение языку в магистратуре является профессионально ориентированным, большинство текстов должно быть связано с будущей профессиональной деятельностью магистрантов. Однако в случае обучения китайских граждан, учитывая все трудности, перечисленные выше, сначала рекомендуется использовать общенаучные тексты, которые усложняются постепенно. Также тут помогает дифференцированный формат работы, когда каждая группа получает для работы текст, соответствующий уровню языковой подготовки. Узкоспециальные тексты мы рекомендуем использовать только на заключительном этапе работы с китайскими магистрантами, которые тоже усложняются постепенно как в плане объёма, так и в плане содержания. Кроме этого, на занятиях по РКИ необходимо подготовить магистрантов к продуцированию собственных научных текстов, что, несомненно, является наиболее сложным видом деятельности в обучении китайцев. Тут очень важно использовать в обучении приём по созданию коммуникативного образовательного пространства как транзакции [Го, 2017, с. 85]. Это значит, что преподаватель не только теоретически преподносит материал, то есть текст не просто читается и переводится обучающимися, а в процессе работы с ним осуществляет непрерывное общение преподавателя с магистрантами, при этом активно используется наглядность. То есть изучение научного текста основано на комментированном чтении: преподаватель ведёт постоянный диалог с обучающимися, создаёт различные речевые ситуации, поскольку именно в таком случае происходит и изучение научного стиля речи, и формирование необходимых речевых компетенций.

Как отмечалось ранее, важнейшими видами работ с текстами на занятиях РКИ в магистратуре является аннотирование и реферирование. Комментированное чтение текстов по специальности с последующим их аннотированием (вначале) и реферированием (на заключительном этапе обучения) способствует совершенствованию у магистрантов всех необходимых в обучении РКИ компетенций. Для подготовки собственных научных работ (в магистратуре это диссертационная работа) обучающиеся должны в первую очередь научиться кратко излагать научную информацию, чему способствуют различные задания на развитие умений пересказывать, обобщать, составлять план и формулировать заглавия, выражать собственные мысли и формулировать цели и задачи.

Особенное внимание в магистратуре уделяется такому виду работы, как обучение говорению, продуцированию текстов, как устных (научное сообщение), так и письменных (аннотация, реферат) и т.п. На завершающем этапе обучения магистранты готовят выпускную квалификационную работу (магистерская диссертация), а также сдают кандидатский экзамен по русскому языку как иностранному, где обязательным является задание на составление аннотации. Кроме того, что в процессе обучения иностранные магистранты учатся создавать логичные информативные сообщения в пределах академического дискурса, используя различные специальные клише и другие языковые средства научного стиля, им необходимо овладеть навыками публичных выступлений перед аудиторией, потому что защита магистерской диссертации проходит на открытом заседании Государственной экзаменационной комиссии и носит характер дискуссии. Продуцирование научных текстов – сложнейший вид деятельности в обучении китайцев. Однако ещё большие трудности возникают у них в процессе публичных выступлений и дискуссий, когда им необходимо ответить на вопросы комиссии, заранее не подготовившись. Иногда существует психологические проблемы, которые связаны с

менталитетом китайцев. Обычно они очень уважительно относятся к преподавателям, и им сложно возразить им в чем-то, высказать собственное мнение. Также это связано с проблемами в преодолении языкового барьера, большинство китайских обучающихся имеют недостаточное стремление к самовыражению, испытывают психологические трудности от коммуникативных неудач и очень неохотно вступают в дискуссию, поэтому в магистратуре очень важно уделять внимание интерактивным формам работы.

Интерактивное, или диалоговое, обучение будет эффективно развивать не только речевые навыки китайских магистрантов, но и мышление, творческие способности, многие личностные качества и др., так необходимое для их дальнейшей успешной профессиональной деятельности. Занятие в такой форме происходит в результате непрерывного взаимодействия преподавателя со студентами или студентов между собой. Обучающиеся попадают в такие условия, когда они вынуждены быть деятельными независимо от каких-то психологических проблем или от своего желания.

К формам интерактивного (диалогового) обучения, эффективным на занятиях по РКИ в магистратуре, можно отнести различные экскурсии (очные и заочные), дидактические интерактивные лингвистические игры (квест, квиз, викторина, ролевая игра и др.), метод проектов, метод кейсов, ассоциативные (ментальные) карты и др. Как ни странно, несмотря на возраст магистрантов, они с большим желанием участвуют в игровых и групповых формах работы, у них увеличивается интерес к предмету, снимаются психологические барьеры. Выбор интерактивных форм соотносится с уровнем обучения магистрантов, их индивидуальными особенностями, темой занятия и т. д. По нашему мнению, в магистратуре очень важны дискуссионные технологии, например, мозговой штурм, круглый стол, игра «Интервью» (обсуждение в парах каких-либо актуальных проблем, высказываний, кинофильмов и т. п.), игра «Суд идёт» (имитация судебного заседания), реклама определённого продукта и др. Остановимся подробнее на мозговом штурме.

Основными компонентами мозгового штурма является метод педагогической коллективизации участников и компонент дискуссии [Беляева, 2026, с. 10], что стимулирует развитие всех необходимых для китайских магистрантов компетенций. Технологию мозгового штурма эффективно использовать на занятии после прочтения какого-либо текста. Преподаватель заранее составляет вопросы для последующего коллективного интерактивного обсуждения представленной информации. Вопросы необходимо сформулировать так, чтобы ответы требовали от студентов различных мыслительных операций, к примеру, обобщений, анализа, обучающиеся должны научиться отстаивать свой взгляд на проблему и т. п. Сначала каждый студент может высказать своё мнение индивидуально, затем можно объединить обучающихся в мини-группы и поставить перед каждой группой проблемный вопрос, который требует совместной генерации идей и способствует поиску решений.

Также в магистратуре в обучении китайцев мы рекомендуем активно использовать технологии искусственного интеллекта (ИИ). В практике разговорной речи и совершенствовании языковых навыков эффективность показал продукт TalkPal – образовательная платформа, применяющая технологии ИИ и способная заменить живого собеседника. Именно такой формат помогает преодолеть китайским магистрантам страх перед общением на русском языке и подготовить их к публичным выступлениям и защите квалификационной выпускной работы. Кроме того, во время взаимодействия с обучающимися, TalkPal указывает на ошибки пользователя. Это позволяет улучшать качество произношения у китайцев, у них развиваются аудитивные навыки восприятия русской речи на слух.

Таким образом, обучение РКИ в магистратуре требует от преподавателя сочетания традиционных лингводидактических методов с диалоговыми, или интерактивными формами работы. Преподавание РКИ китайским магистрантам имеет свои особенности. Основной подход в обучении в таком случае – дифференциальный. Использование игровых методик поможет снять психологические и языковые барьеры и сделать процесс обучения как комфортным, так и более качественным. Одной из наиболее эффективных технологий в обучении магистрантов является технология мозгового штурма, которая, кроме формирования

коммуникативных компетенций, имеет высокий развивающий потенциал и готовит выпускников к публичным выступлениям. Большое значение в обучении китайских магистрантов приобретают технологии ИИ, к примеру, образовательная платформа TalkPal, использование которой поможет развить такую важную компетенцию, как говорение.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Арцыменя, Д. Ф. Средства формирования языковой компетенции при обучении русскому языку как иностранному на второй ступени высшего образования в техническом вузе / Д. Ф. Арцыменя, Н. Е. Петрова // Мир культуры: искусство, наука, образование : сборник научных статей / сост. С. С. Наседкина ; общ. ред. Е. А. Куштым. – Челябинск : Южно-Уральский государственный институт искусств им. П. И. Чайковского, 2022. – Вып. 11. – С. 6–8. – ISBN 978-5-604-88837-9.
2. Беляева, Н. Г. Использование мозгового штурма на уроках иностранного языка в неязыковом вузе / Н. Г. Беляева, Ю. С. Сизова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 8-5 (50). – С. 10–13.
3. Бурьева, Э. О. Создание учебных терминологических словарей как интенсивный приём в обучении русскому языку как иностранному в профессиональных целях / Э. О. Бурьева, Н. Е. Петрова // Актуальные вопросы обучения русскому языку как иностранному и на русском языке : сборник статей / под ред. Е. Е. Смирновой. – Нижний Новгород : Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2020. – С. 75–81. – ISBN 978-5-91326-567-8.
4. Го, Юйхуа. Особенности формирования коммуникативного пространства в процессе обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории / Юйхуа Го // Молодой учёный. – 2017. – № 39 (173). – С. 84–87.
5. Петрова, Н. Е. Использование интеллектуальных технологий в обучении русскому языку как иностранному в вузе / Н. Е. Петрова // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023) : сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Москва, 16–17 ноября 2023 г. / под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой, Н. П. Радчиковой. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2023. – С. 381–389. – ISBN 978-5-94051-234-7.

УДК 325.1:316.647(470)

Жизнь иностранца в России: между адаптацией и инклюзией

О. С. Половинкина, Южный федеральный университет,
преподаватель, Россия

Активное погружение иностранного студента в языковую среду начинается с того момента, как он оказывается на территории страны обучения иностранному языку. При этом аудиторные занятия – это только часть жизни в России. Другая немаловажная часть – это повседневная внеаудиторная жизнь иностранца, в которой он учится взаимодействовать с окружением и окружающими его носителями русского языка.

Говоря о погружении иностранца в языковую среду, обычно используют слово «адаптация». Язык формирует реальность, поэтому важно понимать, какие смыслы может нести в себе термин. В данной статье мы остановимся на этом и нескольких других терминах, которые представляются важными в контексте разговора об обучении иностранца, подробнее.

Если обратиться к толковым словарям, мы увидим, что термин «адаптация» пришел из корпуса биологических наук. В «Малом академическом словаре» найдем, что: «адаптация – биол. Приспособление организмов, органов чувств к окружающим условиям [От лат. adaptatio – приспособление]» [МАС, URL]. Из важного здесь можно выделить, что адаптация – это приспособление к новым условиям, потому в семантике слова можно выделить оттенок борьбы, преодоления. Другими словами – это встраивание инородного элемента в новое поле, подчинение, продиктованными сверху условиям.

Термин «инклюзия» появившийся в преподавательской среде относительно недавно, когда начался поворот к людям с особыми потребностями, в лингвистических словарях не фиксируется, однако нормативные акты, регулирующие жизнь в нашей стране, могут выступать источником информации, раскрывающим его суть. Такое объяснение дается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»: «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», статья 2, URL].

Многие так и понимают под инклюзивностью помощь людям с различными особенностями физического или ментального свойства. Более конкретны в характеристике специализированные словари. Например, в «Словаре-справочнике терминов инклюзивного и специального образования» [Словарь-справочник, 2021, с. 35–37] подчеркивается, что при инклюзии происходит принятие культурного многообразия (вне зависимости от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции); главная цель инклюзивности – сотрудничество и партнерство всех участников процесса. Действительно, если обратиться к происхождению слова, увидим, что «инклюзия» происходит от латинского слова «incluso» включаю, заключаю. Т.е. термин может пониматься гораздо шире особенностей со здоровьем: это не только лица, имеющие инвалидность, но и вообще любой иной (иной в культурном плане, языковом и т.д.). Главная же особенность инклюзии заключается в том, что изменять среду, чтобы помочь этому иному сосуществовать с остальными на равных условиях. При данном подходе все заинтересованы в том, чтобы для всех членов общества были созданы необходимые равные условия. Здесь важно подчеркнуть, что нахождение в коммуникации с иным, обращение к нему при принятии решений о его нуждах, корректировка этих решений – те элементы, которые важны при инклюзии. Все системы общества должны быть включены в работу, чтобы осуществлять ее.

Что же находится между этих двух полюсов (т.е. адаптацией и инклюзией)? Полагаем, что приспособление иностранца к жизни в России должно идти и с его стороны, и со стороны той среды (по крайней мере, ее части), в которой он оказался, потому мы предлагаем использовать термин «интеграция». Здесь есть заложенный положительный смысл: соединение, восполнение, т.е. разные специализированные элементы начинают действовать согласовано для достижения лучшего результата [СЭС, URL; БЭС, URL].

Вернемся к жизни иностранца в России: представляется важным формировать его языковую компетенцию и там, где он проводит большую часть времени, т.е. на территории студенческого кампуса. Один из первых контактов, который устанавливает приезжающий иностранец в нашу страну – это коммуникация со структурами, которые отвечают за размещение иностранных граждан в студенческих общежитиях, и с правилами нахождения на территории кампуса.

Предлагаем обратиться к найденным информационным объявлениям, с целью выявить принципы создания удачного текста, который способен помочь иностранцу в интеграции в русскоязычное пространство.



(рис. 1)

Рассмотрим фото указателя (рис. 1), сообщающего, как пройти в миграционную службу и департамент жилищного обеспечения. Названия отделов представляют собой цепь

лексических единиц в родительном падеже, что обычно вызывает трудности у иностранцев. Причем с подобной лексикой (жилищный, обеспечение, заселения, учет) иностранные обучающиеся познакомятся ближе к уровню В2. Рядом можно увидеть перевод названий на английский язык. Как видим, английское название довольно упрощено по сравнению с русскоязычным аналогом. Однако подобного рода подход, заключающийся в простом калькировании на нужный язык, вряд ли помогает интегрироваться, не учит читать текст информационного объявления, вычленив нужную информацию.



(рис. 2)

Такое значимое для студентов пространство, как зональная студенческая библиотека, исключило иностранцев из своего поля, т.к. информация на двери библиотеки (рис. 2) написана для носителя, который умеет взаимодействовать с канцелярскими оборотами государственных учреждений с детства. Более того, даже выбор шрифта «недружелюбен» для иностранных обучающихся в связи с тем, что выбран курсив и могут возникнуть трудности с чтением букв «д» и «т».

Одним из удачных вариантов, на наш взгляд, является нижеследующее объявление (рис 3.). Благодаря сжатой (во многом из-за сочетания слов и цифр, создающий контекст), но в то же время полной информации без сокращений (дни недели перечислены в виде целого слова, а не сокращены до двух букв), повтору однокоренной лексики (приемный, прием) иностранный обучающийся сможет при минимальном знании лексики понять заложенный смысл и достроить его до полноценной картины.

Приемные часы:

Понедельник	9-00 - 12-30
Вторник	13-00 – 16-30
Среда	нет приема
Четверг	13-00 – 16-30
Пятница	9-00 - 12-30

(рис. 3)

Итак, говоря о встраивании иностранного студента в жизнь в России, представляется важным, чтобы этот процесс был не односторонним, исходящим непосредственно от иностранца, но затрагивающим и те службы, с которыми у иностранца устанавливается первый контакт, то есть обоюдно направленным.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – URL: <https://gufo.me/dict/bes/%D0%98%D0%9D%D0%A2%D0%95%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%A6%D0%98%D0%AF> (дата обращения 20.11.2024).
2. Малый академический словарь [Электронный ресурс] / Рос. акад. наук, Ин-т лингвистич. исследований ; гл. ред. А. П. Евгеньева. – Электрон. дан. – Санкт-Петербург : Наука, 1999–. – URL: <https://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp> (дата обращения 18.11.2024).

3. Словарь-справочник терминов инклюзивного и специального образования / сост.: С. А. Амерханова, Н. М. Тогузбаева, Д. Э. Дунганова, С. С. Мамбетова. – Бишкек : [б. и.], 2021. – 101 с.

4. Социологический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / ред.-сост. А. Н. Елсуков. – Москва : ИНФРА-М, 2000. – URL: <https://gufo.me/dict/social/%D0%98%D0%9D%D0%A2%D0%95%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%A6%D0%98%D0%AF> (дата обращения 20.11.2024).

5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.12.2024) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/?ysclid=m5tfsnqww3973106621 (дата обращения 20.11.2024).

УДК 372.881.161.1

Развитие коммуникативно-речевых компетенций с помощью скороговорок на уроках русского языка как иностранного

Е. А. Помигуева, Южный федеральный университет, к. ф. н., доцент, Россия

Развитие коммуникативно-речевых компетенций предполагает формирование системы психических, речевых и поведенческих характеристик, способствующих эффективному и психологически комфортному общению в различных условиях.

Речевая деятельность – это ключевой аспект человеческого функционирования, который специалисты описывают как активное и целенаправленное взаимодействие, происходящее через языковую систему под влиянием контекста общения. Это процесс обмена информацией, который включает в себя как создание, так и восприятие речи с использованием языка [Зимняя, 2001, с. 25]. Иначе говоря, речевая деятельность – это процесс использования языка для передачи и приема информации. Этот вид коммуникации между людьми, используемый в устной форме, сформировался исторически и базируется на языковых конструкциях, строго следующих по заранее установленным правилам.

Речевая деятельность является неотъемлемой составляющей занятий по русскому языку как иностранному, важность ее трудно переоценить, поскольку она участвует в реализации одной из важнейших целей обучения – формирования коммуникативной компетенции [Ли Чжунчжи, 2024, с. 3337].

Ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что изучение иностранного языка – это не только освоение лексики, грамматики и фонетики, но и знакомство с культурой, культурными кодами, транслируемыми им. В языке находят отражение традиции, обычаи, особенности менталитета, ценностные установки, мировоззрение, религия народа, поэтому обучение русскому языку как иностранному – это непрерывающийся процесс постижения культурных особенностей и истории России.

Особую роль в трансляции культурных кодов играет фольклор, поскольку в нем, как известно, запечатлены характерные для русской культуры реалии, представления о добре и зле, о нравственности, о любви, дружбе, об отношении к старшим, к труду и т.д. Именно устное народное творчество становится проводником на нелегком пути постижения особенностей коммуникации в русскоязычной среде, установленных здесь правил и традиций. Как показывает опыт преподавания РКИ, иностранные обучающиеся с большим увлечением приступают к изучению русской истории, культуры, искусства, а нравы, обычаи и традиции русского народа вызывают у них неподдельный интерес.

Скороговорки представляют собой жанр русского фольклора, который несмотря на наличие определенных трудностей, может быть успешно применен в обучении.

Цель исследования: выявление специфики формирования коммуникативно-речевой компетентности в преподавании русского языка как иностранного посредством скороговорок. Поставленная цель обусловила решение следующих задач: определить целесообразность

применения методики скороговорения в развитии устной речи иностранных обучающихся, разработать примеры упражнений для элементарного и продвинутого уровня.

Применение скороговорок как инструмента обучения РКИ вызывает полемику среди преподавателей. Многие считают, что эта форма устного народного творчества не может использоваться на уроках РКИ поскольку здесь присутствует непонятная лексика, трудно или невозможно произнести правильно и быстро, обучающийся может утратить мотивацию к изучению русского языка и испытывать стресс на занятии; кроме того, отмечают невозможность использования скороговорок в коммуникации.

В то же время другие исследователи говорят о том, что скороговорки способствуют формированию фонетических навыков, снятию напряжения, погружению в русскую культуру, усвоению лексики и грамматики, повышению мотивации [Громенко, 2023; Качалова, 2023; Юферева, 2024 и др.].

Для эффективного обучения коммуникативным навыкам необходимо: учитывать уровень языковой подготовки учеников, их возрастные особенности и интересы; каждое упражнение должно быть адаптировано под конкретную аудиторию, чтобы вызвать максимальный интерес к упражнению; важно создавать атмосферу доверия и поддержки, чтобы учащиеся чувствовали себя комфортно и готовы были проявить свои коммуникативные навыки; упражнения должны способствовать развитию навыков самоконтроля и самокоррекции учащихся; упражнения должны быть структурированными и последовательными.

Приведем примеры заданий, направленных на формирование речевых компетенций.

Для отработки фонетических навыков предлагаем использовать скороговорки, которые позволяют корректировать сложности произношения. Полезно выбирать скороговорки со звуками, которых нет в родном языке иностранцев, соответственно они испытывают с ними трудности. Например, [Р], [Л] – для студентов из Китая, [С], [Ш] – из Греции, [Ы] для большинства иностранцев и т.д. [Бакирова, 2022, Крылова, 2023].

Такие упражнения используются для развития речевой памяти и дикции: повторение скороговорок помогает улучшить запоминание слов, а также развить четкость произношения, артикуляции. Произносить скороговорки на родном и на иностранном языке очень эффективно. Они служат отличной тренировкой для речевого аппарата и могут использоваться на уроках как фонетическая разминка.

Этапы работы со скороговорками на уроках русского языка как иностранного могут быть систематизированы в несколько ключевых фаз, каждая из которых играет важную роль в овладении фонетическими, артикуляционными и другими аспектами языка.

Выделяют следующие этапы при работе над скороговоркой: 1) предъявление скороговорки; 2) работа со значением, 3) произнесение.

Первоначально, на вводном этапе необходимо объяснить учащимся, что такое скороговорки и в чем их ценность для изучения языка. Знакомство с новой лексикой, объяснение незнакомых слов, обсуждение их культурной значимости.

Следующий этап – артикуляционная практика, где учащиеся медленно и четко проговаривают скороговорки, акцентируя внимание на произношении отдельных звуков и слогов. Важно, чтобы каждый студент чувствовал себя комфортно, экспериментируя с артикуляцией, не боясь допустить ошибки.

Затем следует этап повышения сложности, когда ученики начинают читать скороговорки быстрее, постепенно увеличивая темп. Это помогает им развить навык беглого произношения и повысить уверенность в своих силах.

Заключительный этап включает взаимодействие с одноклассниками, когда студенты могут соревноваться на скорость произношения, развивая одновременно слуховую восприимчивость и коммуникативные навыки. На заключительном этапе важно организовать обратную связь, где преподаватель и учащиеся могут обсудить прогресс каждого студента.

Также эффект от скороговорок можно усилить, комбинируя с другими техниками – например, театрализацией. Игры с элементами речевого взаимодействия, когда учащиеся произносят скороговорки в контексте персонажей, могут значительно повысить мотивацию.

Это поможет не только развить произносительные навыки, но и улучшить невербальную коммуникацию. Скороговорки можно произносить с разным настроением: грустно, весело, «вживаться в роль» и т.д. Например: *произнесите эту скороговорку как врач, как учитель, как полицейский, как бабушка, как ребенок и т.д.*

На каждом занятии предлагается новая скороговорка. Некоторые из них позволяют не только практиковаться в произношении отдельных звуков, но и повторять грамматику (например, глаголы движения, падежную систему и др.). Например: в скороговорке убираются предлоги и предлагается восстановить текст.

*Ехал Грека ____ реку,
Видит Грека ____ реке – рак.
Сунул Грека руку ____ реку,
Рак ____ руку Греку цап.*

Или, наоборот, оставляются только служебные части речи и предлагается восстановить зашифрованную скороговорку (данное задание выполнимо, если обучающиеся знакомы со скороговорками и уже работали с ними).

Вводя в занятия элементы русского фольклора, можно пополнить знания учащихся о культуре и традициях России, посмотреть на карту, обсудить регионы и народы страны, рассмотреть мужские и женские формы имени и т.д.

Например: **Валя на проталинке промочила валенки. Валенки у Валеньки сохнут на завалинке.**

Скороговорки дают возможность также познакомиться и с русскими именами и их уменьшительными формами, названиями блюд и др.: **Съел Валерик вареник, а Валушка – ватрушку.**

Скороговорки могут использоваться на разных уровнях обучения. Задания к ним могут заключаться не только в повторении скороговорки, но и в составлении своих текстов, причем работа может быть как индивидуальной, так и групповой, что позволит поощрить коллективное творчество. Упражнения должны стимулировать учеников к активному взаимодействию друг с другом. Групповая работа и партнерские упражнения способствуют развитию навыков коллективного общения, сотрудничества и эмпатии. Это помогает создать благоприятную атмосферу в классе и способствует формированию коммуникативных навыков учащихся.

Например: *Придумайте продолжение скороговорки: Грачиха говорит грачу: ... (продолжение: «Слетай с ребятами к врачу. Прививки делать им пора для укрепления пера»); или придумайте скороговорку, для этого ответьте на вопросы анкеты, в каждом ответе должна быть хотя бы одна заданная буква: имя (кличка) на букву _? Что он/она делает? Где? Когда? К чему это привело? (вопросы могут быть и другими).*

Благодаря подобным заданиям ученики могут развивать свою способность к эффективному общению, улучшать свои навыки слушания и выразительности речи. Постепенно они станут более уверенными в себе и своих знаниях, что поможет им успешно общаться не только на уроках, но и в реальных ситуациях. Такие практические упражнения не только помогут учащимся применять полученные знания на практике, но и разовьют их культурное понимание и обогатят их лингвистические навыки. В конечном итоге, разнообразные упражнения по развитию говорения помогут ученикам стать более компетентными и уверенными в общении на русском языке.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Бакирова, Л. Р. Приемы постановки и различения звуков [с], [з] и [ц] на занятиях по русскому языку как иностранному / Л. Р. Бакирова // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2022. – № 1 (95). – С. 113–117. – ISSN 1729-9187.

2. Громенко, М. В. Произведения устного народного творчества как дидактическая единица при обучении РКИ (на примере русских пословиц) / М. В. Громенко // Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве : сборник научных статей V Международной научно-практической конференции, Курск, 15–16 марта 2023 г. / ред. кол.: А. В.

Иванов [и др.]. – Курск : Юго-Западный государственный университет, 2023. – С. 36–44. – ISBN 978-5-604-88837-9.

3. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2001. – 432 с. – ISBN 5-89502-160-8.

4. Качалова, А. А. Фольклор на уроках РКИ (из опыта работы на краткосрочных курсах с японскими учащимися в ВЛГУ) / А. А. Качалова // Культурология, искусствоведение и филология: современные взгляды и научные исследования : сборник статей по материалам LXXIII международной научно-практической конференции, Москва, 20–21 апреля 2023 г. / ред. кол.: Н. П. Радчикова [и др.]. – Москва : Институт научной информации и мониторинга, 2023. – С. 81–84. – ISBN 978-5-7890-1234-5.

5. Крылова, И. А. Скороговорка как средство совершенствования иноязычных фонетических навыков на уроках иностранного языка в начальной школе / И. А. Крылова, М. С. Федченко // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – № 8. – С. 855–862.

6. Ли, Чжунчжи. Формирование коммуникативной компетенции у китайских студентов в аспекте русского языка как иностранного: методы и формы / Чжунчжи Ли // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – № 9. – С. 3337–3341. – ISSN 1997-2911.

7. Юферева, Я. А. Малые жанры фольклора как средство формирования лингвокраеведческой компетенции / Я. А. Юферева // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации : материалы VIII Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 10–11 октября 2024 г. / ред. кол.: К. А. Рогова [и др.]. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2024. – С. 482–485. – ISBN 978-5-7890-5678-3.

УДК 81'322.3:81'37

Семантические и формальные аспекты лингвистического моделирования

3. В. Режук, Южный федеральный университет, к. ф. н., доцент, Россия

В настоящее время с признанием необходимости моделирования языка для целей обучения остаются нерешенными вопросы о понимании сущности моделей и отборе критериев установления их тождеств и различий. Следовательно, прежде чем приступить к подготовке языкового материала по моделям, необходимо решить ряд теоретических вопросов, касающихся **принципов моделирования**.

При анализе языка специальности, как и любого языка, важно учитывать два уровня: семантический и формальный. Формальный уровень, в свою очередь, состоит из элементов и связей между ними. Один из способов описания этих связей – построение «формальных моделей, представляющих структуру предложения в виде иерархии компонентов, между которыми установлено отношение зависимости» [Захарова, 2019, с. 58]. Каждый элемент (слово, термин) обладает своими внутренними характеристиками: из каких звуков состоит, к какой части речи относится, в какой форме употребляется. Кроме того, каждый элемент вступает в определенные связи с другими элементами: какие слова могут сочетаться друг с другом, и каким образом.

Особенно важно учитывать эти формальные особенности при обучении языку специальности, поскольку они могут сильно отличаться от обыденного языка. Например, в технических текстах часто встречаются сложные термины, образованные от нескольких слов, с особыми правилами сочетаемости. Знание этих правил необходимо для точного понимания и перевода специализированных текстов.

За основу моделирования берутся в том или ином сочетании структурные признаки компонентов предложений. Языки не отличаются друг от друга по способности выразить одно и то же содержание в том смысле, что любое содержание, выражаемое с помощью средств одного языка, может быть передано с помощью какого-либо другого языка. «Своеобразие и отличие каждого национального языка от других языков заключается в свойствах его формальной структуры, в том числе в способе распределения отдельных компонентов

структуры содержания между отдельными компонентами формального строения предложений» [Лукьянова, 2001].

Однако своеобразие каждого языка не означает, что модели языка специальности нужно строить только на основе формальных признаков. В разных языках, и даже внутри одного языка, одну и ту же мысль можно выразить по-разному, используя разные синтаксические конструкции. И наоборот, разные понятия могут быть выражены одинаковыми формальными средствами. Из-за этого, формальное сходство или различие предложений не всегда отражает сходство или различие в их смысле, а также в том, как этот смысл распределен между элементами предложения.

Например, в русском языке можно несколькими способами выразить одно и то же действие: *Инженеры начали строить дорогу.* – *Инженеры начали строительство дороги.* – *Инженеры приступили к строительству дороги.*

Все эти примеры передают одно и то же, но используют разные грамматические конструкции. Это особенно важно учитывать при анализе языка специальности, где точность передачи смысла критична.

Семантический анализ позволяет сделать, в частности, следующие выводы: в определенных случаях существительное равнофункционально и равнозначно глагольной форме (например, инфинитиву), процессуальное содержание выражает не глагол в личной форме, а другие члены: инфинитив, существительное (с предлогом или без предлога), например, инфинитив **строить** в предложении *Инженеры начали строить дорогу*, конструкция **к строительству** в предложении *Инженеры приступили к строительству*. В некоторых случаях нет различия в значении между формами существительных или прилагательных и придаточными предложениями, ср.: *Материал кажется достаточно прочным.* – *Кажется, этот материал достаточно прочный.* – *Материал оказался очень прочным.* – *Оказалось, что материал очень прочный* и др.; нет различия между конструкцией с фазовым глаголом *начать* и морфологическим глаголом, ср.: *Раствор начал твердеть* и *Раствор затвердел* и др.

Различия в способе структурной организации предложений с одним и тем же содержанием, существующие внутри каждого языка, свойственны также разным языкам, причем большие и меньшие расхождения в структуре между предложениями разных языков зависят от степени близости сопоставляемых языков.

Поскольку формальная и смысловая структуры предложений не всегда совпадают как внутри одного языка, так и между разными языками, при моделировании языка (то есть при установлении сходств и различий между типами предложений) можно опираться либо на сходство смысла, либо на сходство формальной структуры. Выбор зависит от цели моделирования. При этом, как отмечают исследователи, «необходимость в моделировании возникает в тех научных областях, где объект науки недоступен непосредственному наблюдению» [Поветкина, 2012, с. 133]. В нашем случае, понимание глубинных семантических связей в языке специальности требует создания моделей, позволяющих «увидеть» скрытые закономерности.

При обучении РКИ, особенно языку специальности, важнее уметь передавать информацию, чем просто знать грамматические правила, поэтому для обучения языку специальности лучше строить модели на основе сходств и различий в смысловой структуре предложений. Эти модели должны охватывать разные области знаний и соотноситься со смысловыми моделями в других языках. Таким образом, необходимо создавать именно семантические модели предложений. Внутри этих семантических моделей можно выделять подгруппы по формальным признакам, но приоритет должен быть у смысла.

Под семантической моделью понимается класс предложений, тождественных между собой по соответствующим признакам их единой семантической структуры, в состав которой входят как лексические, так и те значения грамматических компонентов, которые не служат исключительно целям внутренней организации предложений. Подмодель данной семантической модели – это подкласс предложений, тождественных между собой по структурным свойствам.

Семантическая модель состоит из некоторого множества предложений, тождественных по некоторым семантическим признакам, т. е. включает предложения как полностью синонимические (но разные по структурному оформлению), так и тождественные по избранным семантическим признакам, в том числе и тождественные по структуре. В связи с этим принципиально важным становится вопрос о критериях отбора семантических признаков для определения тождества / различия моделей.

Как известно, каждое предложение обладает множеством характеристик, и в зависимости от того, какие характеристики мы выбираем для моделирования, оно может быть отнесено к разным категориям. Так, предложения *Каменную соль очищают различными способами*; *Процесс широко используют в технике*; и др. образуют один класс по признаку «неопределенность исполнителя действия».

Однако выбор ведущих семантических признаков для моделирования языка специальности – сложная задача. Часто приходится решать, какие признаки являются наиболее важными для конкретных целей обучения или анализа. Например, важно ли учитывать, что в предложении предложения *Золото применяют в производстве ювелирных изделий*; *В университете будут применять теорию к практике* различаются между собой по признакам «неопределенность / обобщенность исполнителя действия» и совпадают по структуре значения глаголов; предложения *Профессор объясняет*; *Профессор объясняет теорему* различаются между собой по признаку «неопределенность / определенность объекта», совпадая по другим признакам; предложения *Вода в реке поднялась*; *Вода в реке никогда не поднимается* различаются только по признакам «утверждение / отрицание»; предложения *Телевизионная башня имеет высоту 530 метров*; *Средний радиус земли превышает 6371 км* различаются между собой по признаку «характеристика предмета». Таким образом, при конструировании моделей необходимо определить тот ведущий семантический признак или множество признаков, по которому группируются предложения в данную модель.

Перейдём теперь к **характеристике** некоторых моделей. В модель по признаку «отрицание» войдут все предложения, только некоторые типы предложений требуют отдельной трактовки. С одной стороны, предложения с обобщёнными значениями некоторых членов предложения (ср.: все – никто, всегда – никогда и др.), с другой стороны – две структурные подмодели отрицательных предложений: 1) подмодель с глаголами, имеющими в своей семантической структуре признак «быть, наличествовать», 2) подмодель с переходными глаголами. В первой подмодели выделяются два подкласса, различающиеся по значению, ср.: *В воде была соль. – В воде не было соли*; *Ответ не последовал. – Ответа не последовало*.

Выделение второй подмодели вызвано необходимостью усвоить правила употребления винительного или родительного падежей при переходных глаголах с отрицанием.

Утвердительные предложения с глаголами типа «быть, наличествовать» необходимо разбить на две модели в зависимости от выражения / невыражения отношения к лицу. В одну модель войдут предложения, в которых выступает предложная конструкция в + П.п., во вторую – предложения без этой конструкции. В обеих моделях придется выделить подмодели с глаголом *быть*, в связи с употреблением / неупотреблением формы *есть* в настоящем времени. Это не только структурные, но и семантические подмодели, так как предложения с формой *есть* и без этой формы различаются не только структурно, но и семантически – они несут разную информацию, ср.: *В колбе есть диоксид марганца*; *В колбе диоксид марганца*.

Однако было бы неоправданным с семантической точки зрения включение всех предложений типа «в + П.п. + глагол класса быть + именит. падеж» в одну семантическую модель. Предложения этого типа целесообразно разбить, по крайней мере, на три модели в зависимости от семантических свойств имён существительных, выступающих в грамматическом подлежащем. В одну модель войдут предложения с подлежащими, обозначающими лица и предметы, в другую – свойства, в третью – действия. Во вторую модель кроме предложений с конструкцией в + П.п. войдут соотносящиеся с ними по значению предложения с конструкциями у + Р.п. и за + Тв.п. типа *У металла есть характерный блеск*; *За скандием установилась слава самого бесполезного металла*.

Предложения второй модели разбиваются, таким образом, на четыре структурно-семантические подмодели с разным объёмом наполнения в отдельных структурных звеньях. Вторая модель в семантическом отношении близка к модели со сказуемым, выраженным качественным прилагательным, ср.: *В ней много меди* и *Она медная*. Третья модель наиболее близка к предложениям с глагольным сказуемым, ср.: *Происходит испарение воды*; *Вода испаряется*.

Таким образом, лингвистическое моделирование языка специальности, основанное на учете формальной структуры, структуры содержания и особенностей межъязыковых различий, является эффективным инструментом для формирования навыков адекватного понимания и использования языка в профессиональной коммуникации. Разработанные модели, обладающие гибкостью и учитывающие вариативность выражения, способствуют эффективной передаче и восприятию информации в рамках профессиональной деятельности.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Захаров, В. П. Моделирование в корпусной лингвистике: специализированные корпуса русского языка : монография / В. П. Захаров, И. В. Азарова, О. А. Митрофанова [и др.]. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2019. – 288 с. – ISBN 978-5-288-05965-8.
2. Лукьянова, О. В. Отключение денотата как прием обучения грамматике в 5–7 классах : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / О. В. Лукьянова. – Москва : [б. и.], 2005. – 221 с.
3. Поветкина, Ю. В. Моделирование как метод лингвистического исследования / Ю. В. Поветкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 6 (17). – Ч. 2. – С. 132–134.

УДК 372.881.161.1:37.018.43:004

Контроль знаний по РКИ и литературе в условиях цифровизации образования (из опыта организации тестирования)

Е. Р. Скарнина, Южный федеральный университет, преподаватель, Россия

Неугасающая популярность технологий и цифровизация образования объясняются учёными и исследователями в основном двумя причинами: одни склоняются к обоснованию адаптацией к возникшим условиям в период пандемии COVID (2019–2022 гг.), другие – приведением образовательной системы в соответствие с непрерывной информатизацией общества и возникающими требованиями к человеку «эры искусственного интеллекта». Вместе с тем общее согласие устанавливается в необходимости, неизбежности и высокой значимости использования ИКТ в обучении [Азарнова, Кспоян, 2020; Басюк, 2023; Воронушкина, Дашкевич, Подольская, 2020; Загуменникова, 2023; Сидоренко, 2021].

Традиционная разработанная ранее система всех видов контроля знаний в условиях аудитории с каждым годом замещается контролем, задействующим электронные сервисы, платформы и приложения, которые могут быть использованы как при дистанционном обучении, так и при смешанном или гибридном обучении [Широколобова, 2021].

Внедрение цифровых технологий в процесс оценивания сформированности и развитости компетенций видится нам важной составляющей информатизации образования, что объясняет актуальность исследования возможностей применения цифровых ресурсов в контроле знаний и описания полученного практического опыта.

Одной из целей является оптимизация обучения, повышение уровня концентрации и запоминания информации через визуализацию, интерактивность, мультимедийность и гипертекстовость.

В данной статье описываются специфика, возможности, преимущества, недостатки и перспективы использования платформ (MicrosoftForms, ЯндексФорм) для осуществления контроля знаний по РКИ и русской литературе для иностранных граждан в рамках программы подготовительного года.

Возникшая потребность в переосмыслении и изменении содержания, форм и организации контрольно-оценочной деятельности объясняется не только всё более активным внедрением компьютерных и информационных технологий, цифровизацией образовательной системы, но и обновлением нормативно-правовых документов, регламентирующих работу учебных заведений [Азарнова, Кспоян, 2020].

На 2024 год разработано множество платформ, приложений, онлайн-сервисов, которые легко могут быть адаптированы для контрольно-измерительных целей в рамках образовательного процесса, так и созданы специально для него.

Среди самых доступных и наиболее универсальных выделим формы: Microsoft Forms, Google Forms и Яндекс Формы. Многие преподаватели знакомы с Microsoft Forms и Google Forms, так как данные онлайн-сервисы интернациональны и часто используются для опросов мнений, анкетирования и сбора различных данных в рамках исследований и образовательных программ. Яндекс Формы – это развивающийся онлайн-сервис, конструктор форм, более «молодой» и менее известный за пределами Российской Федерации, является, однако, не менее универсальным и обладает схожим инструментарием с ранее названными сервисами.

Опыт использования указанных трёх платформ был получен в рамках работы на кафедре Русского языка как иностранного и методики его преподавания Международного института междисциплинарного образования и иберо-американских исследований ЮФУ для контроля знаний по РКИ и литературе и в рамках участия в организации и подготовки тестирования по русскому языку и русской литературе для обучающихся Отделения русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных обучающихся с 2022 по 2024 годы.

Данные сервисы использовались как для предварительного, периодического (или тематического), текущего (или промежуточного), контроля, так и для итогового. Кроме того, тестовые формы были составлены и предложены студентам в качестве задания с целью повторения, систематизации, закрепления изученного материала, упражнения для рефлексии и пробного тестирования.

В процессе работы с формами и после анализа результатов стали явными некоторые преимущества и недостатки использования онлайн-сервисов для тестирования как замены традиционной формы тестирования.

Тестирование по русскому языку проводилось в 2 группах, тестирование по литературе – в 3 группах, итоговое тестирование – в 23 группах (2023 г.) и в 29 группах (2024 г.). Группы состояли из обучающихся из стран Африки, Азии и Южной Америки.

Среди преимуществ выделим:

1. Доступность тестирования и «гибкость управления учебным процессом» [Азарнова, Кспоян, 2020, с. 120]. С использованием онлайн-формы стала менее актуальной проблема планирования условий проведения тестирования, так как онлайн-тест может быть отправлен неограниченному количеству студентов в любую точку мира в любое время. Единственным условием станет наличие компьютера, планшета или смартфона и интернета у обучающегося. Кроме того, онлайн-редакторы форм имеют функции ограничения доступа к тесту при необходимости. Сбор ответов теста Google Forms может быть закрыт одним нажатием кнопки, Microsoft Forms имеет функцию установки расписания – дата и время начала сбора ответов и дата и время окончания. Microsoft Forms имеет так же встроенный таймер, что повышает качество контроля за выполнением заданий.

2. Возможность использования электронной формы как для тестирования в условиях дистанционного обучения, так и при смешанном или гибридном обучении.

3. Возможность быстрого редактирования вопросов и адаптации формы для разных групп с учётом индивидуальных особенностей.

4. Возможность включения аудиовизуального контента в форму – несомненное преимущество в сравнении с печатной копией теста. В форму могут быть добавлены изображения, аудиозаписи и видеофрагменты по ссылке на файл в облачном хранилище.

5. Возможность автоматической проверки ответов и создания визуализированной статистики. Очевидная экономия времени преподавателя. Некоторые формы имеют функцию

демонстрации результатов обучающимся после завершения тестирования, что повышает мотивацию при выполнении задания.

6. Рост объективности оценки, основанная на автоматической оценке, исключающей личностные факторы.

7. Возможность добавления верного ответа для открытых вопросов с кратким ответом.

8. Возможность просматривать и редактировать задание неограниченное количество раз, работать в комфортном темпе.

9. Неограниченность пространства для ответа на задания с открытым ответом.

10. Простота передачи контрольных материалов коллегам или обучающимся.

Среди недостатков стали очевидны:

1. Зависимость успеха проведения контроля от качества Интернет-соединения, наличия электричества и доступности техники, что часто являются неконтролируемыми и непредсказуемыми условиями.

2. Отсутствие технической возможности помощи (инструктажа, консультации и решения технических проблем) и контроля в ходе выполнения теста обучающимися. В тестовых формах отсутствует функция использования камеры и микрофона в ходе работы, что вызывает необходимость использования мессенджеров или платформ онлайн-конференций при дистанционном контроле знаний для озвучивания инструкции и исключения участия в тестировании третьих лиц.

3. Практический опыт продемонстрировал вероятное недоверие к полученным ответам и невозможность их объективной оценки, основанное на невозможности контроля написания ответа на вопросы открытой формы. В случае, если в форму преподавателем будет добавлен текст с заданиями, возникает возможность использования тестируемыми автоматических переводчиков текста, которое часто предлагается самим браузером устройства при открытии теста, что сужает задание до проверки уровня развития навыков просмотрового чтения. Данную особенность работы формы можно нивелировать, составляя ответы с ответами-синонимами. Самым «честным» заданием являются задания, в которых необходимо выбрать верную грамматическую форму. При добавлении поля для развёрнутого ответа и постановки задачи создания текста, аналогично не исключена возможность применения авто-переводчиков текста или искусственного интеллекта, например чатов GPT, копирования готовых текстов из открытого доступа.

4. Вопрос аутентификации. Возможность отправки доступа к тесту по ссылке или предоставленному логину и паролю третьим лицам и возможность выполнения теста другим человеком. Или выполнение теста с нескольких устройств – так, студент в аудитории может пролистывать форму и создавать видимость работы, отправляя анонимный ответ в то время, как его товарищ из дома выполняет задание под его именем.

5. Проверка исключительно фактических знаний и понимания, обусловленная ограниченностью включенных в форму типов заданий (для всех форм: выбор верного ответа, вписывание ответа, оценка по шкале; для MicrosoftForms: рейтинг, изменение последовательности данных вариантов). Так, возможно проверить знание слов, их значений, грамматики русского языка на соответствующем уровне и понимание текста. Функционал тестовой формы не допускает проверку навыков говорения, письма и аудирования без включения в работу дополнительных ресурсов. Отсутствует функционал для оценки творческих навыков.

6. Сложность трансформации заданий, направленных на развитие критического мышления или проверяющих понимание литературных текстов, для адаптации к возможностям платформ.

7. Технические ошибки. При сбоях в работе Интернет-соединения возможно обновление страницы браузера и «сбрасывание» всех ответов в неотправленной активной форме.

8. Необходимость цифровой грамотности и знакомства обучающихся с интерфейсом платформы и алгоритмом работы. Нередко обучающиеся забывают по выполнению

тестирования выполнить отправку ответа, восстановить или получить такой ответ не представляется возможным.

Стоит отметить, что большая часть недостатков относится к трудностям, вызванным техническими характеристиками. Соглашаясь с Лёвиной Г.М. [Лёвина, 2023], мы видим необходимым решением учёт приведенных выше технических трудностей ввиду неспособности их устранения, повышение цифровой грамотности преподавателей и обучающихся и разработку комплексных заданий контроля, адаптированных под специфику РКИ и литературы как дисциплин и учитывающих функции платформ.

В современных реалиях цифровизация образовательного процесса является неотъемлемой частью эффективного обучения иностранным языкам и литературе. Дальнейшее развитие системы цифрового контроля знаний по РКИ и литературе не только актуально, но и необходимо, так как позволит повысить качество обучения, обеспечить индивидуальный подход и сделать процесс обучения более результативным с повышением организованности и мотивации студентов, которые будут обладать высоким уровнем компетенций и будут готовы к вызовам современного мира.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Азарнова, А. А. Перспективы использования экспертной системы для определения уровня владения русским языком как иностранным / А. А. Азарнова, Г. Н. Кспоян // Наука и школа. – 2020. – № 5. – С. 118–125. – ISSN 1819-463X.

2. Басюк, И. В. Из опыта применения онлайн-сервиса SOCRATIVE для организации контроля знаний обучающихся / И. В. Басюк // Инновационные технологии в современном образовании : материалы V Международной научно-практической конференции, Тирасполь, 15–16 марта 2023 г. / ред. кол.: М. П. Петрова [и др.]. – Тирасполь : Изд-во Приднестровского ун-та, 2023. – С. 7–13. – ISBN 978-5-7890-1234-5.

3. Воронушкина, О. В. ИКТ в процессе дистанционного обучения иностранному языку: мониторинг эффективности во время самоизоляции / О. В. Воронушкина, Л. Ф. Дашкевич, О. В. Подольская // Современный ученый. – 2020. – № 4. – С. 77–85.

4. Загуменникова, Н. В. Цифровые технологии как способ оптимизации обучения русскому языку как иностранному / Н. В. Загуменникова // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 1-1. – С. 165–178. – ISSN 2073-9613.

5. Лёвина, Г. М. Некоторые приемы цифрового обучения РКИ (начальный этап) / Г. М. Лёвина // Русский язык за рубежом. – 2023. – № 4 (299). – С. 18–23. – ISSN 0131-615X.

6. Сидоренко, Л. А. Использование интернет-ресурсов для организации контрольно-оценочной деятельности учащихся / Л. А. Сидоренко // Образование XXI века: тренды, новые модели эпохи цифровизации и провайдеры поколения NEXT : материалы Международной научно-практической конференции, Гродно, 20–21 мая 2021 г. / ред. кол.: И. В. Смирнова [и др.]. – Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2021. – С. 215–221. – ISBN 978-5-7890-5678-3.

7. Широколобова, А. Г. Организация балльно-критериального оценивания обучающихся по смешанной модели в условиях цифровизации образования / А. Г. Широколобова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4 (49). – С. 43–48. – ISSN 2542-2332.

УДК 81'23:81'272

Лакуны в русском языке: понятие, классификация и значение в межкультурной коммуникации

Д. Г. Толипова, доктор философии (PhD), доцент,
Университет Alfraganus, Узбекистан

Лакуны представляют собой лексические и культурные пробелы в языке, которые возникают из-за различий в мировосприятии и культурных особенностях народов. Лакуны – важное и часто изучаемое явление в лингвистике, особенно в области перевода и

межкультурного общения. Они помогают раскрыть, как люди разных культур воспринимают и называют мир вокруг. На первый взгляд, отсутствие некоторых слов или выражений может показаться незначительным, но при более глубоком анализе лакуны оказываются ключевым элементом, формирующим язык и культуру.

Каждый язык формируется и развивается в специфической культурной среде, что отражается в лексиконе и семантике. Поэтому изучение лакун позволяет увидеть уникальные черты культуры и особенности менталитета её носителей, помогает понять, как мировоззрение и повседневная жизнь людей формируют их словарный запас и способы выражения мыслей.

Лакуны – это «пробелы» или «отсутствия» в языке. Это понятие описывает случаи, когда в одном языке нет слова или выражения, которые бы обозначали какое-то понятие, широко используемое и известное в другом языке. Лакуны могут быть вызваны как культурными и социальными различиями, так и историческим развитием каждого конкретного языка. Явление лакун изучается в различных областях, включая переводоведение, культурологию и лексикологию, так как оно демонстрирует, как каждый язык строит свою картину мира. Существует несколько классификаций лакун, которые помогают понять их природу и природу проблем, которые они могут вызвать при переводе и межкультурном общении.

Лексические лакуны

Лексические лакуны представляют собой отсутствие конкретных слов для обозначения определённых понятий. Эти пробелы особенно заметны при сравнении языков с разной культурной и исторической основой. Например, слово «crush» в английском языке используется для обозначения романтической симпатии, но в русском языке нет точного соответствия этому слову – обычно используется фраза вроде «симпатия», что может не полностью передать оттенок значения.

В английском языке есть слово «wanderlust», которое описывает сильное желание путешествовать. В русском языке отсутствует эквивалент, и это понятие передаётся с помощью фраз, таких как «страсть к путешествиям». Японское слово «цундере» обозначает типаж персонажа, который сочетает холодное поведение с нежностью и добротой. На русском это может быть передано только описательно.

Фразеологические лакуны

Фразеологические лакуны – это отсутствие эквивалентных устойчивых выражений в другом языке. Они связаны с идиомами и фразеологизмами, которые часто несут в себе культурные и исторические черты и почти всегда трудны для перевода. Английская фраза «*to let the cat out of the bag*» означает «случайно выдать секрет». Русский язык не имеет точного эквивалента, и перевод часто требует пересмотра, чтобы фраза сохраняла свой смысл и эмоциональный оттенок. Можно использовать аналог «проболтаться», но это не всегда точно. В русском языке есть выражение «ложка дёгтя в бочке мёда», обозначающее незначительную негативную деталь, портящую общее положительное впечатление. В других языках, например в английском, подобное понятие требует описательного перевода, так как близкого эквивалента нет.

Культурные лакуны

Культурные лакуны – это слова, которые обозначают уникальные черты культуры, такие как традиции, национальные блюда или предметы быта. Они особенно распространены в случаях, когда язык развивался в совершенно разных условиях.

В русском языке есть слово «троица», обозначающее религиозный праздник, связанный с христианством. На английском языке это можно перевести как «*Trinity*», но культурный контекст теряется.

Понятие «икона» в русском языке может означать религиозное изображение, используемое в православии, а не просто картину, как в других культурах. Это слово несёт глубокую религиозную символику, и, если и переводится, то всегда с объяснением.

Семантические лакуны

Семантические лакуны – это отсутствие понятий, которые выражают оттенки значений. Такие лакуны можно встретить в эмоциях, оценках и культурных ценностях. В английском языке существует множество слов для обозначения различных типов любви: *love* (любовь), *affection* (привязанность), *infatuation* (влюблённость). В русском языке, хотя существует некоторое разнообразие, слова «любовь» и «симпатия» не передают всех оттенков значений, что может привести к некоторому недопониманию. Существуют следующие причины появления лакун. Лакуны возникают по ряду причин, которые можно разделить на несколько групп:

а) культурные различия.

Каждая культура формирует уникальный мир понятий, отражающих её ценности и традиции. Это объясняет, почему одно и то же явление может быть значимым для одной культуры и малозначимым или вовсе неизвестным для другой. Например, концепт «чайной церемонии» в японской культуре важен и имеет отдельное обозначение, в то время как в русском языке нет точного аналога.

б) социальные и бытовые различия

Реалии быта и социального устройства влияют на то, какие понятия язык сочтёт нужным обозначить. В английском языке есть слово «*pub*», которое описывает нечто среднее между кафе и баром, но русский язык не имеет точного эквивалента, так как в России такие заведения не были исторически распространены.

в) исторические факторы

История страны накладывает свой отпечаток на язык. В русском языке, например, существуют такие слова, как «самодержавие» и «крепостничество», отражающие уникальные явления русской истории. Другие языки не обладают подобными понятиями, что делает эти слова лакунами в переводе.

г) климатические и географические особенности

Особенности климата и географического положения также отражаются в лексике. В русском языке, например, много слов, связанных с описанием снега и зимних явлений, тогда как в арабском языке, где снежный покров редкость, таких слов нет.

Лакуны создают серьёзные проблемы при переводе, так как заставляют переводчиков искать способы передачи значений без прямых эквивалентов. Существует несколько стратегий преодоления лакун:

Займствование. В некоторых случаях переводчик может просто использовать оригинальное слово, например, «цундере», хотя иногда такое займствование требует объяснений.

Калькирование. При калькировании используется буквальный перевод слова или выражения. Например, «*cloud nine*» может быть переведено как «девятый вал», что приближает смысл, но не всегда передаёт культурный контекст.

Описательный перевод. Это способ передачи значения через объяснение. Например, японское «цунами» описывается как «огромная волна, вызванная подводным землетрясением». Лакуны являются важной составляющей межкультурной коммуникации, так как отражают уникальные черты культур и помогают понять глубинные различия в мировоззрении. Знание лакун позволяет лучше понимать культурные особенности, избегать непонимания и способствует более успешному взаимодействию. Например, понимание значения слова «совесть» в русском языке помогает иностранцам глубже понять российскую культуру и менталитет, где этика и нравственные категории имеют важное значение. Лакуны – это больше, чем просто пробелы в языке. Они – отражение уникального менталитета и культуры.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян, Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю. Д. Апресян. – Москва : Наука, 1974. – 367 с.
2. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедческое пособие по русскому языку / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1990. – 246 с.
3. Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – Москва : Высшая школа, 1980. – 343 с.
4. Воробьев, В. В. Лингвокультурология: теория и методы / В. В. Воробьев. – Москва : Гнозис, 1997. – 331 с.
5. Гак, В. Г. Языковые преобразования / В. Г. Гак. – Москва : Наука, 1986. – 763 с.
6. Красных, В. В. Этнопсихоллингвистика и межкультурная коммуникация / В. В. Красных. – Москва : ИТДГК "Гнозис", 2002. – 284 с.
7. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. – Москва : Международные отношения, 1974. – 216 с.
8. Швейцер, А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – Москва : Наука, 1988. – 215 с.

УДК 81'373.72:070

Особенности трансформаций фразеологических сочетаний в медиадискурсе

Д. Ф. Хакимуллина, Казанский федеральный университет, ассистент, Россия

Язык как динамическая система постоянно изменяется. Наиболее подверженным изменениям, несомненно, является лексический фонд любого языка. Именно лексика наиболее оперативно отвечает запросу на отражение изменений, происходящих вокруг.

Вопрос семантических преобразований в течение долгого времени являлся одним из самых затруднительных в языкознании, так как ни одна из ранее доминирующих парадигм не могла дать лингвистам возможность рассмотреть их с необходимой точки зрения. Однако в процессе становления когнитивно-дискурсивной парадигмы научного знания [Кубрякова, 2004] как доминирующей в языкознании, у ученых появилась возможность рассматривать языковые процессы не с логической-описательной точки зрения, а в перспективе восприятия языка человеком и влияния языка на человека. То есть любой языковой процесс получил возможность быть изученным без отрыва от непосредственно того, кто порождает язык.

Интеграция когнитивных идей в лингвистические исследования является ключевым моментом в вопросе рассмотрения изменений на лексическом уровне языка. Такой подход позволяет лингвистам пересмотреть взгляды на одну из наиболее изучаемых, и, в то же время, наименее изученных проблем современного языкознания в области лексико-семантических изменений: проблему фразеологической трансформации.

Фразеологические единицы (ФЕ) сами по себе имеют характер несколько необычный для стандартной лексической единицы (ЛЕ). Помимо номинативной функции, свойственной ЛЕ, ФЕ обладают высоким уровнем образности и эмоционально-оценочным весом, что делает

фразеологическое сочетание – уникальной, по сути своей, единицей языка. Для нее характерна не только составная сложность (так как единица в данном случае выражена сочетанием слов), но и высокий уровень устойчивости (невозможность тождественности семантического осмысления каждого компонента ФЕ отдельно и в совокупности). Воспроизводимость (использование уже готовой и неизменной формы ФЕ) является еще одним критерием определения ФЕ. Фразеологизмы обладают высоким уровнем образности за счет полного и частичного переосмысления значения [Кунин, 1983, с. 89].

Окказиональные ФЕ имеют более сложную семантическую структуру. Мы признаем мнение Давлетбаевой Д. Н. о том, что окказиональными следует называть такие ФЕ, которые характеризуются лексическими, семантическими или стилистическими изменениями, выходящими за рамки лингвистической нормы [Давлетбаева, 2012, с. 139]. Такие изменения во внешней или внутренней структуре ФЕ принято именовать фразеологической трансформацией. Потому термин окказиональная ФЕ и фразеотрансформа (ФТ) будут рассматриваться в качестве синонимичных.

ФТ, в сравнении с узуальными ФЕ, имеют более высокую экспрессивно-оценочную нагрузку. В процессе трансформации «фразеологизм получает, помимо свойств, заложенных в нем самом (а иногда и вопреки им), новые экспрессивные свойства» [Шанский, 1985, с. 10]. Благодаря этому, окказиональные ФЕ часто используются в текстах для реализации экспрессивных функций. В частности, газетной экспрессии.

Наиболее часто ФТ встречаются в заголовочных комплексах газетных статей. Необходимость выгодно выделить конкретный медиатекст из ряда других становится наиболее острым вопросом в мире цифровых СМИ, где потенциальный читатель буквально окружен тысячами доступных к ознакомлению статей. Попытка привлечь читателя, удержать его внимание приводит к постоянному росту количества средств выразительности в заголовках. Согласно личным наблюдениям автора, ряд как отечественных (например: «Известия», «Аргументы и Факты»), так и зарубежных («The Sun», «The Guardian») новостных порталов используют прием фразеологической трансформации как ключевое средство привлечения и удержания читательского внимания на заголовке и статье в целом.

Одним из наиболее распространенных в медиасфере способов фразеологической трансформации в заголовочных комплексах является субституция (или замена компонента узуального фразеологизма на окказиональный). Субституционные трансформации могут быть основаны на фонетическом сходстве (для сохранения фонетического паттерна узуальной ФЕ). К таким видам субституции можно отнести примеры следующего характера: «Дело с “гонцом”»: как приход нового руководства “Роскосмоса” изменит отрасль» (газета «Известия»). Фразеотрансформ демонстрирует очевидную связь с ФЕ *дело с концом*. Соотнесение окказионального фразеологизма с его узуальным вариантом происходит у читателя автоматически благодаря высокому фонетическому сходству – созвучию узуального «концом» и окказионального «гонцом». Быстрое узнавание и соотнесение в данном случае является ключом к качественной игре слов. Подобный способ трансформации прослеживается и в следующем заголовке: «Скам по себе: мошенники создали фишинговые сайты с “монетами Трампа”» (газета «Известия»). В данном случае окказиональный фразеологизм так же имеет высокий уровень фонетического сходства с его узуальной версией *сам по себе*. Изменения подобного типа, согласно нашим личным наблюдениям, довольно распространены, так как полностью отвечают функциям газетного заголовка. Часто подобная игра слов выгодно выделяет заголовок среди других. В то же время, именно окказиональный компонент, зачастую, является носителем основной содержательной части, демонстрирующей тематику статьи.

Замена может происходить и на основе принадлежности узуального и окказионального компонентов к одному семантическому полю. К примеру, заголовок «Подлили нефти в огонь: как ближневосточный кризис скажется на ценах» (газета «Известия») содержит ФТ, который соотносится с узуальным фразеологическим сочетанием *подлить масла в огонь*. Узуальный и окказиональный компонент схожи по своим свойствам в контексте горения и могут относиться к общему семантическому полю «горючие вещества». Субституционные изменения могут

носить и менее систематичный характер, однако связь с узуальной ФЕ в таких случаях, когда в процессе трансформации отсутствует легко прослеживаемая логика, менее очевидна. Так, заголовок «Шум в конце туннеля: в Грузии начал работать новый состав парламента» (газета «Известия») содержит ФТ, соотносящийся с узуальной ФЕ свет в конце туннеля. В процессе обработки семантической составляющей данного заголовка процесс идентификации паттерна узуальной ФЕ немного более затруднен, от чего игра слов кажется нам менее удачной.

Наряду с субституционными изменениями популярны и изменения компонентного состава ФЕ. К трансформации подобного характера относятся добавление или, наоборот, опущение компонентов. К опущению можем отнести изменения подобного типа: «*Ботинки остаются с носом*» (газета «Аргументы и Факты»). Добавление субъекта в состав ФЕ заставляет читателя переосмыслить узуальный фразеологизм *остаться с носом*. К переосмыслению можем отнести и ФТ с опущенной отрицательной частицей: «Частные мастера *бровью повели*. Косметологические процедуры уходят из салонов». Подобная трансформация заставляет читателя по-новому взглянуть на узуальный фразеологизм.

В русском медиадискурсе, естественно, мы можем зафиксировать и трансформации другого плана: грамматические и семантические. Однако лексические трансформации наиболее распространены, так как активно влияют на восприятие читателей и ярко выделяют заголовок в медиа пространстве.

Разнообразие видов трансформаций ФЕ для англоязычных СМИ менее характерно. Согласно нашим наблюдениям, наиболее популярным изменением лексического характера является субституция на основе фонетического сходства узуального и окказионального компонента. Газета The Sun, фактически, изобилует ФТ подобного типа. Заголовки из разряда «*Heir we go*» от узуального *here we go*; «*Grate idea*» от узуального *great idea*, «*To pie for*» от узуального *to die for* являются примерами подобных изменений. Такие трансформации довольно однотипны. Авторы представленной газеты активно пользуются фонетическим сходством компонентов для подчеркивания очевидности связи между узуальной ФЕ и ее окказиональным вариантом. Учитывая, что структура английского языка не схожа с русским, а фиксированность идиом довольно высока, подобные изменения кажутся довольно оправданными, хотя не отражающими словотворческий потенциал языка в полной мере.

Изменения состава в качестве трансформации ФЕ представлены скудно и выражаются исключительно в грамматических изменениях ФЕ (в основном: опущение артиклей или их замена на притяжательные местоимения): «*At the end of the rope*» (газета The Guardian) – «*At the end of our rope*» (газета The Guardian). Подобные изменения кажутся незначительными и не реализуют газетную экспрессию. Такие изменения логичнее будет отнести к фразеологическим вариантам, а не окказиональным преобразованиям.

Таким образом, фразеологические трансформации характерны как для русскоязычных, так и для англоязычных СМИ. Медиадискурс позволяет авторам реализовывать словотворческий потенциал языка в полной мере, однако российский медиадискурс изобилует разнообразными вариантами фразеологических трансформаций, делая особый упор на трансформации лексического характера, в то время как англоязычные СМИ используют более однотипный способ трансформирования идиом в контексте газетного заголовка.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Давлетбаева, Д. Н. Индивидуально-авторская фразеология: вызов времени и объективация в языке (на материале русского, английского, французского и турецкого языков) / Д. Н. Давлетбаева. – Казань : Отечество, 2012. – 335 с. – ISBN 978-5-9222-0408-2.

2. Кубрякова, Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова ; Российская академия наук, Ин-т языкознания. – Москва : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с. – ISBN 5-94457-119-7.

3. Кунин, А. В. О фразеологической номинации / А. В. Кунин // Фразеологическая семантика (Германские и романские языки) : сборник научных трудов / отв. ред. А. В. Кунин. – Москва : Наука, 1983. – С. 86–100.

4. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка : учебное пособие для филологических специальностей университетов / Н. М. Шанский. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Высшая школа, 1985. – 160 с. – ISBN 5-06-000466-8.

УДК 372.461:001.895

Инновационная методика АЛФАБЭТИКА ALFABETICA: научное обоснование

Ю. О. Чумакова, Южно-Российский государственный политехнический университет, к. филос. н., Россия

Человек рождается в мире звуков, которые он воспринимает в определенные образы или шумы. Одной из целей изучения языков является перекодировка шума в осмысленную информацию. Речь представляет собой осмысленную звуковую волну. Свои первые языковые навыки, обычно ребенок получает в своей семье или среде, которая говорит на так называемом родном ему языке, то есть на том, звуки которого он воспринимает с рождения. Механизм восприятия звука зависит от многих факторов: от физических (наличие нормально функционирующего слухового аппарата) до психоэмоциональных (когда то или иное настроение определяет включенность сознания в процесс восприятия и переосмысления). Далее включается ценностная составляющая, которая определяет ценность того или иного звука, будет ли он входить в состав мировоззренческой картины воспринимающего звук, превратится ли он в узнаваемую мозгом информацию. Таким образом, отмечается двоякая зависимость природы самого звука и воспринимающего его человека.

Итак, все начинается со звука. Чтобы понять саму природу звука, необходимо обратиться к работам ученых-акустиков. Именно они изучают возникновение, распространение, восприятие и воздействие звука. Особенно ценны труды Германа Гельмгольца [Гельмгольц, 2013]. В центре внимания – ученого слух, зрение, нейрофизиологические процессы и рост нервных волокон. Основные его идеи в дальнейшем рассмотрены в трудах В. Вундта [Вундт, 2020] (язык, мифы, обычаи), по его мнению, именно язык содержит в себе общую форму живущих в духе народа представлений и законы их связи. Не менее интересны работы Г. Герца, Л. Больцмана, И. М. Сеченова [Сеченов, 2014], Д. А. Лачинова, К. А. Тимирязева, И. А. Вартанян [Вартанян, 1981].

Говоря о звукобуквенном содержании двух языков русского и английского, подчеркивается не только разница в количестве букв и звуков, но и строение речевого аппарата, при помощи которого воспроизводятся звуки, переходящие в слова и предложения. Речевой аппарат это та совокупность органов, которые образуют голос, формируют осмысленные выражения. Центральный и периферический отделы, входящие в состав речевого аппарата, представляют собой слаженную работу ЦНС, органов дыхания, голосовой отдел, артикуляционный аппарат. Появление голоса – тяжелый труд мускулов периферического отдела, который зависит в свою очередь от дыхательной системы, голосообразовательного и звукообразовательного отделов. Непосредственное формирование звуков и слов связано с работой подвижных органов ротовой полости, за которые отвечает зона Брока (нижняя лобная извилина левого полушария). Благодаря центру Брока, человек может делать свою речь более понятной собеседнику. Само восприятие звуков речи координируется зоной Вернике в левом полушарии мозга (верхняя височная извилина). Эта площадка отвечает за различение звуков в речи и пространстве и времени.

Проблемами работы мозга занимались Гиппократ, Аристотель, Декарт, И. М. Сеченов, В. М. Бехтерев, И. П. Павлов, Н. П. Бехтерева, Е. Б. Лесков (воздействие переменного магнитного поля отрицательно сказывается на процессе обучения), А. Д. Аничков (стереотаксический метод). «В исследованиях, проводимых у нас в Институте мозга человека РАН (С.-Петербург), при зрительном предъявлении связного текста и задании последующего пересказа его мы наблюдали множественность зон активации и в левом, и в правом полушариях.

Зарегистрирована преимущественная активация левого полушария: первичная слуховая кора, верхняя височная извилина – слуховая ассоциативная кора, зона Вернике – височная доля с угловой и над краевой извилинами. Исследования были специально нацелены на изучение мозгового обеспечения орфографических и синтаксических аспектов речи» [Бехтерева, 2014, с. 29]. Исследования «центра семантики» М. Позднера, зон, обеспечивающих обработку языковой функции Д. Бавелье, работы Я. Абдулаева, В. Шарлот, Н. Бехтеревой показали изменения зон активации в зависимости от изменения внимания. Более того очень сильно влияет эмоциональное состояние на мозговую мозаику. «В процессе онтогенеза внешняя и внутренняя среды человека, его социальная и личная жизнь, его обучение, беды и радости заполняют первоначально преимущественно еще «белую карту» (серую кору) мозга. Иногда они при необходимости перестраивают ее, даже переносят центры организации какой-то определенной деятельности из одного полушария в другое. Строят системы из жестких, постоянных или почти постоянных, и гибких, переменных, звеньев» [Бехтерева, 2014, с. 32]. Исследования демонстрируют невозможность создания схемы усредненного мозга. Мозг – наша неповторимая индивидуальность. «Почему все дети могут (не важно – что), а вот ты – нет, ты, что особенный?» «Да, папа, мама, учителя и т.п., я особенный, и чем меньше вы все будете нас «причесывать» и выравнивать, тем богаче будет не только наш духовный, но и материальный мир. Да, и материальный. Это уже поняли в наиболее развитых странах, проявив понимание проблемы в сознании самых разных школ» [Бехтерева, 2014, с. 35].

Формирование речи без четких представлений подсистем языка невозможно. Правильное сочетание звуков (фонетика), понимание того, как происходит взаимосвязь слов (синтаксис), определенный словарный запас (лексика), способность понимать смысл слов задолго до получения навыков произношения (семантика), отношение между знаковыми системами и теми, кто их использует (прагматика), все это определяет степень включенности в речевую деятельность.

Процесс обучения говорению на любом иностранном языке, очень сложен. Требуется слаженная работа двух мозговых центров, расположенных на некотором расстоянии друг от друга. Скорость и вообще прохождение нервного импульса зависит от прочности связей между двумя этими центрами. Формирование связей – это результат многократного повторения осмысленной звуковой информации, вызывающий осознанный образ. Вот тут, на наш взгляд, и кроется большая сложность в освоении иностранного языка, который ребенок изучает согласно ФГОС НОО со второго класса.

Каким образом облегчить этот путь, когда иностранный язык становится практически непосильной ношей для всей семьи? Причем с разных сторон от финансовой до психологической. Ответ, на наш взгляд, кроется в создании прочной нервной связи между зонами Брока и Вернике, на основе многократного повторения хорошо известных русскому ребёнку фонем, на протяжении четко установленных учебных единиц времени. Рост нервной сети головного мозга, под воздействием иностранных слов, музыки, возможен в любом возрасте, а если ученик видит элементы народной культуры своей страны, региона и города, то, что ему хорошо знакомо уже несколько лет, то процесс обучения превращается в настоящее интеллектуальное путешествие.

Русская Азбука и УМК Английский в фокусе

Проанализировав специфику методики обучения грамоте на русском языке, можно подчеркнуть следующее:

1. Формирование навыков осознанного чтения на русском языке в российских школах основано на Азбуке (В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшин, Л. А. Виноградская, М. В. Бойкина) [Азбука, 2020].

2. Процесс ознакомления со звуками и буквами нетороплив, первый звук [а] появляется на 21 странице. Далее на 25 странице звук [о], на 29 – [и], на 33 – [ы], на 37 – [у]. Можно четко осознать важность гласных звуков.

3. Далее появляются первые слоги. Постепенно появляются слова.

Иностранный язык – школьный предмет, обязательный со 2 класса, крайне динамичная дисциплина. Рекомендован только УМК Английский в фокусе (Вирджиния Эванс, Дженни Дули, Надежда Быкова, Марина Поспелова) [Английский язык, 2021], именно он входит в Федеральный перечень учебников (приказ №769 Министерства Просвещения Российской Федерации от 5 ноября 2024 года). Ученик 2 класса на стр. 4 уже поёт и разговаривает с одноклассниками на странице 6 – освоил 8 букв, на странице 8 ещё 9, на странице 10 ещё 9 букв. При этом ученик 2 класса уже должен обладать навыками чтения на английском языке.

Проведя компиляционный анализ Азбуки и УМК Английский в фокусе, понимаешь гуманность и величие русского языка. Осознаёшь гениальность величайшего советского, русского педагога Всеслава Гавриловича Горецкого. Взяв за основу принцип частотности изучаемых звуков, характерных для русского языка, перенесем его в область иностранного языка. Таким образом, сохранив привычную звуковую среду для русского школьника.

Итак, предполагалось использовать слоговую систему, знакомую первоклассникам и детям младшего возраста, которые овладели навыками чтения на родном русском языке. Слоговая система Горецкого выступила прототипом создания слоговых таблиц на английском языке в учебно-методическом пособии «Алфабэтика ALFABETICA от русского звука к английскому слогу от слога к слову казачьими тропами». Сам термин Алфабэтика представляет собой сплав Азбуки – русского слова и Alphabet – английского названия алфавита. Далее, необходимо формирование устойчивой мотивации для изучения английского языка. Цель была достигнута путем введения главных героев учебно-методического пособия – русских букв А и О. Именно они начинают путешествие, беря в свою команду путешественников донских казаков. Изначально русские буквы доказывают сложность изучения иностранных алфавитов, которые отличаются от русского. В дальнейшем вводятся гласные звуки АОЕIU, которые и легли в основу каждой слоговой таблицы. Каждый урок начинается с их пропевки, чтения слогов и повторения изученных звуков. На каждом уроке, которых в общей сложности 16, и тематически которые соответствуют Федеральной программе НОО, ученики учатся прописывать не только слоги, но и имена, и английские слова. Введены таблицы поиска новых слов. Слова и имена многократно повторяются в текстах билингвального чтения, в которых русские слова, успешно прочитанные ребенком, снижают уровень стресса в процессе чтения на английском языке и как бы подталкивают ученика прочитать слово на английском языке. Все слоговые таблицы начинаются с русских слогов, таким образом, ученик может высоко оценить ценность русского языка, открывающего иноязычное пространство. Таким образом, формируются первоначальные навыки чтения. Практически все уроки снабжены познавательной информацией о казаках-путешественниках и казаках-героях. Цель подобных примеров – сформировать гордость за своих соотечественников, проявивших героизм на благо своего Отечества. Необходимо было продемонстрировать ученикам, что главными носителями языка являются, прежде всего, люди, которые, путешествуя по разным странам, влияют на формирование самого языка. С другой стороны, учебно-методическое пособие строго практико-ориентировано, оно включает в себя упражнения, необходимые для формирования навыков чтения и письма на английском языке, формирующие устойчивую мотивацию к изучению английского языка. Пособие создает благожелательную атмосферу, снижает уровень стресса, чему способствуют иллюстрации, созданные учениками МБОУСОШ №12 в разные годы обучения. Родные звуки, родная речь как проводник в английский язык, для учеников начальной школы становятся тем необходимым звеном формирования нервной связи между зонами Брока и Вернике. Чтобы исключить процесс забывания рекомендуется процесс обучения английскому языку в начальной школе проводить на билингвальной основе, с включением регионального компонента, когда жители твоего края, области – «Малой Родины» становятся в разные исторические эпохи путешественниками по разнообразным странам. Это создает дополнительную ценность предмета «иностранный язык», когда ученик понимает, что и за пределами своей Родины русские люди являются представителями своей национальной культуры, вызывают уважение и остаются в памяти местных жителей многие столетия.

Итак, с одной стороны многократное повторение слогов, знакомых ученикам по Азбуке В. Г. Горецкого, которую дети изучают в первом классе, с другой стороны интересные исторические факты, детские иллюстрации – всё это дает возможность сформировать устойчивые навыки чтения и письма на английском языке, мотивацию к изучению истории своего родного края.

Учебно-методическое пособие «АЛФАБЭТИКА ALFABETICA от русского звука к английскому слогу от слога к слову казачьими тропами» основано на «Букваре Руссито» [Чумакова, 2025]. Данное учебно-методическое пособие получило рекомендации от Федерального государственного бюджетного учреждения «Институт содержания и методов обучения (ФГБНУ «ИСМО»)» (№01-09/24 от 15.01.2025). Учебно-методическое пособие «АЛФАБЭТИКА ALFABETICA от русского звука к английскому слогу от слога к слову казачьими тропами» было применено на занятиях по внеурочной деятельности на базе МБОУСОШ №12 г. Новочеркасск в первых классах, ученики которых окончили изучение Азбуки и приобрели первичные навыки чтения на русском языке. Ученики продемонстрировали успешное и быстрое усвоение первоначальных навыков чтения и письма на английском языке. Более того инновационное включение элементов региональной культуры, знакомство с героическими поступками земляков в курс иностранного языка, вызвало интерес школьников к казачеству, что и связано с настойчивым требованием продолжения подобной серии учебного курса.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Азбука. 1 класс : учебник для общеобразовательных организаций : в 2 ч. / В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, Л. А. Виноградская, М. В. Бойкина. – 13-е изд. – Москва : Просвещение, 2020. – Ч. 1. – 127 с. : ил. – (Школа России). – ISBN 978-5-09-071787-9.
2. Английский язык. 2 класс : учебник : в 2 ч. / Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс. – 15-е изд., перераб. – Москва : Express Publishing : Просвещение, 2023. – Ч. 1. – 125 с. : ил. – (Английский в фокусе). – ISBN 978-5-09-102893-5.
3. Бехтерева, Н. П. Магия мозга и лабиринты жизни / Н. П. Бехтерева. – Москва : АСТ, 2014. – 317 с. – ISBN 978-5-17-082407-7. – URL: <https://kniga-online.com/books/dokumentalnye-knigi/biografii-i-memuary/29683-natalya-behtereva-magiya-mozga-i-labirinty-zhizni.html> (дата обращения: 05.04.2025).
4. Вартамян, И. А. Звук–слух–мозг / И. А. Вартамян ; отв. ред. В. И. Гузов. – Ленинград : Наука, 1981. – 176 с. – (От молекулы до организма). – ISBN [отсутствует].
5. Вундт, В. Проблемы психологии народов / В. Вундт ; пер. с нем. А. И. Введенского. – Москва : Академический Проект, 2020. – 136 с. – (Психологические технологии). – ISBN 978-5-8291-2611-5.
6. Гельмгольц, Г. Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа для теории музыки / Г. Гельмгольц ; пер. с нем. Г. А. Лароша. – 3-е изд. – Москва : Либроком, 2013. – 592 с. – ISBN 978-5-397-04055-9.
7. Сеченов, И. М. Рефлексы головного мозга / И. М. Сеченов. – Москва : АСТ, 2014. – 352 с. – (Классики науки). – ISBN 978-5-17-085371-8.
8. Чумакова, Ю. О. «Букварь Руссито» – новый подход к процессу обучения чтению на иностранном языке / Ю. О. Чумакова // Технологии успеха – новые возможности для образования : методический сборник / авт.-сост. С. А. Россинская ; науч. ред. Н. Г. Осадченко. – Ростов-на-Дону : Редакционно-издательский центр ГАУ ДПО РО ИРО, 2025. – С. 42–49.

Методическая организация лексико-грамматического материала при изучении русского языка как неродного студентами-медиками

А. У. Юлдашев, Университет «Alfraganus», доктор философии (PhD) по филологическим наукам, и.о. доцента, Узбекистан

Одной из главных целей подготовки кадров в Республике Узбекистан на современном этапе является формирование профессиональной компетенции и создание соответствующих условий для ее повышения в дальнейшем.

В решении этой проблемы большую роль играет владение студентами русским языком, так как на этом языке написана специальная литература по различным областям знаний, выпускаются реферативные и информационные издания, своевременно издаются переводы научных сообщений с других языков, реализуется деловая корреспонденция за пределами нашей страны.

Вот почему вопросам теории и практики обучения русского языка в медицинских учебных заведениях Узбекистана уделяется пристальное внимание: определено место этого учебного предмета в системе обучения, соответствующее изменившемуся социальному статусу русского языка, и его роли в подготовке кадров, очерчены глобальные и промежуточные цели реализуемой работы и ее задачи, оценены и взяты на вооружение наиболее эффективные, базирующиеся на последних достижениях и оправдавшие себя пути и приемы для достижения поставленных целей.

В качестве основной цели изучения русского языка сегодня выступает сформированность у студентов навыков и умений читать специальный текстовый материал, извлекать нужную информацию и перерабатывать ее в соответствии с потребностями практической деятельности.

Именно поэтому, уделяя внимание работе по становлению навыков во всех видах речевой деятельности, следует особое значение придавать должной сформированности навыков чтения специальной литературы, также навыков интеллектуального труда на ее основе.

Таким образом, обучение русскому языку студентов-медиков на материале специальности приобретает в настоящее время особое значение, так как от его результативной реализации напрямую зависит овладение основами самообразования, самостоятельной творческой работы, а значит – формирование профессиональной компетенции.

При рассмотрении данной проблемы у педагогов-практиков может возникнуть целый ряд положений, нуждающихся в отдельном изучении:

1. Что понимать под термином «материал специальности» применительно для медицинских учебных заведений?
2. Возможно ли обучение только на материале специальности и целесообразно ли это?
3. Каковы принципы отбора лексики для учебных целей и пути ее введения и закрепления?
4. Какое место занимает терминологическая лексика?
5. Какая организация этого материала предпочтительна?
6. Каково место грамматики в учебной работе, каковы пути ее организации и предъявления?
7. Каковы принципы отбора текстового материала, служащего основой для работы?

Без аргументированных ответов на эти вопросы затруднительны организация и реализация учебного процесса по изучению русского языка как неродного для медиков, тем более что круг лингводидактических и методологических проблем названного процесса очень широк и разнопланов.

На основании этого необходимо определить:

- отличительные особенности и функции материала специальности медицинских учебных заведений;
- принципы отбора лексики и ее реализации в учебном процессе;

- пути организации грамматического материала и его предъявления для достижения необходимого автоматизма при использовании;
- параметры классификации текстового материала и виды учебной деятельности на его основе;
- задачи, возможности и целесообразность работы языковедов с терминологической лексикой.

Мы исходили из того, что при изучении и преподавании русского языка необходимо уделять особое внимание конкретным видам речевой деятельности в их взаимосвязи, при этом значительное внимание нужно уделять чтению как речевой деятельности.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Девдариани, Н. В. Методы работы над лексикой в практике преподавания русского языка как иностранного (из опыта работы) / Н. В. Девдариани, Е. В. Рубцова // Карельский научный журнал. – 2019. – Т. 8, № 2 (27). – С. 59–62. – EDN XJZQET.
2. Дмитриева, Д. Д. Особенности обучения русскому языку как иностранному с учётом основных трудностей / Д. Д. Дмитриева // Региональный вестник. – 2019. – № 21 (36). – С. 27–28. – EDN YWXQBN.
3. Петрова, Н. Э. Работа над лексико-грамматическими навыками при обучении иностранных студентов русскому языку / Н. Э. Петрова // Региональный вестник. – 2019. – № 19 (34). – С. 32–34. – EDN XJZQET.

УДК 372.881.111.1:811.111'342

Использование метода теневого повтора (shadowing method) при обучении практической фонетике английского языка

В. И. Ющенко, Белгородский государственный университет, ассистент, Россия

Фонетика английского языка может представлять ощутимую сложность для носителей русского языка, так как существует множество различий в произнесении звуков, ширине интонационного диапазона, расстановке ударений и движении ядерных тонов при произнесении различных типов высказываний. Работа над фонетической стороной речи является одним из ключевых аспектов углубленного изучения иностранного языка в высшем учебном заведении. Особое внимание данному аспекту уделяется на начальных курсах при обучении практической фонетике, однако работу над произношением, как над изучением языка в целом, стоит продолжать постоянно. Одним из эффективных способов работы над произношением является метод теневого повтора, или shadowing method.

Метод теневого повтора был разработан американским лингвистом-полиглотом Александром Аргуэльесом, владеющим около 50-и языками, из них 20-ю – на продвинутом уровне. По мнению Александра, теневой повтор является одной из самых эффективных методик комплексной работы над языковыми навыками [Техника shadowing... , 2023].

Суть метода теневого повтора (от английского shadow – тень) кроется в его названии. При изучении аудио фрагмента обучающийся повторяет текст за носителем в момент воспроизведения записи, стараясь звучать как можно ближе к оригиналу, следуя за говорящим, как тень. Основное отличие от более привычного метода повторения за носителем состоит в том, что запись не останавливается для того, чтобы обучающийся повторил фразу или предложение. При использовании shadowing method задача обучающегося состоит в том, чтобы проработать текст настолько, чтобы можно было вместе с носителем проговаривать предложения, стараясь следовать оригинальной артикуляции, соблюдая интонационный рисунок и имитируя эмоциональную вовлеченность говорящего [Бубнова, 2018, с. 173].

Рассмотрим критерии подбора материала для метода теневого повтора. Главным условием при подборе материала является озвучивание текста носителем изучаемого языка. На начальном этапе рекомендуется выбирать аудио- или видеозаписи без пауз, музыкальных вставок, отступлений – хорошим вариантом будут обучающие тексты и аудиокниги (в

зависимости от уровня изучающего иностранный язык). В дальнейшем в качестве материала для shadowing method можно рассматривать отрывки из фильмов, интервью, публичных выступлений. Для проработки навыков разговорной речи с упором на современный вариант языка можно использовать видео блогеров. Длительность записи также зависит от уровня языка обучающегося и от опыта работы с методом теневого повтора – на начальном этапе рекомендуется брать короткие отрывки продолжительностью около 30 секунд, постепенно повышая длительность до 1–2 минут [Техника shadowing... , 2023].

Классический метод, разработанный Александром Аргуэльесом, включает в себя работу с достаточно объемным материалом, разбитым на несколько частей, а также несколько этапов работы с текстом. Рассмотрим данные этапы подробнее:

День 1 – прослушивание и повторение «вслепую». На данном этапе обучающийся внимательно слушает первый фрагмент выбранного материала несколько раз, а затем пытается повторить услышанное вместе с диктором.

День 2 – обучающийся работает «вслепую» со следующим фрагментом текста, при этом первый фрагмент прорабатывается с помощью прослушивания и повторения с опорой на перевод текста.

День 3 – работа «вслепую» с третьим фрагментом текста, прослушивание и опора на перевод с вторым фрагментом, первый фрагмент прорабатывается с помощью прослушивания и повторения с опорой на оригинальный текст.

День 4 – вводится новый фрагмент, работа с предыдущими продолжается по плану, первый фрагмент воспроизводится без опоры на запись, по памяти.

День 5 – первый фрагмент прорабатывается с помощью метода «скрипториум», при котором текст читается, а затем переписывается от руки и проговаривается обучающимся. Вводится новый фрагмент текста, работа с ним и с другими фрагментами продолжается по плану предыдущих дней.

День 6 – Работа над первым отрывком прекращается. Второй отрывок прорабатывается с помощью метода «скрипториум», работа с остальными отрывками ведется по плану. Вводится новый, шестой фрагмент текста.

В дальнейшем все фрагменты прорабатываются по схеме повторение «вслепую» – с опорой на перевод – с опорой на текст – чтение по памяти – скрипториум. Можно также возвращаться к проработанным фрагментам для закрепления. Работа по описанной выше методике занимает около 1,5 часов в день [Бубнова, 2018, с. 174].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что при использовании классического алгоритма метода теневого повтора выбранный материал и его содержание прорабатываются очень детально благодаря многократному повторению, опоре на перевод, оригинальный текст. Развиваются навыки аудирования и письма, происходит тренировка восприятия интонации на слух и умения имитировать интонацию без опоры на запись. Однако данный метод также достаточно время – и энергозатратный, он требует хорошего уровня подготовки и его может быть сложно внедрить в образовательный процесс. Взяв за основу общие принципы метода теневого повтора, можно адаптировать его для периодического использования в рамках практических занятий. Примерный алгоритм действий в таком случае будет представлен ниже.

1. Прослушивание аудио/видеофрагмента, записывание его на слух в рабочие тетради. Обычно студенты делают это заранее перед занятием.

2. Проверка понимания прослушанного текста, прорабатывание содержания и новых лексических единиц, содержащихся во фрагменте.

3. Прорабатывание часто встречающихся звуков/звуков, представляющих особую сложность, прорабатывание соединительных средств – например, ассимиляции, отсутствия твердого приступа, соединительной г и др.

4. Прослушивание фрагмента, интонирование – расстановка тонов, ударений, пауз.

5. Прослушивание текста полностью с отслеживанием интонационной разметки, обсуждение спорных моментов.

6. Повторение за диктором хором по предложению/смысловой группе.
7. Повторение за диктором индивидуально по предложению/смысловой группе.
8. Прорабатывание текста самостоятельно в качестве домашнего задания.
9. Демонстрация теневого повтора каждым студентом индивидуально на следующем занятии, обсуждение ошибок.

Упрощенный вариант метода теневого повтора позволяет внедрять его в качестве одного из практических заданий в рамках изучения практической фонетики. Стоит отметить, что данный метод хорошо сочетается с другими языковыми дисциплинами, поскольку можно подбирать материал для теневого повтора, согласующийся, например, с изучением лексической темы (с содержанием активной лексики) или грамматической темы (с наличием в тексте изучаемых грамматических явлений).

Как уже было упомянуто ранее, данный метод является достаточно эффективным комплексным средством развития языковых навыков. Рассмотрим подробнее, на чем основывается его предполагаемая эффективность.

В первую очередь, данный метод направлен на развитие и улучшение фонетической стороны речи. Повторение за носителем обуславливает прослушивание и попытку сымитировать правильную артикуляцию, а в случае работы с видеозаписью – наглядное представление того, как работают видимые органы артикуляции при произнесении того или иного звука. Также метод теневого повтора способствует развитию навыка понимания интонации на слух и умения повторить ту или иную интонационную конструкцию в естественной речевой ситуации, с сохранением фразового ударения, ритма и пауз.

Рассмотрим подробнее влияние метода теневого повтора на проработку англоязычной интонации. Одной из главных трудностей при обучении фонетике английского языка является разница в ширине интонационного диапазона русского и английского языков, и некоторая театральность манеры говорить, присущая носителям английского языка [Задворнова, 2024, с. 53]. Прослушивание и повторение аутентичного материала способствуют раскрепощению и повышению четкости артикуляции, а также расширению интонационного диапазона. При одновременном повторении за записью легче подстроиться и начать говорить более активно, ярко, акцентированно, интонационно поднимаясь выше и опускаясь ниже обычного диапазона. С опорой на запись легче выйти из интонационной «зоны комфорта».

В-третьих, отметим тот факт, что проработка текста для shadowing – это комплексный процесс работы над языком, включающий фонетику, аудирование, письмо, лексику и грамматику. При детальном разборе и многократном повторении текстов ведется подсознательное запоминание коллокаций, тематических фраз, грамматических конструкций, которые в дальнейшем способствуют грамотному построению самостоятельных предложений. Поскольку работа ведется с аутентичным текстом, озвученным носителем языка, минимизируется вероятность ошибок и неточностей в материале – то есть с ним достаточно безопасно работать, ведь именно так говорят носители.

В-четвертых, работа по методу теневого повтора – это довольно интересный процесс, предполагающий высокую степень персонализации. Материалы для shadowing всегда разные, их можно подбирать в зависимости от изучаемой лексической темы, а также интересов обучающихся. Неоспоримым преимуществом техники теневого повтора является ее доступность, поскольку в век глобализации и активного использования сети Интернет найти аутентичные материалы любой тематики и сложности не представляет большого труда.

Отдельно стоит отметить тот факт, что благодаря обширному выбору материалов метод теневого повтора характеризуется отсутствием монотонности и высокой вовлеченностью обучающихся. Теневой повтор не предполагает заучивания текстов наизусть, что положительно воспринимается обучающимися и способствует более высокой психологической готовности работать с этим методом.

В заключение хотелось бы отметить, что вышеупомянутые преимущества делают метод теневого повтора современным доступным комплексным средством развития фонетической

стороны речи и других языковых навыков, адаптируемым к внедрению в учебный процесс углубленного изучения английского языка в профильных учебных заведениях.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Бубнова, А. С. Обучение устному переводу: теневой повтор как универсальное упражнение на подготовительном этапе / А. С. Бубнова // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 5 (35). – С. 171–178. – DOI: 10.32744/pse.2018.5.19. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-ustnomu-perevodu-tenevoy-povtor-kak-universalnoe-uprazhnenie-na-podgotovitelnom-etape> (дата обращения: 26.04.2025).
2. Задворнова, М. В. Сравнительный анализ типичных интонационных моделей русского и английского языков / М. В. Задворнова // Международный студенческий научный вестник. – 2024. – № 1. – С. 51–56.
3. Техника shadowing для изучения английского языка [Электронный ресурс] // Lingua Airlines. – 2023. – URL: <https://lingua-airlines.ru/articles/tehnika-shadowing-dlya-izucheniya-anglijskogo/> (дата обращения: 17.04.2025).

УДК 372.881.161.1:37.091.33:39(574)

Культурная составляющая занятий по русскому языку в условиях поликультурной и полиязыковой среды («Снеговик» в восприятии студентов-казахов)

Э. Э. Яворская, Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, старший преподаватель, Казахстан

В условиях полиязычной и поликультурной образовательной среды Казахстана обучение языкам направлено на формирование познавательной и коммуникативной деятельности, межкультурного взаимопонимания, социокультурного взаимодействия с представителями разных языков и культур. «Сферы использования русского языка в Казахстане формируют собственную социофункциональную модель, то есть совокупность форм существования языка, в рамках которой реализуются речевые потребности данного социума во всех жизненных ситуациях и позволяют считать русский язык полинациональным языком» [Журавлева, 2022, с. 37].

В современной методике обучения русскому языку немаловажное значение играет культуроведческий аспект, предполагающий изучение русского языка через призму культуры и истории русского народа, а также познание особенностей русской ментальности, ценностей, обычаев и традиций в сопоставлении с другими культурами и языками.

Необходимо отметить, что в казахстанских высших учебных заведениях, согласно государственному стандарту образования РК дисциплина «Русский язык» входит в цикл общеобразовательных дисциплин и преподается на всех специальностях в группах с казахским языком обучения на основе уровневой Типовой учебной программы для организаций высшего и (или) послевузовского образования [Типовая учебная программа, 2021, URL]. Студенты ЕНУ им. Л. Н. Гумилева, имея базовое казахстанское школьное знание русского языка, продолжают изучать русский язык на уровне В2.

В рамках данной статьи представим фрагменты занятия, посвященного символу зимы и Нового года – снеговика в неязыковых группах первого курса технических специальностей («Вычислительная техника и программное обеспечение», «Информационные системы», «Система информационной безопасности», «Подготовка учителей физики», «Автоматизация и управление», «Космическая техника и технологии»).

Занятие начинаем с проведения викторины «Что вы знаете о снеговике?» на платформе Google Формы в режиме реального времени. Опрос содержал вопросы как с вариантами ответов, так и вопросы открытого типа. Обучающимся было предложено ответить на следующие закрытые вопросы, не используя интернет: 1. Имя известного скульптора, который впервые слепил снеговика (Ответы: французский скульптор Пьер Бонтан – 19,7 %, немецкий скульптор

Адам Крафт – 32,8 %, *итальянский скульптор Микеланджело Буонарроти* – 47,5 %). 2. В 1770 году появилась детская песенка со словом «снеговик». На каком языке была напечатана эта песенка? (Ответы: на русском – 16,4%, *на немецком* – 59%, на шведском – 24,6 %). 3. Какими изображали первых снеговиков? (Ответы: *свирыными снежными монстрами* – 47,5%, милыми приятными существами – 16,4%, огромными снежными столбами – 36,1%). 4. В каком веке снеговик стал атрибутом Рождества и Нового года? (Ответы: *в XIX* – 55,7%, в XVIII – 36,1%, в XX – 8,2%). 5. Кто в 1861 году написал литературную сказку «Снеговик», в которой снеговик влюбляется в печь? (Ответы: Шарль Пьерро – 39,3%, *Ганс Христиан Андерсен* – 34,4%, Льюис Кэррол – 26,2%). 6. Как называется самый известный советский мультфильм про снеговика? (Ответ: «Летний снеговик» – 18%, «Солнышко и снежные человечки» – 26,2%, «Снеговик-почтовик» – 55,7%). 7. Где были придуманы Снежная баба и Снегурочка? (Ответ: *на Руси* – 77%, в Италии – 4,9%, в Германии – 18%). Проанализировав полученные данные, мы видим, что на все вопросы, кроме вопроса про Андерсена (в дальнейшем обучающимся было дано задание: прочитать сказку Андерсена «Снеговик», определить основную мысль, найти изобразительно-выразительные средства, характерные для художественного стиля), студенты дали правильные ответы. Но стоит отметить, что в процентном соотношении большинство правильных ответов незначительно выше (например, в 1 вопросе 47,5 % против 32,8%, а в 3 вопросе 47,5% против 36,1%), что может свидетельствовать, что обучающиеся отвечали наугад, либо полагались на интуицию, либо включали логику. Ответ на вопрос, что Снежная баба и Снегурочка были придуманы на Руси (77% респондентов) можно объяснить общей культурой празднования Нового года со времен Советского Союза, проведением новогодних утренников с обязательным участием Деда Мороза и Снегурочки в детских садах и школах.

Интересны ответы обучающихся на вопросы открытого типа: 1. Что символизирует морковка у снеговика? 2. Символом чего являлось перевернутое ведро на голове снеговика? 3. Когда лучше всего лепить снеговика? 4. Как вы считаете, почему именно 18 января отмечают Международный день снеговика? На первый вопрос большинство студентов (71,2%) ответили, что морковка напоминает нос, носик, т.е. респонденты поняли данный вопрос буквально, в прямом смысле. Небольшой процент обучающихся (13,6%) уловили связь овоща с урожаем, плодородием и достатком («морковка традиционно ассоциируется с урожаем, плодородием и достатком», «*в то время овощи символизировали урожай*», «морковка символизирует доступность и связь с природой, так как это было распространённым овощем для зимнего периода», «то, что легко найти в быту, может означать что-то сельское возможно», «плодородие и достаток», «морковка у снеговика символизирует достаток и плодородие», «достаток», «урожай», «символ жизни». 4,1% студентов ответили «не знаю».

Перевернутое ведро на голове снеговика 61,6% респондентов ассоциируют с головным убором: шапка, шляпа, шлем, корона («перевернутое ведро символизировало корону, а также защищало снеговика от солнца символизировало шляпу», «якобы корона», «придавая ему образ забавного персонажа»), некоторые (5,5%) нашли в этом «символ защиты», «символ зимы», «символ хозяйственности», «символ свободы» («перевернутое ведро на голове снеговика символизировало бедность и смирение», «простоту»). 9,6% обучающихся испытали затруднение с ответом.

На третий вопрос большинство респондентов (39,7%) указали время года – зиму, что было ожидаемо. 19,17% студентов отметили свойство снега, что он должен быть липким («когда снег влажный и липкий», «когда снег на улице мягкий и липкий», «зимой, когда только выпал снег. Когда снег ещё свежий и хорошо липнет», «когда снег рыхлый, так лучше будет прилипать», «когда снег липкий», «когда снег влажный и плотный, потому что он лучше держится и не рассыпается», «ближе к весне, когда липкий снег» и т.п.), 9,58% ответов связано с температурой («Для лепки лучше всего подходит снег при температуре около 0°C, когда он хорошо липнет», «В дни, когда на улице теплее чем обычно», «Когда температура зимой падает до -1 градусов, и снег становится мягким и легко лепится», «от -1 до -5 градусов Цельсия», «Когда немного потеплело (от -1 до -5)», «Когда 0 градусов»).

На вопрос «Почему именно 18 января отмечают Международный день снеговика?» 16,4% респондентов нашли сходство числа 18 со снеговиком: «потому что цифра 8 напоминает форму снеговика, а цифра 1 символизирует метлу», «цифра 18 похожа на силуэт снеговика с метлой», «как по мне, число 18 напоминает снеговика», «1 – это метла, которую держит снеговик, а 8 – сам снеговик», «может потому что цифра 18 похож на силуэт снеговика с метлой, а январь, потому что первый месяц года», «Международный день снеговика отмечают 18 января, так как цифра 18 напоминает снеговика: 1 – метла, 8 – его тело. Также это разгар зимы, когда лепка снеговиков наиболее актуальна», «Я это слышал. Один – это означает метлу и восемь форму снеговика», «Цифра 8 напоминает форму снеговика, а 1 символизирует его метлу или палку», «Восемь похоже на снеговика», «Потому что середина (разгар) зимы, и 8 похожа на два шарика», «Возможно, число 18 похоже на снеговика, и в этот день точно найдется снег для снеговика». Некоторые обучающиеся отметили, что «В это время получается отличный снеговик :)), «18 января это хорошая дата», «Это день когда его официально посчитали одним из символов нового года и зимы», «Возможно день рождения человека, который создал снеговика или же в истории был массовый день снеговиков», «Я думаю, что 18 января самый холодный и снежный день в Европе», «Потому что это время зимы, когда снега обычно бывает достаточно для лепки снеговиков», «Из-за того что снеговика слепили впервые 18 января?!», «Потому что тогда он был придуман впервые» и пр. Определенный процесс обучающихся (27,3%) испытали трудности с ответом на этот вопрос («я и не знал, что есть такой день», «я не знала, что есть международный день снеговика»).

Необходимо отметить, что данная викторина была подготовительным этапом к дальнейшей работе с текстом, который содержал как правильные ответы на вопросы проведенной викторины, так и новую информацию. Большой интерес студентов вызвала информация о возникновении дохристианской традиции лепить снежные фигуры на Руси в виде трех снежных баб, о том, что снеговик – это спустившийся с неба ангел, о возвращении традиции в христианскую Россию Петром I и т.д. Работа с текстом также включала в себя следующие задания: определить основную мысль, тип и стиль речи, выписать ключевые слова, найти языковые особенности, свойственные данному функциональному стилю. Далее можно провести групповую работу по составлению текстов разных стилей речи на тему «Снеговик». Приведем примеры студенческих работ в группе Ау-11 и КТиТ-11.

Разговорный стиль:

- Слушай бро, видал какой снег сегодня классный! Может, погнали снеговика лепить?
- Смело! Но подожди, я сначала похаваю. А то у меня энергии на нуле.
- Да ты завязывай, снеговика лепить – это же наоборот заряд бодрости! Ну, ладно, хавай. А пока накидай идеи, про то как его будем украшать.
- Морковка – нос, это понятно. А глаза?
- Пуговицы подойдут. А шапку какую-нибудь? У матери есть старая вязаная, ей всё равно.
- Оооо, давай ещё шарф накинём! Тогда он точно будет крашом среди снеговиков.
- Всесе. Только шарф потом домой вернём, а то мне от мамы влетит.
- Слышь, сколько шаров будем лепить? Три?
- Конечно три! Это же ясное дело! Сначала самый большой, потом чуть поменьше и совсем маленький для головы.
- А рот сделаем?
- Да, сделаем из веточек! Ещё веник ему в руку поставим.
- А как его назовём? Надо же кличку дать.
- Пускай будет... Снегоман!?
- Снегоман? Это что за имя такое? Давай Олуф, как в мультике «Холодное сердце». Звучит мило.
- Ладно, убедил. Тогда я погнал за веником и морковкой. А ты пока начинай лепить!

Разговорный стиль:

Вчера мы с подругами слепили Снеговика. Он получился просто вау! Мы сначала не смогли слепить голову ровной, но потом все получилось. И дальше мы прикрепили морковку, накинули шарф – и

снеговик стал таким забавным! Как моя подруга Акерке. Правда, глаза из пуговиц напоминали глазки Акерке. После мы все сфоткались со снеговиком. Вы представляете, один маленький снеговик дал нам очень веселое и теплое воспоминание. Этот день был очень классным!

Публицистический стиль:

Зима – время волшебства и детских радостей. Одним из самых простых и увлекательных зимних развлечений всегда было создание снеговиков. Эта традиция объединяет поколения: дети увлечённо лепят снег, взрослые вспоминают своё детство. Каждый год тысячи детей и взрослых выходят во дворы, чтобы создать это снежное чудо. Снеговик – важный символ зимних праздников, дружбы и творчества. Этот зимний герой напоминает нам, что счастье – в мелочах. Важно, чтобы такие обычаи передавались дальше, несмотря на современное засилье гаджетов. Ведь снеговик – это не просто фигура из снега, это частичка души, вложенная каждым, кто принимает участие в создании этого зимнего чуда.

Публицистический стиль:

В сегодняшние дни «снеговик» является символом зимнего веселья и дружбы. Снеговик, на первый взгляд, кажется простой фигуркой, но он символизирует радость, творчество и желание людей создать что-то самостоятельно, несмотря на холод и мороз. Снежная фигурка объединяет разные поколения. Вы когда-нибудь думали, что этот снежный персонаж – настоящий герой зимнего пейзажа?

Художественный стиль:

Снеговик стоял посреди двора, будто заглядывая в окна домов. Его нос из морковки ярко выделялся на фоне белого снега, а глаза-угольки блестели под лучами зимнего солнца. На его плечах лежал старый шарф, подаренный ему добрыми руками детей. Ведро на голове сидело немного криво, но от этого он казался только забавнее. Детвора, пробегая мимо, радостно махала ему руками, словно он мог ответить. Вечером, когда небо наполнилось звёздами, снеговик будто ожил – вокруг него кружили снежинки, а лёгкий ветерок шевелил шарф. Это был настоящий зимний сказочный герой, который дарил улыбки всем, кто проходил мимо.

Художественный стиль:

Она стояла прямо посреди заднего двора, как зимний наблюдатель, завернутый в старый вязанный шарф. Его большие черные глаза внимательно смотрели вдаль, как будто он знал что-то, к чему мы, обычные люди, не сможем получить доступ. Ночной свет луны отражается на его снежном теле, создавая волшебное сияние. И кажется, что он вернется к жизни, двигая своей метлой и тихо шепнет на ухо: «Начинается волшебная снежная ночь».

Официально-деловой стиль:

Уважаемые жители нашего города! В целях благоустройства городских территорий и сохранения традиций, предлагается провести акцию «Снеговик нашей улицы». Основной целью мероприятия является – объединение граждан для активного отдыха на свежем воздухе. Просим вас проявить инициативу и принять участие в создании снеговиков. Лучшие работы будут отмечены дипломами, а их авторы получат денежные призы и сертификаты на катание на лыжах. Акция состоится 23 января текущего года (2025 г.) с 10:00 до 17:00. Просим вас учесть, что используемые декоративные элементы должны быть экологичными. Спасибо за участие!

Официально-деловой стиль:

На территории студенческого общежития №5 установлен снеговик, изготовленный в рамках проведения зимнего конкурса среди студентов. Фигура состоит из трех снежных сфер, дополненных декоративными элементами: морковный нос, пуговица и шарф. Просим студентов и прохожих бережно относиться к данной композиции.

Научный стиль:

Снеговик – временная конструкция из снега, представляющая собой три сферы разного размера, расположенные вертикально друг на друге. Основной частью данной фигуры является свежий снег (обязательно белый), а для декора используют морковь, пуговицы, вязанный шарф, палки. Это явление популярно в странах с холодным климатом и способствует развитию креативности у детей и взрослых.

Составленные тексты зачитываются командами, анализируются и оцениваются. Подобного рода работа часто проводится нами на занятиях, она направлена на закрепление полученных навыков и умений по составлению текстов разных стилей на одну тему, определению стилевых и языковых особенностей, характерных для разных функциональных стилей русского языка.

Один из завершающих этапов нашей работы – подготовка сообщения об интересных современных фактах, связанных со снеговиком, а также проведение конкурса на самого креативного снеговика. Отметим, что не всегда группы дружны, а данный прием имеет еще и воспитательный характер, поскольку совместное времяпрепровождение на свежем воздухе с целью выполнения домашнего задания всегда положительно влияет на установление хороших отношений среди одноклассников и положительного климата в группе.



фотографии студентов

Таким образом, при использовании культуроведческого подхода в современном обучении русскому языку формируется культуроведческая компетенция обучающихся, которая включает в себя «понимание взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, освоение норм русского речевого этикета, культуры межнационального общения» [Воителева, 2014, с. 100]. Это позволяет расширить представление студентов о культурных традициях, истории, литературе русского народа, развивает и формирует воображение и творческие способности обучающихся, прививает интерес к дальнейшему изучению русского языка.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Воителева, Т. М. Культуроведческий подход к обучению русскому языку как способ формирования ценностных ориентаций школьников / Т. М. Воителева // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Серия: Филологические науки. – 2014. – № 3. – С. 25–32. – EDN: [SQQWKP]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturovedcheskiy-podhod-k-obucheniyu-russkomu-yazyku-kak-sposob-formirovaniya-tsennostnyh-orientatsiy-shkolnikov> (дата обращения: 30.01.2025).

2. Журавлева, Е. А. Русский язык и социальные условия его функционирования в Казахстане / Е. А. Журавлева // Филология, лингвистика и лингводидактика: вопросы теории и практики : сборник материалов Международной научной конференции, Елец, 6–7 апреля 2022 г. / ред. кол.: О. Н. Прохорова [и др.]. – Елец : Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2022. – С. 32–38. – EDN: [ZQAVLC]. – ISBN 978-5-7890-1234-5.

3. Типовая учебная программа общеобразовательной дисциплины «Русский язык» для организаций высшего и (или) послевузовского образования / М-во образования и науки Респ. Казахстан. – Астана : НИЦ «Ұлағат», 2021. – 45 с. – URL: <https://old2.kspi.kz/files/documents/tup/5rus.pdf> (дата обращения: 23.01.2025).

УДК 372.881.161.1:004.738.5

**Обучение письменной речи инофонов онлайн
на довузовском этапе (уровень А1)**

В. С. Борченко, Российский университет дружбы народов имени Патриса
Лумумбы, аспирант, Россия

Научный руководитель: д. п. н., доцент *Е. Н. Стрельчук*, Россия

Главная цель обучения инофонов русскому языку заключается в формировании и развитии коммуникативной компетенции, позволяющей реализовывать межкультурное взаимодействие как в устной, так и в письменной формах. Для того, чтобы межкультурная коммуникация осуществлялась успешно, человеку нужно грамотно говорить, писать, применяя русский язык как инструмент общения, о чем пишут Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. В. Коряковцева и др. [Гальскова и др., 2018]. В этом случае нельзя не согласиться с Р. К. Миньяр-Белоручевым, который считал, что «владение не просто графической и орфографической системами языка, а письменной речью является признаком высокого уровня образованности и культуры человека» [цит. по Сороковых, Жаркова, 2018, с. 4].

Обучая инофонов русскому письму как виду речевой деятельности, преподаватель работает в двух направлениях: формирует навыки письма и письменной речи.

В данной работе важно разграничить понятия «письмо» и «письменная речь». Существует большое количество их толкований, но нам близки следующие:

– письмо – это «технический компонент умения в письменной речи. Это овладение графической и орфографической системами языка имеющее навыковый характер» [Барышников, 1992, с. 74]; «знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических знаков передавать информацию на расстояние и закреплять ее во времени» [Азимов, Щукин, 2009, с. 197];

– письменная речь – это «творческое коммуникативное умение» представлять свои мысли в письменной форме [Барышников, 1992, с. 74; Щукин, 2012, с. 500];

Важно отметить, что обучение письменной речи «находится в тесном взаимодействии с аудированием, говорением и чтением и может рассматриваться как средство обучения этим видам речевой деятельности» [Щукин, Московкин, 2012, с. 342]. Письменная речь, в свою очередь, включает в себя следующие виды речевой деятельности: рецептивный (чтение) и продуктивный (письмо) [Азимов, Щукин, 2009, с. 196]. Это означает, что, обучая иностранцев, например, сочинению на начальном этапе, необходимо пользоваться текстом-образцом, с опорой на который они создают собственный текст.

Цели, задачи и содержание обучения письменной речи на каждом уровне подготовки представлены в Государственном стандарте по русскому языку [Стандарт, URL]. Рассмотрим подробнее специфику обучения письменной речи на предвузовском этапе на элементарном уровне (А1) онлайн, а именно:

1) деловому письму (заполнение формуляров и анкет, написание объяснительной записки);

2) сочинению с опорой на текст-образец.

В онлайн-режиме учебный процесс строится на основе образовательных онлайн-платформ, которые, по мнению исследователя А. Х. Шелепаевой, могут быть представлены интерактивными онлайн-платформами, например, Яндекс телемост, Zoom, Microsoft Teams и др., а также сетевыми, например, массовые онлайн-курсы, платформы, созданные на основе системы управления обучением (LMS) [Шелепаева, 2022]. Кроме этого, большую роль в онлайн- и дистанционном взаимодействии играют смартфоны, мобильные приложения такие,

как мессенджеры и приложения для изучения русского языка. Образовательные онлайн-платформы, смартфоны мы активно применяем в обучении иностранцев русской письменной речи на начальном этапе.

1. Обучение деловому письму

А) Заполнение анкет.

На протяжении всего периода обучения инофоны сталкиваются с необходимостью заполнения разного рода анкет (формуляров в библиотеке). С целью предотвращения трудностей, которые могут возникнуть у обучающихся, преподаватель на одном из онлайн-занятий объясняет иностранцам правила заполнения документов. Для этого на интерактивной онлайн-платформе (например, Яндекс Телемост) преподаватель включает демонстрацию экрана, открывает электронный документ и объясняет иностранцам вопросы, на которые им необходимо будет ответить (рис. 1).

Рисунок 1. Анкета, предложенная к заполнению в деканате.

ФИО	Фамилия Имя
Гражданство	
Дата рождения	
Линия прибытия	Контракт Многостранности
Пол	
Номер группы	
Направленность	
Год зачисления	
Ожидаемый год окончания	
Социальное происхождение	
Семейное положение	
Предыдущее образование, год окончания, образовательная организация	
Адрес и место жительства (на родине), контакты родителей	
Отношение к России	

После этого преподаватель демонстрирует образец заполненной анкеты (данные не настоящего студента, а вписаны случайным образом) и вместе с учащимися обсуждает вопросы и примеры ответов. Кроме того, чтобы инофонам было легче понять вопросы, запомнить их, мы вписали пояснения, например: дата рождения (число, месяц, год), пол (мужчина или женщина) и т.д. (рис. 2).

Рисунок 2. Анкета-образец.

ОБРАЗЕЦ		
№	Вопросы	Пример ответа
1.	ФИО (фамилия, имя, отчество)	
2.	Дата рождения (число, месяц, год рождения)	02.02.1995
3.	Место рождения / Гражданство (страна, город)	Колумбия, Богота
4.	Национальность	Эквадорец / колумбиец
5.	Пол (мужчина / женщина)	Женщина
6.	Серия и номер паспорта	AA123456789
7.	Где и кем выдан паспорт	11AAA2000, Богота
8.	Адрес регистрации в России	Город Ростов-на-Дону, ул. Мира, 1, Общежитие № 4, комната № 111.
9.	Цель приезда в Россию	Учёба
10.	Место учебы (университет, факультет)	ДГТУ, факультет «Международный»

После анализа образца заполненной анкеты преподаватель при помощи смартфона в мессенджере (Телеграм или WeChat) в чат учебной группы отправляет ссылку на Яндекс Форму, чтобы учащиеся потренировались и заполнили онлайн-анкету (рис. 3). В ней вопросы представлены также с пояснениями, они требуют короткого ответа (инофоны учатся печатать на русском языке) или выбора одного из 4-х вариантов ответа.

Рисунок 3. Онлайн-анкета для тренировки навыка заполнения.

Однако, данное задание мы рекомендуем выполнять после онлайн-урока, так как требуется время для работы, а каждый студент выполняет его в удобном ему темпе. Получив ответы обучающихся, преподаватель проверяет их на своем смартфоне или компьютере, если он находит ошибки, то сообщает о них в чате каждому учащемуся индивидуально. Онлайн-анкету можно заполнить еще раз при необходимости. Таким образом осуществляется самостоятельная, контролируемая преподавателем работа. Дистанционное обучение письменной речи «на начальном этапе обеспечивает наличие общения с преподавателем и работу под его руководством во внеаудиторное время» [Камалетдинов, Майор, Сейфетдинова, 2017, с. 238].

Б) Обучение написанию объяснительной записки.

Процесс обучения инофонов правильному оформлению объяснительной записки также требует наличия мобильного устройства. Сначала на онлайн-занятии иностранцы знакомятся с примером объяснительной записки, который преподаватель демонстрирует на экране интерактивной онлайн-платформы. Педагог обращает внимание обучающихся на реквизиты и структуру записки, устойчивые словосочетания, характерные для официально-делового стиля, особенности использования грамматических форм:

- реквизиты: (кому?) декану (Д.п.) международного факультета ФИО (декана), (от кого?) студента (какой?) группы, ФИО (студента), дата, подпись (студента);
- структура: (кому?) адресована объяснительная записка, от кого? она поступила, основное содержание, дата, подпись;
- лексика: прошу разрешить, пропустить, занятие, по причине, болезнь, семейные обстоятельства, медицинский осмотр, медицинская помощь, оказать помощь, приемные часы, часы занятий и т.д.

После детального анализа текста-образца объяснительной записки преподаватель отправляет в чат учебной группы название мобильного приложения «Letterhead Maker», которое нужно установить иностранцам на своих смартфонах и составить объяснительную записку в электронной форме, сделать скриншот и отправить преподавателю для проверки и контроля. Данное задание инофоны также выполняют после онлайн-занятий в удобное им время.

2. Обучение написанию сочинения.

Первые сочинения, которые пишут на довузовском этапе подготовки, посвящены темам «Моя семья», «Мой день», «Моя группа» и т.д. У обучающихся есть текст-образец, на который они опираются. Так, изучая 4 урок по учебнику «Прогресс. Элементарный уровень» [Прогресс. Элементарный уровень, 2018, с. 39], иностранцы читают небольшой рассказ (13 предложений) студента Тома о себе и его семье, демонстрируемый преподавателем на онлайн-платформе (рис. 4).

Рисунок 4. Текст-образец на тему «Моя семья»

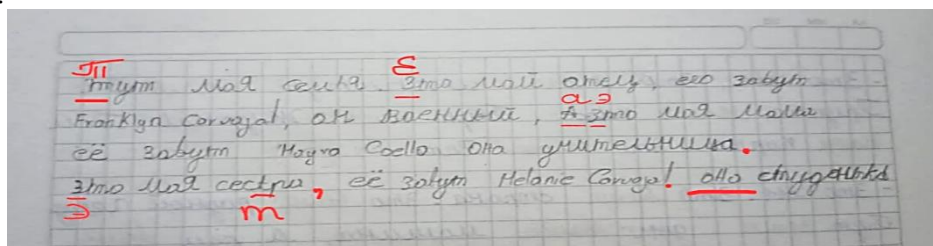
18. Как вы спросите, если вы не знаете, кто это, как их зовут, где они (он, она) и как вы ответите, если спросят вас?
 Образец: - Инна, ты знаешь, кто это? - Эмма, где Ира?
 - Знаю, это Тамара Ивановна, наш доктор. - Не знаю. (Я не знаю, где она).

19. а). Прочитайте текст и скажите, кто отец Тома? Как его зовут?
 Вы уже знаете, кто я. Я студент – биолог. Меня зовут Том. У меня есть семья: отец, мать, сестра и брат. Мой папа работает. Он инженер. Его зовут Джон. Моя мама – доктор. Её зовут Энн. Моя сестра тоже работает. Она химик. А мой брат – бизнесмен. Вот наш дом, гараж, а там справа парк. Там мы отдыхаем.
 б). Напишите о себе или о своих друзьях.

20. Проверьте, правильно ли вы читаете эти слова. Напишите, какие звуки произносятся на месте выделенных букв.
 Проспект, конверт, геолог, бизнесмен, завтрак, ужин, обед, биолог, друг,

После чтения текста и обсуждения новых слов (если они есть) преподаватель просит нескольких студентов устно рассказать о своей семье. Далее педагог задает иностранцам в качестве домашнего задания написать сочинение о своей семье по образцу (около 10 предложений) письменно в тетради, затем сфотографировать запись и отправить в мессенджере преподавателю. Проверка работ осуществляется в режиме редактирования в мессенджере: красным цветом педагог подчеркивает ошибки, сохраняет изменения на фотографии и высылает обратно учащемуся индивидуально (рис. 5).

Рисунок 5. Проверенное преподавателем мини-сочинение обучающегося на смартфоне в мессенджере.



Внеурочная деятельность в онлайн-режиме особенно важна, поскольку она позволяет иностранцам чувствовать себя полноценными участниками образовательного процесса даже на расстоянии.

Подводя итог, следует указать, что обучение русской письменной речи иностранцев на начальном этапе имеет свою специфику. Необходимыми в педагогической деятельности на расстоянии являются современные технологии: образовательные онлайн-платформы, мобильные устройства, Интернет-технологии. Обучение правильному составлению и заполнению документов, написанию сочинений на уровне А1 требует рассмотрение текста-образца, тренировочной работы в электронных ресурсах (Яндекс-формы, мобильные приложения для обучения письменной речи).

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Рус. яз. Курсы, 2009. – 448 с.
2. Барышников, Н. В. Обучение французскому языку в средней школе: вопросы и ответы : кн. для учителя / Н. В. Барышников. – М. : Просвещение, 1992. – 128 с.
3. Гальскова, Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам : учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. В. Коряковцева, Н. В. Акимова. – М. : КНОРУС, 2018. – 390 с.
4. Государственные системы образовательных стандартов. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному [Электронный ресурс]. – URL: https://www.krsu.edu.kg/images/_main-site/testing-center-for-RF/Tests-and-Docs/TRKI/standards-all.pdf (дата обращения: 18.11.2024).
5. Камалетдинов, Р. И. Перспективы использования дистанционного обучения при формировании фонетических навыков у иностранных учащихся на начальном этапе обучения /

Р. И. Камалетдинов, Н. А. Майор, Л. Ш. Сейфетдинова // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2017. – Т. 1. – С. 238–240.

6. От золушки методики до творческого эссе: инновации в обучении письму и письменной речи : монография / под науч. ред. Г. В. Сороковых, Т. И. Жарковой. – М. : УЦ «Перспектива», 2018. – 160 с.

7. Соболева, Н. И. Прогресс. Элементарный уровень (А1) : учебник русского языка для иностранных студентов / Н. И. Соболева, С. У. Волков, А. С. Иванова. – 9-е изд., стер. – М. : Рос. ун-т дружбы народов, 2018. – 275 с.

8. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного [Текст] / сост.: Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – 3-е изд., стер. – М. : Рус. яз. Курсы (РЯ), 2012. – 550 с.

9. Шелепаева, А. Х. Онлайн-образовательные платформы: классификация и критерии оценки / А. Х. Шелепаева // Открытое образование. – 2022. – Т. 26, № 3. – С. 27–34. – DOI: 10.21686/1818-4243-2022-3-27-34.

10. Щукин, А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном : учебное пособие для преподавателей русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. – М. : Рус. яз. Курсы, 2012. – 784 с.

УДК 81'38

Типовые мишени манипуляторов и приёмы воздействия на потребителя в печатной рекламе товаров для красоты

О. В. Калита, Московский государственный университет имени

М. В. Ломоносова, аспирант, Московская высшая школа социальных и

экономических наук, Российский университет дружбы народов

имени Патриса Лумумбы, Россия

Научный руководитель: д. ф. н., профессор Ю. Л. Оболенская, Россия

Под манипуляцией понимается коммуникативное воздействие, «направленное на актуализацию у объекта воздействия определенных мотивационных состояний (вместе с тем и чувств, *аттитюдов*, *стереотипов*), побуждающих его к *поведению*, желательному для субъекта воздействия; <...>» [Мещеряков, 2007, с. 207–208]. Следовательно, изучение манипулятивных приёмов воздействия на читателя предполагает как анализ процесса коммуникации, содержащего элементы воздействия, так и учёт психического состояния адресата в момент восприятия информации.

Как отмечает известный советский психолог А. Р. Лурия, особенностью человеческого мышления является наличие рационального познания, т.е. умения анализировать и описывать те вещи, с которыми отсутствовал непосредственный контакт [Лурия, 1979]. Данная способность человека активно используется манипуляторами в рекламных текстах путём подмены отдельных фактов и создания псевдосвидетельств. Коммуникативному воздействию на реципиента способствует наличие у слов не только предметного, но и ассоциативного значения. Благодаря ему при упоминании некой вещи в сознании человека формируется не только конкретный предмет или явление, но и различные дополнительные связи, обусловленные особенностями личности (как постоянными (взгляды и убеждения, опыт), так и ситуативными (эмоциональный фон, настроение)), ситуацией общения, источником информации и автором сообщения. Порождаемое словом коннотативное поле может оказать большее влияние, чем указание на сам референт.

Специалист в области социологии, Майкл Шудсон, отмечая наличие в людях двух составляющих: биологической и социальной, подчёркивает, что все базовые человеческие потребности вплетены в культурный код («are culturally coded») [Schudson, 1984, с. 131] и имеют символический смысл. Так, товар, купленный в подарок на Рождество, может использоваться как «способ купить любовь или загладить вину» («to buy love or handle guilt») [Там же, 1984, с. 142].

В рекламных сообщениях, ориентированных на определенную аудиторию, важным аспектом анализа является описание типовых мишеней, на которые нацеливается манипулятор, и их статистический подсчёт. Наглядное представление скрытой информации будет способствовать более успешной защите от манипулятивного воздействия в СМИ.

Под термином «мишень» мы, вслед за Е. Л. Доценко, понимаем «психические структуры, на которые оказывается влияние со стороны инициатора воздействия и которые изменяются в направлении, соответствующем цели воздействия» [Доценко, 1997, с. 122].

В ходе анализа рекламных сообщений, опубликованных на страницах журнала «La Estampa» с января по июль 1928 года были выделены две группы мишеней: 1) мишени, характерные для рекламы косметических средств; 2) мишени, апеллирующие к общим особенностям человеческого сознания и, следовательно, используемые не только для рекламы товаров для красоты.

Мишенями первого типа являются: желание женщины сохранить молодость и красоту; страх быть некрасивой, стремление нравиться окружающим, подсознательное желание быть такой же привлекательной, как определенный социальный класс или известный человек.

Персуазивная сила отдельных рекламных формулировок возрастает за счёт противопоставления короткого и длинного временных периодов:

«En menos de una semana se quitará diez años de encima» (Менее чем за неделю Вы будете выглядеть моложе на десять лет) [La Estampa, 1928. 7 февр., с. 45].

По словам авторов сообщения, всего неделя, посвященная использованию их продукта, сможет внешне замаскировать десять лет прошлого. Столь контрастное представление хронотопа наглядно демонстрирует читателю выгоду использования товара. В диахроническом аспекте подобную манипуляцию можно рассматривать как трансформацию клише «обещание быстрого результата», встречающегося в самых ранних рекламных сообщениях.

Авторы рекламы косметических средств, манипулируя сознанием читателей, стремятся установить прямую причинно-следственную связь между понятиями молодости и красоты. Подобную связь можно выявить, например, на уровне синтаксиса:

«Rejuvenecen y hermosean» (Омолаживают и украшают) [La Estampa, 1928. 21 февр., с. 35].

Слова, обозначающие понятия молодости и красоты, выступают как однородные члены предложения. Убеждение в реальности существования подобной взаимосвязи помогает в дальнейшем рекламировать самые разные продукты, способствующие борьбе со временем – причиной старения и потери красоты.

В рекламных сообщениях продуктов для красоты активно задействуются все три временных плана: прошлое, настоящее и будущее. Для сохранения молодости с прошлым можно бороться (замаскировать отпечаток времени, старения кожи), настоящее можно и нужно поддерживать, а о будущем – заботиться. Красоту можно приобрести, поддержать или преумножить.

Манипуляция сознанием читателя также была выявлена при анализе средств художественной выразительности:

«<...> es talismán de belleza y juventud» (Это талисман красоты и молодости) [La Estampa, 1928. 21 февр., с. 44].

Скрытое сравнение продукта с талисманом, оберегом на уровне подсознания должно доказать женщине необходимость его приобретения и систематического использования.

Исследование показало, что создатели рекламных текстов 1920-х гг. имели чёткое представление о скрытых желаниях и страхах своей целевой аудитории. Так, мишенью может выступать в одних случаях женское тщеславие:

«¿Por qué usted no? Si ellas, las más renombradas estrellas del arte mudo, hacen <...>». (А Вы почему нет? Если они, популярные знаменитости немого кино, готовят <...>) [La Estampa, 1928. 6 мар., с. 46].

В других – страх быть брошенной мужем:

«Aumentan los divorcios por culpa del vello en las mujeres». (Возрастает число разводов из-за женских волосков) [La Estampa, 1928. 6 мар., с. 45].

Целевая аудитория в зависимости от намерений адресанта может как сужаться (обращение только к замужним женщинам), так и расширяться:

BELLEZA la tendréis con las especialidades de OMAK o conservará la que tenéis» (Вы станете красивой, используя средства OMAK, или сохраните уже имеющуюся красоту) [La Estampa, 1928. 3 апр., с. 33].

В качестве целевой аудитории авторы выбирают сразу две категории женщин: тех, кто считает себя некрасивыми и хочет это изменить, и тех, кто считает себя привлекательными, но, как и все, нуждается в поддержании своего внешнего вида.

Группу универсальных мишеней составили: подсознательное стремление человека, сэкономив силы и/или время, получить достойный результат и стремление обрести счастье.

Таким образом, проанализированный материал показывает, что эффективному воздействию на сознание читателя в сфере рекламных сообщений для красоты способствует умелая комбинация специальных и универсальных мишеней с превалированием мишеней именно первой группы, чётко ориентированных на избранную целевую аудиторию.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. La Estampa : газета [Электронный ресурс]. – Вып. от 07.02.1928, 21.02.1928, 06.03.1928, 03.04.1928. – URL:

○ 07.02.1928: <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=11ad8aad-6957-412a-8dd2-73133d37268f&page=45>

○ 21.02.1928: <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=f752ed51-f39d-4b8c-b626-ea55baeb5a13&page=44>; <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=f752ed51-f39d-4b8c-b626-ea55baeb5a13&page=35>

○ 06.03.1928: <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=d3168673-ff17-404f-bd17-628f57c8b4cc&page=46>; <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=d3168673-ff17-404f-bd17-628f57c8b4cc&page=45>

○ 03.04.1928: <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=fea31fe2-eb77-4857-b6e1-06dcaee2eabb&page=33>

(дата обращения: 11.12.2024).

2. Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – М. : ЧеРо, 1997. – 344 с.

3. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

4. Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : АСТ ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 490 с.

5. Schudson, M. Advertising, the uneasy persuasion: Its Dubious Impact on American Society / M. Schudson. – New York : Basic Books, 1984. – 288 p.

Лингвопрагматические аспекты эвфемизмов в английском деловом медиадискурсе

О. О. Карпова, Южный федеральный университет, соискатель, Россия

Научный руководитель: д. ф. н., профессор *О. В. Ширяева-Ширинг*, Россия

Эвфемизмы представляют собой важное средство языковой экспрессии, используемое для замены выражений, которые могут быть восприняты как грубые или неудобные. Эвфемизм, по мнению Л. П. Крысина, является способом непрямого, перифрастического и при этом смягчающего обозначения предмета, свойства или действия [Крысин, 1994, с. 76]. Лингвопрагматика изучает эвфемизмы в контексте их употребления, анализируя причины их использования, интенцию говорящего и влияние на реципиента. В деловом медиадискурсе лингвопрагматический эффект эвфемизмов имеет ключевое значение для создания благоприятного имиджа, смягчения острых тем, поддержания репутации и минимизации репутационных потерь. Эвфемизмы можно встретить в деловых СМИ, в рекомендациях, прогнозах, комментариях, обзорах рынка, авторских колонках, официальных заявлениях представителей компаний и пресс-релизах. Участники делового медиадискурса используют эвфемизмы и рассматривают их как важный инструмент для достижения своих прагматических целей.

Среди основных лингвопрагматических функций эвфемизмов в деловом медиадискурсе выделяют:

1. Намеренное преуменьшение неприятного эффекта. Например, «downsizing» вместо «mass layoffs», то есть «сокращение штатов» вместо «увольнение сотрудников», позволяет заменить более резкое выражение, снизив негативную реакцию реципиентов, что особенно важно в деловом общении.

2. Сохранение репутации. Положительный имидж является важной составляющей успешной деятельности любой компании, поэтому использование «revenue enhancement» (увеличение государственного налога) вместо «price increase» (повышение цен) минимизирует осуждение и формирует позитивное восприятие негативных новостей в сторону компании, позволяя переложить ответственность за негативный фактор на другого участника рынка и не допустить снижения репутации адресанта.

3. Перенаправление мысли в желаемом направлении. Употребление эвфемизмов может быть обусловлено стремлением манипулирования общественным мнением для получения необходимого мнения адресатов. Например, «cash-strapped» (стеснённый в средствах) вместо «financially ruined» (финансовый крах).

4. Уклонение от ответственности. В деловом медиадискурсе для того, чтобы снизить масштаб причинённого вреда или ущерба, используются размытые формулировки, позволяющие уклониться от ответственности, осуждения и негативной критики: «fraud» (мошенничество) заменяется на «unintended financial discrepancies» (непреднамеренные финансовые расхождения) для достижения этого намерения.

5. Соблюдение этикета. Эвфемизмы являются неотъемлемой частью делового медиадискурса для возможности соблюдения этикетных норм. К примеру, вместо «No, we are not interested in your offer» (Нет, мы не заинтересованы в вашем предложении) можно услышать «This sounds great, but I have to focus on my current projects» – «Это меня действительно тронуло, но я должен сосредоточиться на своих текущих проектах» [Пестова, Кагилева, 2013, с. 94].

Вышеуказанные функции эвфемизмов являются ключевыми для поддержания имиджа компании, смягчения восприятия трудных ситуаций и наиболее благоприятного исхода коммуникационных задач [Чанышева, Загитова, 2018, с. 151]. Использование эвфемизмов в деловом медиадискурсе обусловлено обеспечением позитивного восприятия информации аудиторией, что, в свою очередь, является основополагающим фактором успешности.

Эвфемизмы в деловом медиадискурсе являются прагматическим инструментом, помогающим смягчать грубые высказывания и направлять мнение и восприятие аудитории в нужном направлении.

В связи с востребованностью эвфемизмов в английской деловой среде, их использование можно классифицировать по стратегиям:

Реформулирование – один из способов использования эвфемизмов, который позволяет заменить слово с негативным оттенком на более нейтральное или позитивное высказывание, к примеру, «job cuts» (сокращение рабочих мест) на «corporate restructuring» (корпоративная реструктуризация), позволяет смягчить восприятие реципиентов или скрыть истину от неподготовленной аудитории.

Использование абстрактных терминов также представляет собой возможность для завуалирования истинного значения. Так, «operational adjustments» (оперативные корректировки) можно использовать вместо «closing branches» (закрытие филиала).

Игру со значением слов можно рассматривать в качестве эвфемизма в том случае, когда манипуляция семантикой происходит с целью изменения восприятия. Например, вместо «failure» (провал) используется «underperformance» (недопроизводство).

Технические термины и жаргон представляют собой специфическую терминологию, которой владеют не все реципиенты. Деловой медиадискурс включает в себя большой объём лексических единиц, которые требуют хороших познаний в той или иной сфере, при использовании такой терминологии происходит сокрытие реальных процессов или последствий от части, иногда значительной, аудитории: «workforce optimization» (оптимизация рабочей силы) вместо «staff reduction» (сокращение штата).

Данные стратегии используются участниками делового медиадискурса преднамеренно, речи в деловом медиадискурсе обычно подготавливаются заранее, в связи с чем у выступающих есть возможность подобрать нужные эвфемизмы и скрыть нежелательные факты для избежания негативных последствий [Логвина, Сахно, 2015, с. 138].

Эвфемизмы оказывают большое влияние на общественное мнение в деловом медиадискурсе, помогая смягчить реакцию реципиентов на негативную информацию и уменьшить обеспокоенность аудитории. Несмотря на значительный положительный эффект для пользующихся эвфемизмами, в том числе на снижение восприятия негативной информации и поддержания доверия, чрезмерное их употребление может нанести ущерб, так как реципиенты могут не заметить несколько подмен, в ином случае аудитория начинает замечать неискренность и неправдоподобность высказываний, их двусмысленность [Кубашичева, 2014, с. 43].

Лингвопрагматические характеристики эвфемизмов включают в себя эксплицитность, имплицитность, оценочность, которая влияет на имидж компании в деловом медиадискурсе, и контекстуальную зависимость от актуального положения и предшествующего дискурса.

Таким образом, эвфемизмы играют важную роль в деловой коммуникации, влияя на интерпретацию сообщений реципиентами. Английский деловой медиадискурс наполнен эвфемизмами, так как их использование напрямую влияет на минимизацию рисков, формирование благоприятного образа и управление репутацией. Избыточное использование эвфемизмов, при том, негативно сказывается на компаниях, создавая противоположный эффект, приводящий к потере доверия и двусмысленности. Соблюдение баланса между прагматической эффективностью и прозрачностью коммуникации является ключевым фактором успешного использования эвфемизмов в деловой среде.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Крысин, Л. П. Эвфемистические способы выражения в современном русском языке / Л. П. Крысин // Русский язык в школе. – 1994. – № 25. – С. 76–82.
2. Кубашичева, С. К. Эвфемистические тенденции в современном английском языке / С. К. Кубашичева // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2, Филология и искусствоведение. – 2014. – № 2 (140). – С. 41–45.

3. Логвина, С. А. Функционально-прагматический аспект явления эвфемии / С. А. Логвина, Е. М. Сахно // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. – 2015. – № 2. – С. 137–142.

4. Пестова, М. С. Эвфемизмы в деловом дискурсе / М. С. Пестова, А. О. Кагилева // Перевод и сопоставительная лингвистика. – 2013. – № 9. – С. 92–95.

5. Чанышева, З. З. Анализ функционирования эвфемизмов в англоязычном дискурсе бизнес-медиа / З. З. Чанышева, Р. Р. Загитова // Вестник Башкирского университета. – 2018. – Т. 23, № 1. – С. 149–154.

УДК 008

Интерактивное кино как дискурсивное пространство субъективной рефлексии в современной молодёжной культуре

М. Х. Мазукабзова, Северо-Кавказский федеральный университет,
аспирант, Россия

Научный руководитель: д. ф. н., доцент М. В. Каменский, Россия

В условиях стремительного развития цифровых технологий и трансформации медиапотребления наблюдается повышенный спрос на инновационные форматы визуального повествования. Современная аудитория демонстрирует устойчивую потребность в иммерсивных медиапродуктах, обеспечивающих эффект глубокого погружения и активного соучастия [Jenkins, 2006, р. 93]. Данный социальный запрос находит свое воплощение в феномене интерактивного кино, который является гибридным форматом, синтезирующего традиционные кинематографические приёмы с интерактивными технологиями.

Современный этап развития медиаиндустрии характеризуется активным внедрением интерактивных технологий в традиционные форматы повествования. В этом контексте интерактивное кино представляет собой синтетический жанр, возникший на пересечении кинематографа и цифровых технологий [Кожина, 2006, с. 51]. Его уникальность заключается в трансформации пассивного зрителя в активного участника нарратива, что создает новые возможности для художественного выражения и социальной коммуникации. Эволюция интерактивного кино демонстрирует значительную трансформацию его социальных функций: от первоначальной ориентации на развлекательный контент к инструменту формирования ценностей и установок.

Кинематограф как культурная практика осуществляет двойственную функцию: с одной стороны, он репрезентирует существующие социальные реалии, с другой – конструирует альтернативные модели социокультурной действительности. В этом контексте интерактивное кино приобретает особую значимость как: транслятор коллективного мироощущения, носитель аксиологических установок и репрезентант структур духовной культуры.

Интерактивное кино является уникальным синкретическим жанром, который находится между традиционным кинематографом и цифровыми интерактивными нарративами. Согласно определению М. Н. Кожиной, данный феномен представляет собой особую форму кинематографического повествования, характеризующуюся: нелинейной структурой сюжета с ветвящимися нарративными линиями, механизмами пользовательского вмешательства в развитие фабулы и логикой построения драматургии [Кожина, 2006, с. 53].

Интерактивное кино зародилось примерно в 1970-х годах, с появлением первых экспериментальных форм коллективного взаимодействия зрителей с киноповествованием. Первоначально интерактивность ограничивалась примитивными системами голосования, где: техническая реализация осуществлялась через механические устройства, варианты развития событий были ограничены и запрограммированы, уровень воздействия на нарратив оставался минимальным. Однако на этом этапе произошла трансформация роли реципиента – из пассивного наблюдателя в активного участника нарративного процесса. Данная трансформация подготовила почву для современного этапа развития интерактивного кино, характеризующегося

высокой степенью иммерсивности и сложными системами нарративного ветвления [Кожина, 2018, с. 115].

Согласно концепции А. Л. Годензи [Годензи, 2013, с. 91], интерактивное кино осуществляет радикальный пересмотр традиционных моделей репрезентации реальности, трансформируя пассивную позицию зрителя в активное соучастие, в отличие от классической кинотрадиции, где режиссёрский замысел выступает как монологическое высказывание.

Современные интерактивные фильмы реализуют сложную систему нарративной навигации, где каждый пользовательский выбор активирует определенный сюжетный путь в рамках нелинейной структуры повествования. Этот процесс трансформирует традиционную модель восприятия: от пассивного наблюдения к активному соучастию, от линейного нарратива к ветвящемуся сюжету, от фиксированного содержания к динамическому адаптируемому контенту.

С позиции когнитивной психологии и медиапедагогики интерактивное кино выступает эффективным средством развития субъективной рефлексии [Маликова, 2015, с. 39]. В процессе взаимодействия с нелинейным нарративом пользователь сталкивается с межкультурной коммуникацией, воспринимая иноязычный дискурс в аутентичной среде, осваивая социокультурные коды через игровые ситуации, а также анализируя коммуникативные стратегии персонажей; активирует метакогнитивные процессы оценивая собственные решения в контексте моральных дилемм, корректируя поведенческие модели на основе обратной связи; формируется критическое мышление в процессе осознанного выбора, сопоставления различных вариантов развития событий и рефлексии последствия своих действий.

Интерактивное кино предоставляет реципиенту уникальную возможность исследовать сложные социальные ситуации через призму различных ролей и перспектив. В процессе принятия решений реципиент может столкнуться с последствиями своих действий, что позволяет ему выходить за рамки привычного мышления и пересматривать изначальные убеждения. Такой формат служит эффективным инструментом социального обучения, где через моделирование взрослых ситуаций и межкультурных взаимодействий молодые люди развивают критическое мышление, эмоциональный интеллект и способность к рефлексии, постепенно формируя более зрелый взгляд на мир.

Интерактивное кино трансформирует зрителя из пассивного наблюдателя в активного соавтора повествования, предоставляя ему инструменты для влияния на развитие сюжета через систему осознанных выборов. Эта уникальная особенность формата, ярко иллюстрируемая таким произведением как *Life is strange*, где игрок решает, рассказывать ли информацию о ключевом событии, создает эффект личной ответственности за происходящее на экране:

– Or have you done something wrong... Is that it? Well, Max? Talk to me!

(Или ты сделал что-то плохое... Это так? Ну, Макс? Поговори со мной!)

– Choices: a) report Nathan; b) Hide the truth (Выборы: а) Доложить о Нейтоне; b) Скрыть правду).

Подобный механизм не только усиливает вовлеченность, но и формирует у аудитории ощущение агентности – осознание своей способности непосредственно воздействовать на виртуальный мир и его обитателей. Принимая решения в интерактивном кино, игрок сталкивается с диалектикой личных моральных принципов и необходимостью действовать в рамках чужой культурной парадигмы. Этот процесс требует двойной рефлексии: с одной стороны, происходит оценка ситуации через призму собственных ценностей, с другой – необходимость мыслить категориями другого языка и культуры, примеряя мировоззрение персонажа. Такой механизм создает уникальный когнитивный опыт, где этический выбор становится не абстрактным суждением, а экзистенциональным актом, требующим культурной адаптации и эмпатического вживания в роль.

Таким образом, интерактивное кино способствует формированию нового типа медиапотребителя – активной интерактивной личности, развивающейся через взаимодействие с нелинейным нарративом. Этот процесс предполагает осознанное конструирование смыслов, когда зритель не просто воспринимает готовую историю, но участвует в её создании через

систему собственных выборов. Особую ценность данный формат приобретает в современной молодёжной культуре, подставляя уникальное пространство для самовыражения и творческой реализации. Возможность формировать индивидуальные сюжетные линии позволяет молодым зрителям не только проявлять самостоятельность, но и экспериментировать с различными моделями поведения и ценностными установками, что способствует их личностному росту и социальной адаптации. Интерактивные игры приобретают особую социальную значимость в молодёжной среде, выступая эффективной платформой для самовыражения и межличностного взаимодействия. В процессе коллективного игрового опыта участники формируют устойчивые коммуникативные связи, обмениваясь идеями, совместно анализируя игровые ситуации и создавая общее смысловое пространство, что существенно обогащает и трансформирует их восприятие игрового процесса, превращая его в значимый социальный опыт [Маликова, 2015, с. 43].

Эмпирические исследования демонстрируют амбивалентное влияние интерактивного кино на поведенческие установки: с одной стороны, отмечается существенное развитие когнитивных способностей (креативность, стратегическое мышление, скорость реакций), с другой стороны, существует гипотетический риск усиления агрессивных проявлений, хотя строгих доказательств причинно-следственной связи в академических работах не обнаружено. Этот парадокс отражает сложную природу взаимодействия между интерактивными медиа и психикой, где образовательный потенциал граничит с необходимостью дальнейшего изучения возможных негативных эффектов.

Таким образом, интерактивное кино – это уникальный синкретический продукт, который объединяет в себе традиционный кинематограф и интерактивное повествование. Интерактивное кино выступает инструментом личностного развития в цифровую эпоху, создавая уникальные условия для глубокой рефлексии и самопознания. Через механизм интерактивного выбора в таких проектах как *Life is strange* и *Heavy Rain* игроки сталкиваются с этическими дилеммами, требующими осознанного принятия решений и последующего анализа их последствий. Этот процесс, дополненный возможностями дискуссий и коллективного осмысления игрового опыта, формирует многомерное образовательное пространство, где реципиент получает возможность переосмыслить собственные ценности, развивать критическое мышление и эмоциональный интеллект в процессе увлекательного игрового взаимодействия.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Годензи, А. Л. Репрезентация реальности в интерактивном кино: от пассивного зрителя к активному соавтору / А. Л. Годензи // Искусство кино. – 2013. – № 7. – С. 89–97.
2. Кожина, М. Н. Интерактивное кино как новый медиаформат: между кинематографом и видеоиграми / М. Н. Кожина // Медиаальманах. – 2006. – № 4(12). – С. 45–58.
3. Кожина, М. Н. Эволюция интерактивного кино: от эксперимента к мейнстриму / М. Н. Кожина // Вестник культурологии. – 2018. – № 3(21). – С. 112–125.
4. Маликова, Е. В. Интерактивное кино как инструмент развития рефлексии в молодежной среде / Е. В. Маликова, О. А. Пьянова // Психология и медиа. – 2015. – № 5(8). – С. 34–47.
5. Jenkins, H. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide* / H. Jenkins. – New York : New York University Press, 2006. – 308 p.

УДК 811.222'42

Дискурсивные единицы таджикского языка и способы их перевода на русский язык (на материале книги «Воспоминания С. Айни»)

Н. С. Мирзоев, Тюменский государственный университет, аспирант, Россия

Научный руководитель: к. ф. н., доцент Н. В. Кузнецова, Россия

Введение. Дискурсивные единицы (далее также ДЕ) можно считать достаточно популярным объектом лингвистических исследований в зарубежной лингвистике. В

таджикском языкознании они находятся на этапе становления и развития. Многочисленные исследования посвящены изучению дискурса в разных отраслях таджикского языка: структура и семантика текста (Мухторов, 2013), когнитивно-сопоставительное моделирование экономического дискурса (Сабирова, 2023), таҳлили хусустиҳои луғавӣ ва дастурии дискурси сиёсӣ аз нигоҳи тарҷума (анализ лексических и грамматических особенностей политического дискурса с точки зрения перевода) (Иматова, 2023) и статьи: компьютерный дискурс и разновидности интернет-коммуникации (Шамсов, Мухторов, 2018), дипломатический дискурс (Бурханова, 2019) и т.д. Однако в данных исследованиях дискурсивные маркеры практически не затрагиваются, и это обуславливает актуальность их изучения в сопоставительном плане.

Очевидно, что дискурсивные единицы выполняют разные функции в структуре высказывания (дискурса): обеспечение смысловой целостности в процессе коммуникации, выражение эмоционального отношения говорящего к ситуации и регуляции процесса понимания сказанного или написанного, усиление содержательной стороны высказывания, передача модальных характеристик, обеспечение языкового оформления и другие прагматические функции. Эти единицы не имеют денотативного значения и не относятся к каким-то важным социокультурным явлениям. От других единиц они отличаются на основе морфологических, синтаксических и семантических свойств. Например, *илова бар ин – кроме того, хуб – хорошо, зимнан – между прочим, аммо (вале, лекин) – впрочем*. В этих случаях дискурсивные единицы обеспечивают когерентность дискурса либо используются как метакоммуникативные средства [Шилихина, 2015].

Критерии выделения дискурсивных единиц достаточно многочисленны. Многие исследователи, например, в качестве их основного свойства называют обеспечение связанности (когерентности) дискурса (Schiffrin, 1988, Баранов 1993, Jucker 1998, Подлесская 2009, Борисов 2014, [Шилихина 2015]). При этом синтаксическая позиция единиц данного класса отступает на второй план, исследователи отмечают, что ДЕ относят к разным частям речи, вводным словам (вводным конструкциям) и модальным словам [Дискурсивные слова, 1998]. В. А. Белов и В. М. Белова выделяют пять основных функций дискурсивных единиц:

- отсутствие денотативного (предметного или понятийного) значения (Кобозева и Захаров, 2004);
- независимость от синтаксической структуры и пропозиционального содержания предложения, то есть от общего смысла высказывания (Aijmer, et al, 2006; Lewis, 2006; Shourup, 1999);
- зависимость значения ДЕ от контекста (Schiffrin, 2006);
- включение в число ДЕ единиц разных частей речи (преимущественно вводных слов, частиц, наречий, междометий и пр.) (Кобозева и Захаров 2004; Shourup, 1999);
- возможность пополнения (Lewis, 2006) [Белов, 2024].

Следует отметить, что дискурсивные единицы исследуются не только в теоретическом языкознании, но и с точки зрения прикладного аспекта их изучения. Очевидно, что каждый язык имеет свой набор дискурсивных единиц. Владение дискурсивными единицами указывает на коммуникативную компетенцию говорящего. Большой интерес к ним проявляют составители методических материалов по преподаванию языка и составители словарей. При этом в двуязычных словарях часто дается только один вариант перевода, что не всегда считается контекстно уместным. В нашем исследовании мы будем изучать дискурсивные единицы в разных контекстах, пытаясь выявить их семантические природы и прагматических функций.

Методология исследования. Объектом нашего исследования стали дискурсивные единицы таджикского языка и их переводы на русский язык (на материале книги «Воспоминания» С. Айни). Перевод был выполнен профессиональным переводчиком. **Целью** исследования является анализ особенности перевода таджикских ДЕ на русский язык и выявление социокультурной и языковой специфики употребления ДЕ как в таджикском, так и в русском языках. Анализируя дискурсивные единицы, мы придерживаемся теории языковых и речевых соответствий Я. И. Рецкера. На основе классификации Я. И. Рецкера, а также учитывая

типы переводческих соответствий, предложенных А. Л. Бураком и Т. А. Казаковой, для нашего исследования считаем уместным следующие виды соответствий: 1. Эквивалентные соответствия. Данную категорию можно считать *постоянным равнозначным соответствием*, т.е. они не зависят от контекста. (*ман фикр мекунам – я думаю, агарчанд – хотя, яъне – то есть, мутобиқан – соответственно*), 2. Функционально-коммуникативные соответствия (вариантные, контекстуальные, культурно-ситуативные замены, перевод-описание). Данный вариант перевода устанавливается между словами, в том числе, когда в языке перевода существует несколько слов для перевода одного или того же значения исходного слова. Например, таджикское слово **яқинан** имеет несколько вариантов перевода на русский язык: *несомненно, безо всякого сомнения; безусловно; определённо, очевидно; точно, достоверно; наверняка*. Было бы ошибкой считать слово **яқинан** многозначным, хотя русские варианты являются синонимами [Рецкер 1974; Казакова 2003].

Очевидно, что для изучения особенностей перевода ДЕ с таджикского на русский особый интерес предоставляет второй из названных способ перевода. Если эквивалентное соответствие можно легко получить из словаря, то функционально-коммуникативный вариант перевода является результатом творческой работы переводчика по преобразованию и воспроизведению текста с учетом социокультурных особенностей языка перевода. Функционально-коммуникативное соответствие считается нами достаточно трудно находимым, потому что в ряде случаев происходит изменение значения при переводе, в том числе *окказиональными эквивалентами* (термин В. С. Виноградова). Под «*окказиональным эквивалентом*» следует понимать переводческое соответствие по характеру функционирования в языке. Функционально-коммуникативное соответствие содержит в себе и другие виды перевода, в том числе перевод-описание и структурное преобразование предложения в тексте.

Рассмотрим подробно особенности перевода ДЕ таджикского языка в книге «Воспоминания» С. Айни. Большинство ДЕ таджикского языка переводится с помощью способа эквивалентных соответствий: *бар зами ин – кроме того; ростӣ – по правде говоря; албатта – разумеется, ман гумон мекунам, ки – я полагаю, что; масъалан – например; маълум мешавад, ки – видно, что; пеш аз хама – прежде всего; махсусан – особенно; мувофиқан – соответственно; илова бар ин – более того; мефаҳмед – понимаете; гӯш кунед – послушайте* и т.д. Как видно, большинство из этих примеров являются дискурсивными-организаторами, т.е. они выполняют связующие функции – сигналы логических отношений, последовательности, введение новой информации, продолжительности высказывания, уточнение и сегментацию дискурса. Дискурсивных единиц, регулирующих процесс понимания, среди них мало.

Приведем фрагменты оригинального текста из книги «Воспоминания» С. Айни и их перевод на русский язык. Проанализируем различные способы перевода ДЕ, встречающиеся в этой книге и в ее переводе.

Ростӣ, бо вучуди ин ки аз шиддати дард худро аз гиря боздошта наметавонистам, худам ҳам дарун-дарун механдидам [Айни, 2009, с. 13].

По правде говоря, хоть я от боли не мог сдержать слез, но про себя тоже смеялся [Айни, 1960, с. 24].

В начале этого предложения зафиксирована ДЕ, указывающая на экспрессивность высказывания, и она переведена с помощью эквивалентного соответствия: *ростӣ – по правде говоря* (полное соответствие в обоих языках). Данная ДЕ служит для сигнала введения новой информации и ее продолжение.

Мо ягон касро ранҷондан намехоҳем, бинобар ин ба хостгорҳо «равед, мо ба шумо духтар намедиҳем» намегӯем, лекин ҷунонки «махри духтари надоданӣ вазнин аст» гуфтаанд, ба ӯ баҳои баланд мемонем [Айни, 2009, с. 31].

Мы никого не хотим обижать, поэтому и не говорим грубо: «Уходите прочь, мы не отдадим вам дочери». Все знают, что «махр» за девушку, которую не собираются выдавать замуж, очень тяжелый, вот почему мы и не гоним сватов от своего порога, а заламываем за дочку высокую цену [Айни, 1960, с. 49].

Если посмотреть на ДЕ, то они присутствуют равномерно как в таджикском, так и в русском тексте. Союз *бинобар ин* (поэтому) и частица *чунонки* (вот почему) переведены эквивалентными соответствиями. Только ДЕ *гуфтаанд* (говорили) в оригинальном языке зафиксирована в форме глагола прошедшего времени во множественном лице, в то время как в языке перевода (в русском языке) она переведена в форме настоящего времени множественного числа: *Все знают, что*. Данный вид перевода указывает на функциональную замену при переводе, о которой будем говорить ниже. Рассмотрим следующий пример.

Ман гумон мекунам, ки баъд аз тӯй аҳволи зиндагонии хонадони мо хеле танг шуда буд [Айни, 2009, с. 14].

Мне кажется, что положение нашей семьи вскоре очень ухудшилось [Айни, 1960, с. 24].

В этом примере ДЕ степени реальности (достоверности) *ман гумон мекунам, ки* (мне кажется, что) переводилась способом эквивалентного соответствия.

Далее приведем пример функционально-коммуникативного соответствия.

– *Аввал ин, ки – гуфт падарам дар ҷавоб – кӣ медонад, ки аввал ман мемурам ё он кас, дурум ин, ки дар назари одами пир аз ҷавон дида пул ширинтар аст. Аз бозе, ки ин қарзро ман аз ӯ гирифтаам, аҷаб нест, ки ҳар шаб ба болои ҳамин пул фикр кунад, бинрбар ин аз ҳама нештар хотирҷамъ кардани пиракиро лозим донистам* [Айни, 2009, с. 15].

– *Кроме того, старые люди всегда больше ценят деньги, чем молодые. Может быть, с тех пор, как я занял у него, он каждую ночь думал о долге, и я счел необходимым успокоить старика* [Айни, 1960, с. 26].

Предложение «– *Аввал ин, ки – гуфт падарам дар ҷавоб – кӣ медонад, ки аввал ман мемурам ё он кас, дурум ин, ки дар назари одами пир аз ҷавон дида пул ширинтар аст*» дословно переводится как «– *Во-первых*, – сказал мой отец в ответ –, кто знает, когда я умру или он умрет, *во-вторых*, старикам деньги доставляет больше удовольствие, чем молодым». В данном фрагменте некая часть оригинального текста будет пропущена, но при этом основной смысл будет передан на русском языке. Далее ДЕ, указывающая на последовательность изложения *аввал ин, ки* (во-первых) и *дурум ин, ки* (во-вторых) в оригинальном тексте переводились на русский язык как *кроме того* (*гайр аз ин*). В переводе появилась ДЕ степени реальности (*может быть*), отсутствующая в оригинальном тексте. Рассмотрим следующий пример функционально-коммуникативного соответствия.

– *Пас, инҳо чӣ шуданд?* – *гуфта нурсид* [Айни, 2009, с. 9].

– *Ну, а кем они стали?* [Айни, 1960, с. 17].

В этом фрагменте мы видим, что в оригинальном тексте выражение *гуфта нурсид* (*спрашивал*) не переведено переводчиком, так как оно сильно не влияет на смысл изложения. Наречие *пас* (*затем*) было переведено с помощью русской разговорной частицы *ну*, характерной только для русского языка. При этом смысл предложения полностью передается в переводе на русский язык.

Выводы

Подводя итоги, можно сказать о том, что большинство ДЕ в книге «Воспоминания» С. Айни переводились с помощью эквивалентного соответствия. В функционально-коммуникативном соответствии учитывается как грамматические, так и лингвокультурологические особенности языков. При переводе ДЕ нужно учитывать контекст употребления, а не вариант словарного перевода. Если переводчик пропускает ДЕ при переводе, главная информационная составляющая часто не страдает. Однако следует подчеркнуть, что ДЕ могут стать источником смысловых потерь не на информационном уровне, а на уровне взаимодействия автора текста и читателя. В этом смысле ДЕ представляют собой переводческую трудность.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Айни, С. Ёддоштҳо : дар ҷаҳор қисм / С. Айни. – Душанбе : Сарредаксияи илмӣи Энциклопедияи Миллии Тоҷик, 2009. – 680 с. – (На таджикском языке).
2. Айни, С. Воспоминания / С. Айни ; пер. с тадж. З. А. Розенфельд. – Москва ; Ленинград : Изд-во восточной литературы, 1960. – 1087 с.

3. Белова, В. М. Прагматические функции дискурсивных слов в интернет-коммуникации / В. М. Белова, В. А. Белов // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 474. – С. 46–57. – DOI: 10.17223/15617793/474/6.
4. Белов, В. А. Проблема перевода дискурсивных слов (на материале русского и английского языков) / В. А. Белов, В. М. Белова // Technology and Language. – 2024. – Т. 5, № 4. – С. 84–102. – DOI: 10.48417/technolang.2024.04.07.
5. Дискурсивные слова русского языка: опыт контекстно-семантического описания / под ред. К. Киселевой, Д. Пайара. – Москва : Метатекст, 1998. – 446 с. – ISBN 5-89601-005-7.
6. Кобозева, И. М. Для чего нужен звучащий словарь дискурсивных слов русского языка / И. М. Кобозева, Л. М. Захаров // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : труды международного семинара Диалог'2004, Москва, 2–7 июня 2004 г. / под ред. А. С. Нариньяни. – Москва : Наука, 2004. – С. 292–297.
7. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. – Москва : Международные отношения, 1974. – 216 с.
8. Шилихина, К. М. Дискурсивные слова как маркеры иронии / К. М. Шилихина // Язык, коммуникация и социальная среда. – Воронеж : Наука-Юнипресс, 2013. – Вып. 11. – С. 103–124.
9. Шилихина, К. М. Изучение дискурсивных маркеров методами корпусной лингвистики / К. М. Шилихина // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 3. – С. 121–126. – EDN: YNDZQJ.

УДК 811.134.2'38:81'276.5

К вопросу о реализации максим вежливости Р. Лакофф в судебном процессе (на материале испанского языка)

О. А. Пильщикова, Южный федеральный университет, аспирант, Россия

Научный руководитель: д. ф. н., профессор В. В. Корнева, Россия

Судебный дискурс представляет собой «элемент социальной жизни, обусловленный социальной действительностью и приводящий к социально-значимым последствиям» [Дубровская, 2010, с. 5]. Судебный процесс, являясь одной из институционализированных форм судебного дискурса, отличается специфической коммуникативной структурой, в рамках которой результативность взаимодействия участников обусловлена не только демонстрацией компетентности и сдержанности, но и соблюдением принципов взаимного уважения и вежливости.

В настоящем исследовании анализируется реализация концепции (не)вежливости Р. Лакофф в контексте судебного процесса, включающая три основополагающие максимы: не навязывай («don't impose»), предоставляй выбор («give options»), будь дружелюбен («make a feel good, be friendly») [Лакофф, 1973, с. 293]. Нарушение установленных коммуникативных максим способно провоцировать проявление коммуникативной невежливости, что, в свою очередь, может обусловить наступление коммуникативной неудачи в рамках интеракции.

В ходе анализа судебного дискурса становится очевидным, что оценка (не) вежливости в рамках заседания во многом определяется характеристиками дискурсивного контекста. Рассмотрим последствия нарушения первой максимы:

*«Juez: muchas gracias / conteste usted a las preguntas / que le formule el ministerio fiscal / por favor»
(Судья: большое спасибо, ответьте, пожалуйста, на вопросы, которые задает вам прокуратура)* [Education Expertise, 2024].

В отличие от повседневного общения, где директивные реплики судьи нарушали бы максиму «не навязывай» и воспринимались бы как невежливые, в судебном контексте они таковыми не являются. Это объясняется тем, что общество признает за участниками, занимающими определенные социальные позиции, право на властные действия, что «особенно актуально в условиях социальной асимметрии» [Видаль, 2005, с. 125].

Максима «предоставляй выбор» используется с целью смягчить потенциально конфликтное восприятие отказа от предложенного варианта или выраженного мнения:

«Abogado de la defensa: ya / señoría / pero en este sentido / e:: / existen sentencias del Tribunal Supremo / en el que- / en el caso de tenencia ilícita de armas / cuando esta tenencia / está preordenada en concreto / y por tanto limitada en el tiempo / e:: / sí que se aprecia la eximentee / la eximente dee / o la atenuante cualificada de embriaguez / y en este acto / nosotros presentamos documentos / incluso / del día de los hechos

Juez: m:: / bueno»

(Адвокат защиты: Ваша честь, в связи с данным делом, существуют решения Верховного суда. В них говорится, что при незаконном хранении оружия, если это хранение было предписано и ограничено по времени, опьянение может быть признано обстоятельством, освобождающим от ответственности или смягчающим вину. В подтверждение этого мы предоставляем документы.

Судья: хорошо) [Education Expertise, 2024].

На этапе предварительных вопросов адвокат использует ссылки на решения Верховного суда и новые документы для смягчения потенциальной невежливости при повторном запросе на проведение ранее отклоненной экспертизы. Это позволяет завуалировать несогласие с позицией суда и добиться желаемого результата.

Нарушение второй максимы не всегда приводит к проявлению невежливости, что обусловлено спецификой состязательности судебного процесса, в рамках которого неизбежны разногласия между сторонами.

В третьем примере ответ, предоставленный обвиняемым судье, не может быть квалифицирован как проявление невежливости, несмотря на констатируемое нарушение второй максимы. Данное обстоятельство обусловлено тем, что рассматриваемый ответ представляет собой прямое отрицание в отношении обстоятельств, послуживших основанием для инициирования судебного процесса.

«Juez: ¿está usted de acuerdo / con la acusación / que se dirige contra usted? /

Acusado: no»

(Судья: Вы согласны с обвинением, которое выдвинуто против вас?

Обвиняемый: нет) [Education Expertise, 2024].

Судебный дискурс характеризуется протокольными отношениями и стремлением к сохранению дистанции между участниками, в связи с этим заслуживает внимания реализация третьей максимы.

«Ministerio fiscal: bien / vale / ¿cuántos años hace / de eso? /

Testigo: pues /

Ministerio fiscal: aproximadamente / no se ponga usted nerviosa /

Testigo: [8 o] 9 años»

(Прокурор: хорошо, сколько лет прошло с тех пор?

Свидетель: ну

Прокурор: примерно, не нервничайте

Свидетель: [8 или] 9 лет) [Education Expertise, 2024].

Данный фрагмент иллюстрирует, что прокурор, допрашивающий свидетельницу по делу об угрозах в семье и оскорблениях, сознательно реализует максиму «будь дружелюбен». Серьезность дела и уязвимость свидетельницы оправдывают создание максимально комфортной обстановки, что выражается в использовании успокаивающих фраз.

В следующем примере демонстрируется явное нарушение максимы «будь любезен» со стороны судьи.

Juez: sí / a ver / e:: / ¿usted sabe / que paraa tener un arma / necesitaa / permiso? / ¿lo sabe? /

Acusado: sí /

Juez: ¿en ese momento no lo sabía? /

Acusado: no sé / no sé adónde estaba / no sé /

Juez: ¿no sabía también / que tenía una prohibición / de tener armas / que le habían impuesto ya? /

Acusado: no /

Juez: los juzgaos / ¿no lo sabía? /

Acusado: no / no me acordaba / o no lo sabía / oo / no sé / es que en aquellos momentoos /

Juez: ya /

(**Судья:** да, послушайте, вы знаете, что для того, чтобы иметь оружие, нужно разрешение? Вы знаете это?)

Обвиняемый: да

Судья: В тот момент вы этого не знали?

Обвиняемый: не знаю, я не знаю, где я был, я не знаю

Судья: Вы также не знали, что у вас был запрет на владение оружием который вам уже был наложен?

Обвиняемый: нет

Судья: судебный, вы этого не знали?

Обвиняемый: нет, я не помнил или я не знал... или, я не знаю...просто в те моменты

Судья: ладно) [Education Expertise, 2024].

Все вопросы, которые задает судья, являются риторическими («¿no sabía también / que tenía una prohibición / de tener armas / que le habían impuesto ya? /, los juzgaos / ¿no lo sabía? /»), чтобы показать, что показания обвиняемого не убедительны, позиция, которая становится более сильной благодаря использованию разговорного междометия после объяснения обвиняемого («ладно»). Эти высказывания являются ярким примером нарушения максимы, предложенной Лакофф, из-за того, что дистанция между коммуникативными участниками очевидна.

Эти вопросы не предназначены для получения информации, а скорее для того, чтобы подорвать доверие к словам обвиняемого и подчеркнуть несостоятельность его показаний. Использование риторических вопросов и последующего «ya» («ладно») после объяснений обвиняемого создает атмосферу недоверия и осуждения. Это прямо противоречит максиме «будь любезен», которая предполагает создание позитивной атмосферы и демонстрацию уважения к собеседнику. В данном контексте нарушение этой максимы отражает конфронтационный характер судебного допроса, где цель судьи – выявить правду, даже если это требует отказа от проявления любезности и эмпатии.

Подводя итог, нужно отметить, что анализ реализации максим Лакофф в испанском судебном дискурсе демонстрирует, что суд представляет собой уникальное коммуникативное поле, где нарушение принципов вежливости не всегда имеет однозначную негативную коннотацию. Влияние контекста, целей коммуникации и особенно властного положения сторон, существенно влияет на интерпретацию этих нарушений.

Судебный процесс, в силу своей состязательной природы, предполагает отказ от безусловного следования принципам вежливости в пользу эффективности установления истины и отправления правосудия. При этом особенно выраженной оказывается роль судьи, чье положение предоставляет наибольшие возможности для нарушения максим, что не всегда следует рассматривать как проявление невежливости, а скорее как инструмент реализации властных полномочий и обеспечения надлежащего порядка в судебном заседании.

Таким образом, дальнейшее изучение влияния институциональных ролей и культурных традиций на интерпретацию и применение принципов вежливости в различных судебных системах представляется перспективным направлением для будущих исследований.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Дубровская, О. В. Судебный дискурс: речевое поведение судьи (на материале русского и английского языков) / О. В. Дубровская. – М. : Акад. МНЭПУ, 2010. – 351 с.
2. Lakoff, R. The Logic of Politeness; or, Minding Your P's and Q's / R. Lakoff // Proceedings from the Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society. – 1973. – Vol. 9, № 1. – P. 292–305.

3. Escandell Vidal, M. V. La Comunicación / M. V. Escandell Vidal. – Madrid : Gredos, 2005. – P. 123–128.
4. Education Expertise. Alegatos de apertura, interrogatorio y contrainterrogatorio [Электронный ресурс] // Rutube. – URL: <https://rutube.ru/video/aca444cfef41059d86178b5e67a53cle/> (дата обращения: 21.10.2024).

УДК 81'373

Цвет как символ: лингвокультурный контекст концепта ИНВАЛИДНОСТЬ в современном немецком языке

Н. Н. Писаренко, Московский педагогический государственный университет, аспирант, Россия

Научный руководитель: д. ф. н., профессор Л. А. Нефедова, Россия

Мир, в котором мы живем, наполнен разными красками. Цветовая картина окружает нас повсюду и играет важную роль в нашей жизни. Цвет – это больше, чем просто украшение. С помощью цветов и их оттенков создаются особая атмосфера уюта, гармоничные образы и дизайн, позволяющие получать эстетическое наслаждение и позитивные эмоции. Цвет – это энергия, которая влияет на общее самочувствие и оказывает целебное воздействие, подпитывая нас жизненной энергией. Но на этом миссия цвета не заканчивается, например, в коммуникации он способен быть невербальным сигналом, подчеркивающим значимость предмета или наоборот скрывающим его от излишнего внимания. Наименование цвета может служить символом или метафорой.

В рамках данной статьи рассматривается символика цвета и колоративы, «цветовые» слова, которые используются в контексте **инвалидности** в немецкой лингвокультуре.

Целью данной работы является анализ колоративной лексики, которая используется в современном немецком языке для создания инклюзивных и социально нейтральных номинаций, связанных с инвалидностью.

Для исследования применяются следующие методы изучения лексики: наблюдение, анализ, описание, контент-анализ.

Цвет во всех культурах имеет символическое значение. С его помощью люди выражают эмоции: во многих странах черный обозначает траур; белый – душевную чистоту, возвышенность, безгрешность; зеленый считается цветом жизни и т.д. [Шейнина, 2003, с. 360–362]. Но иногда значения цвета в разных культурах не совпадают, например, белый в китайской, индийской и японской культурах – цвет скорби и печали. Символика цветов может изменяться под воздействием инноваций, событий, требований, но, как правило, она сохраняется и передается от поколения к поколению, сохраняя исторические корни.

Само слово *цвет* (англ. colour, фр. couleur, нем. Farbe) является многозначным. В словаре терминов Российской Академии художеств лексическая единица представлена в двух значениях и рассматривается: в широком смысле с позиции физических характеристик и это звучит так: «свойство любых материальных объектов излучать и отражать световые волны определенной части спектра» и в узком, исходя из того, как субъект воспринимается зрением – «цветовой тон (красный, желтый, зеленый и т. д.)» [Словарь терминов РАХ, 2025].

Немецкий толковый словарь DUDEN трактует лексему *Farbe (цвет)* аналогично, но дефиниции, связанные с колористическим значением, превалируют: а) внешний вид вещей, воспринимаемый глазом, который основан на различном отражении и поглощении света; б) оттенок; в) красящее вещество, краситель; г) средства для окраски, покраски [Duden, 2025].

В словаре русского языка С. И. Ожегова слово *цвет* продемонстрировано с позиции зрительного восприятия как один из видов красочного радужного свечения – от красного до фиолетового, а также их сочетаний или оттенков, что семантически соотносит его с лексемой *ощущение* [Ожегов, 2025].

Изучив ряд других словарных статей, связанных с термином *цвет*, мы заметили многообразие дефиниций. Но, как пишет В. И. Карасик, словарные разъяснения субъективны, так как они опираются на знания автора, его представления и опыт, поэтому в «каждом словаре отражаются авторские трактовки содержания слов» [Карасик, 1996, с. 7].

Также понятие *цвет* обозначает собой сложное явление, состоящее из нескольких компонентов: 1) физический (прямая взаимосвязь между длиной волны света и видимым спектром цветов); 2) физиологический (обработка мозгом информации, полученной благодаря фотоцентрам в сетчатке глаза, а именно колбочками, которые создают ощущение цвета); 3) психологический (восприятие цвета субъективно, так как зависит от индивидуальных особенностей человека); 4) химический (возможна корректировка первоначального цвета при помощи пигментов и красителей, которые способны поглощать одни волны света и отражать другие).

Из-за такого множества аспектов данный феномен регулярно становится предметом изучения в самых разных научных областях, таких как: философия, физика, психология, физиология и т.д. Ученые-лингвисты исследуют лексическую составляющую данного явления.

Само слово *цвет* (др.-рус. цвѣтъ) обозначает *цветок*, *луг*, а начиная с XIV в. используется в значении *цвет*, *окраска* [Фасмер, 2004]. По другой версии лексическая единица является заимствованием частично с французского *couleur* и латинского *color* [Oxford English Dictionary, 2025].

Язык создает реальность и влияет на то, как мы видим мир, усиливая визуальную картинку. Многие колоративные единицы, как пишет Е. О. Туманова, в дискурсе имеют символическое значение [Туманова, 2023, с. 81.]. Цветовая символика часто используется в геральдике, флагах и т.д. [Суздальцева, 2014, с. 82].

Люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и организации, поддерживающие их, постоянно работают над инклюзивной коммуникацией. В общении с людьми, имеющими инвалидность, широко используются наглядные знаки и колоративы, чтобы привлечь их внимание и повысить осведомленность.

1) *Флаг – знак наглядности и символизма*. В Берлине, начиная с 13 июля 2013 года, отмечается «Disability Pride Month» – «месяц гордости за людей с ограниченными возможностями» и проходят парады, где непременно, для привлечения внимания используется обновленный флаг инвалидности, разработанный в 2019 году А. Мэгилл (Anne Magill), на котором значительно расширена цветовая палитра. На угольно-сером фоне изображены цветные лучи, где красный обозначает людей с физическими нарушениями, желтый (золотой) – когнитивные нарушения и нейроотличия, белый – невидимые и недиагностированные нарушения, синий – нарушения психического здоровья, зеленый – нарушения сенсорной функции [Forstner, 2023]. Данный вариант сильно отличается от своего предшественника и по цветовой гамме, и по названию. Первый флаг был создан параолимпийским танцором Э. Ресио (Eros Recio) из Валенсии (Испания) в 2017 году и назывался флагом преодоления. Полотнище выступало невербальным лозунгом борьбы за права людей с ограниченными возможностями, олицетворением гордости и символом доступности [Alvarez, 2017]. Автор был вдохновлен олимпом и поэтому использовал аналогичное сочетание 3-х цветов: золотистого, серебристого (цвета драгоценных металлов: золота, серебра) и бронзового (сплава меди и олова), дабы подчеркнуть силу воли и духа, упорство и мужество, целеустремленность и оптимизм «сильных» людей с инвалидностью, которые служат вдохновляющим примером для всех окружающих. Данная композиция выступает знаком уважения к их достижениям. При вербализации колористические лексемы (цветонаименования) *золотистый*, *серебристый*, *бронзовый* вызывают ассоциации, связанные с олимпийским пьедесталом, со спортивными победами, с преодолением, а возникшие ассоциативные аналогии подчеркивают, что жизнь людей с ОВЗ – это каждодневная борьба, поэтому Э. Ресио, являющийся профессиональным танцором с синдромом Дауна, не понаслышке знающий о всех проблемах инвалидов, свое цветовое решение объяснил с позиции человека, который находится внутри системы, а именно, по его словам, каждая номинация-колоратив представляет отдельный тип инвалидности

(физический, психический, сенсорный), а в целом Флаг объединяет множественность инвалидностей [Toran, 2019].

В немецком языке цветолексема *золотой* (нем. *Gold*) используется как в прямом значении, например: *Goldmedaillon* (золотой медальон) так и в переносном – нечто превосходное: *goldene Stimme* (золотой голос), замечательное: *goldene Gelegenheit* (золотая возможность). Данный цвет используется в геральдике Германии, символизируя гордость, благородство и величие, золотисто-желтый тон входит в состав триколора, неся аналогичную семантику. Соответствующий ему колоратив подчеркивает смысловую информацию, связанную со светлым будущим для страны.

Цветолексема *серебряный* (нем. *Silber*) является обозначением изысканного цвета, который ассоциируется с богатством: *Silbermünze* (серебряная монета), чистотой: *Silberbach* (серебряный ручей) и истиной: *Reden ist Silber – Schweigen ist Gold* (Речь – серебро, молчание – золото).

Колоратив *бронзовый* (нем. *Bronze*) репрезентирует цвет сплава под названием *бронза* (медь обычно с оловом), который имеет теплый коричневый цвет с примесью оранжевого. Бронзовый цвет является признаком прочности, стабильности и несокрушимости. Бронза символизирует силу духа, мощь и волю к победе. Бронзовая медаль (нем. *Bronzemedaille*) на соревнованиях обычно вручается за 3-е место, а значит, это тоже пьедестал почета.

Проанализировав лингвосимволику Флага преодоления, можно сказать, что используемые цветономинации полностью соответствуют смыслу, вложенному в данный символ.

2) *Цвет – символ узнавания.* Цветной символизм может выступать идентификатором незрячего человека, как, например, *белая трость* (*weißer Stock*), которую часто называют «глазами» или «компасом незрячего».

Ihren weißen Stock nennen Elfriede Schütz und ihre Kollegen nur «unser Auge». Er ist für sie Orientierungshilfe und Erkennungszeichen, denn alle vier sind blind oder stark seheingeschränkt. Э. Шютц и ее коллеги называют свою белую трость просто «нашим глазом». Для них это средство ориентации и символ узнавания, поскольку все четверо незрячие или имеют серьезные нарушения зрения [Mader, 2015].

Колоратив *белый* в выражении *белая трость* («наш глаз») используется в метафорическом значении, то есть имеется в виду вспомогательное средство, позволяющее людям с глубокими нарушениями зрения ориентироваться в пространстве. Но трость, именно в белом цвете, как далее пишет автор статьи, служит идентификационным средством, выделяющим из толпы незрячих людей. Это возможно благодаря свойству индифферентности этого тона, так как он заметен на любом фоне и поэтому идеально выполняет свою функцию.

3) *Цвет – шаг к доступности.* Анализ информационных знаков доступности, связанных с людьми с ОВЗ, показал, что чаще всего используются хроматические цвета: синий, желтый, зеленый и монохромные: черный, белый. Их вербализация происходит через колоративы, которые соотносятся с цветовыми прилагательными: *синий* (нем. *blau*), *желтый* (нем. *gelb*), *зеленый* (нем. *grün*), *черный* (нем. *schwarz*), *белый* (нем. *weiß*).

Синий, черный, желтый и белый задействованы в информационных знаках и в пиктограммах в качестве фона. Также распространено их сочетание, где холодный синий и нейтральный черный поглощают световой спектр, а белый, являющийся нейтральным, отражает, позволяя сделать изображение контрастным, а значит заметным. То же самое можно сказать и о сочетании теплого желтого с нейтральным черным.

In Deutschland wird ein solcher Behindertenparkplatz durch die Straßenverkehrsordnung (StVO) geregelt und mit dem Zusatzzeichen 1044-10 zusammen mit dem Verkehrszeichen 314 für Parken oder dem Zeichen 315 für Parken auf Gehwegen ausgezeichnet. Das weiße Piktogramm eines Rollstuhlfahrers auf blauem Hintergrund oder ein schwarzes auf weißem Hintergrund ist allgemein bekannt. Selbiges Piktogramm wird meist auch für die Bodenmarkierungen bei Behindertenparkplätzen

verwendet. В Германии такое парковочное место для инвалидов регулируется Правилами дорожного движения (StVO) и обозначается дополнительным знаком 1044-10 вместе с дорожным знаком 314 для парковки или знаком 315 для парковки на тротуарах. Широко известна белая пиктограмма инвалида-колясочника на синем фоне или черная на белом фоне. Эта же пиктограмма обычно используется для разметки пола на парковочных местах для инвалидов [Kilinc, 2025].

Также с 2017 г. синий стали использовать как символ универсального дизайна и доступного Интернета для всех.

Der Blue Beanie Day: Ein Symbol für Barrierefreiheit im Digitalen Zeitalter. <...> Der Tag unterstreicht die Notwendigkeit, dass das Web für alle Menschen zugänglich sein muss, einschließlich jener mit Behinderungen oder geringer digitaler Erfahrung. День синей шапочки: символ доступности в цифровую эпоху. <...> Этот день подчеркивает необходимость обеспечения доступности Интернета для всех людей, включая людей с ограниченными возможностями или с ограниченным опытом использования цифровых технологий [Apostol, 2024].

4) *Цвет – знак безопасного движения.* Желтый используется в качестве фона на информационных знаках, в частности «глухой», который выглядит в виде желтого круга с нанесенными внутри тремя черными кружками, расположенными по углам воображаемого равностороннего треугольника, вершина которого обращена вниз. Желтый цвет в дорожных знаках символизирует внимание.

Die gelbe Armbinde mit den drei im Dreieck angeordneten schwarzen Punkten ist als Verkehrsschutzzeichen für sehbehinderte und blinde Menschen gebräuchlich. Die traditionelle Anordnung der Punkte und die damit verbundene Zuordnung des Trägers bedeutet: “zwei Punkte oben, ein Punkt unten” = “sehbehindert oder blind”, die umgekehrte Anordnung der Punkte “ein Punkt oben, zwei Punkte unten” = “hörbehindert oder gehörlos”. Желтая нарукавная повязка с тремя черными точками, расположенными в виде треугольника, используется в качестве знака безопасности дорожного движения для слабовидящих и слепых людей. Традиционное расположение точек и связанное с ним назначение владельца означает: «две точки сверху, одна точка снизу» = «слабовидящий или слепой», обратное расположение точек «одна точка сверху, две точки снизу» = «слабослышащий или глухой» [Landesamt für Gesundheit und Soziales, 2025].

Проведенный анализ колоративов в современном немецкоязычном дискурсе свидетельствует о том, что лексемы, которые номинируют цвет, широко используются в инклюзивной коммуникации. Благодаря их способности создавать яркий запоминающийся образ они определяют внутренний, скрытый смысл высказывания. Понимание и расшифровка колористических лексем затруднительна без знания цветового символизма в современном немецком языке, используемого в контексте людей с инвалидностью.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Карасик, В. И. Культурные доминанты в языке / В. И. Карасик // Языковая личность: культурные концепты : сборник научных трудов. – Волгоград ; Архангельск : Перемена, 1996. – С. 3–16.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова [Электронный ресурс]. – URL: <https://ozhegov.info/slovar/?q=%D0%A6%D0%92%D0%95%D0%A2> (дата обращения: 03.03.2025).
3. Суздальцева, В. Н. Символика цвета и функционирование цветообозначений в массмедийном политическом дискурсе / В. Н. Суздальцева // Вестник Московского университета. Сер. 10, Журналистика. – 2014. – № 1. – С. 81–96. – URL: <https://vestnik.journ.msu.ru/upload/iblock/56a/2014-1-41-49> (дата обращения: 18.03.2025).
4. Туманова, Е. О. Колористические зонимы как результат языковой рефлексии политической системы Германии с 1978 по 2021 годы / Е. О. Туманова // Политическая

лингвистика. – 2023. – № 2 (98). – С. 79–90. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/koloristicheskie-eonimy-kak-rezultat-yazykovoy-refleksii-politicheskoy-sistemy-germanii-s-1978-po-2021-gody> (дата обращения: 28.03.2025).

5. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер ; пер. с нем. О. Н. Трубачева. – 4-е изд., стереотип. – Москва : Астрель : АСТ, 2004. – Т. 4. – 860 с.

6. Шейнина, Е. Я. Энциклопедия символов / Е. Я. Шейнина. – Москва : АСТ : Торсинг (Харьков), 2002. – 592 с.

7. Alvarez, M. La bandera de las personas con discapacidad / M. Alvarez // ABC Blogs. – 2017. – 17 декабря. – URL: <https://abcblogs.abc.es/protocolo-etiqueta/2017/12/17/la-bandera-de-las-personas-con-discapacidad> (дата обращения: 28.03.2025).

8. Apostol, M. Der Blue Beanie Day: Ein Symbol für Barrierefreiheit im Digitalen Zeitalter / M. Apostol // Barrierefrei.at Blog. – 2024. – 25 апреля. – URL: <https://www.barrierefrei.at/der-blue-beanie-day-ein-symbol-fuer-barrierefreiheit-im-digitalen-zeitalter/> (дата обращения: 07.04.2025).

9. Forstner, M. Disability Pride Month / M. Forstner // DISTA. – 2023. – 9 июля. – URL: <https://dista.uniability.org/2023/07/disability-pride-month-juli/> (дата обращения: 28.03.2025).

10. Kilinc, M. Behindertenparkplatz: Erleichterung für eingeschränkte Autofahrer / M. Kilinc // Mobilitätsmagazin. – 2025. – 13 февраля. – URL: <https://www.bussgeldkatalog.org/halten-parken/behindertenparkplatz/> (дата обращения: 06.04.2025).

11. Mader, K. «Der weiße Stock ist unser Auge» / K. Mader // WAZ. – 2015. – 14 октября. – URL: <https://www.waz.de/staedte/duisburg/article11183869/der-weiße-stock-ist-unser-auge.html> (дата обращения: 05.04.2025).

12. Toran, E. Una bandera de seda valenciana por la Superacion y la Discapacidad / E. Toran // 7 teleValència. – 2019. – 12 декабря. – URL: <https://7televalencia.com/bandera-discapacidad-seda-valenciana/> (дата обращения: 28.03.2025).

13. Landesamt für Gesundheit und Soziales. Verkehrsschutzzeichen [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.berlin.de/lageso/behinderung/schwerbehinderung-versorgungsamt/merkzeichen/verkehrsschutzzeichen/> (дата обращения: 07.04.2025).

14. Словарь терминов Российской Академии художеств [Электронный ресурс]. – URL: <https://rah.ru/science/glossary/?ID=19227&let=%D0%A6> (дата обращения: 21.02.2025).

15. Duden [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Farbe> (дата обращения: 11.03.2025).

16. Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: https://www.oed.com/dictionary/colour_n1 (дата обращения: 25.03.2025).

УДК 81'42

Исторический дискурс в контексте научного познания

М. А. Русанова, Кубанский государственный университет, аспирант, Россия

Научный руководитель: д. ф. н., профессор А. В. Зиньковская, Россия

Одним из фундаментальных прогрессивных преимуществ современной лингвистики является антропоцентрический подход к языку, рассматривающий последний в неразрывной связи с человеческой деятельностью [Мишланова, Гуреева, 2011, с. 46]. Такие процессы, как осмысление смысловых структур, обособление и определение уровня объективности знаний в сознании происходят неотделимо от восприятия окружающей действительности, что непосредственно влияет на формирование речи. На первый план выходит осмысление структуры окружающего мира и его изучение посредством практической деятельности.

Основной задачей данной статьи является раскрытие природы исторического дискурса, которая достаточно сложна, многогранна и не поддается однозначному определению. По этой причине целесообразно подходить к данному вопросу комплексно, изучая мнения разных исследователей. Согласно взглядам А. П. Миньяр-Белоручевой, исторический дискурс представляет собой «выражение личных взглядов и интерпретаций конкретного историка, появившихся в результате его погружения в конкретный временной период,

сопровождающегося как логическим осмыслением, так и эмоциональным сопереживанием» [Миньяр-Белоручева, 2015, с. 12]. Если же рассматривать данный тип дискурса в качестве объекта научных исследований, то вполне логичным будет трактовать его как деятельность вербальной природы, осуществляемую в плоскости соответствующей научной дисциплины.

Историю в рамках соответствующего ей дискурса вполне обосновано можно рассматривать как гуманитарную дисциплину, направленную на описание и интерпретацию всего, что связано с жизнью человека в разрезе прошлого, а именно: быта, общества, событий, структуры взаимоотношений между людьми, коллективных и индивидуальных взглядов, культуры, философии и т.д. Разные определения исторического дискурса делают акцент на определенных составляющих данной комплексной модели. Так, в трактовке А.В. Лубского главная роль отведена мировоззренческому компоненту человеческого сознания, на которое оказывают влияние тип мышления, события окружающей действительности, а также социокультурные нормы и традиции. Как результат, формируется определённая информационная картинка, которая, пройдя процессы тщательного анализа, объективизации, вербализации и артикуляции, становится историческим дискурсом [Лубский, 2014, с. 93]. Всё это в очередной раз подчёркивает антропоцентричность последнего. И действительно, в центре любого исторического дискурса всегда находится жизнь людей во всех её плоскостях (социальной, культурной, научной и т.д.). Различаться могут изучаемые периоды, народы, географические регионы, масштаб и сферы исследования (военная, бытовая и т.д.), но главным объектом внимания всегда является человек и его деятельность [Шмаков, 1990, с. 13].

С точки зрения классификации современных наук, историю относят к гуманитарной области знаний. Как уже было отмечено выше, объектом последней является социум. С этой точки зрения историю-дисциплину можно в какой-то мере отнести к плоскости обществензнания. Если же наименовать термином «история» совокупность всего, что происходило с людьми от начала их существования, то её вполне можно назвать социальным феноменом [Шмаков, 1990, с. 28]. Благодаря антропоцентризму данной дисциплины становится возможным детальное изучение всех сторон существования и функционирования социума в разные периоды прошлого. Итак, обозначив объект этой науки, логично перейти к предмету, который представляет собой комплекс всех процессов, происходящих в обществе, а именно: его развитие в целом, характер изменений, взаимодействие отдельных индивидов и их групп, моральные нормы, законы и т.д. Иными словами, предметная область затрагивает все сферы человеческой деятельности, с той лишь оговоркой, что они рассматриваются в плоскости прошлого, а не современности. Из этого неизбежно следует, что история тесно пересекается с другими социогуманитарными науками, такими как философия, политология, культурология, социология и др. В завершение следует упомянуть цель существования настолько сложной науки. Главное её предназначение – комплексная и насколько возможно объективная интерпретация и ретрансляция всего, что происходило с человечеством в прошлом [Гуревич, 1984, с. 28]. Для реализации этой цели необходимо постоянное получение новых знаний, что также справедливо считать фундаментальной задачей истории. На вышеобозначенном фундаменте базируется целый комплекс более локальных направлений, позволяющих более детально рассмотреть события того или иного временного периода в плоскости конкретной социальной сферы (экономической, политической, культурной и т.д.).

Основополагающим фундаментом истории как дисциплины является соответствующий комплекс знаний, прочно закреплённых в плоскость дискурса. Стоит отметить, что на эти знания можно посмотреть двояко. Первый подход оценивает их как ментально-лингвальную систему, находящуюся в состоянии непрерывной изменчивости и прогрессирования, а значит, и усложнения. С другой стороны, данные знания справедливо воспринимаются как совокупность информации обо всём, что существовало раньше в рамках человеческого общества (события, структура, процессы и т.д.). Притом, какая бы эпоха не оказалась в центре внимания, в ней всегда можно выделить ключевые моменты, влияющие на дальнейшее течение происходящего. По мнению М.А. Барга, вокруг именно таких «узловых» отрезков и сосредотачивается историческое знание [Шмаков, 1990, с. 55]. При этом следует чётко отличать последнее от

непосредственного фактического компонента истории. Факты, события, явления – это то, что когда-то происходило в реальной действительности. Историческое же знание – это производное ментального пространства, в котором осуществляется анализ вышеперечисленного, и то, лишь в той мере, в которой позволяют накопленные сведения. Как результат, историческое знание находится в непрерывной зависимости от познания. Последнее же как раз направлено на поиск и анализ новых исторических фактов.

Если какое-либо историческое событие считается доказанным, оно становится фактом. Будучи осмысленным в плоскости уже имеющихся сведений, такой факт превращается в знание. Процесс поиска и пополнения подобных знаний и называется познанием. Всё это в совокупности и формирует комплексную картину исторической действительности, однако её ещё требуется сделать доступной для понимания участниками дискурса [Миньяр-Белоручева, 2015, с. 12]. Сама по себе данная система слишком объёмна, многогранна и сложна, потому потребовала внедрения терминологического инструментария. Последний представляет собой набор словесных знаков (терминов), каждый из которых соответствует определённому итогу познания прошлого. Так происходит постепенное формирование терминосистемы, благодаря которой становится возможным репрезентировать исторические понятия. В настоящее время она является уже достаточно объёмной, структурированной и устоявшейся. Главная её задача – делать более доступным вывод новых исторических знаний.

Общепринятая система терминов значительно уменьшает искажение трактовки информации при её передаче от одного участника дискурса к другому. Это достигается за счёт использования одних и тех же словесных знаков для обозначения конкретных исторических понятий. Так, например, термин «хронотоп» будет одинаково воспринят как ирландским, так и немецким историками. Кроме того, понятийный аппарат очень удобен в научном анализе, поскольку позволяет заменить объяснение какой-либо сложной логической составляющей коротким словом либо фразой.

Вернёмся к вышеупомянутому термину – хронотоп. Так обозначается временное пространство, соответствующее конкретному дискурсу. Важность данного термина заключается в том, что он напоминает об обязательной необходимости учёта контекста исторического периода при попытке изучения, анализа либо обсуждения последнего [Макарова, 2018, с. 168]. Это связано с тем, что жизнь как общества, так и отдельных личностей неотделима от окружающих их реалий политики, морали, культуры, экономики и т.д. Следовательно, нельзя интерпретировать факты или знания, анализировать дискурсы в отрыве от соответствующего всем им исторического пространства. В противном случае на восприятие будут накладываться отпечаток современные представления, что приведёт к значительному снижению объективности итоговых выводов.

В качестве итога, можно обозначить следующую цепочку взаимосвязей:

- 1) фундаментом исторического дискурса являются конкретные факты о прошлом;
- 2) факт как событие представляет собой реальный точечный фрагмент того, что когда-то произошло, факт же как знание является производным когнитивных процессов, осуществляемых в ментальном пространстве участников дискурса;
- 3) факт всегда объективен, знание же объективно лишь в той мере, которую способна достичь современная историческая наука либо конкретный исследователь (если речь идёт об авторской работе);
- 4) историческая картина мира непрерывно пополняется новыми знаниями, появляющимися как результат познания.

С учётом всего вышеизложенного исторический дискурс можно с уверенностью охарактеризовать как институциональный и научный, поскольку он представляет собой сложную систему, в рамках которой знания реконструируются посредством накопления и анализа фактов, рассматриваемых в функциональной взаимосвязи с соответствующим временным контекстом.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Гуревич, А. Я. Категории средневековой культуры / А. Я. Гуревич. – М. : Аквилон, 1984. – 322 с.
2. Лубский, А. В. Дискурс исторический / А. В. Лубский // Теория и методология исторической науки: терминологический словарь. – М. : Аквилон, 2014. – С. 93–95. – URL: <http://www.twirpx.com/file/1902779/grant/> (дата обращения: 10.01.2025).
3. Макарова, Т. С. Исторический дискурс как разновидность научного дискурса / Т. С. Макарова // Научный альманах. – 2018. – № 9-2(47). – С. 167–169.
4. Миньяр-Белоручева, А. П. Типология исторического дискурса [Электронный ресурс] / А. П. Миньяр-Белоручева // Язык и текст. – 2015. – Т. 2, № 2. – С. 8–16. – URL: <http://psyjournals.ru/langpsy/2015/n2/Minyar-Beloroucheva.shtml> (дата обращения: 10.01.2025).
5. Мишланова, С. Л. Вариативность терминологии Международного Бакалавриата : монография / С. Л. Мишланова, А. М. Гуреева; М-во образования и науки Рос. Федерации, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования "Перм. гос. ун-т". – Пермь : Редакционно-издательский отдел Пермского государственного университета, 2011. – 157 с. ISBN 978-5-7944-1679-4 : 100.
6. Шмаков, В. С. Структура исторического знания и картина мира / В. С. Шмаков. – Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние, 1990. – 187 с.

УДК 811.161.1'255.4

**Особенности интернет-общения китайцев в социальной сети Телеграм
(на материале Телеграм-каналов)**

Ань Синь, Южный федеральный университет, магистрант, Китай

Научный руководитель: д. ф. н., профессор С. В. Ильясова, Россия

Телеграм представляет собой не только удобную площадку для межличностного общения, но и сложный мультимодальный дискурсивный формат, в котором взаимодействуют вербальные и невербальные коды, а также текст, фото, видео, эмодзи и гиперссылки, создающие нелинейную структуру восприятия информации [Кушнерук, 2024, с. 308]. При этом структура телеграм-коммуникации включает в себя как каналы с условно однонаправленным потоком информации, так и чаты с полинаправленным обменом сообщениями, что позволяет говорить о высокой степени диалогичности данного формата [Там же, 2024, с. 306]. Для китайских блогеров, создающих образовательный контент на русском языке, мультимедийная природа Телеграма становится инструментом как вовлечения аудитории, так и усложнения восприятия из-за языковых неточностей, которые встраиваются в общий семиотический ансамбль поста.

Наиболее популярные блоги – это блоги китайцев-преподавателей, в которых публикуются текстовые посты и видео. Аудиторию блогов составляют русскоязычные пользователи, которые изучают китайский язык [Цуй Синьюй, 2021, с. 87]. Предметом нашего анализа являются два популярных образовательных Телеграм-блога, авторами которых являются китайцы: «Китайский с носителями» и «Китайский с Хуасин».

Рассказывая о китайском языке, блогеры часто допускают типичные для китайцев ошибки в русском языке. Так, например, блогер Хуасин ведет разговорные клубы по китайскому языку. Приглашая читателей присоединиться к клубам, девушка пишет: «*Тематика нашего разговорного клуба уже приготовлена*». Блогер использует неверную форму глагола «готовить». Вместо глагола «готова» она говорит «приготовлена», поэтому кажется, что речь идет о еде, а не о выполненной задаче. Характер допущенной ошибки обусловлен отсутствием в китайском языке приставок, что в свою очередь вызывает значительные трудности у китайских студентов при изучении соответствующей темы. Блогер, пытаясь образовать необходимую форму слова, использовала приставку «при-» в то время, как верным вариантом было бы употребление слова без приставки. Кроме того, блогер допускает некоторые стилистические неточности, употребляя существительное «тематика» вместо «тема» или «темы».

Рассмотрим еще один пример. Блогер публикует видео, сопровождая его текстовым сообщением в Телеграм-канале: «*Я люблю тебя = ты мне нужен. Согласно?*». В данном случае блогер допускает ошибку, используя неверное окончание. Так, в слове «согласно» автор употребляет окончание среднего рода единственного числа – «-о», хотя необходимым видится употребление окончания «-ы» множественного числа – «согласны». Подобная ошибка обусловлена отсутствием в китайском языке формы множественного числа у глаголов.

Рассмотрим еще один Телеграм-канал под названием «Китайский с носителями». Анализ постов блога демонстрирует, что авторами, вероятнее всего, являются преподаватели-китайцы, однако отсутствие ошибок в текстовых постах свидетельствует о вероятном наличии русскоязычного редактора. Тем не менее, подобные ошибки присутствуют в коротких видео блогеров, которые, вероятно, не проходят этап дополнительной редактуры. Блогеры сопровождают видеозаписи русскоязычными субтитрами, где нами и были отмечены ошибки.

Так, например, в одном из видео китаянка говорит: «*Сегодня я познакомлю вас с правилами китайской кухни за столом*». На видео есть китайский текст, поэтому понятно, что

речь идет об этикете за столом. Фраза «*правила китайской кухни*», скорее, означает желание девушки поделиться рецептами китайских блюд, однако на самом деле видео посвящено особенностям китайского этикета за столом.

Девушка допускает ошибки в числительных, используя порядковые числительные числительное «*второй*» и «*третий*» вместо формы «*во-вторых*» и «*в-третьих*».

Кроме того, блогер использует синонимичные словосочетания «*ешьте тихо*» и «*не жуйте громко*». Однако китайские субтитры демонстрируют, что девушка имела в виду разные вещи. «*Ешьте тихо*» – не разговаривайте громко во время еды. «*Не жуйте громко*» – не чавкайте.

В качестве еще одного совета автор произносит «*не давайте странных звуков во время еды*», используя форму «*давайте*» вместо необходимой «*издавайте*». В данном случае блогер допускает ошибку при употреблении приставки, что также обусловлено отсутствием приставок в китайском языке. Подобная ошибка мешает пониманию, поскольку глагол «*давайте*» используется в случаях, когда один человек отдает что-то другому или когда начинается какое-то действие. Однако «*издавайте*» несет значение «производить какой-то звук или печатать какую-то книгу».

Таким образом, очевидна тенденция к активному использованию китайскими пользователями соцсети Телеграм как для межличностного общения, так и для создания собственных образовательных блогов – Телеграм-каналов для изучающих китайский язык. Наиболее распространенной ошибкой в постах китайских блогеров является ошибка в форме слова, обусловленная отсутствием в китайском языке приставок и окончаний, а также формы множественного числа у глаголов. Кроме того, китайцы нередко используют неправильные синонимы и числительные, что негативно влияет на понимание смыслового содержания высказываний.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Кушнерук, С. Л. Телеграм-дискурс как формат цифровой коммуникации / С. Л. Кушнерук // Медиалингвистика. – 2024. – № 3. – С. 300–324.
2. Цуй Синьюй. Анализ имиджа Китая в российских СМИ в 2019 году / Цуй Синьюй // Мир связей с общественностью. – 2021. – № 10. – С. 87–88. [崔欣宇. 2019 年俄罗斯媒体中的中国形象分析 // 公关世界. 2021. №10. 87–88 页].
3. Boyd, D. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship / D. Boyd, N. Ellison // Journal of Computer-Mediated Communication. – 2007. – Vol. 13, № 1. – P. 210–230.
4. Wallace, P. The psychology of the Internet / P. Wallace. – Cambridge : Cambridge University Press, 2003. – 263 p.
5. Zhang, L. The Dissemination Path of News Short Videos in Mainstream Media from the Perspective of Media Convergence [Электронный ресурс] / L. Zhang. – URL: https://www.researchgate.net/publication/386491570_The_Dissemination_Path_of_News_Short_Videos_in_Mainstream_Media_from_the_Perspective_of_Media_Convergence (дата обращения: 23.10.2024).

УДК 372.881.134.2'243:004.738.5

Структура и организация онлайн разговорного клуба на испанском языке как инструмента развития монологической речи (лексический и грамматический аспекты)

А. А. Бардачева, Южный федеральный университет, магистрант, Россия
Научный руководитель: к. ф. н., доцент *И. Р. Абкадырова*, Россия

В условиях глобализации развитие монологической речи на иностранном языке становится ключевым аспектом коммуникативной компетенции, поскольку, по мнению некоторых ученых, именно монологическая речь «способствует стимуляции развития

самостоятельной аналитической мысли, формированию навыков аргументации и логического изложения идей» [Ахмадова, 2024, с. 2]. Традиционные методы обучения монологической речи часто оказываются недоступны в условиях современной реальности, что обуславливает потребность внедрения новых подходов, в основе которых могут лежать геймификационные формы обучения, которые организованы с учетом достижений когнитивистики.

Одним из таких подходов является формат разговорного клуба, основная цель которого заключается в развитии коммуникативных навыков, а также в повышении мотивации обучающихся к изучению иностранного языка. «Активное свободное общение за пределами класса оптимизирует процесс интеракции в студенческой среде и позволяет установить диалог культур, пробуждая интерес к языку и культуре собеседника» [Абкадырова, 2018, с. 102].

При всем разнообразии точек зрения относительно содержания разговорных клубов, в самом общем смысле под ними понимается «коммуникативная площадка, создающая условия для организации общения на проблемные темы для повышения уровня владения языком и использования его в качестве средства для выражения мнения» [Логонова, 2018, с. 113].

Цель исследования заключается в анализе эффективности данного формата для развития лексического и грамматического аспектов монологической речи у изучающих испанский язык. Для достижения данной цели представилось необходимым описать особенности организации и содержания онлайн разговорного клуба «Una charla con profe, porfa», а также разработать и апробировать серию упражнений, которые направлены на развитие коммуникативной компетенции. Проведенный анализ позволил выделить следующие особенности организации и содержания работы анализируемого разговорного клуба, а именно:

1. Организация содержания встречи. Встречи клуба «Una charla con profe, porfa» проходят в разном формате в зависимости от тематики: от классических и проектных до специализированных тематических и комбинированных. В клубе применяются такие методы, как дебаты и storytelling, способствующие развитию навыков аргументированного высказывания и повествования. На занятиях используются лингвокоучинговые инструменты, например, метафорические карты для визуализации и облегчения построения монолога. Использование аутентичных ресурсов делает занятия более динамичными и привлекательными для участников.

2. Методика обучения. Встреча разговорного клуба строится включает такие этапы, как приветствие и разминка, подведение к теме встречи, основная часть и рефлексия, которая помогает участникам оценить прогресс и эмоциональное состояние. Важным элементом является рециркуляция лексики от встречи к встрече.

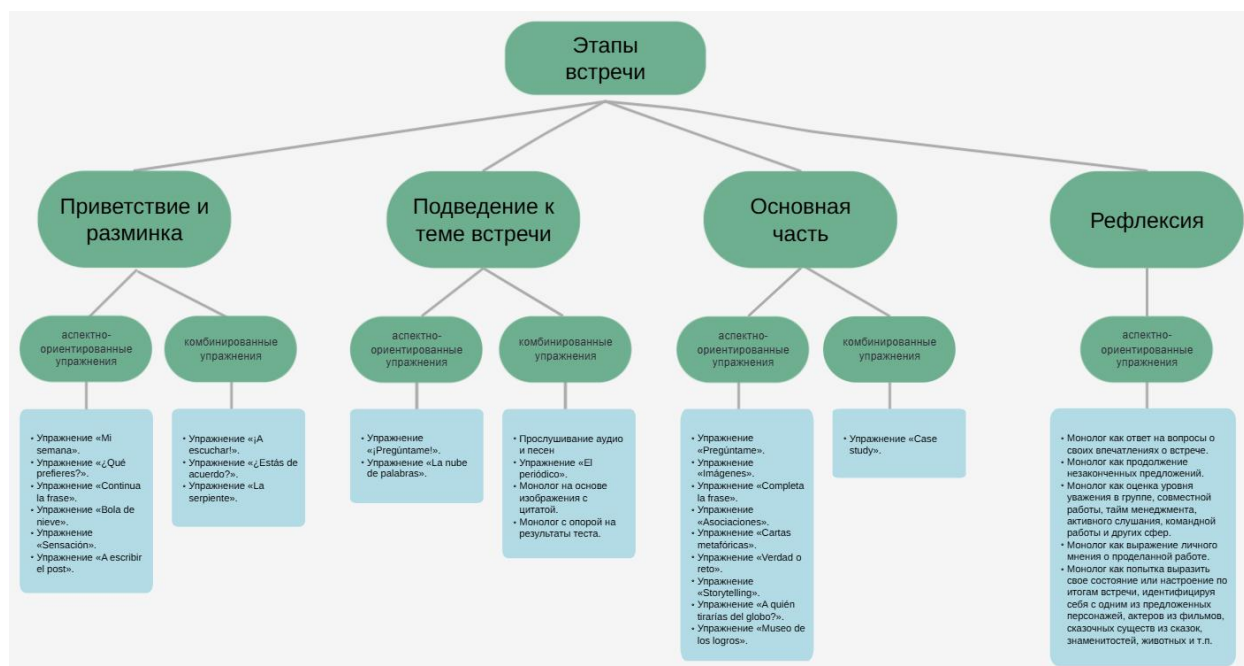
3. Мультимедийные инструменты. Клуб функционирует на базе интерактивной платформы Migo, которая предоставляет широкие возможности для создания образовательной среды. Интерактивная доска позволяет создавать задания, использовать стикеры, файлы и сохранять материалы для повторного обращения. Перед каждым занятием участникам предлагается самостоятельно изучить целевую лексику встречи в приложении Quizlet. Кроме того, клуб предлагает разнообразные обучающие материалы, включая аудио, видео, картинки, мемы, рилсы и цитаты.

Для развития монологической речи нами были разработана система упражнений, которая реализуется на таких этапах встречи приветствие и разминка, введение в тему, основная часть и рефлексия. Отметим, что развитие лексических и грамматических аспектов монологической речи интегрировано развитием других навыков, поэтому была разработаны упражнения двух типов:

1. аспектно-ориентированные упражнения (т.е. упражнения, сфокусированные на развитии монологической речи),

2. комбинированные упражнения (совмещают развитие монологической речи с видами деятельности, например, с аудированием и/или чтением).

Таблица 1. «Система упражнений онлайн разговорного клуба “Una charla con profe, porfa”»



Остановимся на примерах упражнений, направленных на развитие лексического и грамматического аспектов монологической речи, которые были проведены на различных этапах встреч онлайн разговорного клуба «Una charla con profe, porfa»:

I. Приветствие и разминка

В рамках этапа приветствия и разминки, обучающиеся отвечают на вопросы преподавателя, связанные с недавно пройденным лексическим и грамматическим материалом. Так, для развития лексического и грамматического аспектов монологической речи было разработано и апробировано аспектно-ориентированное упражнение «¿Qué prefieres?». Обучающимся предлагался альтернативный вопрос абсурдного характера по типу «¿Qué prefieres: convivir con tu familia política o tener un romance con la IA?» и им было необходимо сделать выбор, обосновав его. Ситуации подобраны так, что при их обсуждении обучающийся сталкивается с необходимостью использования недавно изученного вокабуляра. Для апробации данного упражнения обучающемуся был предложен альтернативный вопрос «¿prefieres ser un pelota o negar todas las órdenes?». Участник клуба составил следующий монолог:

«Pues si soy un pelota en el trabajo, creo que mis compañeros pensará que no tengo dignidad. Pero me parece que el jefe estará contento y quizás me va a subir el sueldo. En cambio, si niego todo, la oficina va en un caos y al final me despiden. No quiero perder mi trabajo, de verdad. Al final, creo que es mejor ser un poco de pelota, pero no demasiado. Así tengo paz y también un poco de respeto». (сохранены оригинальные синтаксис и грамматика высказывания)

Помимо лексики текущего занятия, в которое входит фразеологическое выражение «ser un/una pelota», которое он использовал два раза в разных контекстах, в монологе также встречаются лексемы из пройденной темы «Trabajo» (despedir, perder el trabajo).

Стоит отметить, что монолог имеет логическую структуру, поскольку обучающийся последовательно рассматривает обе ситуации, а также использует изученные слова-связки («en cambio», «al final»). Кроме этого, монолог включает в себя выражение своей позиции, так как говорящий употребляет глаголы мысленного восприятия («creo que», «me parece que»). В монологе присутствуют лексические единицы, входящие в вокабуляр уровня B1 (dignidad, caos, despedir, др.). Тем не менее, в монологе присутствует ряд ошибок, лексических и стилистических неточностей: некорректный выбор формы глагола «pensará», кальки с русского языка («va en un caos» вместо «se volverá un caos» или «habrá caos»; «Así tengo paz y también un

poco de respeto)). Таким образом, данное упражнение позволило выявить необходимость повторить спряжение глаголов в будущем времени, а также разнообразить связность речи посредством добавления вводных фраз «por un lado/por otro lado», «además», «sin embargo».

Отметим, что подобное задание развивает критическое мышление за счёт того, что участники должны анализировать и сравнивать различные ситуации, что положительно сказывается на продолжительности монолога, который они способны поддерживать.

II. Этап подведения к теме встречи

Этап подведения к теме встречи в рамках разговорного клуба «Una charla con profe, porfa» создает логическую связь между приветствием, разминкой и основной частью встречи с целью подвести и настроить участников на разговор по определенной тематике. Так, среди аспектно-ориентированных упражнений представляется целесообразным рассмотреть упражнение «**La nube de palabras**». На первом этапе обучающимся необходимо составить устойчивые выражения из «облака слов», в котором прописаны ключевые единицы по теме встречи. Обучающиеся должны посмотреть на них и вспомнить в составе каких фраз они могли их встретить. Таким образом активизируется сочетаемость изученных лексических единиц. Далее все выражения записываются на стикеры. На втором этапе участники формулируют логичное монологическое высказывание по теме встречи с максимальным количеством слов. Выигрывает тот, кто грамотно включит наибольшее количество лексических единиц, сохранив связность и грамматическую точность речи. Для визуализации список слов может быть помещен в любую форму. Отметим, что наличие соревновательного элемента способствует увеличению мотивации к активному использованию лексических единиц.

III. Основная часть встречи

Основная часть встречи предполагает работу с разнообразными упражнениями, среди которых творческие задания, игры, открытые дискуссии, решение проблемных ситуаций и др. Важно отметить, что лексика, которая используется в этой части встречи была заранее предложена участникам для изучения в формате карточек Quizzlet и является целевой при обсуждении темы встречи. Анализ позволил выделить эффективность аспектно-ориентированного упражнения «**A quién tirarías del globo?**». На изображении воздушного шара размещены стикеры с лексикой по тематике встречи. Кроме этого, в качестве опоры преподаватель предлагает участникам фразу для начала монологического высказывания, которая отражает определенную грамматическую тему, необходимую для повторения или закрепления. Например, если нужно повторить слова-связки, фраза может начинаться так: «*Aunque Agutin es un cantante talentoso, no lo voy a salvar porque...*». Если необходимо автоматизировать использование Modo Subjuntivo, на стикере может быть прописана фраза по типу: «*Es posible que sea un cantante famoso, pero...*». Обучающиеся вытаскивают из шара различных знаменитостей, аргументируя свой выбор в виде монологического высказывания, в котором обязательно используют лексику, размещенную на воздушном шаре.

IV. Этап рефлексии

Этап рефлексии подразумевает процесс осознания прогресса и подведение итогов встречи. В рамках данного этапа встреч онлайн разговорного клуба «Una charla con profe, porfa» были апробированы упражнения, предлагающие выстроить **монолог как аргументация незаконченной мысли**:

- a) Quiero saber por qué...
- b) Una estrategia que me ayude (en el aprendizaje)...
- c) De hecho estoy mejorando en...
- d) Hoy he aprendido...
- e) Me resulta difícil...
- f) Me pregunto cómo...
- g) Siento que...

Так, например, на одной из встреч разговорного клуба участник построил следующий монолог:

«Quiero saber qué significa la frase “ponerse las botas”.

Una estrategia que me ayude (en el aprendizaje)... al principio de esta clase me sentí un poco estresado y después me relajé y esta es la estrategia que he usado para hacer todas las tareas, no preocuparme y simplemente disfrutar.

De hecho estoy mejorando en recordar todas las palabras porque no conseguí recordar todo. Hoy he aprendido por lo menos nuevas frases y he aprendido algo de las asociaciones de colores porque no pensaba sobre estas cosas.

Siempre me resulta difícil imaginar algo como crear una historia, pierdo mucho tiempo en estas cosas.

Me pregunto cómo o por qué los españoles hablan mucho sobre política y tal.

Siento que mi español está mejorando» (сохранены оригинальные синтаксис и грамматика высказывания).

Отметим, что в монологе отсутствует использование Modo Subjuntivo, однако выделяется использование прошедших времен («me sentí» «he usado» «me relajé»), а также конструкция estar + gerundio. Кроме этого, присутствуют кальки с русского языка («pierdo mucho tiempo» вместо «tardo mucho en ...»). Таким образом, данное упражнение позволило выявить необходимость развивать навыки повествования, используя больше слов-связок, а также применять больше фраз в сослагательном наклонении.

Обобщая вышеизложенное, можно заключить, что онлайн-разговорный клуб является современным инструментом развития монологической речи. Разработанная система упражнений для занятий разговорного клуба направлена на поэтапное развитие навыков монологической речи на испанском языке, сочетая в себе работу как с лексическим, так и с грамматическим аспектами. Каждый этап встречи, от приветствия до рефлексии выстроен таким образом, чтобы как можно сильнее вовлечь обучающихся в процесс общения и создать обстановку для продуктивной практики речи на испанском языке.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Абкадырова, И. Р. Современные подходы к развитию межкультурной и языковой компетенций: из опыта реализации проекта "Русский язык на Кубе" / И. Р. Абкадырова, Н. В. Карповская // Русский язык в парадигме современного образования: Россия и Иbero-Американский мир : материалы Международного форума, Кадис (Испания), 10–11 мая 2018 года / редкол.: О. Е. Гайбарян, А. А. Багдасарова, А. Ю. Сулавко, М. А. Шевцова. – Кадис (Испания) : Юж. федер. ун-т, 2018. – С. 99–104. – EDN GRRPUD.

2. Ахмадова, З. М. Развитие монологической речи на английском языке у обучающихся посредством информационных технологий / З. М. Ахмадова, З. Дж. Яндиева, М. Б. Арадова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84. – С. 1–7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-monologicheskoy-rechi-na-angliyskom-yazyke-u-obuchayuschisya-posredstvami-informatsionnyh-tehnologiy> (дата обращения: 17.05.2025).

3. Логинова, М. С. Дискуссионный клуб как средство формирования коммуникативной компетенции у студентов-иностранцев / М. С. Логинова // Наука и школа. – 2018. – № 3. – С. 112–117.

УДК 811.134.2'373.72:81'374

Концепты «ум» и «глупость» в испанских устойчивых выражениях с компонентом-антропонимом

А. И. Владимирова, Московский педагогический государственный университет,
магистрант, Россия

Научный руководитель: к. ф. н., доцент Е. В. Богданова, Россия

Этимологические исследования устойчивых выражений не теряют своей актуальности ввиду высокой степени их информативности. Как отмечает А. В. Кунин: «фразеология – это сокровищница языка. Во фразеологизмах находит отражение история народа, своеобразие его культуры и быта» [Кунин, 1996, с. 6]. Особый интерес для исследователя представляют

устойчивые единицы, содержащие в своем составе имя собственное (далее – ИС), т.к. различные классы онимов также представляются бесценным источником лингвокультурной информации, способствующей лучшему пониманию особенностей менталитета народа, его системы духовно-нравственных ценностей и специфики мировоззрения. С этой позиции настоящая статья представляется актуальной, т.к. современная лингвистика характеризуется растущим вниманием к вопросам формирования языковой картины мира, обусловленной культурно-этническими представлениями человека об окружающей действительности

Целью данной статьи является описание национально-культурного своеобразия испанских паремий и фразеологизмов с компонентом-антропонимом, репрезентирующих концепты «ум» и «глупость». Материалом исследования послужили выражения, отобранные методом сплошной выборки из испаноязычных лексикографических источников.

Прежде, чем обратиться к непосредственному анализу материала, представляется правомерным определить термин «концепт». Так, согласно Н. Ю. Шведовой, концепт – это

содержательная сторона словесного знака (значение – одно или некий комплекс ближайшее связанных значений), за которой стоит понятие (т.е. идея, фиксирующая существенные «умопостигаемые» свойства реальных и явлений, а также отношения между ними), принадлежащее умственной, духовной или жизненно важной материальной сфере существования человека, выработанное и закрепленное общественным опытом народа, имеющее в его жизни исторические корни, социально субъективно осмысливаемое и - через ступень такого осмысления - соотносимое с другими понятиями, ближайшее с ним связанными или, во многих случаях, ему противопоставляемыми [Шведова, 2005, с. 603].

В свою очередь Ю. С. Степанов определяет концепт как «единицу когнитивной деятельности, являющуюся продуктом познавательных процессов и выступающую в качестве «ключевой ячейки культуры в менталитетом мире человека» [Степанов, 1997, с. 43]. Более развернутая дефиниция исследуемого термина представлена в совместной публикации З. Д. Поповой и И. А. Стернина:

дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету [Попова, Стернин, 2007, с. 24].

Как справедливо отмечает Н. Ф. Алефиренко, концепт представляет собой «...сложное и многоярусное ментальное образование, в состав которого помимо обыденно-понятийного содержания входят еще оценочные и релятивно-оценочные смыслы, показывающие отношение человека к познаваемому объекту» [Алефиренко, 2010, с. 155]. Из приведенных выше определений мы можем заключить, что концепт это – многомерная ментальная структура, включающая в себя когнитивные процессы, культурный и исторический контексты, субъективные оценки и эмоции. Отметим, что концепт включает в себя знания о предметах и явлениях, а также их интерпретацию в сознании того или иного народа.

Одним из ключевых аспектов духовной жизни человека выступает его способность к рациональному мышлению и восприятию окружающей действительности. Интеллектуальная деятельность человека традиционно ассоциируется с такими понятиями, как ум и глупость. Знания, мудрость и образованность всегда имели высокую ценность, а их обладатели пользовались уважением среди представителей различных культур. Рассмотрим подробнее испанские фразеологические единицы (далее – ФЕ) и паремии с компонентом-антропонимом, отражающие вышеназванные качества.

Для положительной оценки интеллектуальной деятельности человека во фразеологизмах и паремиях зачастую используются имена собственные философов и учёных, прославившихся своей эрудированностью.

Ser un Séneca (досл. *быть настоящим Сенекой* ≈ *быть мудрым*). Это сравнительное выражение применяется к людям, обладающим обширными знаниями или мудростью, а порой и к тем, кто кичится своим умом. Оно восходит к исторической фигуре римского философа Луция Аннея Сенеки, уроженца Кордобы. Мудрость Сенеки, запечатленная в его трудах, продолжает вызывать восхищение и по сей день [Doval, 1995, p. 280].

Saber más que (el) calepino (досл. *знать больше, чем Калепино*; ≈ *быть умным, начитанным*). Данная ФЕ содержит отсылку к имени итальянского полиглота и учёного XV в. Амброзио Калепино, являющегося автором первого латино-итальянского словаря, вышедшего в свет в 1502 г. Вышеуказанная работа получила широкое признание среди современников и стала образцом для последующих изданий латинских словарей. Лексикографический труд А. Калепино пользовался столь значительным спросом, что впоследствии любой латинский словарь начали именовать «*calepino*». С течением времени первоначальный текст был значительно переработан и дополнен, включая соответствия между латынью и одиннадцатью другими языками. Оговоримся, что существует альтернативный вариант данной ФЕ «*Tener más hojas que el calepino*» (досл. *иметь больше листов, чем калепино*), что позволяет предположить, что сравнение в данном выражении связано со словарем, нежели непосредственно с самим персонажем [Buitrago, 2014, p. 592–593].

Saber más que el maestro Ciruelo (досл. *знать больше, чем учитель Сируэло*; ≈ *сечь пядей во лбу*). В данном устойчивом выражении упоминается имя известного гуманиста и математика XVI в. Педро Сируэло – автора многочисленных трудов по математике, теологии, анатомии, астрологии, музыке и другим научным дисциплинам [Doval, 1995, p. 271].

Ser más listo que Cardona (досл. *быть умнее Кардоны*; ≈ *быть прозорливым*). Эта ФЕ берет свое начало из следующего исторического эпизода: король Арагона Педро IV отдал приказ казнить своего брата Фернандо, подозревая его в заговоре. Узнав о планах монарха, виконт Кардона осознал, что его жизни также угрожает опасность, т. к. указанный дворянин входил в ближний круг опального принца Фернандо. Без промедления виконт Кардона бежал в свой замок в Барселоне, что и спасло ему жизнь. Его молниеносная реакция впоследствии стала олицетворением предосторожности и умения быстро принимать решения. Однако отметим, что есть и иная версия происхождения ФЕ, согласно которой выражение восходит к жизнеописанию монаха Антонио де Форча де Кардону, прославившемуся остроумием и умением адаптироваться к различным обстоятельствам [Doval, 1995, p. 257].

Quien sabe a Soto, sábelo todo (досл. *тот, кто знаком с Сото, знает обо всем*; ≈ *быть очень умным, иметь широкий кругозор*). Данная поговорка восходит к имени Доминго де Сото, доминиканскому монаху и богослову, представителю Саламанкской школы XVI в., служившему духовником короля Карла I. Отметим, что Доминго де Сото внес значительный вклад в развитие таких областей, как физика, логика и экономика [Sbarbi, 1922, p. 369].

Saber más que Lepe (досл. *знать больше, чем Лепе*; ≈ *быть очень умным, иметь широкий кругозор, ума палата*). Приведенное устойчивое выражение восходит к имени знаменитого ученого и богослова Педро де Лепе и Дорантеса, чьи глубокие познания и эрудиция снискали уважение среди современников, сделав его имя символом мудрости. Примечательно, что эта ФЕ существует в нескольких вариациях: «*Saber más que Lepe, Lepijo y su hijo*» (досл. *знать больше, чем Лепе, Лепихо и его сын*) и «*Saber más que Lepe y Lepillo*» (досл. *знать больше, чем Лепе и Лепильо*), где добавленные уменьшительные суффиксы как усиливают выразительность оборота, так и придают высказыванию рифму [Богданова, 2022, с. 247].

Следует подчеркнуть, что эталонами эрудированности и мудрости являются не только испанские философы и богословы, но и некоторые иностранные правители и выдающиеся деятели.

Saber más que Briján (досл. *знать больше, чем Брихан*; ≈ *быть очень умным*). Данное сравнительное выражение по одной из версий связано с Бриханом (Бурханом) – арабским злодеем, прославившимся во времена Реконкисты своей хитростью и смелостью. Другая версия гласит, что Брихан (Брикан) был мудрейшим некромантом. Отметим, что доподлинно неизвестно существовали ли вышеупомянутые персонажи [Doval, 1995, p. 270].

Saber más que Baldos (досл. *знать больше, чем Балдос; ≈ быть очень умным*). Данное устойчивое выражение связано с известным итальянским правоведом XIV в. Педро Балдосом [Montoto y Rautenstrauch, 1922, p. 112]. Достоверной информации о жизни указанной личности не сохранилось, однако представляется закономерным предположить, что мотивирующим признаком фразеологизма стала успешная профессиональная деятельность упомянутого юриста.

Глупость – это качество, зачастую ассоциирующиеся с низким уровнем интеллекта. Во многих языках существуют устойчивые выражения, передающие идею недостаточной мудрости, рассеянности, неспособностью принимать взвешенные решения (например, *витать в облаках / to head in the clouds / estar en Babia*). Отметим, что ФЕ и поговорки с компонентно-антропонимом помогают определить ассоциативные связи с определёнными персонажами или историческими личностями, характеризующимися заурядными умственными способностями. Рассмотрим подробнее данный концепт на материале фразеологического и поговорочного фонда испанского языка:

Saber más latín que el Maluco (досл. *знать латынь лучше, чем Малуко ≈ умничать не по делу*). Данная ФЕ обозначает человека, претендующего на высокий уровень интеллекта, но фактически демонстрирующего ограниченность мышления. Выражение связано с исторической фигурой правителя Мулея Малухи, известного под прозвищем Сумасшедший. Он прославился знанием множества иностранных языков, однако удивлял современников незнанием латыни, что считалось необычным для человека его статуса и эпохи [Doval, 1995, p. 280].

Ser más tonto que Abundio (досл. *глупее Абундио; глуп как гусь, глуп как пробка*). В испанской лингвокультуре имя «Abundio» стало символом скудоумия [Martín Sánchez, 2002, p. 505]. Происхождение данной ФЕ доподлинно неизвестно, однако существуют предположения, что выражение берет свое начало от двух различных исторических персонажей. Первая версия связывает его с капитаном фрегата Абундио Мартинесом де Сория (1848–1898), который в ходе испано-американской войны отказался отступить перед американским флотом у Филиппин и был потоплен. Вторая версия указывает на св. Абундия, кордобского священника, который, оскорбив Мухаммеда и Коран, отверг предложение мусульман о помиловании и был казнен. Указанный компаративный оборот часто оформляется в полноценную поговорку «*Más tonto que Abundio que cuando iba a vendimiar se llevaba uvas pa postre*» (букв. *глупее Абундио, который, отправляясь собирать виноград, брал из дома виноградины на обед*).

Ser más tonto que Perico el de los palotes (досл. *быть глупее, чем Перико с палочками ≈ кр углый дурак*). Этимология этой ФЕ имеет несколько неподтвержденных версий. Согласно первой из них, в выражении представлено имя безвестного барабанщика. Вторая версия утверждает, что фразеологизм восходит к ИС маленького мальчика, учившегося писать. Согласно данному предположению, «palotes» могут означать «прописи» [Iribarren, 2020, p. 352].

Como la asnada de Gálvez (la asnada y bobería de Gálvez, en Aragón) (досл. *как ослы Гальвеса ≈ без царя в голове*). Приведенное устойчивое выражение используется тогда, когда человек попадает в комичную ситуацию, не замечая очевидного и, предположительно, восходит к следующему эпизоду: в Арагоне человек по имени Гальвес вёл семерых ослов, сидя на одном из них. Вдруг он обнаружил, что видит лишь шестерых животных, забыв посчитать осла, на котором сидел верхом. Один из прохожих, заметив замешательство Гальвеса, с улыбкой указал ему, что тот сидит на «пропавшем» осле [Iribarren, 2020, p. 294].

El Maestro Ciruela, que no sabía leer y puso escuela (досл. *учитель Сируэло, который не умел читать и открыл школу; ≈ человек, который хочет казаться умным*). Поговорка осуждает тех, кто берется за дело, в котором ничего не понимает. Происхождение приведенного устойчивого выражения доподлинно неизвестно. Х.-М. Иррибаррен предполагает, что в данном случае компонентно-антропоним используется для рифмы. Следует упомянуть, существует несколько вариантов данной поговорки «*Como el maestro de Siruela, que no sabe leer y pone escuela*», «*El maestro de Siruela, que no sabía leer y puso escuela*», «*El maestro de Algodor, que no sabía leer y daba lección*», «*el maestro del Campillo, que no sabía leer y tomaba niños*» (досл. *как учитель Сируэло, который не умеет читать и открывает школу; Учитель из Сируэлы, который не умел читать и давал уроки,*

учитель из Кампильо, который не умел читать, но обучал детей) [Iribarren, 2020, p. 202] Возможно, вариативность компонента-антропонима связана с отсутствием достоверно известной этимологии данного выражения. А. Буйтраго, в свою очередь, утверждает, что речь идет об ошибочном переводе топонима (Siruela, Babajoz) в разряд антропонимов (Ciruela) [Buitrago, 2014, p. 621].

В устойчивых выражениях нередко встречаются имена героев, полюбившихся читателям благодаря произведениям мировой литературы.

Saber más que Merlín (досл. *знать больше, чем Мерлин, ≈ иметь семь пядей в лбу, быть очень умным*). Данная ФЕ восходит к Амброзию Мерлину (Myrddin), известному английскому или валлийскому некроманту, предположительно жившему в VI в. Он прославился своими магическими способностями и неиссякаемыми знаниями. Со временем его образ начал фигурировать в цикле легенд о короле Артуре, в которых Мерлин стал советником монарха и знаменитым провидцем [Buitrago, 2014, p. 594].

Всемирно известное произведение Мигеля де Сервантеса Сааведры «Хитроумный идальго Дон Кихот Ламанчский» также стало источником ФЕ, используемых для негативной оценки интеллектуальных способностей человека.

Ser un quijote /se porta como un quijote (досл. *быть Дон Кихотом/вести себя как Дон Кихот, ≈ наивный идеалист, глупец*). Обе ФЕ восходят к простодушию и искренности Дон Кихота, в зрелом возрасте возмнившего себя рыцарем [Гулевец, Некрасова, 2024, с. 1179].

Таким образом, рассмотрение приведенного корпуса ФЕ и паремий позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Концепт «ум», как правило, репрезентован такими лексическими единицами, как «saber» (*Saber más que Merlin*) и «listo» (*Ser más listo que Cardona*), а концепт «глупость» – прилагательным «tonto» (*Ser más tonto que Perico el de los palotes*). Все приведенные единицы используются в своем основном значении и зачастую интегрируются в сравнительный оборот, в котором ИС выступает в качестве эталона.

2. Выражения, отражающие концепт «ум», часто включают в свой состав имена реальных исторических личностей, прославившихся своими знаниями или достижениями в той или иной области. Отметим, что во многих случаях мотивирующий признак устойчивого выражения сохраняется (*Ser un Séneca*). Концепт «глупость» зачастую иллюстрируется именами личностей, чье существование доподлинно не было доказано. Нам видится правильным предположить, что исторический контекст играет важную роль в формировании представлений народа об эрудированности, в то время как глупость воспринимается более абстрактно (*El Maestro Ciruela, que no sabía leer y puso escuela*). Кроме того, играет роль четкая соотнесенность между персонажем и его наследием (*Saber más que el calepino*). ИС и труды выдающихся мыслителей, богословов, правоведов и пр. становятся всеобщим наследием нации, в то время как персонажи, олицетворяющие глупость, со временем стираются из памяти народа, что подтверждается утратой мотивирующего признака ряда ФЕ и паремий.

3. Отметим, что в отобранном корпусе ФЕ и паремий присутствует значительное количество компаративных конструкций (*saber más que..., ser más que...*), отражающих степень проявления качеств ума или глупости. При этом ИС исторических личностей или литературных персонажей выступают в качестве эталона мудрости, начитанности, смекалки или прозорливости (концепт «ум»), а также образцом невежества, простодушия, малограмотности (концепт «глупость»).

4. Многие устойчивые выражения связаны с учеными, богословами, философами, правителями, считающимися уважаемыми фигурами в обществе (*Saber más que Lepe*). Мы полагаем, что это ярко отражает социальные, правовые и образовательные реалии своего времени, когда образование и научные знания были доступны только представителям высших слоев населения. Также отметим, что эрудированность и образованность считались очень важными качествами, т. к. они позволяли занимать почетные должности.

5. Все рассмотренные паремии и фразеологизмы обладают высокой степенью национально-культурной маркированности и не являются интернационализмами.

Интегрированные в выражения ИС напрямую соотносятся с уникальными историко-культурными реалиями Испании, внутри- и внешнеполитическими событиями.

6. Рассмотрев этимологию отобранных устойчивых выражений, можно увидеть, с какими человеческими качествами ассоциируются концепты «ум» и «глупость». Так, некоторые из них связаны с эрудицией и высоким уровнем образования (*Saber más que Lepe*), прозорливостью и умением принимать быстрые и правильные решения (*Ser más listo que Cardona*), мудростью (*Ser un Séneca*), хитроумием и изобретательностью (*Saber más que Briján*). «Глупость» в свою очередь отражает узкий кругозор (*Saber más latín que el Maluco*), неумение принимать правильные решения (*Ser más tonto que Abundio*), невнимательность и рассеянность (*Como la asnada de Gálvez*), наивность (*Ser un quijote*).

На наш взгляд, дальнейшее изучение испанских устойчивых выражений с компонентом-антропонимом представляет собой перспективное направление, способствующее выявлению национально-культурной специфики фразеологического и паремиологического фонда испанского языка и описанию ассоциативных связей, закреплённых за определенной исторической личностью, фольклорным или литературным персонажем.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко, Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Флинта : Наука, 2010. – 224 с.
2. Богданова, Е. В. Компаративные фразеологические единицы с компонентом-антропонимом в испанском языке / Е. В. Богданова // Вестник Удмуртского университета. – 2022. – № 2. – С. 244–252.
3. Гулевец, Н. А. Лексико-семантическая объективация лингво-культурной оппозиции «ум-глупость/безумие» в испанских фразеологизмах / Н. А. Гулевец, М. Ю. Некрасова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 17, вып. 4. – С. 1178–1184.
4. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка : учебник / А. В. Кунин. – 2-е изд. – М. : Высш. шк. : Феникс, 1996. – 381 с.
5. Попова, З. Д. Семантико-когнитивный анализ языка / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : [б. и.], 2007. – 250 с. – *Примечание: "[б. и.]" = без указания издательства.*
6. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – М. : Языки русской культуры, 1997. – 824 с.
7. Шведова, Н. Ю. Русский язык: избранные работы / Н. Ю. Шведова. – М. : Языки славянской культуры, 2005. – 640 с.
8. Buitrago, A. Diccionario de dichos y frases hechas / A. Buitrago. – Barcelona : Espasa Libros, S. L. U., 2014. – 982 p.
9. Doval, G. Del hecho al dicho / G. Doval. – Madrid : Ediciones Del Prado, 1995. – 543 p.
10. Iribarren, J. M. El porqué de los dichos. Sentido, origen y anécdota de dichos, modismos y frases proverbiales / J. M. Iribarren. – 3ª ed. – Barcelona : Ariel (Planeta S.A.), 2020. – 536 p.
11. Montoto y Rautenstrauch, L. Personajes, personas y personillas que corren por las tierras de ambas Castillas. T. 1 / L. Montoto y Rautenstrauch. – Sevilla : Tip. Gironés, 1921. – 359 p.
12. Sbarbi, J. M. Diccionario de refranes, adagios, proverbios, modismos, locuciones y frases proverbiales de la lengua española. Tomo 2 [Электронный ресурс] / J. M. Sbarbi. – Madrid : Librería de los sucesores de Hernando, 1992. – URL: <https://archive.org/details/diccionarioderef02sbaruoft> (дата обращения: 01.12.2024).
13. Selva Belén, V. Domingo de Soto [Электронный ресурс] / V. Selva Belén. – URL: <https://economipedia.com/definiciones/domingo-de-soto.html> (дата обращения: 01.12.2024).
14. Martín Sánchez, M. Seres míticos y personajes fantásticos españoles / M. Martín Sánchez. – Madrid : Editorial Edaf, S.A., 2002. – 592 p.

**Некоторые аспекты сравнительного анализа переводов
латиноамериканского романа на русский язык (на примере романа Марио
Варгаса Льясы «Город и псы»)**

В. О. Гребенников, Московский государственный лингвистический университет,
магистрант, Россия

Научный руководитель: старший преподаватель Е. С. Гончаренко, Россия

История переводческой деятельности знает множество случаев выполнения повторных переводов художественных произведений. В течение последних десятилетий перепереводы стали объектом специального изучения многих отечественных и зарубежных ученых, внимание которых привлекли различные аспекты выполнения новых переводов уже однажды переведенных произведений. Так, Т. В. Бобылева посвятила кандидатскую диссертацию феномену повторного перевода, сконцентрировавшись на рассмотрении особенностей интерпретации художественных концептов в различных переводах романа Дж. Остин «Sense and Sensibility» [Бобылева, 2021]. А. В. Савицкая исследовала повторные переводы произведений шведской классической литературы [Савицкая, 2018], Е. Л. Лысенкова выпустила монографию, освещающую повторные переводы стихотворений Рильке на русский язык [Лысенкова, 2012]. Л. В. Кушнина рассмотрела повторный перевод в качестве функции переводческого хронотопа [Кушнина, 2015], а Н. К. Гарбовский в одной из своих статей поднял вопрос целесообразности новых переводов и привел основные причины, обуславливающие их появление [Гарбовский, 2011]. Вышеперечисленные и другие ученые предложили различные определения повторного перевода, одним из наиболее полных среди которых нам представляется определение Л. В. Кушниной, которая справедливо заметила, что «повторный перевод – это не замена одного перевода другим, это динамический процесс, предполагающий новую интерпретацию исходного текста другими субъектами, читательская и переводческая деятельность которых происходят в другую эпоху» [Кушнина, 2015, с. 29].

Новые переводы выполняются по совершенно разным причинам и мотивам. Одна из принципиальных причин – неудовлетворительное качество более раннего перевода, которое становится очевидным ввиду изменения требований, предъявляемых к переводу. Например, А. А. Блок, работавший над переводами стихотворений Гейне в издательстве М. Горького «Всемирная литература», сетовал на то, что «старые переводы Гейне совершенно не удовлетворяют современным требованиям, несмотря на то что лучшие русские поэты переводили Гейне и у нас есть несколько так называемых “полных собраний сочинений Гейне”» [Блок, 1962, с. 116]. Еще одним основанием для появления новых переводов поэзии Гейне Блок считал отсутствие созвучия, духовной близости между немецким романтиком и поэтами, переводившими его стихи, в результате чего они не могли в полной мере понять его мировоззрение и отразить его в переводах. Например, А. А. Блок крайне критически относился к тем «стихотворцам», которые стремились насытить своим либерализмом даже те стихи Гейне, которые не имели «никакого отношения к гражданственности» [Блок, 1962, с. 121].

Множественные переводы иногда были продиктованы мотивом соперничества, при этом данные переводы могли быть выполнены приблизительно в одно время или отстоять друг от друга на несколько десятилетий. Например, хорошо известно поэтическое состязание, организованное в середине XVIII века Ломоносовым, Тредиаковским и Сумароковым, которые вызвались перевести один из псалмов разными размерами, чтобы выяснить, какой стихотворный размер наиболее соответствует произведениям высокого стиля.

В наше время также случаются различные «переводческие состязания». Так, серию книг о Гарри Поттере на русский язык перевели М. Д. Литвинова (вторая, третья и четвертая книги серии) и М. В. Спивак (все семь романов о мальчике-волшебнике), их переводы продолжают сравнивать, а споры о качестве их работы не утихают на протяжении всего последнего десятилетия. Как отметил Н. К. Гарбовский, «причины появления новых переводов нужно искать главным образом в социальной сфере» [Гарбовский, 2011, с. 5]. Переводческая практика

не может игнорировать изменения социально-экономического строя и трансформацию общественно-политической системы, поэтому появление в наши дни новых переводов многих произведений, уже ранее переведенных в советскую эпоху, представляется абсолютно закономерным.

Еще на одну немаловажную причину, обуславливающую необходимость появления повторных переводов определенных произведений, указал П. Коган в предисловии к новому изданию романа Хуана Рульфо «Педро Парамо». По мнению П. Когана, новый перевод должен учитывать «масштабную исследовательскую работу в области творчества писателя, проведенную за последние полвека», благодаря которой «современный переводчик имеет возможность посмотреть на тексты Рульфо в новом, зачастую неожиданном свете» [Коган, 2024, с. 6]. Данное утверждение справедливо по отношению не только к Хуану Рульфо, но и ко многим другим латиноамериканским авторам, чье творчество было обстоятельно изучено отечественными и зарубежными специалистами за то время, которое прошло с момента появления последнего (который часто является и первым) перевода того или иного их произведения.

В последние годы в нашей стране были переизданы многие латиноамериканские романы XX века. Некоторые из них вышли в новых переводах (*Pedro Paramo* Хуана Рульфо, 2024 г., перевод Е. Петуховой, *El sueño de los héroes* Адольфо Боя Касареса, 2024 г., перевод А. Миролубовой, *La ciudad y los perros* Марио Варгаса Льосы, 2023 г., перевод Д. Сеницыной). В данной статье исследуются определенные аспекты сравнительного анализа двух переводов романа *La ciudad y los perros* Марио Варгаса Льосы, первый из которых был опубликован в 1965 году, практически сразу после выхода в свет романа (1963 г.), а второй – в 2023 году.

В первую очередь, необходимо осветить наиболее значимую причину, объясняющую целесообразность появления нового перевода. В переводе, выполненном Н. Трауберг и Д. Гарсиа, отсутствуют целые эпизоды, которые были изъяты по цензурным соображениям. Например, советская цензура не пропустила фрагмент, содержащий сцены жестокого обращения с курицей и кадетом младшего курса. Кроме того, в советском переводе эпизод визита кадета Альберто к проститутке представлен в урезанном виде. Подобные фрагменты, хотя часто и являются чрезмерно провокационными и откровенными, представляют собой неотъемлемую часть замысла автора, стремившегося воссоздать в своем произведении нравы кадетов военного училища, передать царящие в нем жестокость и насилие, поразмышлять об их природе, причинах и последствиях. Так, переводчица Дарья Сеницына впервые перевела многие фрагменты романа, отсутствующие в советском издании, и может считаться первым переводчиком полного текста романа Варгаса Льосы *La ciudad y los perros*. Кроме того, в новом переводе содержатся ценные комментарии переводчицы, проясняющие различные моменты. Например, в одном из примечаний, она, ссылаясь на различные источники, проясняет ошибку, допущенную самим автором романа, который одну и ту же школу в произведении случайно вывел под разными названиями: школа имени Саенса Пеньи и школа имени Второго мая. Стоит отметить, что эта проблема была решена и в советском переводе: в том моменте, в котором автор неверно называет эту школу, она фигурирует как «наша школа». В любом случае полноценные комментарии, которых лишен советский перевод, делают перевод Дарьи Сеницыной еще более значимым явлением в отечественной испанистике.

В новом переводе блестяще воссоздана разговорная речь персонажей, представляющая собой важный элемент речевого портрета персонажей, большинство которых – это подростки, оторванные от привычной комфортной жизни и погруженные в военную среду. Д. Сеницына, используя различные приемы (экспрессивная конкретизация, слова-паразиты и т.д.), добивается того, чтобы герои разговаривали не литературным языком, как это иногда происходит в раннем переводе, а чтобы их речь была живой и естественной. Рассматривая данный аспект, нетрудно убедиться в целесообразности появления нового перевода, поскольку, во-первых, некоторые грубые слова и выражения, присутствующие в оригинале, в советском переводе были заменены на аналоги из другого речевого регистра (которые иногда в определенной степени искажают авторский замысел), а, во-вторых, за разделяющие два перевода шесть десятилетий лексикон

молодых людей существенно изменился, в силу чего было решено немного приблизить речь персонажей к речи сегодняшних подростков. Например, фразу «Lo que importa en el Ejército es ser bien macho, tener unos huevos de acero, ¿comprendes? O comes o te comen, no hay más remedio. A mí no me gusta que me coman» Д. Сеницына перевела следующим образом: «В армии надо быть мужиком, со стальными яйцами, понимаешь? Или ты жрешь, или тебя жрут, третьего не дано. Мне вот не нравится, когда меня жрут», в то время как в прежнем переводе эта фраза передана так: «В армии слонтяев не любят, ясно? Или ты их слопаешь, или они тебя. Я вот не хочу, чтобы меня слопали». Фразу «Cúbranse los huevos – indica – Con las dos manos» Д. Сеницына перевела как «Яйца прикройте, – велит он, – двумя руками», в переводе Н. Трауберг и Д. Гарсиа она встречается в таком виде: «Между ног прикройте, – говорит он. – Обеими руками». Вопрос «¿De qué mierda estás llorando?» Д. Сеницына перевела как «Ты чего, мать твою, реवेशь?», а Н. Трауберг и Д. Гарсиа – как «А ты никак реवेशь» (в данном варианте существенно снижена экспрессивность). «Mi sacón – dice el Esclavo – Me han fregado la salida» в переводе Д. Сеницыной звучит как «Куртка, – говорит Раб. – Увольнение мое похерили», а в переводе Н. Трауберг и Д. Гарсиа – как «Куртку украли, – говорит Холуй. – Пропал мой выходной». Очевидно, что Н. Трауберг и Д. Гарсиа также используют в своем переводе разговорные слова и выражения, однако, как можно видеть во втором из вышеприведенных примеров, некоторые из них они заменяют вариантами, принадлежащими нейтральному регистру. Кроме того, в ряде случаев они добавляют определенные слова для того, чтобы превратить реплики персонажей в полноценные предложения (Mi sacón – «Куртку украли»), при этом разговорной речи, напротив, присущ эллипсис, который, должен быть воссоздан в переводе. Так, Н. Трауберг и Д. Гарсиа однозначно воспроизводят в переводе разговорную речь персонажей, но все же в ряде моментов они прибегают к ее нейтрализации, которая, как заметила Л. С. Макарова, «может привести к утрате важных смысловых нюансов, так как подобные особенности художественного диалога непосредственно участвуют в целостном смыслообразовании» [Макарова, 2006, с. 204].

Все переводчики данного романа обращались к приему экспрессивной конкретизации, которую Я. И. Рецкер совершенно обоснованно связывал с «более ярко выраженной экспрессивностью» и «большей конкретностью» русской лексики [Рецкер, 2016, с. 134]. Д. Сеницыной при помощи данного приема удалось в полной мере воссоздать речь подростков-кадетов военного училища. Кроме того, благодаря данному приему она заставила речь героев Варгаса Льосы звучать абсолютно естественно для читателей XXI века. Л. В. Кушнина, назвав одной из ключевых задач переводчика «выявление хронотопа оригинала и его воссоздание в тексте перевода», отметила, что «этот процесс не может быть признан симметричным, так как именно асимметрия лежит в основе гармоничных переводческих отношений между исходным и производным текстами». Например, Д. Сеницына переводит «Váyanse» как «Валите» (в переводе 1965 г. – «Идите»), «Te has orinado de miedo» как «Обоссался со страху» (в переводе 1965 г. – «Обмочился со страху»), «serrano cobarde» – как «дрейфло индейское» (в переводе 1965 г. – «дикарь вонючий»). Д. Сеницына также насыщает речь героев словами-паразитами (типа, мать твою и т.д.), которые значительно реже встречаются в первом варианте перевода.

В тексте романа особое место занимают реалии, которые обязательно должны быть воссозданы в переводе. Н. Трауберг и Д. Гарсиа, авторы первого перевода данного романа, и Д. Сеницына, автор современного варианта перевода, оперировали разными приемами при воспроизведении реалий. Так, Н. Трауберг и Д. Гарсиа во многих случаях прибегали к доместикации (например, фразу «el dueño le permitía leer los Penecas y Billiken» они перевели как «хозяин разрешал ему читать <...> «Приготовишку и другие детские журналы», при этом стоит отметить, что журнала под таким названием до и во время выполнения перевода не существовало). Д. Сеницына перевела данное предложение практически дословно, используя сноску, содержащую основную информацию об упомянутых журналах. Предложение «Para empezar, cante cien veces “soy un perro”, con ritmo de corrido mexicano» в первом переводе воспроизведено в следующем виде: «Для начала спой сто раз «Ах, я собака» на мотив “Кукарачи”». Переводчики использовали здесь название конкретной песни, которая была

хорошо известна жителям СССР (наверное, лучше, чем жанр корридо в целом) и могла бы дать им представление о том, на какой мотив герои хотели услышать исполнение песни. Д. Сеницына перевела это предложение как «Для начала пропой-ка сто раз “я пес”, как мексиканское корридо». Словосочетание «мексиканское корридо» сопровождается сноской. Перевод данного предложения, выполненный Д. Сеницыной следует считать удачным еще и потому, что в нем фигурирует слово «пес» (у Н. Трауберг и Д. Гарсия – «собака»), которое логично употребить здесь, поскольку именно оно фигурирует в названии романа. Так, это слово вбирает в себя те оттенки смысла, которые содержатся в существительном «собака», но помимо этого также представляет собой унижительное обращение к кадетам младших курсов, вынесенное в заглавие романа.

Совершенно по-разному в двух переводах воспроизведено и следующее предложение: «Durante las comidas, los amplificadores derraman por el enorme recinto marchas militares o música peruana, vales y marineras de la costa y huayanos serranos». Советские переводчики перевели его следующим образом: «Во время обеда включен репродуктор, огромную залу оглашают марши, вальсы, матросские песни, народные – и с побережья, и с гор», минимизировав национально-специфическую окраску, которую содержит данное предложение в оригинале. Д. Сеницына перевела его так: «За обедом и ужином из репродукторов по огромному залу разносятся марши и всяческая перуанская музыка – вальсы и маринеры, любимые на побережье, и андские уайно». Фразу «*quién me invita una Inca Cola*» Н. Трауберг и Д. Гарсия перевели как «кто поставит рюмочку», а Д. Сеницына – как «кто меня инка-колой <...> угощает», при этом она дала сноску к инка-коле, пояснив, что представляет собой данный напиток. Так, советские переводчики в основном стремились к доместикации перевода, в то время как Д. Сеницына поставила себе цель попытаться сохранить национальный колорит.

Одна из тех проблем, которые можно рассмотреть на материале сопоставительного анализа двух переводов романа «Город и псы» Варгаса Льосы, – это проблема перевода прозвищ. В соответствии с определением В. К. Чичагова, одного из крупнейших специалистов в области русской ономастики, прозвища представляют собой «слова, даваемые людям в разные периоды их жизни по тому или иному свойству или качеству этих людей и под которыми они известны обычно в определенном, часто довольно замкнутом кругу общества» [Чичагов, 1959, с. 5]. Н. В. Подольская определяет прозвище как «вид антропонима, дополнительное имя, данное человеку окружающими людьми в соответствии с его характерной чертой, сопутствующим его жизни обстоятельствам или по какой-либо аналогии» [Подольская, 1978, с. 105]. Д. И. Ермолович, разработавший одну из наиболее полных классификаций прозвищ, справедливо отмечает, что при передаче прозвищ переводчику необходимо стремиться к тому, чтобы «русское прозвище в той же мере обнаруживало зависимость от ситуации, от подлинного антропонима или содержало указания на те же признаки своего носителя» [Ермолович, 2001, с. 99].

В романе Марио Варгаса Льосы «Город и псы», описывающем будни кадетов военного училища, закономерно встречаются прозвища, которые подростки присваивают друг другу. Так, кадета Рикардо Арано награждают прозвищем «el Esclavo» (в переводе Н. Трауберг и Д. Гарсия – Холуй, в переводе Д. Сеницыной – Раб), а кадета Альберто – прозвищем «el poeta» (в переводе Н. Трауберг и Д. Гарсия – Поэт, в переводе Д. Сеницыной – Писатель). В романе также упоминаются кадеты с прозвищами «Boa» и «Rulos» (в переводе Н. Трауберг и Д. Гарсия – «Питон» и «Кудрявый» соответственно, в переводе Д. Сеницыной – «Удав» и «Кучерявый» соответственно).

Решение Н. Трауберг и Д. Гарсия перевести прозвище «el Esclavo» как «холуй» представляется не совсем удачным с точки зрения современного читателя. Так, слово холуй в прямом значении вышло из употребления, а в переносном, как правило, используется взрослыми людьми, в то время как в романе данным прозвищем кадета награждают его сверстники. Вариант Д. Сеницыной оправдан с точки зрения адекватного воздействия на современного читателя с учетом изменений, произошедших в языке. Автор современной переводной версии подобрала прямое словарное соответствие слову «el esclavo», которое

однозначно входит в лексикон представителей всех возрастных категорий. Прозвище кадета Альберто «el poeta» обусловлено тем, что он зарабатывал написанием порнографических рассказов и любовных писем. Несмотря на то, что использованное в советском переводе слово «писатель» представляется более подходящим, учитывая род занятий кадета, вариант, предложенный Д. Сеницыной, представляется не менее удачным, потому что он передает как предрасположенность Альберто к сочинительству, так и его склонность к мечтательности, фантазированию. Прозвище «Rulos» в двух переводных версиях передано словами-синонимами «кудрявый» и «кучерявый». Употребленное Д. Сеницыной прилагательное «кучерявый», в отличие от слова «кудрявый», относится к просторечиям. Таким образом, в обоих переводах при передаче прозвищ учитываются обусловившие их появление признаки героев. Однако стоит отметить, что Д. Сеницына при переводе прозвищ уделяет внимание и ряду других факторов (например, возрасту героев).

Основываясь на анализе двух переводных версий романа Варгаса Льосы, можно убедиться в необходимости выполнения повторных переводов, которые, как правило, осуществляются с учетом изменений, произошедших в переводящем языке за период, разделяющий публикацию первого/предыдущего перевода и выход в свет повторного перевода. Кроме того, различные переводы определенного произведения всегда дополняют друг друга, потому что они создаются с применением разных подходов к переводу и переводческих стратегий (в случае с переводом романа Варгаса Льосы советские переводчики в основном стремились к доместикации перевода, в то время как Д. Сеницына поставила себе цель попытаться сохранить национальный колорит).

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Блок, А. А. Гейне в России. О русских переводах стихотворений Гейне / А. А. Блок // Собрание сочинений : в 8 т. – М. ; Л. : Худож. лит., 1962. – Т. 6. – С. 116–128.
2. Бобылева, Т. В. Феномен повторного перевода и интерпретация концептосферы в переводах романа Дж. Остин «Sense and Sensibility» на французский и русский языки : дис. ... канд. филол. наук / Т. В. Бобылева. – Новосибирск, 2021. – 298 с.
3. Гарбовский, Н. К. Новый перевод: свобода и необходимость / Н. К. Гарбовский // Вестник Московского университета. Сер. 22, Теория перевода. – 2011. – № 1. – С. 3–16.
4. Ермолович, Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур / Д.И. Ермолович. – М. : Р. Валент, 2001. – 156 с.
5. Коган, П. Введение / П. Коган // Рульфо Х. Педро Парамо : роман ; Равнина в огне : рассказы / пер. с исп. – М. : Эксмо, 2024. – С. 5–14.
6. Кушнина, Л. В. Повторный перевод как функция переводческого хронотопа / Л. В. Кушнина // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2015. – № 3 (13). – С. 24–31.
7. Лысенкова, Е. Л. Поэзия Р. М. Рильке в русских переводах : монография / Е. Л. Лысенкова. – Магадан : СВГУ, 2012. – 193 с.
8. Макарова, Л. С. Переводческое моделирование художественного дискурса / Л. С. Макарова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – № 1. – С. 204–207.
9. Подольская, Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская. – М. : Наука, 1978. – 187 с.
10. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода / Я. И. Рецкер ; доп. и комм. Д.И. Ермоловича. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аудитория, 2016. – 244 с.
11. Савицкая, А. В. Повторные переводы шведской классики: необходимость или излишество? (на примере произведений С. Лагерлёф и А. Линдгрена) / А. В. Савицкая // Скандинавская филология. – 2018. – Т. 16, № 2. – С. 356–368.
12. Чичагов, В. К. История русских имен, отчеств и фамилий / В. К. Чичагов. – М. : Учпедгиз, 1959. – 128 с.

Роль нарративной стратегии автора при переводе художественного текста (на материале прозы Ф. О'Коннор)

Д. И. Данюк, Белорусский государственный университет,
магистрант, Беларусь

Научный руководитель: к. ф. н., доцент А. М. Бутырчик, Беларусь

Специфика перевода художественной литературы во многом определяется необходимостью ретрансляции не только образно-языковой организации во всем многообразии имплицитных значений, но и авторской коммуникативной интенции, являющейся скрытой мотивацией повествовательного движения. Мировоззренческие ориентации автора определяют устройство картины мира и способы ее изображения, которые в совокупности составляют нарративную стратегию. «Категория нарративной стратегии представляет собой регулятивный принцип этого соединения двух событий – референтного (рассказываемого) и коммуникативного (события самого рассказывания)» [Тюпа, 2012, с. 338].

Выявление интенциональности нарратива может осложняться многовекторным переплетением социокультурных и индивидуально-личностных аспектов, которые привносят в литературное произведение нужные для собственной реализации художественные детали. Творчество американской писательницы Ф. О'Коннор (F. O'Connor, 1925–1964) характеризуется комплексным взаимодействием культурных традиций Юга США и разнообразных направлений религиозно-философской мысли. Соединяя черты южной литературы с элементами духовного, главным образом католического, порядка, она добивается идейной плотности нарративной стратегии, которая во многом воплощается через диалектику различных пластов.

Один из социокультурных источников подобной повествовательной подвижности коренится в традиции так называемого «Middle Georgia humor», который, в свою очередь, строится со значительной опорой на общие положения американского юмора. Комический эффект возникает при столкновении двух моделей восприятия реальности: «the genteel» (аристократическая, «претенциозная») и «the vernacular» (народная) [Brinkmeyer, 1989, p. 46].

Наиболее распространенный тип нарративного конкретизирования данного приема заключается в том, что событие рассказывания имеет статус genteel, в то время как рассказываемые события обладают явно вернакулярным характером. Это необходимо, в первую очередь, для выражения иронии по отношению к необразованному населению глубинки.

Подобную насмешку можно увидеть в некоторых произведениях Ф. О'Коннор. Так, описывая мимическое поведение миссис Фримен из рассказа «Соль земли» (Good Country People, 1955), дистанцированный нарратор представляет его через явно саркастическую метафоричность: «Besides the neutral expression that she wore when she was alone, Mrs. Freeman had two others, forward and reverse, that she used for all her human dealings. Her forward expression was steady and driving like the advance of a heavy truck. Her eyes never swerved to left or right but turned as the story turned as if they followed a yellow line down the center of it» [O'Connor, 1955]. Диапазон и динамика выражений лица презентуются через проведение аналогий с устройством и движением автомобиля, который своей механизированной неодушевленностью мало чем отличается от строго запрограммированных реакций женщины. Ее типичные состояния соответствуют набору предусмотренных машинных передач, также обладающих «the neutral» (нейтральной), «forward» (передней) и «reverse» (задней) опциями. Бездумное функционирование в разговоре сравнивается с тем, как слепо мчитесь грузовик вдоль желтой линии.

В переводе рассказа, выполненном В. Муравьевой, значительно теряется образность авторского выражения: «Всего у миссис Фримен было три выражения лица: наедине с собой – неопределенное, на людях – сопутствующее либо застопоренное. Обычно глаза ее упорно и неуклонно следовали за оборотом разговора, вдоль его осевой линии, как фары тяжелого грузовика» [О'Коннор, 1974, с. 148]. В данном варианте сохраняется непосредственное сравнение с грузовиком, а также общая семантика механического движения, но при этом

теряется параллель как с коробкой передач, так и с желтой дорожной разметкой. Такие упущения упрощают модус высказывания genteel-нарратора, для которого сложная иносказательность становится способом личностного противопоставления истории о vernacular-персонажах.

Именно с помощью такой модальности и происходит реализация традиций американского юмора, в которых ироническое указание на, в основном, духовную убогость провинциальной жизни осуществляется через призму интеллектуального, местами претенциозного восприятия. Намеренно усложнённая организация языка становится выразителем психического устройства повествовательной инстанции. Несоответствие объекта и способа изображения результирует в юмористическом эффекте, акцентирующем внимание читателя на определенных аспектах реальности. Многоплановое сравнение миссис Фриман с грузовиком – это не просто изыски писательского мастерства, а определенная стратегия репрезентации действительности, в которой отражается историко-культурное наследие американских и, в частности, южных штатов.

В этом свете также стоит обратить внимание и на перевод названия рассматриваемого рассказа. В оригинале оно звучит как «Good Country People», что можно дословно перевести как «хорошие сельские жители». Характеристика, выражающая большую степень иронии, переходящей в сарказм в зависимости от того, к какому точно «нехорошему» персонажу она относится: мелочной миссис Фримен, ограниченной миссис Хоупвел, горделивой Хульге или циничному продавцу Библий, не брезгующему даже кражей протеза ноги ради заработка. Соотношение заглавия и содержания являет еще один пример юмористической игры genteel и vernacular модусов, построенной на разрушении ожиданий. Намеренно простая и прямолинейная лексика призвана подчеркнуть привилегированное положение повествователя, в его интеллектуальной силе использующего бытовой язык сельских людей для их же обличения.

«Соль земли»: именно такой метафорой библейского происхождения звучит русское название рассказа. Использование такого семантически «заряженного» выражения сразу говорит как об «интеллектуализированном» характере прозы, так и о глубинных метафизических смыслах, скрытых за внешней обыденностью повествования.

Выбор в пользу замены простого неидиоматического выражения на библейскую реминисценцию может быть обусловлен общей религиозностью творчества Ф. О'Коннор. Метафора «Соль Земли» апеллирует к фундаментальной основе ее художественной концепции, но при этом игнорирует способ выражения юмористической составляющей, связывающей писательницу с культурной традицией и работающей на раскрытие глобальной задумки.

Ирония нужна Ф. О'Коннор не для целей социальной критики, а для акцентирования, указания на духовную бедность и религиозную оторванность большинства американского, населения. Стремление к передаче предельных законов жизненного основания – это определяющий стимул ее творчества, требующий особой тщательности при переводе.

Ф. О'Коннор была праведной католичкой на протестантском американском Юге, чем и объясняется активная инкорпорация элементов католической идеологии в художественное миромоделирование. Так название рассказа: «На вершине все тропы сходятся» (Everything That Rises Must Converge, 1965) – это прямая цитата из работы «Феномен человека» (Le phénomène humain, 1955), написанной католическим теологом и философом П. Т. де Шарденом (Pierre Teilhard de Chardin, 1881–1955). Интертекстуальная связь определяет как общую «возвышенность» тематики произведения, так и несколько академический способ ее выражения. Стоит отметить, что формирование горизонта ожиданий происходит не только за счет узнавания источника отсылки, но и через целостное впечатление некой наукообразности, создаваемое не слишком общеупотребительным глаголом «converge» и директивной интонацией высказывания. В совокупности они придают названию характер объективного закона мироздания.

В переводе М. Литвиновой заглавие адаптируется как «На вершине все тропы сходятся». Здесь сохраняется определенная степень смысловой и образной неразложимости, заставляющей воспринимать все название как отсылку к некой готовой языковой или литературной формуле. Однако из-за смены регистра языковых элементов происходит переориентация со строгости и

возвышенности тона на народно-бытовую словесную культуру, в рамках которой выражение «На вершине все тропы сходятся» начинает рассматриваться как виртуальная пословица. Наблюдается процесс, обратный вышеописанной излишне концептуализирующей трансформации названия «Good Country People». Если В. Муравьева усиливает степень идиоматичности, то М. Литвинова, наоборот, подвергает язык Ф. О'Коннор профанизации. Наиболее оптимальным решением было бы нахождение прямого соответствия в русскоязычной версии «Феномена человека».

Таким образом, адекватная передача нарративной стратегии автора является необходимым элементом перевода художественного произведения на другой язык. Достижение нужного прагматического эффекта осуществляется через нахождение соотносящихся компонентов лингвостилистического, социокультурного и индивидуально-личностного планов, одновременно определяющих стратегию реализации текста.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Михаил Булгаков, его время и мы : коллективная монография / под ред. Г. Пшебинды, Я. Свежего ; [авт. кол.: В. И. Тюпа и др.]. – Краков : Scriptum, 2012. – 922 с. – ISBN 978-83-60163-87-0.
2. О'Коннор, Ф. Хорошего человека найти не легко : рассказы / Ф. О'Коннор ; пер. с англ. М. Беккер, И. Гуровой. – Москва : Прогресс, 1974. – 290 с.
3. Brinkmeyer, R. H. The Art and Vision of Flannery O'Connor / R. H. Brinkmeyer. – Baton Rouge : Louisiana State University Press, 1989. – 201 p.
4. O'Connor, Flannery. Good Country People // A Good Man Is Hard to Find and Other Stories. – New York : Harcourt, Brace & Co., 1955. – P. 271–291.

УДК 81'38:811.134.2'366.32

Функционально-прагматический потенциал диминутивных суффиксов в испанском языке (на материале романа Э. Линдо «Manolito Gafotas»)

А. В. Демьяненко, Южный Федеральный университет, магистрант, Россия

Научный руководитель: д. ф. н., профессор В. В. Корнева, Россия

В последние десятилетия наблюдается усиление интереса к исследованию прагматических составляющих как одноязычной, так и двуязычной коммуникации. Сознательный отбор языковых единиц, осуществляемый одним из коммуникантов с целью речевого воздействия на реципиента, зависит в первую очередь от коммуникативной ситуации и интенции адресанта, однако при этом он непосредственным образом связан также и с прагматическим потенциалом самих языковых единиц. Под прагматическим потенциалом вслед за Карповской Н. В. в нашей работе понимается «возможность актуализации в речи не только категориальных значений, присущих языковым единицам как элементам языковой системы, но и тех импликатур, которые могут проявиться при взаимодействии языка с речевой средой, способствуя тем самым достижению определенного прагматического эффекта» [Карповская, 2010, с. 63].

Испанский язык отличается развитой суффиксальной системой, которая обладает большим прагматическим потенциалом. Среди них выделяются суффиксы, которые в последней академической грамматике испанского языка обозначаются термином *суфijos apreciativos* «оценочные суффиксы» [Nueva gramática de la lengua española, 2009]. Оценочные суффиксы обычно подразделяются на три группы увеличительные (*casota*), уменьшительные (*casita*) и уничижительные (*casucha*) (см., например, Gramática descriptiva de la lengua española). Оценочные суффиксы вполне правомерно, на наш взгляд, трактовать как суффиксы субъективной оценки, поскольку слова, образованные с их помощью, зачастую передают отношение говорящего к именуемому предмету, кроме того, они способны также указывать на отношение и к своему собеседнику.

К субъективно-оценочным обычно относят следующие значения, выражаемые

суффиксальным способом: уменьшительно-ласкательное, уменьшительно-уничижительное, увеличительное и т.п. [Резниченко, 2001, с. 15]. Собственно на этом основании и базируется классификация суффиксов, о которой говорилось выше.

Прагматический аспект использования оценочных суффиксов заключается в эмоционально-оценочном отношении к предмету и адресату, который соответствует определенной речевой ситуации, коммуникативным намерениям говорящего, а также в ролевой структуре речевого акта. Предметом нашего анализа являются уменьшительные (дими́нутивные) суффиксы. Наиболее часто они встречаются в неформальном регистре общения: в разговорном стиле речи, в детской речи, а также в арго. Нередки они и в произведениях художественной литературы.

В художественных текстах оценочные суффиксы используются, как правило, намеренно, так как слова с такими суффиксами являются стилистически окрашенными и применяются автором с учетом их прагматического потенциала. Соответственно, использование слов с оценочными суффиксами, по мнению некоторых ученых, является одним из стилистических приемов [см., например, Гончаренко, 2021, с. 20].

Каждая из выделенных групп оценочных суффиксов имеет определенный набор значений. В частности, дими́нутивные суффиксы выражают размер и объем, они могут актуализировать разные, порой полярные прагматические значения: с одной стороны, это значения близости, любви, а с другой стороны – значения пренебрежительного и уничижительного отношения к обозначаемому явлению [Звонарева, 2013, с. 15].

Дими́нутивные суффиксы довольно частотны в таких классах имен собственных, как антропонимы, точнее личные имена людей, в которых они выполняют прагматическую функцию интимизации речи, добавляя оттенки ласки. Чаще всего они используются в обращении к детям, любимым, старикам и передают положительное отношение коммуниканта [Резниченко, 2001, с. 7]. Вместе с тем в определенных контекстах дими́нутивные суффиксы могут передавать значение иронии и сарказма [Севидова, 2002, с. 4].

В нашем исследовании мы рассмотрим функционально-прагматический потенциал дими́нутивных суффиксов в романе Э. Линдо «Manolito Gafotas». Для данной статьи мы отобрали несколько разных случаев использования дими́нутивных суффиксов.

Приведем один из случаев употребления дими́нутивных суффиксов:

«Mi padre contestó muy bajito, muy bajito: - Vete a la cama, Manolito, antes de que me entren ganas de devolvértelo.»

Данную фразу рассказчик, маленький мальчик Манолито, произносит в ситуации, которая произошла между отцом и сыном. Папа учит своего ребенка драться, чтобы тот мог себя защитить. И внезапно, сам того не желая, Манолито бьет своего папу кулаком и разбивает тем самым его очки, поэтому отец говорит ему очень тихим голосом (*muy bajito*), чтобы тот шел к себе в кровать, пока у него не возникло желание ударить мальчика в ответ. В приведенном примере рассказчик использует дими́нутивный суффикс *-ito*, чтобы показать, как отец пытается скрыть свою злость на ребенка и не накричать на него за разбитые очки.

В испанском языке частотно использование дими́нутивных суффиксов в обращениях, что заметно проявляется в разговорном стиле речи. Рассмотрим подобный пример:

«Vale, cómo mola, abuelito querido. Bueno, no le dije. Si le llego a decir a mi abuelo, me manda con suma urgencia a que me den un electroshock.»

Данную фразу Манолито произносит в сцене, когда его дедушка предлагает ему совершить прогулку по улице Гран-Виа после того, как они весь день проходили по магазинам. Исходя из коммуникативной ситуации, мы можем сделать вывод, что в данном контексте Манолито, используя дими́нутивный суффикс в обращении *abuelito querido*, выражает иронию по отношению к дедушке, так как ему совсем не нравится идея прогуляться еще раз.

Приведем другой пример использования дими́нутивного суффикса в обращении:

«*Mamáita querida, creo que me está subiendo la fiebre por momentos.*»

В этой ситуации Манолито предстоит экзамен в школе, к которому он не готовился, поэтому он хочет убедить свою маму в том, что у него поднялась температура, и он плохо себя чувствует. Для того чтобы повлиять на свою маму и вызвать у нее чувство сострадания, и тем самым убедить ее оставить его дома, Манолито обращается к маме, используя диминутивный суффикс *-ita*. В данном случае диминутивный суффикс выполняет функцию интимизации речи, добавляя оттенки ласки. Данное значение усиливается за счет других дополнительных средств – лексемы *querida* в значении «дорогая, любимая».

Обращает на себя внимание тот факт, что практически идентичные формы обращения к близким людям – маме *tamáita querida* и дедушке *abuelito querido* несмотря на то, что они отражают принятые в испаноязычном социуме особенности обращения к ближайшим родственникам, выражают принципиально разные прагматические значения – в обращении к дедушке диминутивный суффикс выражает иронию, а в обращении к маме – добавляет оттенок ласки.

В следующих примерах мы видим использование диминутивного суффикса *-illo*, который чаще всего используется для выражения сострадания по отношению к другому человеку:

[...] *me acuerdo porque acababa de estrenar mis primeras gafas y mi vecina Luisa siempre decía: «Pobrecillo, con cinco años».*

Приведенную фразу произносит соседка Манолито, Луиса, которая сочувствует мальчику по поводу того, что тому нужно теперь носить очки. В данном предложении суффикс *-illo* усиливает аффективное значение слова «pobre» и подчеркивает, как соседка сострадает мальчику. В данном примере суффикс *-illo* обладает аффективным значением.

Кроме того, уменьшительные суффиксы, как уже отмечалось выше, могут употребляться с именами собственными:

Joé, con la Susanita, nos tiene a todos machacados.

В данном примере суффикс *-ito* употребляется с именем собственным Susana. Данную фразу произносит дедушка Манолито, когда у мальчика в гостях была его подруга Сусана, и они вместе смотрели телевизор. Девочка сделала замечание, что телевизор у их друга Ушана лучше и что она «sólo come colacao con chococrispis», то есть пьет какао только определенной марки и есть шоколадные хлопья. Когда Манолито просит дедушку купить шоколадные хлопья для Сусаны, дедушка отвечает: «Joé, con la Susanita, nos tiene a todos machacados». Это означает, что девочка управляет ситуацией и может просить о чем угодно. В данном случае диминутивный суффикс *-ito* используется со значением иронии и сарказма.

В заключение отметим, что использование диминутивных суффиксов в анализируемом романе также позволяет автору максимально приблизить речь персонажей к разговорному стилю. Кроме того, с помощью оценочных суффиксов передаются отношение и чувства персонажей к тем или иным ситуациям или людям: любовь, ласка, ирония, сострадание и т.д. В связи с этим зачастую уменьшительные суффиксы используются с именами собственными или в обращениях к другим людям, в чем прослеживаются прагматические значения суффиксов.

Таким образом, оценочные суффиксы в данном романе выполняют как стилистические, так и прагматические функции. Диминутивные суффиксы в основном связаны с разговорным стилем речи и речью, обращенной к детям. Актуализация того или иного прагматического значения диминутивных суффиксов возможна только в контексте и зависит от интенции говорящего субъекта.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Гончаренко, Е. С. Ритмообразующий, функционально-прагматический потенциал и имманентность повторов в современном испанском языке / Е. С. Гончаренко // Филологические науки в МГИМО. – 2021. – № 7(5). – С. 24–35.
2. Звонарева, Ю. Н. Коммуникативно-прагматический аспект диминутивности в английском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Ю. Н. Звонарева. – Воронеж, 2013. – 22 с.
3. Карповская, Н. В. К вопросу о роли прагматического потенциала языковых единиц в процессе перевода / Н. В. Карповская // Вестник Моск. ун-та. Сер. 9, Филология. – 2010. – № 2. – С. 61–68.
4. Карповская, Н. В. Прагматический потенциал языковых единиц в свете детерминации переводческих решений (на материале испанского языка) : монография / Н. В. Карповская. – 3-е изд. – Ростов н/Д ; Таганрог : Изд-во Юж. федер. ун-та, 2017. – 208 с.
5. Линдо, Э. Манолито Очкарик / Э. Линдо ; [пер. с исп.]. – М. : Самокат, 2022. – 208 с.
6. Резниченко, Л. Ю. Прагматика диминутивности в английском и немецком языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Л. Ю. Резниченко. – СПб., 2001. – 20 с.
7. Севидова, Н. А. Прагматические возможности словообразовательных элементов в системе имени существительного современного немецкого языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. А. Севидова. – Тамбов, 2002. – 25 с.
8. Gramática descriptiva de la lengua española [Электронный ресурс] / I. Bosque, V. Demonte. – Madrid : Espasa, 2000. – URL: <https://www.rae.es/gramatica/gdle> (дата обращения: 22.03.2025).
9. Lindo, E. Manolito Gafotas / E. Lindo. – Madrid : Alfaguara, 1994. – 192 p.
10. Nueva gramática de la lengua española [Электронный ресурс] / Real Academia Española. – Madrid : Espasa, 2009. – URL: <https://www.rae.es/gramatica/> (дата обращения: 17.04.2025).
11. El buen uso del español [Электронный ресурс] / Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. – Madrid : Espasa, 2013. – URL: <https://www.rae.es/buen-uso-espanol/la-derivacion-apreciativa> (дата обращения: 22.03.2025).

УДК 81'25:81'322.2:004.8

Подходы к переводу каламбура с испанского языка на русский язык: искусственный интеллект & естественный интеллект

Е. П. Каменева, Ю. А. Кодаченко, Т. Г. Корнеева, А. С. Шалимова, магистранты
Южный Федеральный Университет, Россия

Научный руководитель: к. ф. н., доцент Абкадырова И. Р., Россия

Периодом зарождения искусственного интеллекта (ИИ) в современном его понимании принято считать 50-е годы XX века, когда был создан первый цифровой компьютер [Миндигулова, 2023, с. 239–241]. Прорывом в области развития искусственного интеллекта и машинного перевода стало появление в 2017 году языковой модели ChatGPT, которая функционирует на трансформерной архитектуре GPT (Generative Pre-trained Transformer). На данном этапе развития технологий ИИ сопровождает работу человека в таких сферах, как медицина, строительство, производство, образование и др., поэтому интерес к его исследованию продолжает возрастать. Отечественные и зарубежные ученые в своих трудах все чаще задаются вопросами эффективности ИИ, изучают его преимущества и недостатки. Особенно остро применение этой технологии воспринимается в творческих сферах человеческой деятельности, в которых во главу угла ставится защита интеллектуальной собственности и авторских прав [Орлова, 2022, с.204–206]. Современные программы ИИ относительно успешно генерируют различные типы текстов, изображения, а также аудио-видео ряды, при этом вопрос о том, насколько они успешны в передаче смыслов и воздействии на

человека остается открытым, поскольку «процесс коммуникации в рамках каждой лингвокультурной общности обладает набором специфических черт» [Абкадырова, 2013, с. 64].

Работа нейросетей также имеет ограничения: для них сложно распознать контекстуальную многозначность, им не знакомы лингвокультурные особенности коммуникации, а также они зависят от базы данных, на основе которой было проведено обучение нейросети. Кроме того, в их текстах отсутствует эмоциональная окраска [Миндигулова, 2023, с. 241]. В силу этих особенностей актуальным представляется анализ эквивалентности переводов шуток-каламбуров, построенных на игре слов и понимании того, отличаются ли приемы перевода при передаче смыслов таких микротекстов машиной и переводчиком-человеком, а главное, отличает ли получатель переводного текста продукт, созданный машиной, от перевода, выполненного человеком.

Перевод шуток, построенных на игре слов, представляет собой сложную задачу для переводчика, из-за так называемой «непереводимой игры слов», поскольку подобные шутки основываются на культурных контекстах и особенностях исходного языка. Однако, с точки зрения советского филолога Н. М. Любимова, «непереводимой игры слов» не существует и не должно существовать, за чрезвычайно редкими исключениями. Дело мастера боится» [Любимов, 1982, с. 97].

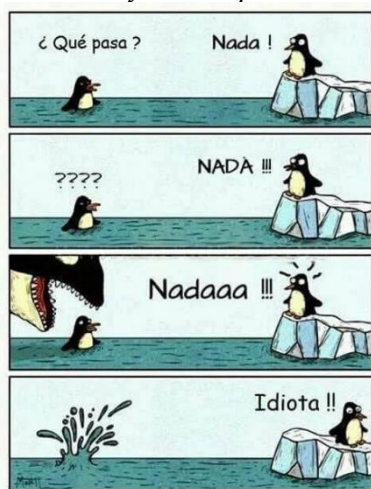
В целом каламбуры можно разделить на несколько категорий, основываясь на типе игры слов: 1. фонетические (полная или частичная омофония); 2. лексические (обыгрывание целых частей слов или их частей, полисемия или омонимия, антонимия); 3. фразеологические (игра слов использование фразеологических единиц).

Ученые предлагают различные приемы перевода подобного рода шуток [Влахов, 1986, с. 286–293]:

1. буквальный перевод: переводится каждое слово без сохранения игры слов, с минимальным изменением формы и структуры исходного высказывания. Главным недостатком подобного рода перевода является потеря смысла и юмористической основы шутки;
2. передача самого содержания шутки с потерей игры слов;
3. замена каламбура посредством использования средств языка перевода, что предполагает необходимость подбора игры слов уже в переводном тексте для сохранения комического эффекта.

В ходе данного исследования были отобраны двадцать микротекстов юмористического характера, основанных на лексическом каламбуре. На основании оценки интенсивности комического эффекта, которую дали респонденты, было отобрано пять микротекстов с самым высоким комическим эффектом:

1. Рис. 1. Шутка-картинка



2. – ¿Por qué no están juntos?
– Porque ella come amigos.
– ¿Cómo que come amigos?

- *Sí, me dijo: «Te quiero pero como amigos»*
- 3. – *¿Qué hace el pez?*
– *Nada.*
– *¿Qué hace el pez mágico?*
– *Nada especial.*
- 4. *¿Cuál es la maña inalcanzable? Simple: el «maña-ña»*
- 5. – *¿Qué hace un perro con un taladro?*
– *¡Taladrando!*

Далле микротексты были переведены при помощи ИИ и группы переводчиков-студентов 1 курса программы «Теория перевода и межкультурная коммуникация». Для перевода юмористических микротекстов ИИ были выбраны программы на сайтах chatgpt.com и pi.ai.

Анализ переводов показал, что человек-переводчик склонен выбирать отказ от игры слов, передавая только содержание, или заменять содержание с целью сохранить игру слов при передаче каламбуров. Например, рассмотрим один из вариантов перевода микротекста №2:

Моя девушка ушла от меня. Может я достал её тупыми каламбурами? Уж не знаю на шутку ли она разозлилась, но разозлилась она не на шутку.

В данном случае сохранена общая тематика микротекста (неудача в межличностных отношениях) и произведена замена каламбура, построенного на омонимии глагола *comer* в первом лице единственном числе и сравнительного союза *soto*, на фразеологический каламбур, построенный на буквальной интерпретации единицы русского языка *разозлиться не на шутку*.

Анализ показал, что в целом ИИ свойственно использование буквального перевода. Рассмотрим один из вариантов перевода микротекста № 3:

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| – <i>¿Qué hace el pez?</i> | – <i>Что делает рыба?</i> |
| – <i>Nada.</i> | – <i>Ничего.</i> |
| – <i>¿Qué hace el pez mágico?</i> | – <i>Что делает чудесная рыба?</i> |
| – <i>Nada especial.</i> | – <i>Ничего особенного</i> |

Однако были зафиксированы креативные способности программы, когда она создала окказионализм, чтобы сохранить игру слов, например при переводе микротекста № 5:

Что делает собака с дрелью? – Заборашивает!

Герундий *taladrando* передан при помощи окказионализма *заборашивать* (забор + суффикс глагола первого спряжения), что может свидетельствовать о возможностях нейросети не только распознавать языковую игру, но и воссоздавать на языке перевода.

Респондентам была предложена Google-форма с запросами: 1. выбрать микротекст с самым сильных комическим эффектом («выберите самую смешную шутку»); 2. указать на вариант или варианты перевода, выполненные ИИ; 3. обосновать свой выбор. В Google-форме были оригинальные шутки с переводами, выполненными как людьми, так и машиной. Опрос прошли 26 человек, являющиеся носителями русского языка и владеющие, в большинстве своем, испанским языком на уровне A1–B2. Всего 23 женщины и три мужчины. Большей частью респондентов оказалась группа в возрасте от 19 до 26 лет.

По мнению респондентов, самой смешной является микротекст № 2 (11 голосов), в то время как вторым по популярности оказался микротекст № 2 (семь голосов). Результаты анкетирования показали, что большинство респондентов способны распознать перевод, осуществленный ИИ. Так, для перевода микротекст № 3 были предложены следующие варианты переводов:

1. – *Макрель – это какая рыба? – Мокрая.*
2. – *Что делает рыба? – Ничего. Что делает чудесная рыба? – Ничего особенного.*

3. *Как есть окуня? – Окунув в соус.*
4. *Что делает щука, когда светит солнце? – Щурится.*
5. *– Что делает квашенная капуста? – Откисает – А кубанская квашенная капуста? – Откисает с кайфом.*

Второй вариант перевода был осуществлен с помощью ИИ и 84.6% (22 ответа) респондентов смогли это распознать, причём 20 из них выбрали только верный ответ и лишь двое выбрали и другие варианты перевода как возможно переведённые ИИ.

Среди слов и выражений, которые помогли распознать сгенерированный перевод в данном микротексте, были отмечены такие как «*ничего*» / «*ничего особенного*» (пять ответов) и «*чудесная*» / «*чудесная рыба*» (три ответа). Комический эффект шутки заключается в омонимах *nada* – в значении *плавает* – и *nada especial* – в значении *ничего особенного*. Соответственно, их буквальный перевод позволил респондентам распознать потерю данного комического эффекта при переводе и выявить, что перевод был осуществлён ИИ. При обосновании выбора варианта перевода, который показался респондентам выполненным ИИ, самым частотным ответом был «дословный, буквальный» или «близкий к оригиналу» перевод (семь ответов). Следует отметить и такие ответы как: «как-то не так интересно, как остальные», «плохая сочетаемость слов» и «без метафор, не адаптирована под язык».

Примечательно, что в случае перевода микротекст № 1 больше половины респондентов (63%) не смогли определить, какой перевод был выполнен ИИ. Варианты перевода, которые были представлены в анкете:

1. *Несмотря на то, что я не умею плавать, в рыбалке я как рыба в воде.*
2. *Что случилось? Ничего? Ничего! Ни-че-гооо!*
3. *Что происходит? – Плыви!?? – Плыви...плыви... Дурак!*
4. *Что случилось? Ничего?? Ничего!!! Ничегошеньки!*
5. *– Ты чего так смотришь? – Сзади! – У тебя там ничего нет!!! – У тебя!*

Большинство респондентов приняли за перевод, выполненный ИИ, вариант перевода № 3 (53,8%, 14 голосов), сделанный переводчиком-человеком. Причиной своего выбора респонденты называют «дословный/прямой перевод» (4), перевод слова *idiot* как *дурак* (1) и перевод слова *nad* в значении *плыви* (1). При этом опрошенные, распознавшие ИИ, причиной своего выбора обозначили перевод слова *nada* в значении *ничего* (3), «дословный перевод» (2), перевод *que pasa* как *что случилось* (1), ссылались на интуицию либо затруднились ответить.

Примечательно, что для одних респондентов дословный перевод является показателем использования ИИ, для других, напротив, показателем того, что автором перевода является человек. Так, лишь 46,2% респондентов смогли распознать вариант перевода микротекста № 1, предложенный ИИ. Вероятно, на качество перевода, выполненного ИИ, в данном случае повлиял визуальный контент, который несет в себе необходимую экстралингвистическую информацию, и который ИИ не смог должным образом проанализировать и учесть в процессе перевода.

Таким образом, результаты настоящего исследования демонстрируют существенные различия в подходах к переводу естественным и искусственным интеллектом микротекстов комического характера. Перспективой настоящего исследования является дальнейшее изучение различий и сходств в подходах к переводу шуток, осуществляемом искусственным и естественным интеллектом, путем включения большего количества языковых пар.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Абкадырова, И. Р. Специфика моделирования мексиканского коммуникативного стиля в художественном дискурсе / И. Р. Абкадырова // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии : сборник статей XXXIV Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 19 марта 2014 г.). – Новосибирск : СибАК, 2014. – № 28. – С. 64–71. – EDN PJRXQP. – URL: https://www.konferenc.ru/konferenc34_03_14.html (дата обращения: 26.11.2024).

2. Влахов, С. И. Непереваемое в переводе / С. И. Влахов, С. П. Флорин. – Москва : Высшая школа, 1986. – 416 с.
3. Любимов, Н. М. Перевод – искусство / Н. М. Любимов. – Москва : Советская Россия, 1982. – 416 с.
4. Миндигулова, А. А. Феномен искусственного интеллекта: история возникновения и развития / А. А. Миндигулова // Социология. – 2023. – № 5. – С. 239–244.
5. Орлова, Т. Е. Авторское право на результаты деятельности искусственного интеллекта / Т. Е. Орлова // Вопросы российской юстиции. – 2022. – № 21. – С. 204–221.

УДК 81'42:004.738.5

Полимодальные маркеры оценки в видеореакциях

В. В. Каратанова, Сибирский федеральный университет, магистрант, Россия

Научный руководитель: к. ф. н., доцент *О. А. Прохорова*, Россия

Активное развитие интернет-коммуникации способствует возникновению новых жанров, среди которых особый интерес представляет видеореакция. С лингвистической точки зрения данный жанр примечателен способностью влиять на аудиторию и выражать авторское отношение к различным явлениям, что играет значимую роль в рамках дискурса как процесса речевого взаимодействия и представляет интерес для изучения в рамках различных лингвистических направлений, в том числе в лингвистической аксиологии и исследованиях дискурса.

В языке выражение отношения к объектам действительности реализуется через категорию оценки. Категория оценки, понимаемая как «выражение отношения субъекта к объекту, наделение его положительными или отрицательными свойствами» [Морозова, Власова, 2018, с. 44], реализуется не только на вербальном, но и на невербальном уровне. В работе рассматриваются две основные группы невербальных средств, способных выражать оценку в непосредственной и опосредованной коммуникации: кинесические (мимика, жесты, позы) и просодические (интонация, громкость, темп речи) средства [Поваляева, Рутер, 2004, с. 146].

Методологической основой исследования послужила модель полимодального анализа Кэй О'Хэллоран [O'Halloran, 2011], модифицированная для более полного исследования невербального поведения авторов видеореакций: параметр «взгляд» был заменен на параметр «мимика», а также добавлен параметр «просодические характеристики», позволяющий анализировать речевые характеристики говорящего.

В рамках исследования нами было проанализировано 8 видеореакций продолжительностью 183 минуты, опубликованные в период с 2022 по 2025 год. Видеореакцию мы определяем как «жанр видео, в котором один или несколько авторов «реагируют» на какой-либо предмет, явление или событие, высказывая на протяжении всего видео свое мнение» [Лущиков, Терских, 2018, с. 68].

В результате анализа практического материала было выявлено, что одной из функций вербальных и невербальных средств, задействованных в видеореакциях является экспрессивная функция, заключающаяся в усилении эмоционального компонента выражаемого оценочного значения. Рассмотрим на примере двух ситуаций выражения оценки.

В первом примере (Таблица 1) говорящий дает положительную оценку музыкальному сопровождению композиции, также используя комплекс невербальных средств. Положительно-коннотированный глагол «*to like*» сопровождается иллюстративным жестом имитации игры на гитаре, выступающим маркером положительной оценки и интенсифицирующим вербально выраженную оценку говорящим. Эмоциональная вовлеченность говорящего дополнительно проявляется через смену статичной позы на танцевальные движения, а также через мимические маркеры – улыбку и прищур глаз, свидетельствующие о сосредоточенности на объекте оценки. Просодические средства позволяют усилить воздействие оценки на зрителя, как в данном примере при произнесении оценочного высказывания автор повышает громкость голоса.

Таблица 1. Полимодальные маркеры положительной оценки.

Семиотические системы	Звучащая речь		I like that. That guitar riff right there? That's crazy.
	Кинесические средства	Поза	Покачивается в такт музыке
		Жесты	Имитирует игру на гитаре
		Мимика	Улыбается, поднимает брови, прищуривает глаза
	Просодические средства		Повышенная громкость голоса

В следующем примере (Таблица 2) оценивающий произносит высказывание, состоящее из отрицательных предложений, являющихся маркером отрицательной оценки. Выражая отрицание языковой единицей «*doesn't*», говорящий осуществляет такое мимическое движение как «закатывать глаза», указывающее на раздражение, эмоциональное напряжение. Также говорящий использует жесты – взмахи руками при выражении отрицательной оценки, добавляющие экспрессивности вербальному высказыванию. Такое просодическое средство как длинные паузы в речи создает драматический эффект, оказывает воздействие на слушателя.

Таблица 2. Полимодальные маркеры отрицательной оценки.

Семиотические системы	Звучащая речь		I don't know what this movie is for. I don't think it's for Mexicans, because it doesn't seem insightful to any part of Mexico, really.
	Кинесические средства	Поза	Опущенные плечи, скрещенные руки
		Жесты	Взмахивает руками
		Мимика	Закатывает глаза, направляет взгляд вверх
	Просодические средства		Длинные паузы в речи

Еще одна особенность вербальных и невербальных средств заключается в реализации интерпретирующей функции – способности не просто усиливать, но и обеспечивать точную интерпретацию выражаемой оценки. Рассмотрим две ситуации выражения оценки, где схожее вербальное высказывание взаимодействует с разными невербальными средствами, формируя два разных типа оценки.

В первой ситуации (Таблица 3) говорящий при просмотре юмористического контента произносит междометие, выражающее эмоциональную оценку увиденного. При этом говорящий облокачивается на спинку кресла, принятая поза комфорта является маркером положительного отношения к объекту оценки. Ключевой характеристикой в данной ситуации выражения оценки является просодическое средство смех как положительная реакция на шутку в юмористическом шоу. Жест «прикрыть лицо рукой» и мимическое движение «широко раскрытый рот» добавляют интенсивности реакции говорящего. Тем самым, совокупность всех невербальных средств, сопровождающих речь в данной ситуации, указывают на положительный характер оценки.

Таблица 3. Полимодальные маркеры положительной оценки.

Семиотические системы	Звучащая речь		Oh my god!
	Кинесические средства	Поза	Облокачивается на спинку кресла
		Жесты	Прикрывает лицо рукой в процессе смеха
		Мимика	Широко раскрывает рот, закрывает глаза, поднимает брови
	Просодические средства		Смех, повышенный тон голоса

В следующем примере (Таблица 4) оценивающий на вербальном уровне использует многократное повторение междометий и ненормативную лексику в процессе выражения оценки, а такие кинесические средства как жест «обхватывать лицо руками» и мимическое движение «жмурить глаза» указывают на отвращение и резко негативную оценку говорящего.

Просодическая характеристика «крик», сопровождающая вербальную оценку, фокусирует внимание зрителя на выражаемой оценке. А смех говорящего в совокупности с ранее рассмотренными невербальными оценочными средствами интерпретируется как насмешка, маркер отрицательной оценки. Таким образом, в данной ситуации вербальный компонент с кинесическими и просодическими элементами взаимодействуют, являясь маркерами отрицательной оценки.

Таблица 4. Полимодальные маркеры отрицательной оценки.

Семiotические системы	Звучащая речь		Oh! Oh god! What the f*ck? Oh my god! Oh god!
	Кинесические средства	Поза	Отклоняется в сторону, выходя из кадра
		Жесты	Обхватывает лицо руками
		Мимика	Жмурится
	Просодические средства		Крик, смех

Полимодальные маркеры оценки в видеореакциях формируют комплексную систему, где вербальные и невербальные средства осуществляют экспрессивную и интерпретирующую функции. Вербальная составляющая представлена лексическими маркерами с явной или контекстуальной оценочной семантикой: глаголами и прилагательными, выражающими одобрение или критику, а также междометиями, передающими эмоциональный оттенок. Использование ненормативной лексики характерно для эмоционального выражения отрицательной оценки. При анализе невербальных средств оценки показательно различие в маркировании двух типов оценок: при положительной оценке невербальный компонент демонстрирует эмоциональную вовлеченность и удовлетворение (танцевальные движения, иллюстративные жесты, смех), тогда как при отрицательной – высокую степень дискомфорта и стремление к дистанцированию (обхватить лицо, жмуриться, крик).

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Лушиков, В. А. Жанрово-тематические и языковые особенности видеоблогов / В. А. Лушиков, М. В. Терских // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 4, вып. 14. – С. 57–75.
2. Морозова, А. Н. Оценочность и эмотивность определения в составе атрибутивного словосочетания (на материале англоязычных медиатекстов жанра “features”) / А. Н. Морозова, Л. И. Власова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7, № 1. – С. 43–47.
3. Поваляева, М. А. Невербальные средства общения / М. А. Поваляева, О. А. Рутер. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 352 с.
4. O’Halloran, K. L. Multimodal Discourse Analysis / K. L. O’Halloran // The Continuum Companion to Discourse Analysis / ed. by K. Hyland, B. Paltridge. – London ; New York : Continuum, 2011. – P. 120–137.

УДК 81'38:32.019.51

Прагматические функции прецедентных феноменов со сферой-источником «Historia» в статьях политической тематики интернет-издания «Periodista Digital»

М. В. Кравченко, Южный федеральный университет, магистрант, Россия
Научный руководитель: к. ф. н., доцент *И. Р. Абкадырова*, Россия

В современном мире в условиях информационной войны и ситуации всеобщей доступности информационных ресурсов журналисты столкнулись с тем, что читатель перенасыщен и пресыщен информацией, поэтому эксплицитных языковых ресурсов недостаточно для воздействия на реципиента. В этой связи перед авторами медиатекстов

возникает задача применять новые стратегии создания текстов, прибегая к использованию имплицитных языковых средств для формирования определённого восприятия реальности у реципиентов. Одними из таких средств в текстах в современном газетном дискурсе являются культурно-специфичные слова, такие как прецедентные феномены.

Теория прецедентности в языкознании была заложена в работах Ю. Н. Караулова, который впервые ввел термин прецедентных текстов. Ученый под прецедентными феноменами понимает феномены, «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющих сверхличностный характер, т.е. хорошо известных и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников» [Караулов, 1986, с.105].

В ходе данного анализа прецедентные феномены (ПФ) были изучены с позиции трех подходов: лингвокультурного (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. В. Красных, Ю. Е. Прохоров, Г. Г. Слышкин, др.), лингвокогнитивного (Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, В. В. Красных и др.) и дискурсивно-когнитивного (О. А. Ворожцова, Е. А. Нахимова и др.) подходов. В рамках данных подходов были введены термины прецедентное высказывание, прецедентное имя, прецедентная ситуация и разработана их классификация. Необходимо отметить, что указанные прецедентные единицы не статичны, а «отмечены динамикой во временном срезе» и предполагают определенный временной интервал, в рамках которого они хорошо знакомы среднестатистическому носителю языка [Моисеенко, 2021, с.166]. Прецедентные феномены в свой состав могут включать слова-реалии. Они «описывают признаки предметов или явлений, которые наделены культурным своеобразием и могут выступать маркером, сигнализирующим о принадлежности создателя текста к определенной лингвокультуре» [Абкадырова, 2013, с. 15].

Материалом для настоящего исследования являются статьи политического характера журналиста Альфонсо Рохо, опубликованные в интернет-издании «Periodista Digital». Автор выступает с критикой действующего правительства Испании. В ходе работы были проанализированы 157 статей. На основе материала, отобранного методом сплошной выборки и обработанного посредством контекстуального и прагматического анализа, было выделено шесть сфер-источников прецедентных феноменов, а именно: «Arte» («Искусство»), «Historia» («История»), «Literatura» («Литература»), «Mitología» («Мифология»), «Política» («Политика»), «Religión» («Религия»). В фокусе данного исследования находятся прагматические функции прецедентных феноменов со сферой-источником «Historia».

Одной из самых частотных прагматических функций для прецедентных феноменов со сферой-источником «Historia» по результатам проведенного анализа является **кумулятивная функция**, под которой понимается «фиксация и сохранение в языковых единицах информации о постигнутой человеком действительности» [Верещагин, Костомаров, 2014, с. 23]. «Язык в этой функции выступает связующим звеном между поколениями, служит хранилищем, средством передачи ... коллективного опыта» [Чистюхин, 2014, с. 108]. Так, испанский автор в статье «El plan de Sánchez para tapar a Begoña, censura, Periodismo y las mordazas del PSOE», выступая с критикой решений по ограничению деятельности прессы, а также попыток саботировать суд над Б. Санчес, женой действующего премьер-министра Испании, отмечает:

La proclama de Sánchez no tiene lugar en una dictadura bananera, ni sale de la boca de *un tirano soviético*.

В данном контексте автор использует ПФ *tirano soviético* по отношению к П. Санчесу, реализуя закреплённую в испанской лингвокультуре отрицательно заряженную ассоциацию с И. В. Сталиным, а именно: кровавый диктатор, при правлении которого источники информации находятся под жесткой цензурой, убивают большое количество населения, а остальное страдает от репрессий или же насильно отправляется в исправительно-трудовые лагеря [Domínguez, 2022, с. 28]. Благодаря имплицитному сравнению с данной исторической фигурой создается негативный образ П. Санчеса, а ассоциации с жесткой цензурой и кровавым тоталитарным режимом переносятся на образ испанского политика, что направлено на формирование ряда таких негативных эмоций у читателя, как страх, гнев, возмущение и

соответствующей протестной реакции против действий испанского правительства. Примечателен тот факт, что несмотря на наличие в мировой истории других случаев диктаторского режима, автор обращается к ПФ, связанному именно с советской властью.

Кроме того, анализ показал, что прецедентные феномены выполняют также **эмотивно убеждающую функцию**. В таких случаях ПФ выступает, с одной стороны, как приемлемое средство для реализации заложенных смыслов, намерений, импликатур адресанта и, с другой стороны и в то же самое время, как способ воздействия на адресата:

Lo mismo pasaba con los '*Kirchner de la Moncloa*'.

В данной статье автор ведет речь о расследовании дел о коррупции в правящей партии, среди которых фигурирует также семья премьер-министра. С помощью данного ПФ (который можно также отнести к сфере-источнику «Política»), автор апеллирует к эмоциональной сфере коммуникантов, обращаясь к семье политиков, которые сыграли в испанской лингвокультуре крайне негативную роль в истории Аргентины (экономический кризис 2008, 2018–2023): в Испании семья Киршнер, приверженцы перонизма, ассоциируются с коррупционными скандалами и дестабилизацией и упадком Аргентины [Zarzuela, 2007, с. 36–39]. Назвав семью П. Санчеса «los Kirchner de la Moncloa», автор переносит инвариант данного прецедентного феномена, закрепленный в когнитивном пространстве испанцев, на семью премьер-министра, апеллируя таким образом к эмоциональной сфере своих читателей и имплицитно создавая у них оценочное суждение негативного характера.

В проанализированных статьях ПФ также выполняют **симптоматическую функцию**, которая «предполагает описание вещей и событий, выражение определённых чувств: симпатии, возмущения и т.д.» [Моисеева, Чудина, 2004, с. 170]. Например:

Desde el amanecer de este 5 de julio de 2024, los contingentes de policías antidisturbios, esos fornidos agentes de la **UIP** que apaleaban aleatoriamente a los benditos que rezan el rosario en **Ferraz**, ante la *sede-puticlub* del **PSOE**, montaron *un cinturón de hierro* y cerraron todos los accesos.

В данном случае автор ведет речь о прибытии Б. Санчес в ночной клуб для встречи, предположительно связанной с ее коррупционной деятельностью. Прецедентный феномен *un cinturón de hierro*, выступающий в данном случае метафорой, апеллирует к Железному кольцу Бильбао – укреплению вокруг Бильбао в Стране Басков для сопротивления и защиты города от приближающихся сил националистов во время Гражданской войны (1936–1939гг.), оставившей неизгладимый след в формировании культурной картины мира испанцев в целом и басков, в частности. Используя данный прецедентный феномен, автор обращается к исторической памяти реципиентов с целью показать и высмеять тщеславие и чрезмерную значимость, которую придает своей личности Б. Санчес. Таким образом, автор намерен спровоцировать у реципиента чувство отторжения и неприязни к ее личности. Стоит также отметить, что в данном фрагменте прецедентные феномены также выполняют роль маркера принадлежности к определенной культуре и истории, повлиявшей на эту культуру.

ПФ служат **маркером распознавания «своего» и «чужого»**. Например, рассуждая о политических партиях, в том числе о баской партии националистов PNV (Partido Nacionalista Vasco), находящейся в коалиции с партией Педро Санчеса и благодаря чьим голосам Педро Санчес смог победить на выборах и снова занять пост премьер-министра Испании, автор отмечает:

Esta izquierda pringosa que nos ha caído encima cataloga a los seres humanos por su estatura física, no por la intelectual y va camino -de la mano de los xenófobos vascos con *grupo sanguíneo 0* y de los racistas catalanes separatistas- de instaurar, si les dejamos, algún elemento obligatorio en nuestros atuendos, para identificar por la calle a las razas inferiores: andaluces, manchegos, extremeños, castellanos...

Для интерпретации данного ПФ нам необходимо обратиться к прошлому столетию, когда баскские радикальные националисты при попытке сепарации от остального населения Испании использовали вывод английского ученого о том, что баски не являются генетически родственными испанцам народом, поскольку среди баскского населения преобладает указанная в статье группа крови. Используя данный прецедентный феномен, автор имплицитно и в некоторой степени иронично убеждает своего читателя в том, что существует граница между «своими» и «чужими»: с одной стороны, автор и читатели являются испанцами, то есть своими, в то время как те, кто причисляют себя к нулевой группе крови – чужие, которые сеют среди общества Испании семена раздора и им не нужно доверять. Иными словами, эти «чужие» являются опасностью для страны.

Проведенный фактологический анализ показывает, что в контексте прецедентные феномены нередко выполняют одновременно несколько функций, например, эмотивно-убеждающую и оценочную, посредством которой продуцент сам вкладывает в ПФ определенную оценку, «тем самым провоцируя оценку реципиента, не всегда совпадающую с первоначальной» [Качалова, 2010, с. 9]. Стоит также отметить, что ряд ПФ может иметь несколько значений и относиться к разным подгруппам: так, например, исторические события могут сопровождаться политическими турбуленциями, в связи с чем ряд прецедентных феноменов из сферы-источника «Historia» входят также в сферу-источник «Política».

Таким образом, в статьях политической тематики автора интернет-издания «Periodista Digital» А. Рохо реализуются ПФ из сфер-источников «Arte» («Искусство»), «Historia» («История»), «Literatura» («Литература»), «Mitología» («Мифология»), «Política» («Политика»), «Religión» («Религия»). Одной из самых широко представленных является сфера-источник «Historia», которая позволяет автору добиться прагматического эффекта, обращаясь к национально-культурным особенностям и инвариантам исторических событий или личностей, за которыми в испанской лингвокультуре закрепились определенные ассоциации. Необходимо также отметить, что среди прагматических функций, которые выполняют ПФ в статьях Альфонсо Рохо, можно выделить: кумулятивную функцию, эмоционально-убеждающую, оценочную, симптоматическую функцию. Кроме того, прецедентные феномены являются маркером культурной и исторической памяти и являются маркером «свой–чужой».

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Абкадырова, И. Р. Роль и функции слов-реалий мексиканской культуры в романе К. Фуэнтеса «Старый гринго» / И. Р. Абкадырова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 12-1 (30). – С. 15–19. – EDN RKQIZX.

2. Верещагин, Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 509 с.

3. Караулов, Ю. Н. Роль прецедентного текста в структуре и функционировании языковой личности / Ю. Н. Караулов // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: доклады советской делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ. – М., 1986. – С. 105–123.

4. Качалова, И. Н. Оценочная функция языковой игры в дискурсе СМИ : автореф. дис. ... канд. филол. наук / И. Н. Качалова. – М. : Моск. гос. ун-т печати, 2010. – 25 с.

5. Моисеева, И. Ю. Прагматические функции пословиц и поговорок / И. Ю. Моисеева, Е. В. Чудина // Вестник ОГУ. – 2004. – № 6. – С. 170–172.

6. Моисеева, Л. В. Прецедентность в лингвокогнитивном ракурсе (на примере медиатекста) : монография / Л. В. Моисеева. – Воронеж : Изд.-полигр. центр «Научная книга», 2021. – 320 с. – ISBN 978-5-4446-1560-7.

7. Чистюхин, И. Н. Теория драмы / И. Н. Чистюхин. – Орел : Изд-во Орл. гос. ун-та искусств и культуры, 2014. – 130 с.

8. Domínguez, M. Ch. Stalin, el letrado maligno y su demonio / M. Ch. Domínguez // Letras Libres. – 2022. – Vol. 24, No. 288. – URL: link.gale.com/apps/doc/A733968697/IFME?u=anon~54f3b965&sid=googleScholar&xid=9f19edb (дата обращения: 25.04.2025).

УДК 372.8:004.8

От конкуренции к интеграции: гибридная модель обучения иностранным языкам. Педагог-лингвокоуч и ИИ-тьютор

Ю. Н. Кривенко-Бахмутская, Южный федеральный университет,
магистрант, Россия

Научный руководитель: к. ф. н., доцент А. М. Мухамеджанова, Россия

В современном образовательном пространстве стремительно развиваются цифровые технологии, в том числе решения на основе искусственного интеллекта. В профессиональной среде нередко возникает дискуссия: может ли ИИ полностью заменить традиционного педагога. В связи с данным обстоятельством, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разработки модели эффективного взаимодействия ИИ-тьютора и педагога-лингвокоуча в обучении иностранным языкам. Предполагается, что интеграция двух форматов позволит создать гибридную систему, где технологическая эффективность дополняется педагогической глубиной. Целью нашего исследования является предложить модель интеграции ИИ-тьютора и педагога-лингвокоуча в рамках педагогического процесса.

В исследованиях современных учёных «педагогический процесс – внутренне связанная совокупность многих процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт превращается в качества формируемого человека» [Саркисян, 2014, с.23].

В данном исследовании была предпринята попытка изучить деятельность ИИ-тьютора и педагога-лингвокоуча на основе этапов реализации педагогического процесса: «подготовительный, основной и заключительный» [Подласый, 2024, с. 173].

Выявлено, что ИИ-тьютор – «это мультиагентное решение, состоящее из большой языковой модели (БЯМ), знаниевого графа и prompt-инженерии (промт-инженерии)» [Комиссаров, 2024, URL]. А педагог-лингвокоуч – это специалист в области языкового образования, который сочетает традиционные методы преподавания иностранных языков с техниками коучинга.

В ходе исследования определено, что с точки зрения реализации этапов педагогического процесса ИИ-тьютор и педагог-лингвокоуч имеют как общие характеристики, так и отличительные, которые в совокупности обладают мощным потенциалом. Полученные данные позволили нам предложить модель интеграции ИИ-тьюторов и педагогов-лингвокоучей.

Основными задачами модели являются:

1. Повышение эффективности обучения;
2. Оптимизирование процесса обучения;
3. Улучшение взаимодействия между педагогами и обучающимися;
4. Создание гибкой системы, адаптируемой под индивидуальные потребности.

В данную модель входят ИИ-тьютор, педагог-лингвокоуч и интеграционная платформа.

Что касается этапов реализации, то на подготовительном этапе ИИ-тьютор анализирует начальный уровень знаний обучающегося, его пробелы в знаниях и предпочтения на основе цифрового следа и анкетирования. ИИ-тьютор предлагает индивидуализированные учебные планы, основанные на анализе данных. В то время, как педагог-лингвокоуч проводит личные беседы с обучающимися для выявления их интересов, целей, личных жизненных обстоятельств. Педагог-лингвокоуч корректирует планы, добавляя элементы, учитывающие эмоциональные аспекты обучения.

На основном этапе обучения ИИ-тьютор предоставляет доступ к образовательным ресурсам и заданиям, адаптируя их под уровень обучающегося. Даёт мгновенную обратную связь. Педагог-лингвокоуч организует живые встречи-обсуждения, уроки, семинары, поддерживает обучающихся на уровне эмоционального интеллекта. А также, помогает

прорабатывать коммуникативные аспекты, преодолевать языковые барьеры, корректирует обучение.

На последнем, заключительном этапе ИИ-тьютор собирает данные о прогрессе обучающихся и предоставляет отчёты, графики, статистики. Педагог-лингвоуч осуществляет рефлексию с обучающимися, анализируя их успехи и корректируя цели.

Среди преимуществ гибридной модели педагог-лингвоуч и ИИ-тьютор для обучающихся мы выделили, что ИИ-тьютор анализирует данные, а педагог-лингвоуч интерпретирует их с учётом особенностей обучающегося. Также, обучающиеся получают круглосуточную поддержку от ИИ-тьютора, и помимо этого глубокую работу с мотивацией от педагога-лингвоуча.

Большая часть рутинных задач становится автоматизированной, но при этом повышается развитие коммуникативных навыков с педагогом-лингвоучем. Для педагогов, в качестве преимуществ, мы отмечаем, что ИИ-тьютор, в данной модели, берет на себя проверку заданий и сбор статистики, что упрощает работу педагогов и педагог-лингвоуч получает возможность уделять больше времени сложным кейсам и мотивации обучающихся. Безусловно есть преимущества для образовательных учреждений, например, ИИ технологии позволяют охватить больше обучающихся без потери качества, что даёт масштабируемость, а также, происходит оптимизация ресурсов за счёт автоматизации процессов.

В рамках исследования нами отмечены недостатки и риски данной модели:

1. Ограниченная способность ИИ-тьюторов обеспечить полноценное эмпатическое взаимодействие и творческий подход к решению педагогических задач;
2. Зависимость эффективности системы от качества алгоритмического обеспечения и используемой информационной базы;
3. Возможное сопротивление академического сообщества процессам цифровой трансформации образовательных практик;
4. Необходимость дополнительного профессионального обучения преподавательского состава для работы в условиях гибридной образовательной среды;
5. Потенциальные риски, связанные с обеспечением конфиденциальности и защиты персональных данных участников образовательного процесса;
6. Опасность снижения персонализации обучения при чрезмерной автоматизации педагогического сопровождения.

Данные аспекты требуют особого внимания при проектировании и интеграции гибридной модели.

Для успешной имплементации предложенной модели целесообразно реализовать следующий алгоритм внедрения:

1. Инициировать пилотное тестирование модели на ограниченной выборке обучающихся с последующей масштабируемостью;
2. Осуществить сбор и системный анализ обратной связи от всех участников образовательного процесса с целью итеративного совершенствования модели;
3. Организовать специализированные тренинги по работе с ИИ-инструментами для педагогического состава, включая технические аспекты взаимодействия и методологическую интеграцию цифровых решений в учебный процесс;
4. Реализовать программы повышения квалификации преподавателей в области коучинговых методик сопровождения и технологий персонализированного обучения и аспекты управления индивидуальными образовательными траекториями.
5. Обеспечить тщательный отбор ИИ-платформы, соответствующей техническим критериям;
6. Реализовать комплекс организационно-технических мер по обеспечению конфиденциальности персональных данных;
7. Внедрить систему мониторинга эффективности, включающую количественные и качественные показатели;

8. Разработать и нормативно закрепить регламент использования ИИ-инструментов, которые будут предусматривать: принципы прозрачности алгоритмов, распределение ответственности, обязательный человеческий контроль и этические нормы применения данных технологий.

Таким образом, проведённое исследование демонстрирует значительный потенциал предложенной модели для формирования эффективной гибридной образовательной экосистемы в области обучения иностранным языкам. Реализация интегрированного подхода, сочетающего когнитивные возможности технологий ИИ с экспертными компетенциями педагогов-лингвистов создаёт предпосылки для разработки персонализированных образовательных траекторий, которые учитывают когнитивные особенности обучающегося, индивидуальный темп усвоения материала и другие персонально-ориентированные потребности. сможет стать основой для создания гибридного подхода в обучении иностранному языку в условиях эпохи цифрового образования. Безусловно, интеграция ИИ-тьюторов и педагогов-лингвистов позволит создать ещё более продуктивный и персонализированный подход в образовании, который будет отвечать всем запросам, потребностям и ожиданиям современного общества. Также данная интеграция позволяет оптимизировать образовательный процесс и обеспечить соответствие современным требованиям цифровой трансформации образования. Представленная модель открывает новые возможности для эволюции языкового образования в условиях цифровой реальности, обеспечивая баланс между технологической эффективностью и гуманистической направленностью педагогического процесса.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Комиссаров, А. Интервью об ИИ в образовании [Электронный ресурс] / А. Комиссаров. – URL: <https://hss.center/longrids/interview-ii> (дата обращения: 10.04.2025).
2. Подласый, И. П. Педагогика : учебник для вузов / И. П. Подласый. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2024. – 576 с. – ISBN 978-5-534-03772-2.
3. Саркисян, Т. Н. Педагогический процесс как целостное явление / Т. Н. Саркисян // ИСОМ. – 2014. – № 6-1. – С. 1–15. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-protsess-kak-tselostnoe-yavlenie> (дата обращения: 10.04.2025).

УДК 811.134.2 + 811.21

Влияние арабского языка на развитие лексики испанского языка

М. И. Кулиш, Южный федеральный университет, магистрант, Россия

Научный руководитель: к. ф. н., доцент Н. С. Капитонова, Россия

Арабский язык оказал значительное влияние на развитие лексики испанского языка. Это влияние связано с ключевыми историческими фактами, такими как арабское завоевание Пиренейского полуострова в VIII веке и дальнейшее присутствие арабской культуры в регионе в течение почти восьми веков. В результате этого культурного обмена многие арабские слова и выражения вошли в испанский язык и стали его неотъемлемой частью. Мы рассмотрим основные аспекты влияния арабского языка на испанский, включая исторический контекст, примеры заимствованных слов и их значение. В современных исследованиях рассматриваются три периода проникновения арабизмов в испанский язык: первый период хронологически относится к VIII–XI вв., второй период относится к периоду с середины XI века до начала XIII века., а третий охватывает период с начала XIII века до конца прошлого столетия [Саидова, 2023].

В 711 году арабские войска под командованием Тарика ибн Зияда пересекли Гибралтарский пролив и завоевали значительную часть Пиренейского полуострова. Это событие положило начало длительному периоду арабского господства, известному как Аль-Андалус. В последующих 713–714 годах арабы продвигались вглубь Пиренейского полуострова, однако кончина военачальника Абд ал-Азиза ознаменовала собой конец этапа завоевания Испании, что длился с 711 по 716 года. На северо-западе оставались значительные территории,

которых оккупация не коснулась, в других местах также очевидно были районы, где контроль мусульман был далеко не полным [Теймуров, 2024]. Как итог описанных завоеваний, Аль-Андалус стал центром культурного и научного обмена между арабским миром и Европой. В этот период многие арабские слова и выражения начали проникать в испанский язык, особенно в области науки, медицины, сельского хозяйства, архитектуры и повседневной жизни [Васильев, 2021]. В исламском мире на тот момент активно развивались такие науки как медицина, астрономия, философия. Труды арабских ученых были переведены на латинский язык, благодаря чему стали открыты и доступны для европейских коллег.

Арабский язык активно повлиял на испанский язык в первую очередь через заимствования. По оценкам лингвистов, около 5–8 % испанской лексики имеют арабское происхождение (около 4000 слов в среднем). Эти заимствования охватывают различные сферы жизни, включая науку, сельское хозяйство, архитектуру и повседневную жизнь. Например, такие слова, как «aceituna» («оливка»), «aduanas» («таможня»; от араб. الديوان), «madraza» («медресе»; от араб. مدرسة) и «naranja» («апельсин») имеют арабские корни [Антонова, 2021].

Многие слова в испанском языке начинаются с арабского артикля «al-», который указывает на арабское происхождение. Например, «alcázar» («крепость»), «alcoba» («спальня») и «alfiler» («булавка») демонстрируют это влияние. Эти слова не только обогатили испанский словарный запас, но и привнесли новые концепции и идеи, которые были недостаточно представлены в испанском языке до арабского завоевания. Кроме того, здесь можно отметить схожесть в некоторых синтаксических аспектах:

1. Прилагательные в арабском языке, как и в испанском располагаются после существительных, к которым они относятся.

Пример:

chica hermosa \ بنت جميلة (bintu jamilya) – девушка красивая (в обоих случаях в начале стоит главное слово – существительное, а затем зависимое – прилагательное, в арабском языке это называется сыффа ва маусуф - описываемое и описание)

2. При изменении глаголов в арабском языке, как и в испанском, можно не упоминать само личное местоимение, так как каждая форма глагола уникальна для определённого лица и числа.

Пример:

أعمل (Amelu) – Я работаю (форма глагола «работать» для 1ого лица ед.ч.)

Trabajo – аналогичная фраза в испанском (форма глагола trabajar для 1ого лица ед.ч.)

Влияние арабского языка на испанский возможно проследить и в фонетическом аспекте. Примером этого является старо испанский вариант языка, в котором существовали гортанные звуки. Гортанные звуки речи – это звуки с основным местом артикуляции ближе к задней части полости рта, где трудно различать место артикуляции звука и его фонацию. Примером может служить старо испанский звук «j», который произносился более гортанно, чем в современном испанском, который в нынешнее время избавился от большинства гортанных звуков, присущих арабскому [Саидова, 2023]. Наряду с этим в арабском языке по сей день сохраняется активное использование таких гортанных звуков как ع (Айн), غ (Гайн), خ (Ха').

Арабское влияние не ограничивалось только лексикой. Современное исследование в области лингвокультурологии демонстрирует воздействие арабской культуры на формирование испанской цивилизации в архитектуре, языке и науке.

На Пиренейском полуострове сохранились многочисленные памятники мавританской архитектуры. Одним из самых ярких примеров является выдающийся образец синтеза арабских и европейских архитектурных традиций – Альгамбра в Гранаде. Сохранившийся памятник демонстрирует высокий уровень строительных технологий, сложную систему орнаментальной семиотики и гармоничное сочетание функциональности и эстетики. Арабский язык также оказал влияние на развитие науки и философии в Испании. В период Аль-Андалуса многие арабские ученые, такие как Ибн Рушд и Ибн Сина, внесли весомый вклад в медицину, математику и астрономию [Ахмад, 2005]. Их труды были переведены на латинский и испанский языки, что содействовало распространению знаний и новых терминов. Например,

математические термины, такие как «сего» («ноль») и «cálculo» («расчёт»), пришли в испанский язык из арабского. Также в Средние века получил широкое распространение метод записи и передачи индоевропейских языков при помощи арабского алфавита, который называется альхамьядо (от испанского «aljamiado» – «записывать романскую речь арабскими буквами») [Баранов, 2008].

Таким образом, арабский пласт лексики составляет неотъемлемую часть испанского языкового наследия, отражая многовековое взаимодействие цивилизаций на Пиренейском полуострове. Проникновение арабизмов придало испанской речи особую экспрессию и восточное своеобразие, особо заметное в таких сферах как сельское хозяйство, архитектура и наука.

Арабское лингвистическое наследие в испанском языке представляет собой не просто совокупность заимствований, а сложную систему культурно-языковых взаимодействий, которое необходимо продолжать изучать с разных сторон.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова, Н. Г. Арабское влияние на испанский язык: история и примеры заимствований / Н. Г. Антонова // Актуальные проблемы арабской филологии : сб. науч. ст. II Всерос. науч.-практ. конф. им. Х. К. Баранова (15 октября 2020 г.) / Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т). – М. : МГИМО-Университет, 2021. – С. 312–328.
2. Ахмад, А. А. Арабский язык и его влияние на развитие испанского языка / А. А. Ахмад. – М. : Наука, 2005. – 253 с.
3. Баранов, А. Н. История испанского языка / А. Н. Баранов. – М. : Высшая школа, 2008. – 224 с.
4. Васильев, А. М. Российская арабистика / А. М. Васильев, Е. И. Зеленев, В. А. Исаев, Н. С. Кирабаев, А. Б. Куделин // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. – 2021. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskaya-arabistika> (дата обращения: 26.05.2025).
5. Саидова, Н. Адаптация арабизмов к испанской лексике / Н. Саидова // ORIENSS. – 2023. – № 23. – С. 116–121. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-arabizmov-k-ispanskoj-leksike> (дата обращения: 26.08.2025).
6. Темуров, А. Т. Влияние арабского языка на испанский язык / А. Т. Темуров // ORIENSS. – 2024. – № 24. – С. 102–106.

УДК 81'25:82-94

Историческая динамика в переводе реалий (на материале переводов романа Л. Н. Толстого «Война и мир»)

Е. А. Лебедева, Тверской государственный университет, магистрант, Россия

Научный руководитель: д. ф. н., профессор В. А. Миловидов, Россия

Проблема перевода реалий, возникшая еще при создании первых переводов Священного Писания с древнееврейского языка [Гарбовский, 2007, с. 52], до сих пор не имеет однозначного решения. Затруднения вызывает не только процесс передачи реалий одной культуры на язык другой культуры, но также и определение самого этого понятия. Тем не менее, анализ научной литературы позволяет говорить о том, что использование реалии является способом передачи колорита и особенностей временного периода определенной страны. Лингвисты также сходятся во мнении, что данное понятие служит для обозначения только тех предметов действительности, которые характерны для одной культуры, но отсутствуют в другой. Кроме того, в результате продолжительных дискуссий исследователи пришли к выводу, что, помимо слов-реалий, есть и иные реалии – таковыми можно считать объекты действительности (как правило – материальной или социальной). Правда, некоторые лингвисты к реалиям относят и

понятия, которые, как известно, принадлежат когнитивной сфере – в том числе, и когнитивную картину мира, которая, как известно, обусловлена национально-исторически.

Синонимом термина «реалия-слово» принято считать термин «безэквивалентная лексика» (эти отношения можно распространить и на фразеологизмы). Кроме этого, в переводе устоялся термин «лакуна», относящийся к факту отсутствия в языковой системе средств номинации чужеродных реалий (реалий как объектов действительности).

Не претендуя на то, чтобы дать окончательные ответ относительно того, как соотносятся данные термины-понятия, мы используем их в качестве рабочих для описания реальных процессов перевода в исторической динамике.

Проанализировав научную литературу по данной теме, мы приняли решение согласиться с точкой зрения С. Влахова и С. Флорина, то есть в дальнейшем определять реалию как термин, служащий «для обозначения слов, называющих элементы быта и культуры, исторической эпохи и социального строя, государственного устройства и фольклора, то есть специфических особенностей данного народа, страны, чуждых другим народам и странам» [Влахов, Флорин, 1980, с. 6].

Наша позиция обусловлена тем, что С. Влахов и С. Флорин наиболее подробно классифицировали реалии и способы их перевода. Лингвисты также относят к реалиям не предметы материальной действительности, а слова, обозначающие их. По нашему мнению, если рассматривать реалии как элементы перевода, они выступают как номинативные единицы, а не как реальные объекты. Еще одной причиной, по которой мы придерживаемся точки зрения С. Влахова и С. Флорина, является то, что они понимают реалии достаточно широко. Например, выделяют реалии, являющиеся обращениями. Часто слова, служащие для обозначения членов семьи, профессии или социального положения, выступают в роли обращений и могут быть не поняты читателем ПЯ.

Вместе с тем, мы учитываем и мнения других исследователей, чьи точки зрения расходятся с мнением С. Влахова и С. Флорина.

Для анализа переводов реалий из романа Л. Н. Толстого на английский язык нами были рассмотрены различные способы и господствующие в определенные исторические периоды тенденции передачи реалий. Мы пришли к выводу, что к XXI веку в переводах стала доминировать позиция экзотизации, однако, в отличие от переводов XIX века, современные переводы ориентированы не только на сохранение местного колорита, но и на понятность текста для читателя.

Проанализировав тексты переводов романа Л. Толстого «Война и мир», выполненные Н. Доулом, К. Гарнетт, Э. и Л. Мод, а также Р. Пивером и Л. Волохонской в разные исторические периоды, мы пришли к следующим выводам:

Во-первых, от ранних переводов романа Л. Толстого, сделанных при жизни писателя, к современным переводам его прозы прослеживается определенная тенденция: первые переводчики Л. Толстого, сообразно конвенциональной норме перевода, установившейся в XIX веке, либо передавали содержание в самой «общей» форме, либо стремились сохранить национальный колорит оригинального текста, не слишком заботясь о его понятности. Переводчики современные, сохраняя интерес к передаче экзотики, пытаются приблизить перевод к читателю. Понятно, что эти противоборствующие тенденции не всегда приводят к успеху, но тенденция увязать стратегии экзотизации и доместикации в современных переводах налицо.

Во-вторых, наиболее удачными представляются переводы, где семантика переводимой реалии «распределена» по тексту перевода, и те или иные семы, ее составляющие, актуализируются соответствующим контекстом. Таким образом, целостная семантика реалии оказывается переданной с помощью ПЯ в условиях использования переводческого приема, который, насколько нам известно, не описан в соответствующей научной литературе – этот прием мы хотели бы обозначить как прием рассредоточенной, контекстуально обусловленной конкретизации, основанной на дифференциации семантики передаваемой реалии.

Мы основываемся на теоретических положениях Я. И. Рецкера, который утверждает, что конкретизация невозможна без дифференциации [Рецкер, 2016, с. 50]. Лингвист также указывает на то, что «лексике русского языка свойственна большая конкретность, чем соответствующим единицам английского или французского языков», поэтому достаточно часто переводчик не может просто воспользоваться словарным соответствием, а вынужден выбирать ту лексему, которая будет актуальна именно для этого контекста [Рецкер, 2016, с. 50].

В работе с приемом рассредоточенной, контекстуально обусловленной конкретизации, основанной на дифференциации семантики передаваемой реалии нам помогает метод компонентного анализа, который базируется на предположении, что каждая единица языка состоит из набора семантических компонентов или сем [Кобозева, 2000, с. 110], а многие из них «могут быть описаны семантически только в составе выражений больших по объему, то есть словосочетаний или предложений» [Кобозева, 2000, с. 118]. При помощи синтаксических или ситуационных форм (т.е. словосочетаний или предложений) возможен переход от лексической семантики к семантике предложения, которая, в свою очередь (в логике обратной связи), помогает уточнить и семантику лексических единиц. По мнению И. М. Кобозевой, «значение слова должно представляться в виде структуры, состоящей из элементов смысла и связывающих их синтаксических отношений» [Кобозева, 2000, с. 119], и этот теоретический постулат является основой понимания того, как в процессе перевода реалий реализуется прием компенсации.

Как семантика перевода «распределяется» по тексту перевода, а те или иные семы, ее составляющие, актуализируются соответствующим контекстом, можно увидеть на примере перевода реалии-обращения *барин*.

Согласно определению слова *барин* в «Толковом словаре живого великорусского языка», данное обращение используется по отношению к человеку высшего сословия, а иногда обозначает всякого, «на кого другой служит» [Даль, 2000, с. 48].

В переводе Н. Доула применяется прием транслитерации, то есть полностью сохраняется графический образ слова. Однако к реалии не дается никакого поясняющего комментария, а, следовательно, читатель воспримет слово как экзотическое, но не свяжет с ним никакого конкретного значения.

В текстах К. Гарнетт и Л. Мод и Э. Мод используется слово *sir*, которое подразумевает вежливое обращение к мужчине, но совершенно не передает его принадлежности к какому-либо классу и тем более – его нежелание трудиться самому [Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2023]. Таким образом, в данном случае мы можем говорить о переводе реалии с позиции нейтрализации.

В более позднем переводе, выполненном Л. Волохонской и Р. Пивером, для данной реалии подобран функциональный аналог *master*, в семантике которого заложено наличие у человека, к которому обращаются, слуг, выполняющих за него работу. В данном случае мы снова наблюдаем наиболее точную передачу экзотизма [Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2023]. При этом реалия остается понятной реципиенту ПЯ.

Нами была замечена интересная особенность. В случае, когда слово *барин* использовалось не в качестве обращения, оно переводилось всеми переводчиками иначе.

Н. Доул и Л. Мод и Э. Мод используют слово *seigneur*, которое является заимствованием из французского языка и не зафиксировано ни в одном из использованных нами монолингвальных словарей английского языка.

К. Гарнетт передает реалию словом *lord*, которое обозначает человека из высшего общества [Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2023] или того, кто обладает властью в определенной сфере деятельности [Cambridge Dictionary, 2023].

Л. Волохонская и Р. Пивер отдают предпочтение слову *nobleman*. При поиске дефиниции данного слова в *Oxford Learner's Dictionaries* и в *Cambridge Dictionary* было обнаружено, что оно синонимично слову *lord*, выбранному К. Гарнетт [Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2023; Cambridge Dictionary, 2023].

Таким образом, русское обращение-реалия, несущее в себе целый набор семантических признаков, не имеющее соответствия в одном и единственном слове в ПЯ, переводится на основе актуализации того признака, который либо активизируется контекстом, либо отвечает предпочтениям переводчика. Перевод, выполненный Волохонской и Пивером, содержит в себе максимальное количество подлежащих переводу сем – будь то *master* или *nobleman*. Первое слово актуализирует сему *хозяин, владелец*, второе – сему *знатный человек*. И та, и другая семы входят в семантику исходной реалии *барин*, передавая ее в ее целостности.

На этом примере мы показали, что в ряде случаев семантика переводимых реалий может быть распределена по тексту перевода, с актуализацией контекстом тех или иных составляющих ее сем. Таким образом целостная семантика реалии оказывается переданной с помощью ПЯ.

Переводчики применяют тот же прием при передаче еще двух реалий – слов *бечевки* и *подвертки*.

В одном случае Н. Доул использует функциональный аналог *bands*. Согласно англо-английским словарям данное понятие подразумевает полосу ткани, металла или бумаги, которая оборачивается вокруг какого-то предмета и служит для его поддержания [Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2023; Cambridge Dictionary, 2023; Macmillan English Dictionary, 2023; Chambers Dictionary Online, 2023], а в англо-русском словаре даются такие эквиваленты как «тесьма, лента» [Мюллер, 2011, с. 44].

Однако в следующий раз при переводе данной реалии используется слово *leg-wrapper*. В таком виде слово не зафиксировано ни в одном из использованных нами словарей. На основании этого можно сделать вывод, что оно является неологизмом, введенным Н. Доулом. Отдельно слово *wrapper* переводится как «халат, капот» или «обертка» [Мюллер, 2011, с. 644].

К. Гарнетт также переводит данную реалию двумя различными словами. В первый раз она использует слово *strings*, что, согласно словарю В.К. Мюллера, соответствует русскому «веревка, тесьма» [Мюллер, 2011, с. 560], а в англо-английских словарях трактуется как веревка, сплетенная из нескольких нитей, служащая для скрепления чего-либо [Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2023; Cambridge Dictionary, 2023]. То есть, как и в первом случае в тексте-переводе Н. Доула, используется функциональный аналог.

Во второй раз переводчица использует слово *leg-binder*. Как и *leg-wrapper*, оно не зафиксировано в словаре, поэтому мы и в этом случае можем говорить о введении неологизма. Наиболее близким к данному контексту значением слова *binder* в английском языке является полоска материала, которая используется для того, чтобы зафиксировать какую-либо часть тела в определенном положении, например, после операции [Cambridge Dictionary, 2023].

Важно отметить, что при дальнейшем анализе переводов Н. Доула и К. Гарнетт мы вновь сталкиваемся со словами *leg-wrapper* и *leg-binder*. Однако в этот раз они используются для обозначения другой реалии. Словом *leg-wrappers* Н. Доул и К. Гарнетт обозначают подвертки. Н. Доул использовал данный неологизм для обозначения бечевки, в то время как К. Гарнетт вводит это слово в первый раз. Согласно «Толковому словарю русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой подвертка – «то же, что портянка» [Ожегов, Шведова, 1995, с. 523], то есть «кусочек ткани для обмотки ноги под сапог вместо или поверх носка» [Ожегов, Шведова, 1995, с. 556]. Ниже по тексту мы снова встречаемся с данной реалией. В этот раз К. Гарнетт использует слово *leg-binders*, которое она ранее использовала для обозначения бечевки.

Таблица 1. Варианты перевода реалий *бечевки* и *подвертки*

Реалия	Н. Доул		К. Гарнетт	
	1 вариант	2 вариант	1 вариант	2 вариант
Бечевки	bands	leg-wrappers	strings	leg-binders
Подвертки	leg-wrappers	leg-wrappers	leg-wrappers	leg-binders

Таким образом, можно заметить, что переводчики не только уточняют семантику реалии, распределяя ее значение по тексту, но и подчеркивают взаимосвязь реалий *бечевки* и *подвертки*, присутствующую в тексте оригинала. Действительно, если обратиться к контексту, в котором Л. Н. Толстой употребляет эти слова, можно заметить, что они выступают практически синонимами. И то, и другое Платон Каратаев использует для оборачивания вокруг ноги и создания «обуви».

Перспективами настоящей работы могут быть исследования тех реалий, которые пока не стали объектом исследований в переводоведении – так называемых когнитивных реалий. Кроме того, интересной представляется проблема определения иных, еще не описанных в литературе, способов передачи реалий в переводе.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Влахов, С. Непере译димое в переводе / С. Влахов, С. Флорин ; под ред. Вл. Россельса. – М. : Междунар. отношения, 1980. – 341 с.
2. Гарбовский, Н. К. Теория перевода : учебник / Н. К. Гарбовский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2007. – 544 с.
3. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : Рус. яз., 2000. – Т. 1. – 699 с.
4. Кобозева, И. М. Лингвистическая семантика : учеб. пособие / И. М. Кобозева. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
5. Мюллер, В. К. Новый англо-русский, русско-английский словарь : 40 000 слов и выражений / В. К. Мюллер. – М. : Эксмо, 2011. – 880 с.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АЗЪ, 1995. – 928 с.
7. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода / Я. И. Рецкер. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аудитория, 2016. – 244 с.
8. Толстой, Л. Н. Война и мир : в 4 т. / Л. Н. Толстой. – М. : Худож. лит., 1970. – Т. 2. – 735 с.
9. Chambers Dictionary Online [Электронный ресурс]. – URL: <https://chambers.co.uk> (дата обращения: 11.04.2023).
10. Count Leo Tolstoy War and Peace / Translated by Nathan Haskell Dole. – 1899 [Электронный ресурс]. – URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01004431095?page=5> (дата обращения: 10.11.2022).
11. Leo Tolstoy War and Peace / Translated by Constance Garnett. – 1904 [Электронный ресурс]. – URL: https://archive.org/details/warpeace01tols_0/page/n9 (дата обращения: 10.11.2022).
12. Leo Tolstoy War and Peace / Translated by Aylmer and Louise Maude. – Buckinghamshire : Wordsworth Classics, 1922–1923. – P. 762–765.
13. Leo Tolstoy War and Peace / Translated by Richard Pevear and Larissa Volokhonsky. – 2007 [Электронный ресурс]. – URL: https://play.google.com/store/books/details/Leo_Tolstoy_War_and_Peace (дата обращения: 10.11.2022).
14. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.macmillandictionary.com> (дата обращения: 11.04.2023).
15. Oxford Advanced Learner's Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 11.04.2023).

Особенности использования англицизмов в профессиональной IT-коммуникации

А. Д. Мельникова, Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева,
магистрант, Казахстан

Научный руководитель: д. ф. н., профессор Ш. К. Жаркынбекова, Казахстан

Современные реалии диктуют необходимость глобальной коммуникации, особенно в таких быстро развивающихся областях, как информационные технологии (IT). В этой сфере профессиональная лексика все чаще включает англицизмы – заимствованные слова и выражения из английского языка. Это обусловлено рядом факторов, среди которых ведущую роль играют инновационный характер IT, доминирование английского языка в научной и технической среде, а также скорость появления новых понятий, не успевающих получить адекватные русскоязычные аналоги.

В статье В. П. Даниленко подчёркивается, что терминология является «основной, наиболее значимой и информативной частью лексической системы научного языка» и представляет собой «совокупность специальных наименований, объединённых в терминосистемы» [Даниленко, 1977, с. 19]. Это утверждение иллюстрирует, что, подобно научной терминологии, IT-англицизмы формируют уникальную систему, которая обеспечивает точность и краткость профессиональной коммуникации.

IT-коммуникация, будь то внутри профессиональных сообществ или между разработчиками и конечными пользователями, становится своего рода языковым полем, на котором происходит активная интеграция англицизмов. Использование английских терминов на всех уровнях – от корпоративных переговоров до форумов и обучающих материалов – создает особую языковую среду, насыщенную специфическими заимствованиями. В данной статье рассматриваются особенности употребления англицизмов в профессиональной IT-коммуникации, их адаптация и влияние на развитие русского языка.

«Термины в научном языке используются только по прямому назначению, они требуют особой строгости в употреблении, что делает их важным инструментом профессиональной коммуникации» [Даниленко, 1977, с. 16]. Это перекликается с тем, как англицизмы в IT служат для четкого и однозначного выражения понятий, что важно для эффективного взаимодействия.

В первую очередь стоит порассуждать о причинах популярности англицизмов в IT-среде. Согласно теории А. В. Суперанской, заимствования из других языков, в частности английского, зачастую связаны с необходимостью быстро адаптировать новый термин к меняющимся реалиям науки и техники [Суперанская, Подольская, Васильева, 2012, с. 35]. Так, использование англицизмов в профессиональной IT-коммуникации можно объяснить несколькими ключевыми факторами.

Одним из самых важных аспектов является технологическое доминирование англоязычных стран. Ведущие страны в области разработки программного обеспечения и аппаратных решений – это США, Великобритания и Канада. Именно в этих странах появляются новые технологии, концепции и продукты, что способствует естественному распространению английской терминологии на международном уровне. Например, такие понятия, как «machine learning» (машинное обучение), «cloud computing» (облачные вычисления), «blockchain» (блокчейн), сразу входят в употребление на английском языке, а их переводы в русском языке часто звучат неуклюже и неусвоенно.

Следующий фактор – это языковая экономичность. Английский язык, как правило, более лаконичен по сравнению с русским. Например, термин «bug» (баг) звучит проще и понятнее, чем его русский аналог «программная ошибка». Это делает англицизмы удобными в использовании, особенно в контексте кратких и быстрых коммуникаций, например, в мессенджерах и чатах, которыми активно пользуются современные «айтии»-специалисты.

Еще одним отличным условием для популяризации англицизмов стали престиж и международное признание. Владение английской терминологией воспринимается как

показатель профессионализма и компетентности. Особенно это важно для специалистов, работающих в международных компаниях или сотрудничающих с зарубежными партнёрами. Использование англицизмов позволяет создавать ощущение принадлежности к глобальному IT-сообществу.

Следующее – это отсутствие точных аналогов в русском языке. Сложные концепции и новые технологии часто требуют точного описания, которое не всегда можно передать существующими русскоязычными терминами. Например, такие слова, как «devops», «middleware» и «backend», описывают конкретные аспекты разработки, для которых пока не существует русских эквивалентов.

«При анализе современной терминологии... можно обнаружить заимствования из разных источников и с помощью разных языковых средств, что формирование каждой терминосистемы имеет долгую историю» [Даниленко, 1977, с. 22]. Этот фрагмент подчёркивает, что процесс интеграции англицизмов в IT-среду аналогичен историческому процессу заимствования терминов из других языков в различные области науки.

Англицизмы в IT-коммуникации можно разделить на несколько категорий, что согласуется с классификацией, предложенной В. М. Лейчиком: «термины могут быть прямыми заимствованиями, кальками или псевдотерминами, что зависит от степени их адаптации к принимающему языку» [Лейчик, 2009, с. 112].

1. Прямые заимствования

Это наиболее распространённая категория англицизмов, включающая слова, заимствованные без изменений в форме и значении. Примеры включают: «файл», «сервер», «плагин», «бэкэнд». Эти термины обычно принимаются сообществом без затруднений, так как они описывают уникальные и специфические концепты, связанные с IT.

Интересный пример – термин «хостинг» (hosting), который был заимствован из английского языка и быстро вошёл в обиход русскоязычных пользователей интернета. Он стал стандартным обозначением услуги по размещению сайтов, и его попытки заменить на русские эквиваленты («размещение на сервере») не получили широкой поддержки.

2. Кальки и полукальки

Калькирование – это способ заимствования, при котором структура слова или выражения сохраняется, но его элементы переводятся на русский язык. Примеры включают: «искусственный интеллект» (artificial intelligence), «облачные вычисления» (cloud computing), «модель данных» (data model). В некоторых случаях кальки воспринимаются как более «русские», хотя и сохраняют оригинальную структуру.

Интересный случай представляет собой термин «сетевая безопасность» (network security), который возник в результате калькирования английского выражения. Этот термин получил широкое распространение в научной литературе и профессиональной среде.

3. Гибридные формы

Гибридные формы образуются путем смешения английских корней с русскими суффиксами и окончаниями. Например: «апгрейдить» (to upgrade), «логиниться» (to log in), «беккапить» (to backup). Эти формы часто употребляются в неформальной речи и приобретают жаргонный характер.

В пример можно привести слово «заблокировать» (to block), которое изначально представляло собой кальку, но в результате активного использования стало гибридным термином, образованным с помощью русского суффикса.

4. Псевдоанглицизмы

Это термины, которые были созданы по образцу английских слов, но в английском языке не используются в таком значении. Примеры включают: «тимбилдинг» (team building) и «смарт-карта» (smart card). Псевдоанглицизмы часто вводят в заблуждение тех, кто изучает английский язык, так как они выглядят знакомо, но не имеют аналогов в оригинальном языке.

Следующим фактором, необходимым для полного анализа, является адаптация англицизмов в русском языке. Как подчёркивает Ю. Д. Апресян, процесс адаптации заимствованных терминов часто сопровождается изменением их семантики, что позволяет

лучше вписать их в систему русского языка [Апресян и др., 1992, с. 140]. Англицизмы проходят процесс адаптации на нескольких уровнях:

1. Фонетическая адаптация

Фонетическая адаптация заключается в изменении произношения слова в соответствии с фонетическими правилами русского языка. Например, слово «броузер» (browser) адаптировано в «браузер», а «компьютер» (computer) подстроен под русское произношение и орфографию.

2. Морфологическая адаптация

Морфологическая адаптация проявляется в присоединении русских суффиксов и окончаний. Примером является слово «лайкать» (to like), образованное от английского «like» с добавлением русского суффикса «-ать». Аналогичным образом формируются слова «постить», «фолловить», «шейрить».

3. Семантическая адаптация

Семантическая адаптация заключается в изменении значения заимствованного слова при переходе в русский язык. Например, слово «чек» (check) в английском языке имеет несколько значений, но в русском оно используется чаще в значении «проверка» или «отметка».

И, наконец, стоит затронуть влияние англицизмов на профессиональную ИТ-коммуникацию. Так, использование англицизмов в ИТ-коммуникации оказывает как позитивное, так и негативное влияние. Например, ускорение обмена информацией. За счет использования кратких и емких терминов, заимствованных из английского языка, коммуникация становится более эффективной. Данный факт один из немногих, которые можно отнести к положительным аспектам.

Но стоит отметить, что при этом создается барьер для начинающих специалистов. То есть чрезмерное употребление англицизмов может затруднять понимание профессиональной речи для тех, кто только начинает изучение ИТ-сферы, что, соответственно, имеет негативное влияние так же, как и размывание границ между языками. В данном случае происходит активное смешение английских и русских слов, что приводит к появлению языкового суржика, что может негативно сказаться на общей культуре речи.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование англицизмов в профессиональной ИТ-коммуникации – это неизбежный процесс, вызванный глобализацией и развитием технологий. Однако, как отмечает А. С. Тихонов, чрезмерное заимствование без адаптации может создать языковой барьер и привести к трудностям восприятия информации в образовательном и профессиональном контекстах [Тихонов, 2017, с. 25]. Важно, чтобы этот процесс сопровождался адаптацией заимствованных слов и их интеграцией в систему русского языка. Это позволит сохранить баланс между заимствованием и сохранением языковой идентичности.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян, Ю. Д. Лингвистический процессор для сложных информационных систем / Ю. Д. Апресян, И. М. Богуславский, Л. Л. Иомдин ; под ред. Л. П. Крысина. – Москва : Наука, 1992. – 256 с.
2. Баранов, А. Н. Фразеология в контексте культуры / А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский. – Москва : Языки славянской культуры, 2008. – 496 с.
3. Гринев, С. В. Терминоведение : учебник для студентов высших учебных заведений / С. В. Гринев. – Москва : Академия, 2008. – 368 с.
4. Даниленко, В. П. Русская терминология: опыт лингвистического описания / В. П. Даниленко. – Москва : Наука, 1977. – 304 с.
5. Кобрин, М. И. Основы теории терминов : учебное пособие / М. И. Кобрин. – Москва : Либроком, 2013. – 272 с.
6. Крылов, Г. А. Основы теории терминологии / Г. А. Крылов. – Санкт-Петербург : Нестор-История, 2010. – 290 с.
7. Лейчик, В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. – Москва : Либроком, 2009. – 256 с.

8. Морковкин, В. В. Лексикография : учебное пособие / В. В. Морковкин. – Москва : Издательство Московского университета, 2004. – 320 с.
9. Суперанская, А. В. Общая терминология: вопросы теории / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. – Москва : Либроком, 2012. – 248 с.
10. Тихонов, А. С. Компьютерная лингвистика и межпредметные связи в преподавании математических и лингвистических дисциплин / А. С. Тихонов // Математика, информатика, компьютерные науки, моделирование, образование : сборник научных трудов. – Симферополь : [б. и.], 2017. – С. 20–30.

УДК 81'366.58 + 811.161.1 + 811.512.7

Средства выражения категории времени в русском и корейском языках

О. В. Науменко, Южный федеральный университет, магистрант, Россия
Научный руководитель: к. ф. н., доцент *З. В. Режук*, Россия

Категория времени занимает важное место в структуре языка. Она отражает восприятие временных отношений носителями. Для более эффективного и успешного преподавания русского языка необходимо учитывать особенности родного языка иностранных обучающихся.

Мы провели анализ того, как трактуется категория времени в русском и корейском языках. В дальнейшем результаты данного анализа могут быть полезны преподавателям РКИ, которые работают с носителями корейского языка.

Преподавая русский язык как иностранный, необходимо учитывать языковую специфику родного языка обучающихся. Средства выражения категории времени являются одним из ключевых аспектов при обучении любому языку. Данная категория имеет свои нюансы как в русском, так и в корейском языках, и их учет может облегчить понимание и изучение данной темы студентами подготовительного факультета. Так, сопоставляя категорию времени русского и корейского языков, принадлежащих к разным языковым семьям и имеющих разные способы выражения, можно сделать некоторые обобщения.

В русском языке можно выделить три основные категории времени: настоящее, будущее и прошедшее. Одним из основных средств выражения данной категории выступают видовременные формы глагола. Так, в русском языке настоящее время может быть выражено глаголом несовершенного вида при помощи добавления к его основе специальных окончаний настоящего времени со значением лица и числа (1 лицо -у(-ю), -ем/-им; 2 лицо -ешь/-ишь, -ете/-ите; 3 лицо -ет/-ит, -ут(-ют)/-ат(-ят)). Выражение лица может быть непривычным для корейцев и вызывать сложности, т.к. в корейском языке используется система вежливости, влияющая на форму глагола и выражение категории вежливости. Временные формы в корейском языке образуются путем добавления суффиксов к основе глагола, при этом учитываются уровень вежливости и контекст высказывания [Чун, Погадаева, 2020, с. 51–58]. Эту особенность корейского языка можно использовать на занятиях РКИ, акцентируя внимание студентов на том, что в русском языке средства выражения вежливости отличаются. Ярким примером выражения вежливости в русском являются глаголы 2-го лица множественного числа. Остальные формы настоящего времени в русском языке, можно объяснять через неформально-вежливый стиль в корейском.

Не менее важным при обучении русскому языку является прошедшее время и способы его образования. В русском языке прошедшее время образуется с помощью суффикса -л-, который аналогичен корейскому 았/였. Параллели между двумя суффиксами могут помочь при изучении прошедшего времени, т.к. являются четкими маркерами прошедшего времени.

Будущее время в русском языке можно поделить на сложное (аналитическое) и простое (синтетическое). Простое будущее время образуется от глаголов совершенного вида при помощи личных окончаний, а сложное от глаголов несовершенного вида с помощью конструкции с глаголом-связкой «быть». В корейском языке будущее время образуется с

помощью аффикса $\equiv$ 것이다, являющегося аналогом будущего времени в русском языке, что облегчит процесс усвоения новых форм. Так, на занятиях можно использовать примеры из корейского языка для иллюстрации данной грамматики и облегчения понимания.

В русском языке одновременность действия может быть выражена при помощи форм деепричастий настоящего времени несовершенного вида и конструкцией придаточного предложения с подчинительными союзами. Данная категория может вызывать сложности у иностранных обучающихся. Однако на занятиях РКИ с корейцами ее можно объяснять через сравнение с корейскими аффиксами 면서 и 는 동안 . Данная аналогия может облегчить процесс понимания одновременности действия в русском языке.

Тема видовой соотнесенности глаголов в РКИ является довольно сложной для иностранцев. При этом она является важной и значимой, т.к. вид выступает не просто грамматической категорией, а также важным инструментом для понимания того, как в русском языке выражаются временные отношения. Совершенный вид помогает сосредоточиться на завершенности действия, а несовершенный – на его процессе или повторяемости, что делает изучение времени более ясным и структурированным.

Во время изучения вида на занятиях РКИ с корейцами можно также использовать аналогии с корейскими грамматиками. Совершенное время в русском языке, которое указывает на завершенность действия, можно объяснять по аналогии с использованием корейского аффикса 았어요/었어요 , который указывает на завершенность действия.

Несовершенный вид глагола можно объяснять на примере грамматики продолжительного времени в корейском языке, которая образуется с помощью аффикса -고 있다 . Она может выступать в качестве аналогии с русским несовершенным видом со значением процесса, продолжительности действия.

Таким образом, использование знаний средств выражения категории времени в русском и корейском языках при обучении корейцев РКИ может значительно улучшить и облегчить усвоение материала, облегчить этот процесс и способствовать лучшему и более точному пониманию русского языка. Во время таких занятий можно проводить параллели между двумя языками, акцентируя внимание на сходствах и различиях, что будет способствовать более глубокому пониманию и эффективному обучению.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Чун Ин Сун, Погадаева А. В. Корейский язык. Полная грамматика в схемах и таблицах / Чун Ин Сун, А. В. Погадаева. – Москва : АСТ, 2020. – 320 с. – ISBN 978-5-17-136008-7.

УДК 372.881.111.1:37.026

К вопросу об актуальности применения фреймового подхода в обучении лексике английского языка

В. Ю. Фасуляк, Южный федеральный университет, магистрант, Россия

Научный руководитель: к. ф. н., доцент А. А. Мотожанец, Россия

Вторая половина XX в. ознаменовалась переходом науки в новую парадигму – когнитивную, характеризующуюся возрастающим интересом к исследованию познавательных процессов, проблем памяти и мышления, а также особенностей функционирования мозга при изучении иностранных языков. Результатом этого интереса стало появление нового направления в науке о языке – когнитивной лингвистики, современными представителями которого являются Джордж Лакофф, Рональд Лэнгакер, Е. С. Кубрякова, А. А. Кибрик и др. Педагогическое направление в рамках когнитивной парадигмы в отечественной традиции представлено таким крупным исследователем как Черниговская Т. В. В центре внимания когнитивной лингвистики находятся такие вопросы как процессы категоризации, концептуализации окружающей действительности, языковая картина мира, соотношение языка

и мышления. Когнитивный аспект также занимает особое место в прикладных науках таких, как педагогика и методика обучения иностранным языкам.

Современная система образования сталкивается с рядом проблем, связанных с ростом числа новых учебных предметов, увеличения объема знаний, а также введения новых форм обучения, в частности, дистанционной формы обучения. Чтобы выделить время на изучение новой дисциплины, необходимо сократить время на изучение другой дисциплины. Иностранный язык не является исключением: английский язык, несмотря на свою важность, продолжает быть одним из самых «нелюбимых» предметов в школе, поскольку учащиеся вынуждены в кратчайшие сроки усваивать огромные списки слов и грамматических правил, не понимая при этом как применять эти знания в реальной жизни. Кроме этого, в качестве более приземленного аспекта, следует отметить также расширение международных контактов, возросшие запросы со стороны работодателей на такие компетенции как *soft skills*, межкультурная, иноязычная коммуникативная компетенции, которые представляют собой новые вызовы для системы образования.

Главной проблемой является требование к выпускникам овладеть коммуникативной компетенцией, умением эффективно участвовать в реальной коммуникативной ситуации и использовать язык как средство достижения целей. Однако современная система образования не в полной мере отвечает на данный запрос общества, что также связано с наличием вышеописанных проблем. Одним из возможных решений является «поиск новых педагогических технологий, позволяющих расширить объемы усваиваемых знаний... а также приблизить цели обучения к индивидуальным творческим возможностям учащихся и включить в содержание технологии проблематику их деятельности в процессе обучения» [Медведенко, 2011, с. 105].

В данной статье мы предлагаем рассмотреть относительно новый для российского образования подход в обучении иностранным языкам – фреймовый подход. Сам термин «фрейм» уже успел прочно войти в обиход исследователей в рамках когнитивного направления. Впервые он был употреблен в 1974 г. в книге известного американского ученого Мэрвина Минского «Фреймы для представления знаний». Согласно данному исследованию, фрейм – это особая структура данных для понятийного представления стереотипных ситуаций в рамках общего контекста знаний о мире. С этих позиций в книге дается описание механизмов человеческого мышления, распознавания образов, восприятия зрительной и слуховой информации, затрагиваются и проблемы лингвистического характера [Там же, с.102]. Р. В. Гурина и Е. Е. Соколова, формулируя концепцию фрейма в обучении, совершенно справедливо отмечают, что «фрейм – в контексте теории поэтапного формирования умственных способностей, есть инструкция в формировании ориентировочной основы действий» [Тёрчик, 2011, с. 80]. Фреймовый подход впервые был введен в область лингвистических исследований Чарльзом Филлмором в 1975 г., который определял его как «any system of linguistic choices...that can get associated with prototypical instances of scenes» [Yang, 2015, p. 54] («любая система лингвистических выборов..., которая может быть связана с прототипическими сценариями»).

Как же работает фреймовый подход в контексте обучения языкам? В ходе обучения учащийся должен усвоить определенный языковой (в частности, лексический) материал. Усвоение некоторого материала связано с его размещением в памяти, то есть с кодированием, а чем лучше организован кодируемый материал, тем легче его потом воспроизвести. Как указывает Ч. Филлмор, многие слова (например, названия дней недели или термины родства) образуют группы. Удерживает такие группы слов вместе, по мнению ученого, то, что «они мотивируются, определяются и взаимно структурируются особыми унифицированными конструкциями знания или связанными схематизациями опыта», т. е. *фреймами*. Таким образом, каждая группа (равно как и каждый ее член) является «лексическим представителем» некоторого сложного фрейма. И так как знание, лежащее в основе значений каждой такой группы (например, группы слов «покупать», «продавать», «платить», «тратить» и «стоять»),

«постигается как целостная сущность» то, по мнению Филлмора, было бы естественным изучать слова данной группы одновременно [Тёрёчик, 2011, с. 83].

Таким образом, если новые слова и выражения организованы во фреймы, они становятся взаимосвязанными и представляют собой целостные блоки знаний, основанные на опыте самих обучающихся, что помогает усвоить концептуальную картину, включающую различные аспекты той или иной коммуникативной ситуации. Изучая группу слов в рамках одного фрейма, учащиеся также усваивают целые конструкции и ситуации, связанные с тем или иным фреймом. При этом осваиваются не только буквальные значения слова, но и культурные, социальные и функциональные аспекты, связанные с той или иной лексемой.

Характерные особенности применения фреймового подхода в обучении лексике английского языка отчетливо проявляются при сопоставлении с традиционной формой подачи нового лексического материала. Рассмотрим этот вопрос более подробно. В качестве примера может служить известная серия учебников по английскому языку издания Oxford University Press «Family and Friends». Рассмотрим структуру урока, посвященного теме «Sports», в том виде, в котором она представлена в учебнике, а затем порассуждаем о том, как с опорой на фреймовый подход мы могли бы оптимизировать подачу материала.



Рис.1. Учебник «Family and Friends 2d edition». Пример обучения лексике

Как видно из примера, авторы пособия предлагают с самого начала вводить список слов (по теме «Sport»), которые необходимо несколько раз прослушать в аудиозаписи и отработать при помощи «чанта» (повторение несколько раз одного и того же слова под ритмичную музыку). Далее лексика отрабатывается в чтении «комикса». Несомненно, данная форма введения лексики способствует запоминанию новых слов, а также умению отличать их на слух и графически на письме. Однако применение исключительно традиционного подхода скорее

ограничивает учащихся в собственно понимании того, как применить эту же лексику в реальной жизни.

Фреймовый подход, напротив, позволяет нам смоделировать реальную коммуникативную ситуацию, которая требует определенного речевого поведения и благодаря которой у учащихся не только отложится в сознании сама структура той или иной коммуникативной ситуации, но и понимание того, как можно применять лексические единицы для решения различных коммуникативных задач.

В рамках той же темы «Sport», можно опереться на один из наиболее знакомых и естественных для подростков фреймов «skateboarding», включающий в себя широкий спектр ассоциативных и функциональных элементов, связанных с действием «кататься на скейтборде». Включение этого понятия в вокабуляр подразумевает работу не только с самим словом «skateboard», но и с рядом лексических единиц, мотивированных этим действием таких, как «скейтплощадка», «скейт», «защита на колени», «защита на локти», «шлем», «кеды (вансы)», «подростки», «музыка», «музыкальная колонка», «трюки», «самокат», «велосипед», «ролики» и др. Все эти слова образуют взаимосвязанную концептуальную картину, структурированную особыми унифицированными конструкциями знания или связанную схематизациями опыта, то есть фреймами. Знание, лежащее в основе значений группы «skateboarding» постигается как целостная сущность. Соответственно, вспоминая точку зрения Филлмора, имеет смысл изучать слова данной группы одновременно как часть целостной системы.

Для более эффективного введения лексики в рамках фреймового подхода целесообразно отказаться от механического заучивания слов в виде простого списка и сделать выбор в пользу более креативных методов. Один из таких методов предполагает представление новой лексики в виде иллюстрации, изображающей стереотипную коммуникативную ситуацию, в которой каждый предмет, лицо, действие, явление обозначено цифрой.

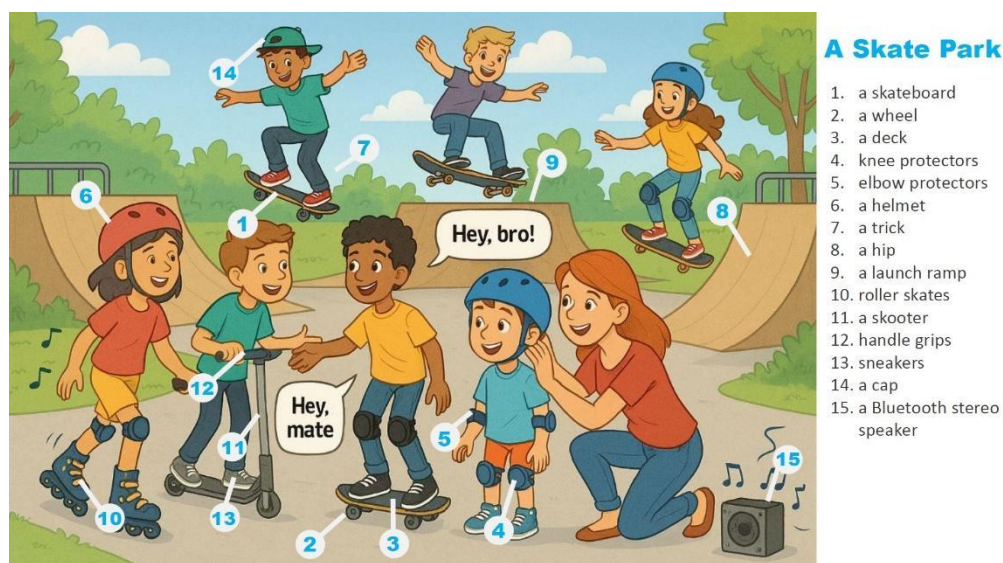


Рис.2. Пример ввода лексики по фреймовому подходу

При знакомстве с каждым новым словом обязательно ввести его в контекст. Например, учитель раздает учащимся флешкарточки с тем или иным словом (каждому обучающемуся предоставляется отдельная карточка) и озвучивает первую часть предложения «I came to the skate park with my....», учащиеся дополняют предложение, вставляя слова, которые им попались на карточке: «I came to the skate park with my skateboard / scooter / roller skates / stereo speaker». Или «I don't want to get hurt, so I use...»: «I don't want to get hurt, so I use knee protectors / elbow protectors / a helmet».

Далее после знакомства с новой лексикой необходимо закрепить ее через чтение текста. Текст может включать в себя описание таких действий, которые будут соотноситься с определенными сценарными фреймами, имеющимися в когнитивной базе носителей языка. Самым простым примером использования фреймовой технологии являются учебные тексты на

тему «Мой (рабочий) день», «В библиотеке», «На уроке», «В ресторане», «На почте» и т.д. Однако зачастую подобные учебные тексты, созданные на базе таких фреймов, являются неестественными, неаутентичными, и, кроме того, признаются методистами (и самими студентами) скучными и неинтересными. Исходя из этого положения, в текстах должны находить отражения ситуации, максимально приближенные к реальным ситуациям общения, благодаря чему учащиеся смогут понимать, что они изучают английский язык не просто для того, чтобы уметь воспроизвести слова, которые они выучили, но, чтобы в действительности знать, при каких условиях им могут понадобиться те или иные лексические единицы, и как ими пользоваться в различных ситуациях.

Подводя итоги вышесказанному, отметим, что фреймовый подход действительно является актуальным и эффективным в рамках обучения лексике английского языка, поскольку способствует формированию коммуникативной компетенции у учащихся. Данный подход позволяет не просто запоминать новый лексический материал, а усваивать его в контексте реальных коммуникативных ситуаций, что способствует более глубокому пониманию и активному использованию языка. Фреймы представляют собой целостные и взаимно мотивированные структуры, основанные на личном опыте и фоновых знаниях студентов, что делает процесс обучения более доступным и интересным.

По нашему мнению, именно фреймовый подход призван пробудить в учащихся мотивацию и интерес к изучению английского языка и иностранных языков в целом, поскольку он дает возможность понять, как изучаемые слова и выражения могут быть связаны с реальными сценариями из жизни. Так, для учащихся язык становится не просто набором абстрактных знаний, а инструментом общения, который помогает решать коммуникативные задачи и добиваться определенных целей. Фреймовый подход создает условия для активного вовлечения студентов в учебный процесс и формирует у них понимание важности и практической ценности изучаемого материала.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Медведенко, Н. В. Фрейм как базовое понятие педагогических технологий / Н. В. Медведенко // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 102–107. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/freym-kak-bazovoe-ponyatie-pedagogicheskikh-tehnologiy> (дата обращения: 26.04.2025).

2. Тёрёчик, Л. Б. К вопросу о фреймовом подходе в преподавании русского как иностранного и английского языков / Л. Б. Тёрёчик // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2011. – № 2. – С. 82–91.

3. Simmons, N. Family and Friends 2nd Edition Class Book / N. Simmons. – Oxford : Oxford University Press, 2024. – 128 p. – ISBN 978-0-19-483337-8.

4. Yang, K. Frame Theory and Its Application to Discourse-based English Listening Teaching / K. Yang, C. Jiang, J. Liu // International Research in Education. – 2015. – Vol. 3, No. 1. – P. 54–65. – DOI: 10.5296/ire.v3i1.6709.

УДК 81364.5:811.134.3`367.625

К вопросу о функционировании антикаузативных конструкций в испанском и португальском языках

Е. А. Халилова, Московский государственный университет имени

М. В. Ломоносова, магистрант, Россия

Научный руководитель: к. ф. н., доцент М. С. Снеткова, Россия

Каузативность – это категория, отражающая отношения причинности между двумя ситуациями в рамках одного события. Как семантическая категория она встречается во многих языках, однако формы ее выражения варьируются. Ключевым аспектом каузативности является её оппозиция с антикаузативностью. Каузативная и антикаузативная конструкции описывают одну и ту же ситуацию, но на разных уровнях: в каузативной конструкции изменение состояния

рассматривается с позиции того, кто вызывает это изменение: *уронить, сломать, расстроить*; в антикаузативной – с позиции участника, который претерпевает изменение: *упасть, сломаться, расстроиться*.

Термин «антикаузатив» был введён в 1970-е годы для обозначения непереходной маркированной формы каузативной оппозиции [Недялков, Сильницкий, 1969, с. 243]. Со временем значение термина расширилось, в современных исследованиях под антикаузативом понимается любой непереходный член оппозиции независимо от его морфологического оформления. В 1984 году это понятие применили к описанию испанского языка [Cabrera, 1984, с. 31], а в 1999 году – к бразильскому варианту португальского языка [Souza, 1999].

Подходы к изучению антикаузативности делятся на генеративные и когнитивно-функциональные. В рамках генеративных моделей лексикалисты утверждают, что способность глаголов выражать каузативность и антикаузативность заложена в их лексическом значении, в то время как нелексикалисты считают, что аргументная структура глагола формируется синтаксически. Когнитивно-функциональные модели акцентируют внимание на связи между когнитивными процессами и синтаксическими структурами. Один из наиболее актуальных подходов в рамках этой модели – грамматика конструкций, которая рассматривает антикаузативные конструкции как самостоятельные синтаксические единицы, не сводимые к преобразованиям глагольной структуры.

Изучение антикаузативности охватывает различные вопросы: взаимосвязь и различия антикаузативных конструкций с другими конструкциями, формальное описание антикаузативов в реляционной и генеративной грамматике, направление деривации между каузативными и антикаузативными конструкциями, а также статус маркирующего элемента в этих конструкциях.

В романских языках некоторые глаголы демонстрируют вариативное морфологическое поведение и могут образовывать как маркированные антикаузативные конструкции, так и лабильные формы (примеры 1). На данный момент нет однозначного понимания того, какие факторы определяют, когда антикаузативная конструкция должна быть маркирована, а когда остаётся немаркированной. Лингвистические гипотезы связывают маркировку с аспектуальными характеристиками событий, частотой использования глаголов в каузативных формах, с семантическими параметрами. Также, согласно исследованиям, корреляцию с маркированием имеют социолингвистические факторы, такие как возраст, пол, образование и региональные особенности.

(1) *La puerta abrió VS La puerta SE abrió*

A porta abriu VS A porta abriu-SE / A porta SE abriu

‘Дверь открылась’ (Здесь и далее перевод примеров наш – Е. Х.)

Несмотря на большое количество работ по теме на материале разных языков, нет исследования, которое бы исчерпывающе объясняло корреляцию между определенным фактором и маркированием. Мы стремимся протестировать некоторые возможные факторы и сравнить результаты для двух близкородственных языков.

В рамках нашего исследования использован специально созданный корпус параллельных художественных текстов, который включает переводы с третьего равноудаленного языка (английского) для исключения влияния языка оригинала. Корпус состоит из текстов 11 романов на европейском варианте испанского языка и бразильском варианте португальского, верификация проводится на основе выпускных данных книг и указаний на переводчиков. Романы были написаны в период с 1932 по 2018 год, а переводы на испанский и португальский выполнены в период с 1972 по 2020 год. Важно отметить, что данная работа не ставит целью оценку качества переводов, поэтому сравнение использования языковых конструкций разными переводчиками не является предметом анализа. Исследуемые тексты рассматриваются исключительно как языковой материал, и предложенный метод анализа глаголов может быть применен к любым текстам, независимо от их типа и автора.

Для анализа были выбраны контексты, содержащие глаголы из базы данных *VerboWeb* – лексического ресурса бразильского португальского, содержащего более 1360 глаголов, классифицированных по семантико-синтаксическим характеристикам. Для обеспечения репрезентативности сравнения испанские глаголы проверялись по аналогичной базе данных *ADESSE*. Глаголы рассматривались исключительно в антикаузативной форме, в непереходных контекстах, в 3-м лице единственного числа простого прошедшего времени – форме, соответствующей прототипу антикаузативов. Стоит отметить, что не во всех контекстах португальский и испанский глаголы имеют общие этимоны. Для нас важны два критерия: одинаковое синтаксическое поведение (способность участвовать в альтернации) и один и тот же семантический класс глагола (одинаковое событие).

В исследовании рассматриваются только те контексты, где в обоих языках используется одна и та же модель перевода – антикаузативный глагол. Исключены случаи, когда в одном языке используется антикаузативная конструкция, а в другом – каузативная форма глагола или перифраза с аналогичным значением. Также исключены контексты, где в одном языке используется антикаузативная конструкция, а в другом – глагол, который по своей природе всегда интранзитивен, и другие подобные случаи.

Согласно классификации, принятой в базе *VerboWeb*, глаголы были разделены на следующие группы: глаголы изменения состояния, которые могут быть волитивными (подлежащее с глаголом в каузативной форме может обозначать одушевленный объект); глаголы изменения состояния, не являющиеся волитивными (в антикаузативной конструкции подлежащее обозначает исключительно неодушевленный объект); инхоативные глаголы изменения состояния (базовая форма – непереходная); локативные глаголы изменения состояния; глаголы изменения состояния обладания.

В настоящей статье будет рассмотрена только первая группа – опционально волитивные глаголы изменения состояния, так как она является самой многочисленной и глаголы этой группы, согласно авторам корпуса, допускают переменное морфологическое чередование.

В испанском языке из всех случаев использования антикаузативных конструкций с глаголами этой группы чуть больше 6% оказались немаркированными, почти 94% – маркированными.

В португальском языке почти 35% – немаркированные случаи, 46% – с *se* перед глаголом, и 19% – с *se* в постпозиции. Данные по португальскому языку, в которых клитика *se* стоит после глагола, кажутся необычными с учётом общей сильной тенденции к препозиции клитики в бразильском португальском, о которой пишут многие исследователи. Достаточно высокий процент случаев с клитикой в постпозиции может быть связан с жанровыми особенностями текстов, включённых в корпус.

Представляется целесообразным анализировать маркированность и немаркированность антикаузативных конструкций с точки зрения двух основных типов признаков. Во-первых, следует рассмотреть семантические признаки, к которым относятся семантическая группа глагола, аспектуальные характеристики (градуальность или моментальность), а также тип причины и тип субъекта. Во-вторых, нужно уделить внимание синтаксическим признакам, таким как порядок слов (например, расположение подлежащего и сказуемого), особенности морфологии глагола.

В рамках настоящей статьи рассмотрим некоторые из семантических параметров, которые, согласно первоначальной гипотезе, могли бы иметь корреляцию с маркированностью.

Первый рассматриваемый фактор – градуальность / моментальность события (примеры 2).

(2) Градуальные события:

Aos poucos, o raio de ação do meu apetite se ampliou.

Poco a poco, aumentó la variedad de mi apetito.

‘Постепенно мои потребности стали разнообразнее.’

(букв.: ‘Постепенно расширилось разнообразие моего аппетита.’)

Моментальные события:

*A porta da cabina **se abriu** uma vez, por tempo suficiente para que uma mão empurrasse para fora um caixote de cerveja.*

*La puerta del camarote **se abrió** una vez más lo suficiente para que una mano empujara fuera una caja de cerveza.*

‘Дверь каюты снова открылась – ровно настолько, чтобы рука смогла вытолкнуть наружу ящик с пивом.’

В португальском языке среди градуальных событий 35% – немаркированные, 65% – маркированные. Для моментальных событий соотношение практически такое же: 34% немаркированные, а 66% – с *se*. В испанском языке среди градуальных событий только 7,5% контекстов немаркированные, остальные 92,5% имеют *se*. Для моментальных событий от числа всех случаев 6% – немаркированные контексты.

Таким образом, в испанском языке большинство градуальных и моментальных событий в антикаузативах маркируются. В португальском языке немаркированные формы в целом встречаются чаще, но всё равно составляют меньшинство (чуть больше 3 / 10).

Значимой корреляции между градуальностью / моментальностью событий и маркированием в португальском и испанском языках не обнаружено. В обоих языках в большинстве случаев используются маркированные формы для выражения как градуальных, так и моментальных событий, при этом доля немаркированных форм остается сравнительно небольшой в обоих случаях. Важным выводом является тот факт, что различие между градуальными и моментальными событиями по отношению к маркированным/немаркированным формам минимально и в испанском, и в португальском, что говорит о схожем подходе к маркировке в обоих случаях.

Следующий анализируемый фактор – тип причины (внешняя / внутренняя) (примеры 3).

(3) Внешняя причина:

*Escuta, comprei um disco para você, mas ele **quebrou** quando eu estava vindo para casa.*

*Oye, te había comprado un disco, pero **se me ha roto** al venir para acá.*

‘Слушай, я купил тебе пластинку, но пока я сюда добирался (добирался домой), она разбилась.’

Внутренняя причина:

*A carne morta já estava em tal estado de decomposição que nem ficava presa no anzol; simplesmente **se desmanchava** na água.*

*Estaba demasiado podrida y la carne no se quedaba enganchada en el anzuelo. Sencilamente **se disolvió** en el agua.*

‘Мясо уже настолько разложилось, что даже не держалось на крючке – просто растворялось в воде.’

В португальском языке в контекстах с внешней причиной 36% случаев – немаркированные, 64% – с клиткой. Для контекстов с внутренней причиной 30% остались немаркированными, а 70% – с *se*. Статистика указывает на практически одинаковое соотношение маркированных и немаркированных форм для обоих типов причин.

В испанском языке в контекстах с внешней причиной только 6% случаев не маркированы по сравнению с 94% контекстов с *se*. Для контекстов с внутренней причиной 7% контекстов немаркированные, а остальные 93% имеют маркер. В испанском языке соотношение между маркированными и немаркированными формами в контекстах с внешней и внутренней причиной также практически одинаковое.

Значимой корреляции между типом причины (внешней или внутренней) и маркированием антикаузативных конструкций с помощью клитики в данных языках не наблюдается.

Данные подтверждают выводы, встречающиеся в ряде работ (например, [Haspelmath, 1993], [Vivanco, 2016]) о том, что события с внутренней причиной значительно чаще маркируются с помощью *se*, чем остаются немаркированными. Интересно, что в наших данных процент маркирования внешних причин также высок: в португальском – 64%, а в испанском – 94%. Это указывает на высокую степень использования *se* для антикаузативных конструкций в обоих языках, независимо от типа причины.

Следующий анализируемый фактор – тип субъекта: дискретный / недискретный (примеры 4). Дискретные субъекты представлены сущностями с четкими границами, которые можно разделить на отдельные единицы (дверь, корабль, голова). Недискретные субъекты, напротив, не имеют четких границ и часто представляют собой абстрактные или неосознаваемые явления (плач, небо, голос).

(4) Дискретный субъект:

A porta se abriu e eles saíram.

La puerta se abrió y ellos salieron.

‘Дверь открылась, и они вышли.’

Недискретный субъект:

Só então acreditei e a única coisa que afundou foi a minha mente.

Sólo entonces me lo creí, y lo único que se hundió fue mi mente.

‘Только тогда я в это поверил, и только для моего рассудка это стало сокрушительным ударом.’

В обоих языках, португальском и испанском, для дискретных субъектов чаще используется форма с клитикой. В португальском языке примерно 60% маркированных случаев с дискретными субъектами, около 40% – с немаркированной формой. В испанском языке использование маркирования для дискретных субъектов еще более выражено – около 94%, лишь немногие случаи остаются немаркированными.

Для недискретных субъектов также наблюдается преобладание маркированных форм. В португальском 71% маркированных случаев с недискретными субъектами, 29% – немаркированных. В испанском 93% маркированных случаев с недискретными субъектами, 7% – немаркированных. В испанском языке разница между количеством маркированных и немаркированных форм с недискретным субъектом (93% и 7% соответственно) чуть меньше, чем с дискретным (94% и 6% соответственно).

В португальском языке, наоборот, разница между маркированными и немаркированными формами более явно выражена в контекстах с недискретным субъектом: с дискретным субъектом соотношение маркированных и немаркированных форм – 60% и 40%, с недискретным – 71% и 29%.

Таким образом, в обоих языках маркированная форма преобладает как для дискретных, так и для недискретных субъектов (в случае с дискретными процент маркированных форм выше в испанском и ниже в португальском). Однако, несмотря на это, четкой корреляции между дискретностью/недискретностью субъекта и выбором маркированной формы не наблюдается, что может указывать на влияние других факторов.

Следующий анализируемый фактор – тип субъекта: конкретный / абстрактный (примеры 5). Конкретные – это физические объекты с четкой материальной формой (вода, череп, диск). Абстрактные субъекты – это сущности, не имеющие материальной формы, часто обозначающие понятия или состояния (блеск в глазах, огонек надежды, тишина).

(5) Конкретный субъект:

O vento amainou e o sol ficou mais alto, cromando de prateado o lado leste das vagas verde escuras.

El viento amainó y el sol se hizo más fuerte y empezó a prestar un brillo cromado a toda la mitad oriental de las grandes olas verdes.

‘Ветер утих, а солнце поднялось выше, окрашивая восточную сторону темно-зелёных

волн в серебристый цвет.’

Абстрактный субъект:

O brilho nos olhos de Marco se apagou e eles ficaram pretos.

La chispa en los ojos de Marco se extinguió y se pusieron negros.

‘Блеск в глазах Марко погас, и они стали чёрными.’

В португальском языке для конкретных субъектов использование маркированной формы преобладает. Из всех случаев с конкретными субъектами 63% маркируются, а 37% – нет. Для абстрактных субъектов также чаще используется маркированная форма, но разница между маркированными и немаркированными формами выражена сильнее: 75% случаев с абстрактными субъектами маркируются, а 25% нет.

В испанском языке для конкретных субъектов использование формы с *se* значительно преобладает: 96% случаев с конкретными субъектами имеют клитику. Для абстрактных субъектов также преобладает маркированная форма – 88%, однако разница с немаркированными формами, которые представляют 12% контекстов, здесь менее выражена.

Таким образом, в испанском языке для конкретных субъектов использование маркированной формы значительно преобладает, что указывает на более сильную тенденцию к маркированию. Для абстрактных субъектов эта тенденция менее выражена, хотя тоже очень сильна. В португальском языке наоборот: для абстрактных субъектов маркированная форма ощутимо преобладает, а для конкретных субъектов разница между маркированными и немаркированными формами чуть менее сильная.

Несмотря на это, зависимость между типом субъекта и использованием этой формы не является ярко выраженной, и явной корреляции между этими факторами не наблюдается.

В ходе исследования функционирования антикаузативных конструкций в испанском и португальском языках не было выявлено явных закономерностей, связывающих маркированность антикаузативных форм с конкретными семантическими факторами. Результаты подтверждают факт того, что в испанском языке наблюдается высокая степень маркированности, а в португальском очевидна меньшая стабильность в появлении клитики в антикаузативах. Тем не менее, корреляции с такими признаками, как тип события, тип причины или тип субъекта, не были установлены. В дальнейшем планируется продолжить тестирование других факторов, а также исследование их комбинаций.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Недялков, В. П. Типология каузативных конструкций / В. П. Недялков, Г. Г. Сильницкий // Типология каузативных конструкций. Морфологический каузатив : сборник статей / отв. ред. А. А. Холодович. – Ленинград : Наука, 1969. – С. 21–43.
2. Cabrera, M. La diatesis anticausativa. Ensayo de sintaxis general / M. Cabrera // Revista Española de Lingüística. – 1984. – Vol. 14, № 1. – P. 21–43. – DOI: 10.3989/rel.1984.v14.i1.234.
3. Cançado, M. VerboWeb: syntactic-semantic classification of Brazilian Portuguese verbs / M. Cançado, L. Amaral, L. Meirelles // Lexical Database [Электронный ресурс]. – Belo Horizonte : UFMG, 2017. – URL: <http://www.lettras.ufmg.br/verboweb> (дата обращения: 05.12.2024).
4. García-Miguel, J. M. ADESSE: a Database with Syntactic and Semantic Annotation of a Corpus of Spanish / J. M. García-Miguel, G. Vaamonde, F. González Domínguez // Proceedings of the Seventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'10). – Valletta, Malta : European Language Resources Association (ELRA), 2010. – P. 123–130. – URL: http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2010/pdf/123_Paper.pdf (дата обращения: 05.12.2024).
5. Haspelmath, M. More on the Typology of Inchoative/Causative Verb Alternations / M. Haspelmath // Causatives and Transitivity / ed. by B. Comrie, M. Polinsky. – Amsterdam : John Benjamins Publishing, 1993. – P. 1–16. – (Studies in Language Companion Series, Vol. 23). – ISBN 978-90-272-3023-8.
6. Souza, P. A alternância causativa no Português do Brasil: defaults num léxico gerativo: tese de doutorado / P. Souza. – São Paulo: USP, 1999. – 215 p.

7. Vivanco, J. M. Causatividad y cambio de estado en español. La alternancia causativo-inacusativa / J. M. Vivanco. – Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2016. – 466 p.

УДК 81'373.7:008(470+575.2)

Фразеологизмы как отражение культурных кодов: сравнительный анализ устойчивых выражений, характеризующих личностные качества в русском и туркменском языках

М. Ходжаева, Южный федеральный университет, магистрант, Россия

Научный руководитель: к. ф. н., доцент Д. Н. Ильин, Россия

Фразеологизмы (ФЕ) занимают важное место в языке, отражая мировосприятие и культурные ценности народа. Личностные качества, номинируемые посредством ФЕ – это оценочная характеристика человека, отражающая его индивидуальные черты.

ФЕ, характеризующие личностные качества человека, можно разделить на несколько групп. В нашей работе мы рассмотрим единицы, описывающие:

- уровень интеллектуального развития;
- степень социализации, место в коллективе, общительность;
- удачливость.

ФЕ, обозначающие уровень интеллектуального развития

«*Семь пядей во лбу*» – об очень умном человеке. Это выражение возникло на основе френологических представлений о том, что по высоте лба можно судить об интеллекте человека. Древняя мера длины в одну пядь равна расстоянию между кончиками вытянутых большого и указательного пальцев (малая пядь) или большого и среднего пальцев (большая пядь). Данное выражение основано на гиперболе, поскольку голова человека с семью пядями во лбу составила бы около полутора метров.

«*Ýedi derýaň suwuny içen*» – (человек, испробовавший (или выпивший) воду семи рек). Человек, который испробовал воду 7 рек – тот, который многое повидал, соответственно имеет широкие знания о мире [Türkmen diliniň sözlükleri, 2024].

Хотя выражения различаются, между ними есть общее слово – число семь, которое в обеих культурах ассоциируется с удачей. Это число символизирует благоприятные возможности и положительные изменения, а также часто встречается в мифах и легендах, подчеркивая свою магическую силу.

Приведём пример антонимичной ФЕ. В русском языке: «*Без царя в голове*». Эта фраза произошла от старой русской пословицы «*У каждого человека свой царь в голове*». Нетрудно догадаться, что в этой фразе под словом *царь* подразумевается рассудок человека. Некоторые специалисты утверждают, что поговорка звучала несколько иначе: «*Свой ум – царь в голове*». Тем не менее, это не влияет на толкование фразеологизма.

Царь на Руси всегда считался отцом-батьюшкой для своего народа. Только он мог управлять страной, принимать решения о важных событиях и проявлять свою мудрость. Люди были уверены, что без хорошего правителя с глубоким умом страна в скором времени придет в упадок.

В туркменском языке есть аналог «*Guş kelle*» (птичья голова) – птица во многих культурах обозначает свободу и мир, и для туркменской культуры это не исключение, но в данном случае зооморфизм «птица» указывает на малый объем мозга человека, который можно сравнить с тем, что помещается в голове птицы.

Степень социализации, место в коллективе, общительность

Здесь тоже возможны как положительная, так и отрицательная оценки. В русском языке: «*Человек с большой буквы*» или «*человек с большим сердцем*». Фразеологизм возник в XIX веке и связан с представлением о том, что настоящим человеком является тот, кто обладает не только физическими, но и высокими моральными качествами [Гвоздарёв, 2010, с. 112].

Соответственно, человек с большой буквы уважаем в обществе, человек с большим сердцем сам с радушием и сочувствием относится к окружающим.

В туркменском языке: «*Ýüregi atyň kellesi ýaly*», дословный перевод: «сердце как голова коня». Туркменский народ очень ценит своих ахалтекинских лошадей. Лошадь как член семьи и верный друг. Есть такая поговорка: «*Утром наведай отца, после отца – своего коня*». Ахалтекинские скакуны – символ туркменского народа и гордость.

В туркменском языке есть выражение «*Hydyr ata ýaly*» – буквальный перевод: «как Хыдыр ата», значение: про человека, который помогает в трудные моменты.

В средней Азии распространена легенда про Хыдыр ата – популярный мифический персонаж, который существовал в степи еще до появления ислама. Толкователи Корана отождествляют Хыдыра (Ал-Хадир, Хидр) с кораническим персонажем, который учил пророка Мусу. Согласно традиции мусульманской мифологии, Ал-Хадир бессмертен. Некоторые верят, что Хыдыр ата приходит в священную ночь для мусульман – Ночь Предопределения. По древней легенде, Хыдыр ата обходит дома в последнюю ночь перед Наурузом. Кочевой народ верил, что Хыдыр ата безликий и может приходить как в образе старца, так и молодого человека.

«*Hatamtaýa gaýry dur diýýär*» (перевод: «велит (говорит) Хатамтаю стоять подальше», в значении, что человек переплюнул самого Хатамтая – очень богатого и щедрого человека). Хатамтай – герой древних туркменских народных сказаний. Прославился своей щедростью и великодушием. О нём сложено множество легенд, сохранившихся до наших дней.

«Щедрая рука» – «*Eli aşyk*» (открытая рука) [Türkmen diliniň sözlükleri, 2024] (ср. в русском языке: «*На широкую руку*», «*Щедрой рукой*»).

Ещё одна характеристика успешной социализации: «*Как рыба в воде*» – означает, что кто-то чувствует себя очень спокойно и комфортно в определённой ситуации, потому что он в неё попадал не раз, имеет большой опыт, это его обычная среда обитания. В туркменском языке есть похожий фразеологизм, но немного отличающимся оттенком значения: «*Ýüregi suwly*» (сердце с водой) – спокойный души человек, у которого нет злобы в сердце, никого не обидит.

«*Палец в рот не клади*» – о человеке, который постоит за себя, сумеет воспользоваться оплошностью, излишней доверчивостью, промахом другого. Усечение пословицы «палец в рот не клади, а то откусит» (нет аналогов в туркменском языке).

С противоположной стороны характеризуют человека другие ФЕ

В русском языке: «*В каждой бочке затычка*» – говорят, когда человек вмешивается в чужие дела и участвует в чужих разговорах. Данное устойчивое выражение пришло в Россию из Древней Греции. По одной из версий, древние греки задумались, как сохранить жидкость или напиток в какой-то ёмкости и чем эту ёмкость закупорить. Именно они стали предавать такое большое значение пробке: она должна была быть определённой влажности и гибкости, иначе содержимое сосуда могло испортиться.

В туркменском языке: «*Geçin öň aýagy ýaly*», дословный перевод: «Как передние ноги козы». Туркмены всегда держали различный домашний скот, и козы – одни из них. В туркменской картине мира козы имеют негативную окраску. Козы – очень активные и любопытные животные, отсюда и появился данный фразеологизм.

(Доп.: «*Ýuwylmadyk çetçe*» – немытая ложка).

Общее значение – назойливый человек, который *сует нос в чужие дела*.

«*Eli egri*» – перевод: кривые руки. Значение: вор.

Удачливость человека

Фразеологизм *родился в рубашке* или *родился в сорочке* обозначает счастливого и удачливого человека [Большая российская энциклопедия, 2024]. Исторически «сорочкой» называли оболочку, в которой младенец рождается. Обычно она разрывается, но в редких случаях остается целой, что может угрожать жизни младенца. Считалось, что, раз новорожденный избежал смерти, значит, ему и дальше во всем будет сопутствовать удача.

Туркменский аналог: «*Çöregi bitin eken*» (целая лепешка) – человек, который смог чудом избежать беду. Лепёшки, в частности **хлеб**, также играют важную роль. Перед тем, как начать

новое дело или для того, чтобы защитить себя или близких от несчастий, туркмены часто раздают хлеб соседям или нуждающимся, с надеждой на помощь Бога. Перед тем, как раздать лепешки, человек говорит: «В путь Бога отправляю (отдаю)». Человек при получении обязательно говорит: «Кабул болсун» («Пусть исполнится», в значении «пусть Бог услышит твои молитвы»). Соответственно, человек, который отдал лепешку отвечает «Танры ялкасын» (в значении «Да благословит тебя Бог»).

Таким образом, фразеологизмы в русском и туркменском языках глубоко укоренены в культурных контекстах своих народов. Они помогают понять, как воспринимаются личностные качества и какие ценности представляются важными для общества. Анализ устойчивых выражений показывает, что, несмотря на национально обусловленную специфику ассоциативных связей с разными предметами и явлениями действительности, культурные коды схожи, демонстрируя универсальные элементы человеческой жизни и опыта. Использование фразеологизмов не только обогащает речь, но и становится ключом к пониманию культурной идентичности.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырева, Д. С. Фразеологические обороты, характеризующие человека / Д. С. Болдырева, С. А. Вострокнутова, А. С. Кадяева // Школьная наука [Электронный ресурс]. – 2023. – URL: <https://school-science.ru/7/10/39346> (дата обращения: 26.11.2024).
2. Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. – М. : БРЭ, 2004–2024. – URL: <https://old.bigenc.ru/> (дата обращения: 26.11.2024).
3. Гвоздарев, Ю. А. Основы русского фразообразования : монография / Ю. А. Гвоздарев. – Ростов-на-Дону : Логос, 2010. – 280 с. – ISBN 978-5-98704-531-7.
4. Кузнецова, И. В. Анималистическая фразеология в русском, украинском и туркменском языках / И. В. Кузнецова, Н. Р. Юлдашова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 3 (103). – С. 124–130. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/animalisticheskaya-frazeologiya-v-russkom-ukrainskom-i-turkmenskom-yazykah> (дата обращения: 26.11.2024).
5. Türkmen diliniň sözlükleri we frazeologik birlikleri [Электронный ресурс] // Türkmen dili we edebiýaty. – 2024. – URL: https://enedilim.com/turkmen_dili/leksika/sozlukler (дата обращения: 26.11.2024).

УДК 81'42:316.772:32

Коммуникативные стратегии и тактики, используемые для выражения речевой агрессии (на материале президентских дебатов США 2024 года между К. Харрис и Д. Трампом)

Л. О. Хошафян, Южный федеральный университет, магистрант, Россия

Научный руководитель: к. ф. н., доцент *Е. А. Помигуева*, Россия

Политические дебаты – особый вид коммуникации, вынуждающий партнеров при общении взаимодействовать друг с другом определенным образом с целью успешной реализации своих намерений. Речевая агрессия может стать одним из инструментов в этом взаимодействии и оказать влияние на формирование репутации политика и воздействовать на общественное мнение.

К. Ф. Седов определяет речевую агрессию как «целенаправленное коммуникативное действие, ориентированное на то, чтобы вызвать негативное эмоционально-психологическое состояние (страх, фрустрацию и т.п.) у объекта речевого воздействия» [Седов, 2005, с. 88]. Схожего мнения придерживается и Т. С. Лихачева, которая утверждает, что рассматриваемое явление «предполагает использование речевых средств, наносящих боль, оскорбления» [Лихачева, 2017, с. 125].

Наше исследование основано на изучении проявления речевой агрессии на материале президентских дебатов США 2024 года между Камалой Харрис и Дональдом Трампом. Всего в

ходе исследования было выявлено 118 высказываний, являющихся проявлением речевой агрессии: 62 случая речевой агрессии – в речи Дональда Трампа и 56 – в речи Камалы Харрис. Проведенный анализ позволил выделить следующие коммуникативные стратегии и тактики, используемые в речи кандидатов в президенты США на выборах 2024 года.

1. Стратегия дискредитации: по мнению Ю. В. Вознесенской, стратегия дискредитации направлена на «снижение авторитета адресата в глазах третьих лиц» [Вознесенская, 2010, с. 9]. Согласно нашему исследованию, Д. Трамп прибегает к данной стратегии в 81% случаев, а К. Харрис – в 29%. В рамках данной стратегии нами были выделены тактики обвинения и оскорбления.

1.1. Тактика обвинения заключается в открытой критике одним из участников дебатов действий или качеств его оппонента с указанием на его ошибки или недостатки. Например, во время дебатов оба кандидата многократно обвиняли друг друга во лжи и предоставлении недостоверной информации:

a. «*What she says is an **absolute lie***» [NBC News Digital, URL].

b. «*Well, as I said, you're going to hear a **bunch of lies***» [Там же].

Д. Трамп нередко при помощи эпитетов и метафор с негативной коннотацией подчеркивал падение нации, к которому привела политика Дж. Байдена и его Кабинета, куда входит К. Харрис:

a. «*We're a **failing nation**. And it happened three and a half years ago*» [Там же].

b. «*This is a **crooked administration**, and they're **selling our country down the tubes***» [Там же].

Усилить эффект при использовании тактики обвинения Д. Трампу также помогали параллельные синтаксические конструкции с лексическим повтором:

«***They allowed** criminals. Many, many, millions of criminals. **They allowed** terrorists. **They allowed** common street criminals. **They allowed** people to come in, drug dealers, to come into our country, and they're now in the United States*» [Там же].

1.2. Тактика оскорбления подразумевает использование уничижительных, грубых высказываний в отношении оппонента. Это могут быть как прямые оскорбления, так и более завуалированные комментарии, направленные на умаление достоинства противника. На лексическом уровне оскорбления могут быть выражены:

– Существительными с негативной коннотацией:

«*They're **criminals***» [NBC News Digital, URL].

– Разговорной лексикой:

«*Yet again, I said it at the beginning of this debate, you're going to hear a bunch of lies coming from this **fella***» [Там же].

– Прилагательными с негативной оценкой:

a. «*But when this **weak pathetic** man that you saw at a debate just a few months ago ...*» [Там же].

b. «*She is a **horrible** negotiator*» [Там же].

– Негативными сравнениями:

«*They threw him out of a campaign **like a dog***» [Full: Watch Harris and Trump's..., URL].

2. Стратегия манипуляции, по утверждению Ю. В. Вознесенской, «заключается в скрытом воздействии на адресата и осуществляется с помощью передвижения акцентов,

надевания маски, навешивания ярлыков, трансформирования ситуации и т.д.» [Вознесенская, 2010, с. 9]. Нами было выявлено, что Д. Трамп использует данную стратегию в 18% случаев, а К. Харрис – в 36%. Согласно результатам исследования, основными тактиками стратегии манипуляции являются тактика побуждения и тактика провокации.

2.1. Тактика побуждения состоит в использовании призывов к действию, обращений к эмоциям или моральному сознанию с целью изменить мнение или поведение оппонента или аудитории. На лексическом уровне тактика побуждения может быть реализована при помощи лексических повторов негативно окрашенной лексики:

a. «She **hates** Israel. At the same time in her own way she **hates** the Arab population because the whole place is going to get blown up, Arabs, Jewish people, Israel» [NBC News Digital, URL].

b. «And I will tell you the one thing you will not hear him talk about is **you**. **You** will not hear him talk about **your** needs, **your** dreams, and **your, your** desires» [Там же].

На синтаксическом уровне – благодаря синтаксическому параллелизму и синтаксическим повторам:

«Let's talk about what **Donald Trump left us**. **Donald Trump left us the worst** unemployment since the Great Depression. **Donald Trump left us the worst** public health epidemic in a century. **Donald Trump left us the worst** attack on our democracy since the Civil War. And what we have done is clean up **Donald Trump's mess**» [Там же].

2.2. Тактика провокации заключается в том, что участник дебатов намеренно вызывает эмоциональную реакцию у оппонента или аудитории, часто через использование провокационных слов и выражений. Цель этой тактики заключается в том, чтобы спровоцировать определенный ответ оппонента или активизировать внимание аудитории. Данная тактика может быть реализована при помощи:

– Лексики с сильной негативной коннотацией и лексических повторов:

«He also says **execution** after birth, it's **execution**, no longer abortion, because the baby is born, is okay» [NBC News Digital, URL].

– Риторических вопросов:

«**Why hasn't she done it?** She's been there for 3 1/2 years» [Там же].

– Саркастических высказываний:

«And I'm going to actually do something really unusual and I'm going to invite you to attend one of Donald Trump's rallies because **it's a really interesting thing to watch**» [Там же].

Стратегия самопрезентации может быть реализована при помощи тактики поляризации, которая заключается в противопоставлении себя оппоненту. При этом подчеркиваются негативные качества второй стороны. Д. Трамп использует стратегию самопрезентации в 1% случаев, а К. Харрис – в 13%. Основным языковым приемом реализации тактики поляризации является антитеза (в том числе противопоставление в параллельных конструкциях):

a. «**I had no inflation**, virtually no inflation, **they had the highest inflation**, perhaps in the history of our country because I've never seen a worse period of time» [Там же].

b. «What Goldman Sachs has said is that **Donald Trump's plan would make the economy worse**. **Mine would strengthen the economy**» [Там же].

В нашем исследовании были проанализированы случаи проявления речевой агрессии кандидатами в президенты США К. Харрис и Д. Трампом во время политических дебатов 2024

года. Оба политика продемонстрировали использование различных коммуникативных стратегий и тактик. Дональд Трамп чаще всего (в 81% случаев) прибегает к стратегии дискредитации, направленной на снижение авторитета оппонента. Стратегии манипуляции (18%) и самопрезентации (1%) в его речи встречаются реже. Камала Харрис же в свою очередь умело сочетает все три вышеуказанные стратегии речевой агрессии, однако наиболее часто используемой в ее выступлении также является стратегия дискредитации (41%). Несколько реже в ее речи используются стратегии манипуляции (36%) и самопрезентации (23%). Проведенное исследование показало, что политические дебаты представляют собой сложную коммуникативную ситуацию, где речевая агрессия выступает мощным инструментом воздействия на оппонента, общественное мнение и репутацию кандидатов.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Вознесенская, Ю. В. Речевые стратегии конфликта в немецкой политической коммуникации (на материале парламентских дебатов в Бундестаге) : автореферат диссертации ... кандидата филологических наук : 10.02.04 / Ю. В. Вознесенская. – Санкт-Петербург, 2010. – 19 с.
2. Лихачева, Т. С. Вербальная агрессия: способы ее предотвращения и преодоления последствий (на материале английского языка) / Т. С. Лихачева, Л. А. Заворуева, А. В. Герасимова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 3-3 (69). – С. 125–127.
3. Седов, К. Ф. Агрессия и манипуляция в повседневной коммуникации / К. Ф. Седов // Юрислингвистика. – 2005. – № 6. – С. 87–104. – ISBN 5-94439-046-5.
4. Full: Watch Harris and Trump's first 2024 presidential debate [Электронный ресурс] // NBC News Digital. – 2024. – URL: <https://www.nbcnews.com/video/full-watch-harris-and-trump-s-first-2024-presidential-debate-219047493781> (дата обращения: 27.11.2024).

УДК 372.881.161.1:004.738.5

Потенциал использования сервиса «Яндекс. Еда» на занятиях РКИ

А. Д. Щедилова, Южный федеральный университет, магистрант, Россия

Научный руководитель: к. ф. н., доцент М. Н. Ляшева, Россия

Тема «Еда» – одна из интересных и важных тем для иностранных обучающихся. Слова данной группы не только необходимы для комфортной жизни в новой стране, но и служат ключом к пониманию картины мира народа, населяющего ее. «Лексика, относящаяся к универсальному лексикализованному понятию «еда (пища)», выполняет функцию систематизации ценностных представлений конкретного лингвоэтнического сообщества. При этом образ этого сообщества в когнитивной системе его представителя оказывается неразрывно связанным с социокультурными стереотипами родной культуры» [Семёнова, 2024].

Гастрономическая лексика проходится на всех уровнях изучения РКИ. Если опираться на государственный стандарт по русскому языку как иностранному (A1–B2), то студент должен с ней ознакомиться и использовать ее в диалогах в таких ситуациях общения как: «В магазине», «В ресторане, буфете, кафе, столовой» [Государственный стандарт по русскому языку как иностранному, 2001, с. 7]. В настоящее время проработка темы «В магазине», в том старом варианте, в котором мы привыкли видеть ее в учебниках, становится неактуальной. Ведь иностранцам уже не нужно пользоваться лексикой данной группы, чтобы совершить покупку в супермаркете. Они самостоятельно берут с полок то, что им нужно. Поэтому ЛСГ еда часто попадает в пассивный словарный запас. Задача преподавателя заключается не только в том, чтобы иностранные обучающиеся запомнили названия продуктов, напитков и блюд, а также в том, чтобы показать актуальность данных лексических единиц. Иностранцу нужно понимать, для чего ему учить те или иные слова, с пониманием этого приходит и мотивация к обучению.

Для актуализации лексики тематической группы «Еда» предлагаем использовать популярный сервис доставки готовых блюд из ресторанов и продуктов из супермаркетов

«Яндекс Еда». Он включает в себя наименования разных продуктов, готовых блюд разных кухонь, то есть актуальную лексику современного человека, проживающего на определенной территории. С его помощью иностранцы могут узнать лучше ассортимент русских продуктов и блюд, а преподаватель поможет в этом. Плюс для последнего в том, что, ориентируясь на «Яндекс Еду», он может отобрать лексику актуальную для определенного региона и года. Данный сервис можно использовать на разных уровнях владения языком и на всех этапах подачи лексики. Мы рассмотрим, как использовать его на уровнях А2–В1.

А. Н. Щукин выделяет следующие этапы работы при обучении лексики: 1) презентация вводимой лексики; 2) методические действия, обеспечивающие усвоение учащимися новой лексики; 3) организация повторения усвоенной учащимися лексики и контроль качества усвоения [Щукин, 2003].

Первый этап – презентация новой лексики, по словам А. В. Ковалёвой «подразумевает два процесса: предъявление и интерпретацию лексической единицы» [Ковалёва, 2013]. «Предъявление лексической единицы происходит не изолированно, а в контексте, потому что именно при включении слова в предложение оно приобретает свой статус и значение. Предъявление лексической единицы сопровождается ее интерпретацией, ядром которой является сообщение сведений о ее значении – семантизация. На начальном этапе обучения РКИ вследствие отсутствия у учащихся широкого лексического запаса необходимо использовать простые способы семантизации, чтобы слова были поняты учащимися однозначно. К таким способам относятся перевод, применение наглядности, подбор антонимов, перечисление. На среднем этапе обучения РКИ используются такие средства семантизации, как толкование значения слова, применение синонимов, а также сильного семантизирующего контекста» [Там же].

Сервис «Яндекс Еда» можно использовать на этапе знакомства с лексикой и использовать его для визуализации лексических единиц. Здесь удобно показать к каким категориям относятся продукты (например, молоко, сметана – молочная продукция; яблоко, апельсин – фрукты и т.д.). Опираясь на ассортимент магазинов, преподаватель может выстраивать ситуативно предложения с рассматриваемой лексикой, чтобы продемонстрировать контекст употребления слов.

Основная лексика, которая встретится иностранцам на сервисе: яйца, молочный прилавок: молоко, кефир, творог, сыры, йогурты и десерты; овощной прилавок: овощи и зелень, фрукты и ягоды; сладкое: конфеты, шоколад, печенье, торты, сухофрукты, орехи, мармелад, пастила, леденцы, жвачка, варенье, сиропы; снеки; мясо, птица, рыба, морепродукты, закуски, паштеты, колбасы, сосиски, заморозка: полуфабрикаты; пельмени, вареники, мороженое; вода и напитки, бакалея: кофе, какао, макароны, крупы, каши, сухие завтраки, масло, специи, чай, консервы и соленья; хлеб и выпечка: тесто, хлебцы, сушки.

Второй этап – усвоение новой лексики, осуществляется путем проработки упражнений с лексическими единицами. Здесь необходимо обучающимся поработать с речевыми упражнениями. Преподаватель их может подготовить также, опираясь на сервис «Яндекс Еда». Ниже приведем примеры таких заданий.

Для начала студентам необходимо выполнить рецептивные задания для усвоения лексических единиц. Например:

Задание 1. *Соотнесите продукты с категорией, к которой они относятся.*

Преподаватель демонстрирует скриншоты продуктов из «Яндекс еды», обучающиеся называют категорию (овощи, фрукты, молочные продукты и т.д.).

Задание 2. *Назовите категорию, к которой относятся данные продукты.*

Преподаватель показывает набор товаров в корзине, студенты должны назвать их одним словом.

Задание 3. *Перед вами ряд картинок, как называется каждый продукт? Какой продукт лишний в каждом ряду и почему?*

Такие задания относятся к типу «выбор слова», учат студентов распознавать слова и определять критерии выбора между ними.

Далее необходимо переходить к заданиям продуктивным и учить иностранных обучающихся освоенную лексику использовать в говорении и на письме. «Выделяют два больших типа таких упражнений: дополнение и создание предложения или текста» [Ковалева, URL].

Используя сервис «Яндекс Еда» преподаватель может составить упражнения на дополнения. Например, составить задания закрытого типа в виде предложений или мини текста с пропущенными словами, где на месте пропуска будет стоять картинка из «Яндекс Еды», студенту необходимо будет верно определить представленную лексему, а также поставить ее в нужную форму.

Задание. Расшифруйте текст, вместо картинок запишите слова.

Алиса сделала заказ в «Яндекс Еде». Она заказала:  ,  ,  ,  . Ее муж попросил заказать  . Он любит пить  с  каждое утро.

Заказ принес курьер через 15 минут. Алиса начала готовить завтрак. Она решила приготовить омлет. Она достаёт из холодильника  ,  ,  и быстро готовит завтрак.

– Приятного аппетита! – желает Алиса мужу.
– Спасибо! – отвечает муж.

– Попробуй бутерброд с этим  .  очень вкусный, – говорит Алиса.
– Как вкусно! Можно мне ещё один кусочек? Передай, пожалуйста!
– Да, конечно!

Также можно составить задания с множественным выбором, где студенту необходимо по контексту понять о каком слове говорится и выбрать это слово из корзины.

Задание. Друзья составили корзину в «Яндекс Еде», прочитайте предложения, соотнесите продукты с именем, на место пропуска вставьте слово в нужной форме.

Антон любит сладкое. Каждый день он ест много _____.

Алиса вегетарианка. Она ест овощи. Из овощей Алиса любит _____.

Сергей спортсмен. Ему нужно есть много овощей, но Сергей любит больше фрукты, особенно _____.

Ира любит молочные продукты. Поэтому в корзину она положила _____.

Мой заказ Очистить

	Огурцы короткоплодные ЛЕНТА FRESH колечки, 450г 450 г	– 1 +	256 P
	Йогурт Даниссимо Фантазия клубника и молочный шоколад с хрустящими шариками в глазури 6.9%, 105г 105 г	– 1 +	77 P 61 P
	Конфеты Славянка Золотой Степ глазированные, вес 250 г 250 г	– 1 +	136 P 125 P
	Бананы весовые 1.2 кг	– 1 +	240 P

875 P

Добавьте ещё на 318 P

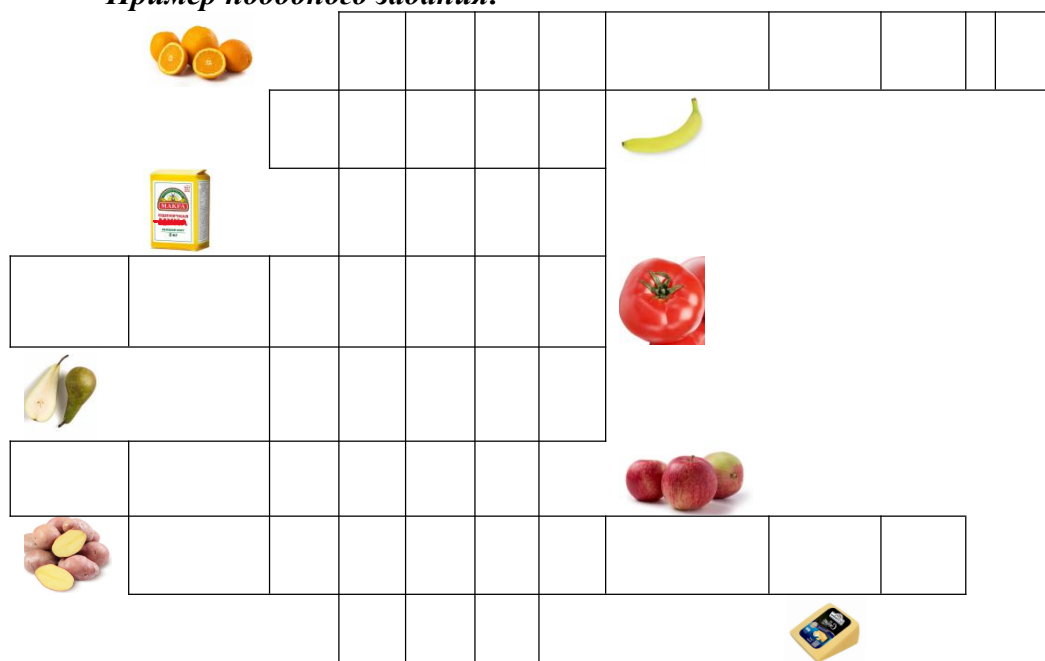
Задания на говорение представляют собой решение определенных ситуаций, в которых студенту необходимо обратиться к сервису «Яндекс Еда».

Задание. Вам нужно собрать корзину для человека, который не ест мясо/ молочную продукцию/ сладкое. Какие продукты вы туда добавите? Расскажите, что посоветуете есть этому человеку на завтрак, обед и ужин.

Задание. Представьте, что у вас пустой холодильник. Вам нужно купить продукты, но у вас есть только 1000 рублей. Составьте в сервисе «Яндекс Еда» корзину с продуктами. Расскажите, какие продукты и напитки вы закажете. Расскажите, что вы будете есть на завтрак? Что возьмете с собой в институт? Что будете есть на ужин? На сколько дней вам хватит продуктов, которые вы собираетесь заказать?

Третий этап работы с лексикой – контроль. Для проверки усвоения лексики преподаватель может составить загадки или кроссворд, опираясь на сервис «Яндекс Еда».

Пример подобного задания:



После того, как лексика, охватывающая продукты освоена иностранными обучающимися, можно переходить к следующему разделу гастрономической лексики «готовая еда». Подготовить обучающихся к новой теме помогут следующие вопросы, ответить на которые поможет сервис «Яндекс Еда»: «Что вы любите есть у себя в стране? Можно ли это заказать в “Яндекс Еде”?», «Какое у вас любимое блюдо? Какие продукты нужны для его приготовления? Можно ли их купить в “Яндекс Еде”». Далее следует познакомить иностранцев с русскими блюдами, а также с местной кухней региона, в котором они сейчас обучаются. В этом также может помочь данный сервис, а именно раздел «рестораны», где, благодаря удобному интерфейсу, можно выбрать кухню той страны, которая вас интересует. Нас интересует раздел «русская». На первых этапах необходимо рассказать об особенностях русской кухни: что мы едим на завтрак, обед и ужин. Какие у нас популярные блюда, какие блюда исконно русские. Необходимо ввести такие лингвокультураны как: окрошка, солянка, щи, уха, блины, пироги, пельмени, оливье и др. Рассказать рецепты некоторых русских блюд.

Просмотр раздела «Рестораны» на «Яндекс Еде» первоначально должен сопровождаться преподавателем, так как мы заметили, что в настоящее время во многих ресторанах стерты

границы между национальными кухнями, и под маркировкой «русская кухня» могут преподноситься, например, кавказские блюда. Но это не проблема рассматриваемого нами сервиса. Преподаватель на занятии должен сделать акцент на том, что в некоторых заведениях подаются не только русские блюда. Необходимо заранее проанализировать заведения, представленные на сервисе, чтобы сразу посоветовать иностранцам нужное заведение и совместно с ними рассмотреть блюда, которые можно заказать в нем. Таким способом может пройти первый этап знакомства с лексикой.

Для усвоения лексических единиц обучающимися можно составить следующие упражнения:

Задание. 1) Соотнести блюда с категорией «первое», «второе», «десерт», «напитки».

2) Соотнести блюда с приёмом пищи «завтрак», «обед», «ужин».

Задание. Какие блюда в России едят на завтрак, на обед и на ужин? Соотнесите картинки с приемом пищи (Откройте «Яндекс Еду» и найди блюда, которые едят на завтрак, на обед, на ужин).

Задание. По составленной продуктовой корзине определите какое блюдо собираются приготовить.

Задания на говорение или составление письменных текстов с опорой на анализируемый нами сервис могут быть разнообразными. Например:

Задание. Составьте свой рацион на день. Что вы закажете на завтрак? Что на обед? Что на ужин? Расскажите про эти блюда.

- Из каких продуктов они приготовлены?
- Сколько стоит ваш заказ?
- Почему вы выбрали эти блюда?
- Какой ресторан вы выбрали для заказа? Почему?
- Спросите у вашего друга, что он хочет заказать себе на завтрак, на обед, на ужин.

Опорная таблица для ответа.

	Завтрак	Обед	Ужин
Название блюда			
Из чего приготовлено?			
Стоимость			
Название ресторана			

Задание. Вас пригласили на русскую вечеринку. С собой вам нужно принести любое русское блюдо. Какое блюдо вы выберете:

А) Если будете заказывать в ресторане?

Б) Если будете готовить самостоятельно?

Составьте 2 корзины в «Яндекс Еде» и расскажите о своем выборе.

Опорная таблица для ответа

	Если будете заказывать в ресторане		Если будете готовить самостоятельно
Название блюда		Название блюда	
Ингредиенты		Какие продукты нужно купить?	
Название ресторана		Название магазина	
Сколько вы заплатите?		Сколько вы заплатите?	

Задание. Расскажите о своем любимом русском блюде:

- Название блюда

- *Покажите в сервисе «Яндекс Еда», какие продукты нужны для его приготовления*
- *Сколько рублей нужно потратить на продукты для этого блюда?*
- *Расскажите способ приготовления блюда*
- *Когда едят это блюдо? (завтрак, обед, ужин)*

Все приведенные выше упражнения доказывают, что благодаря сервису «Яндекс Еда» можно составить большое количество актуальных для нашего времени речевых ситуаций, которые можно разбирать на занятиях РКИ.

Таким образом, сервис «Яндекс Еда» можно использовать как вспомогательный ресурс на занятиях РКИ при прохождении гастрономической лексики. Он будет служить отличным средством визуализации при изучении новых слов (важно, что изображения приближены к реальности), а также поможет иностранным обучающимся вывести пройденную лексику в речь и тем самым помогают формировать речевую и коммуникативную компетенцию.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М. М. Нахабина [и др.] ; под общ. ред. М. М. Нахабиной. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва ; Санкт-Петербург : Златоуст, 2001. – 32 с. – ISBN 5-86547-187-2.
2. Ковалёва, А. В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ / А. В. Ковалёва // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 2. – С. 95–98. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-raboty-s-leksikoy-pri-obuchenii-rki> (дата обращения: 22.11.2024).
3. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учебное пособие / под ред. А. Н. Щукина. – Москва : Русский язык, 2003. – 304 с. – ISBN 5-200-03125-3.
4. Семёнова, Н. В. Отбор и представление гастрономической лексики в лексических минимумах по русскому языку как иностранному / Н. В. Семёнова, Пин Цзинь // Международный научно-исследовательский журнал = International Research Journal. – 2024. – № 2 (105). – С. 120–125. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otbor-i-predstavlenie-gastronomicheskoy-leksiki-v-leksicheskikh-minimumah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 23.11.2024).
5. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н. П. Андрюшина [и др.] ; под общ. ред. Н. П. Андрюшиной. – 2-е изд. – Москва ; Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. – 32 с. – ISBN 978-5-86547-452-1.

УДК 373.3.011.3-051:81'282.2:008

Прецедентные высказывания зоонимического кода русской культуры в восприятии детей-монолингвов 9–10 лет

Е. А. Железнякова, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, к. пед. н., доцент, Россия

А. А. Чернова, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, магистрант, Россия

Язык не может существовать вне культуры, как и культура не может существовать вне языка, так как язык и культура представляют собой неделимое целое. Ю. М. Лотман считал, что «одно из важнейших определений культуры характеризует ее как негенетическую память коллектива. Культура есть память» [Лотман, 1994, с. 8].

На наш взгляд, прецедентные высказывания, отражающие язык народа в его культурной памяти, являются одним из самых ярких проявлений культуры в языке. Любые прецедентные высказывания не только отражают, но и закрепляют код культуры языкового сообщества, что обуславливается существованием и актуализацией таких высказываний в сознании языковой личности. Незнание прецедентных высказываний одним из участников диалога способствует зарождению лингвокультурных ошибок и порождает коммуникативные неудачи. Таким образом, при обучении русскому языку как иностранному и неродному следует уделять внимание не только лингвистической, но и культурологической составляющей языка.

Произведения детской литературы, детской музыки, кино- и мультфильмов часто становятся источниками прецедентных феноменов, которые входят в тезаурус языковой личности и прочно закрепляются в лексической системе языка. Мы считаем, что прецедентные высказывания, доступные восприятию ребенка, символизируют связь поколений и, безусловно, являются частью национального культурного кода.

В исследовании мы рассматриваем вербальные прецедентные феномены, т.е. прецедентные феномены исключительно речевого произведения, придерживаемся теории прецедентности, сформированной В. В. Красных, Д. Б. Гудковым, И. В. Захаренко и Д. В. Багаевой, и понимаем под прецедентным высказыванием репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности; законченную и самодостаточную единицу, которая может быть или не быть предикативной; сложный знак, сумму значений компонентов которого не равна его смыслу [Гудков, Красных, 1997].

На наш взгляд, наиболее интересным материалом для обучения русскому языку как иностранному и неродному детей в возрасте 6–10 лет являются прецедентные высказывания, так как на этапе формирования письменной речи, развития навыков чтения, носители языка начинают самостоятельно читать произведения, в частности стихотворные, которые нередко служат источником прецедентных высказываний.

В центре нашего внимания находится зооморфный (зоонимический) код русской культуры, который представлен набором образов и символов культуры, включающих в себя анимализмы, орнитизмы, ихтиизмы и энтоизмы [Пименова, 2018, с. 117]. Такой код культуры включает лексические наименования животных, птиц, рыб, насекомых и широко воплощен в лексических темах «Домашние и дикие животные», «Детеныши», «В зоопарке» уровней А1.1, А1.2 и А1.3, соответствующих 1, 2 и 3 классу зарубежных школ с родным языком обучения. На наш взгляд, данный код культуры является одним из более известных для детей-носителей языка, так как лексическая тема «Домашние и дикие животные и их детеныши» является наиболее актуальной в пособиях для детей дошкольного и младшего школьного возраста, а персонажи, представленные животными, часто являются героями мультфильмов, литературных произведений, адресованных дошкольникам и младшим школьникам. Прецедентными

высказываниями зооморфного культурного кода будут являться пословицы и поговорки, например, *волков бояться – в лес не ходить; дареному коню в зубы не смотрят; лучшие синица в руке, чем журавль в небе* и др.; фразеологизмы *волк в овечьей шкуре, делать из мухи слона* и др.; а также прецедентные высказывания, источниками которых являются детские фильмы, мультфильмы, песни и литературные произведения с лексическим компонентом «животные», например, *ехали медведи на велосипеде; не пей братец Иванушка, козленочком станешь; куда идём мы с Пятачком большой, большой секрет!*

Исследование посвящено анализу восприятия прецедентных высказываний зоонимического кода культуры детьми-монолингвами в возрасте 9–10 лет. Мы считаем, что анализ тезауруса современника позволит выявить трудности в освоении детьми литературных, музыкальных и других типов произведений и составить методические рекомендации, что будет способствовать сохранению русского языка и национальной идентичности.

В исследовании представлен констатирующий эксперимент, направленный на анализ восприятия прецедентных текстов зоонимического культурного кода современного ребенка в возрасте 9–10 лет. Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе осуществлялся отбор прецедентных высказываний для проведения эксперимента. Отбор высказываний осуществлялся на основе 4 критериев: упоминание прецедентных высказываний в учебниках и учебных программах комплекса «Школа России» по предметам: русский язык, литературное чтение, родной русский язык или упоминание в программе дошкольного образования; принадлежность к высказываниям русского культурного кода; содержание лексического компонента, связанного с темой «животные» в высказывании; наличие высказывания в фразеологических, толковых словарях, словарях крылатых слов и выражений или словарях пословиц и поговорок.

На втором этапе для более удобного представления материала отобранные высказывания были классифицированы в таблицы по виду языкового материала: были составлены таблицы с прецедентными высказываниями зоонимического культурного кода, прецедентными высказываниями, источниками которых являются детские литературные произведения, песни, фильмы и мультфильмы. Всего было отобрано более 150 высказываний зоонимического культурного кода.

На третьем этапе производился отбор респондентов. Отбор респондентов осуществлялся по следующим критериям: возраст, обучение в общеобразовательной организации Российской Федерации, проживание на территории Российской Федерации, монолингвизм. Таким образом, отобранные респонденты должны иметь возраст 9–10 лет, иметь один родной язык, проживать на территории Российской Федерации с рождения, получать начальное образование в рамках федеральной программы 3–4 класса по русскому языку и литературе и не иметь отклонений в речевом развитии. По нашему мнению, дети в возрасте 9–10 лет уже обладают навыками письма и чтения и имеют значимый набор культурных ассоциаций.

На четвертом этапе был проведен констатирующий эксперимент. Детям было предложено продолжить пословицы и поговорки, а также прецедентные высказывания зоонимического культурного кода, источниками которых являются детские литературные произведения, песни, фильмы и мультфильмы; объяснить значение фразеологизмов с лексическим компонентом, относящимся к теме «животные». Предложенные вопросы были разделены на 3 задания в зависимости от типа языкового материала. Задание №1 содержало цитаты, учащимся школ было предложено продолжить прецедентное высказывание из литературы, кино- или мультфильмов, песен. Задание №2 также было направлено на продолжение высказывания и содержало пословицы и поговорки. Задание №3 предполагало объяснение значения фразеологизма в свободной форме. Опрос содержал 45 высказываний.

В результате эксперимента было выявлено, что дети-монолингвы знают меньшее количество отобранных фразеологизмов, пословиц и поговорок, чем прецедентных высказываний, источниками которых являются детские литературные произведения, песни, фильмы и мультфильмы. Таким образом, было выявлено процентное соотношение знания

детьми разных видов прецедентных высказываний: ответы детей позволяют сделать вывод о том, что цитаты из литературы, кино- и мультфильмов знакомы больше всего, доля верных ответов составляет 89.79% / 100%, таким образом, 50.6% от общего количества; знание пословиц и поговорок детьми существенно ниже и составляет 30.64% / 100%, что составляет всего 17.3% от общего количества; знание детьми фразеологизмов находится на среднем уровне, количество верных ответов в процентном соотношении составляет 57.18%/ 100%, что в общем процентном соотношении нормализованных значений составляет 32.1%. Данная статистика показывает, что уровень знания пословиц и поговорок детьми является низким, а знание цитат из литературы, песен, фильмов и мультфильмов находится на высоком уровне.

Наиболее известными для детей-монолингвов оказались следующие высказывания: «Ехали медведи на велосипеде», «Человек собаке друг – это знают все вокруг!», «Поздравляю тебя, Шарик, ты балбес!», «А за ними кот, задом наперед» и другие высказывания. Наименее популярными среди носителей оказались высказывания: «Птица Говорун отличается умом и сообразительностью», «Цыплят по осени считают», «Яйца курицу не учат», «Медведь на ухо наступил», «Мартышкин труд».

Среди ответов детей также были замечены ложно воспроизведенные высказывания, неверное понимание фразеологизмов; некоторые из них, на наш взгляд, не случайны и могут быть обусловлены влиянием русской массовой культуры. Например, несколько респондентов при объяснении фразеологизма «мартышкин труд» упомянули, что это упорный труд, который выполняет мама. На наш взгляд, подобный ответ может быть обусловлен знанием монолингвами советского и российского рисованного мультсериала «Осторожно, обезьянки», снятого киностудией «Союзмультфильм» под режиссурой Л. Шварцмана. Интересное совпадение было также выявлено при продолжении детьми пословицы «делить шкуру неубитого медведя»: в данном случае наблюдались ответы «делить шкуру неубитого волка». Мы предполагаем, что приведенное ошибочное высказывание может являться смешением в сознании детей двух высказываний «делить шкуру неубитого медведя» и «волк в овечьей шкуре». Среди ответов монолингвальных респондентов также прозвучало ошибочное выражение «медведь на ухо не вешает», подобное высказывание, может отсылать нас к фразеологизму «вешать лапшу на уши», что также свидетельствует о наличии определенного культурного кода, который не является достаточно сформированным в детском возрасте.

Обучение инофонов пониманию русских прецедентных высказываний уже становилось предметом исследований (см., например, [Сандрикова, 2005]). Мы считаем, что результаты исследования восприятия прецедентных высказываний детьми-монолингвами могут послужить материалом для разработки специализированной программы и методики обучения русскому языку как иностранному и неродному, которая будет направлена на базовый и 1 сертифицированный уровень, что соответствует уровню детей билингвов в возрасте 6–10 лет, обучающихся в зарубежных школах на русском языке.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Красных, В. В. Язык, сознание, коммуникация : сборник научных трудов / В. В. Красных, И. В. Захаренко, Д. Б. Гудков, Д. В. Багаева ; под ред. В. В. Красных. – Москва : Диалог-МГУ, 1997. – Вып. 1. – 180 с. – ISBN 5-89209-268-0
2. Лотман, Ю. М. Беседы о русской культуре / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство-СПБ, 1994. – 399 с. – ISBN 5-210-01488-1.
3. Пименова, М. В. Коды культуры и проблема классификации концептов / М. В. Пименова // Язык. Текст. Дискурс : научный альманах / ред. кол.: М. В. Пименова (гл. ред.) [и др.]. – Ставрополь : Изд-во Ставропольского отделения РАЛК, 2007. – Вып. 5. – С. 45–180. – ISBN 978-5-88648-562-3.
4. Сандрикова, Е. А. Обучение иностранных студентов пониманию прецедентных высказываний при чтении российской прессы (на примере газетных заголовков) : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Е. А. Сандрикова. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2005. – 201 с.

Лексические вербализаторы структуры номинативного поля HORSE на материале современной американской художественной литературы

М. В. Малащенко, Южный федеральный университет, д. ф. н., профессор, Россия

А. Н. Грицаенко, Южный федеральный университет, магистрант, Россия

Впервые термин «концепт» был применен в рамках языковедения в статье А. С. Аскольдова «Слово и концепт» в 1928 г., а спустя десятилетия он прочно закрепился в терминологическом аппарате отечественного языкознания. Однако, ввиду многофакторности концепта как межкультурного феномена, охватывающего область научных интересов лингвистики, когнитивистики, культурологии, психологии и других смежных дисциплин, в современной научной парадигме не существует единого подхода как к определению данного понятия, так и к его изучению.

Различные аспекты многофакторного термина «концепт» рассматриваются в научных публикациях Н. Ф. Алефиренко, А. П. Бабушкина, А. Вежбицкой, В. И. Карасика, Е. С. Кубряковой, Дж. Лакоффа, В. А. Масловой и многих других отечественных и зарубежных ученых.

Проблеме лексической вербализации концептов в рамках лингвокультурологического и семантико-когнитивного подходов посвящены работы Н. Ф. Алефиренко, А. П. Бабушкина, З. Д. Поповой и И. А. Стернина, Е. Г. Ляховой, В. А. Масловой, К. Р. Калашниковой.

Вопросы репрезентации исследуемого нами концепта “horse” в англоязычной лингвокультуре поднимаются в трудах В. А. Бруквиной, Ф. Ш. Бекмурзаевой, Е. А. Градалевой, Е. А. Ивановой, Т. Н. Чибирова.

Следует сказать, что лингвокультурологический концепт “horse” достаточно разносторонне изучен в представленных в научной парадигме публикациях с точки зрения его репрезентации в британском языковом сознании. Однако лексические средства, формирующие номинативное поле данного концепта в американской лингвокультуре, представляют, на наш взгляд, мало изученную проблему, что подтверждает актуальность проводимых нами исследований.

В процессе работы над теоретическим и эмпирическим материалом перед нами были поставлены задачи изучить существующие научные подходы к трактованию культурного концепта, определить его структурные особенности, после чего проанализировать художественное произведение американского автора XXI в. Сары Груэн «Уроки верховой езды» / Sara Gruen “Riding lessons” с целью выявления возможных вербализаторов концепта “horse” и определения особенностей их функционирования в американском языковом сознании, что, в свою очередь, позволит описать изучаемый концепт.

Концепт “horse”, будучи достаточно универсальным, имеет, как и многие иные концепты, уникальные особенности, что объясняется национальной спецификой его функционирования в языковом сознании определенного этноса. Как отмечает В. И. Карасик, между различными культурами существуют как сходства, так и различия, что позволяет выделять универсальные смысловые области и смысловые области, в которых проявляется самобытность народности, что, в свою очередь, позволяет говорить о разной степени семиотической глубины, присущей языковым знакам и включающей в себя не только общее (универсальное) значение слова, но и его культурно-исторический фон [Карасик, 2002, с. 109].

Подобного мнения также придерживается А. Вежбицкая, которая называет значения слов, используемых для номинации смысла концептов, «культурными артефактами», отражающими те или иные «аспекты культур, которые их создали», что объясняет их различия в разных языках [Вежбицкая, 1999, с. 23–24].

Однако с учетом отсутствия единого научного подхода в изучении обозначенных выше вопросов было принято решение в проводимом нами исследовании исходить из определения культурного концепта, сформулированного Н. Ф. Алефиренко, который отмечает многомерность данного понятия, что, в свою очередь, позволяет говорить о культурных

концептах как о семантически неразложимых ментальных образованиях, погруженных в культурно-языковую среду [Алефиренко, 2010, с. 129].

Вопрос определения структуры концептов также представляется достаточно дискуссионным. Так, в рамках полевого подхода к описанию концептов З. Д. Попова, И. А. Стернин, а также А. П. Бабушкин используют термин «номинативное поле концепта». Согласно определению ученых, «совокупность языковых средств, объективирующих (вербализующих, репрезентирующих, овнешняющих) концепт в определенный период развития общества, определяется как номинативное поле концепта» [Попова, Стернин 2007, с. 47; Бабушкин, Стернин, 2018, с. 17].

Номинативному полю присуща неоднородность, выражающаяся, по мнению З. Д. Поповой, И. А. Стернина и А. П. Бабушкина, в наличии как прямых номинаций самого концепта, «ядро номинативного поля», так и номинаций отдельных когнитивных признаков концепта, обозначающихся как «периферия номинативного поля» [Попова, Стернин, 2007, с. 47–48; Бабушкин, Стернин, 2018, с. 18]. Данного подхода придерживаются также такие лингвисты как О. С. Ахманова [Ахманова, 2004, с. 334], Р. И. Хашимов [Хашимов, 2015, с. 211–212] и ряд других ученых. Следует отметить, что когнитивные признаки концепта, составляющие периферию концепта, ранжируются по яркости, образуя при этом зоны ближней и дальней периферии [Бабушкин, Стернин 2018, с. 46].

Источником эмпирического материала нашего исследования выступает роман современной американской писательницы Сары Груэн «Уроки верховой езды» / Sara Gruen “Riding lessons”, из которого методом сплошной выборки было отобрано 155 образцов текста, содержащих в себе языковые единицы, вербализирующие номинативное поле концепта “horse”.

Согласно полученным результатам, **ядро** номинативного поля концепта “horse” представлено **17 лексическими единицами, относящимися по частеречному признаку к именам существительным**, номинирующим представителей животного мира семейства лошадиных с учетом возрастных и гендерных особенностей, а также особенностей экстерьера и возможности использования в определенной сфере: *horse* (281 образец), *foal* (9 образцов), *gelding* (9 образцов), *eventer* (8 образцов), *different horse breeds* (7 образцов), *stallion* (5 образцов), *mare* (4 образца), *chestnut* (3 образца), *bay* (2 образца), *thoroughbred* (2 образца), *nag* (1 образец), *pony* (1 образец), *quarter horse* (1 образец), *mount* (1 образец), *filly* (1 образец), *yearling* (1 образец), *ringer* (1 образец).

Интересно отметить, что в изучаемом произведении писатель достаточно часто для номинации лошадей прибегает к использованию названий **определенных пород** (*Appaloosa*, *Andalusian*, *Hanoverian*, *Dutch Warm-blood*, *Clydes*, *Arabian* (*gelding / mare*), *Percheron*).

Ближняя периферия номинативного поля концепта “horse” представлена **именами существительными, номинирующими профессии**, связанные с лошадьми: «*jockey*», «*stable manager*», «*rider*», «*equestrian*», «*breeder*», «*farrier*», «*stable hands*», **лошадиную утварь, места их нахождения / проживания, экипировку наездника** и другие предметы, имеющие непосредственное отношение к конной тематике: «*saddle*», «*reins*», «*booted calf*», «*stirrup*», «*whip*», «*stalls*», «*the paddock fence*», «*eventing*», «*arena*», «*dressage*», «*jumping*», «*grooming kits*», «*bridle*», «*pasture*», «*hay net*».

В ближней периферии также представлены **глаголы**, номинирующие как свойственные лошадям действия: «*to stamp*, *to snort*», «*to kick out*», «*to gallop / to shoot off at full gallop*», так и те действия, которые осуществляются с использованием лошадей: «*to mount*», «*to take fences / to take a series of low fences*».

Немаловажное значение для вербализации концепта “horse” имеют **имена прилагательные**, несущие в себе семантическое значение окраса, породы, особенностей экстерьера: «*striped*», «*thoroughbred*», «*chestnut*», «*white*», «*black*», «*gray*», «*brindled*», «*fat*», «*dappled*», «*palomino*», «*Hanoverian*», «*arabian*», «*solid*, *lame*», «*deep red*», «*slight*». Учитывая универсальность большинства перечисленных прилагательных, их отнесение к **ближней периферии** обусловлено контекстом и частотностью упоминания.

Отдельно следует отметить **жаргонизмы** – профессиональный сленг, к которому также относятся термины, используемые в коневодстве, формирующие номинативное поле изучаемого концепта. Как правило, данные вербализаторы включают в себя устойчивые выражения, обозначающие особенности дрессуры, стили бега, элементы верховой езды и профессиональные аббревиатуры: «*go into the combinations*», «*in a full canter pirouette*», «*German dressage*», «*piaffe*», «*capriole*», «*posting without stirrups*», «*FDX-A*» / «*FDX-B, HDX*» / «*The Trovans*» / «*Destrons*» / «*AVIDS*».

В процессе сбора образцов эмпирического материала было отмечено, что вербализация концепта “horse” посредством **фразеологических единиц** представлена в анализируемом художественном произведении в достаточно малом количестве: «*to give smb a leg up*»; «*a horse of a different color*»; «*at full gallop*»; «*dead horse*», что позволяет высказать предположение о необходимости проведения дополнительных исследований, основанных на материале художественных произведений американских авторов, с целью выявления фразеологизмов, вербализирующих концепт “horse” и специфику его репрезентации в американской языковой картине мира.

Следует также отметить, что в романе для тех американцев, которые непосредственно связаны с лошадьми по роду своей деятельности, кони становятся частичкой их души, без которой они не могут представить свое существование.

«*And Pappa doesn't have the strength for that anymore. Instead, he comes armed with sections of carrots, which he feeds to Tazz, one by one. Even when the carrots run out, Tazz remains at the stall door, nosing my father and sniffing his chair while Pappa murmurs to him, occasionally bringing a bony hand up to touch the horse's grizzled face*» – столь нежны и трогательны взаимоотношения старого, умирающего от неизлечимой болезни отца главной героини романа и его коня, с которым он прожил полжизни.

Однако, несмотря на это, даже в такой глубокой привязанности прослеживается связь между благополучием лошадей и финансовым состоянием их хозяев. Подобное восприятие достигается за счет использования **лингвокультурем**, входящих, среди прочих лексических единиц, в **периферию** номинативного поля концепта “horse”.

Так, учитывая, что под лингвокультуремой в настоящем исследовании понимается комплексная межуровневая единица, содержащая в своей структуре языковое значение и внеязыковой культурный смысл [Воробьев, 2006, с. 48], к подобным лингвокультуремам считаем возможным отнести следующие **6 образцов**: *the Claremont National* – отсылка к старейшим конюшням Нью-Йорка; *the Rolex-Kentucky* – ежегодные конные соревнования, проводимые с 1978 г. в американском штате Кентукки); *Kill Pen* – понятие, характеризующее многомиллиардный бизнес в США, позволяющий получать прибыль от отправки лошадей на бойни в Мексику и Канаду, поскольку на территории Америки данный вид деятельности законодательно запрещен; *Notre Dame* – хозяева могут позволить себе построить конюшни, сравнимые с величественным образцом европейской готической архитектуры; *horse tripping* – жестокий вид развлечений с участием лошадей, запрещенный в 7 и разрешенный во всех остальных штатах США, *rocking horse* – лошадка-качалка, метафорический образ, описывающий человеческие взлеты и падения в течение жизни [«Is horse tripping legal...», 2024; «The Kill Pen...», 2016; «The National Equestrian Center», б.г.; «Visiting New York City's...», 2017].

Использование данных лингвокультурем позволяет обозначить значимость лошади в американской лингвокультуре (*Notre Dame, the Claremont National, the Rolex-Kentucky, rocking-horse*), а также вербализовать негативные реалии американской культуры, которые сейчас продолжают существовать в отдельных частях страны, но повсеместно критикуются и порицаются за их жестокость (*Kill Pen, horse tripping*).

Таким образом, ядро номинативного поля “horse” составляют лексические единицы, номинирующие животных по половым критериям (*mare, filly, stallion*), возрастным характеристикам (*yearling, foal, etc.*), возможности использования в определенной сфере деятельности (*quarter horse, eventer, etc.*), а также особенностям экстерьера (*chestnut, bay, etc.*).

Особенностью ядра концепта “horse” в романе представителя американской лингвокультуры является наличие, помимо универсальных номинантов лошадей в зависимости от пола, возраста и окраса, вербализаторов – названий пород. Полагаем, это позволяет каждому создаваемому образу придать дополнительные смысловые значения, характеризующие физические данные представителей определенной породы, а также ценность особей разных пород с точки зрения престижности и рейтингов международных ассоциаций разведения спортивных лошадей. Ближняя периферия номинативного поля концепта “horse” представлена номинациями отдельных когнитивных признаков концепта: именами существительными, номинирующими профессии, связанные с лошадьми, лошадиную утварь, места их нахождения / проживания, экипировку наездника и другие предметы, имеющие непосредственное отношение к конной тематике. В ближней периферии также представлены глаголы, номинирующие как свойственные лошадям действия, так и действия, выполняемые при помощи лошадей. Имена прилагательные, описывающие особенности окраса, породы, экстерьера лошадей, также входят в периферию номинативного поля концепта. Следует отметить, что в периферию рассматриваемого концепта также входят жаргонизмы и фразеологические единицы. Проведенный анализ лексических единиц, вербализирующих концепт “horse”, позволяет сделать вывод о значимости данного концепта для представителей американской лингвокультуры, в которой он ассоциируется со статусностью и спортивными достижениями. Однако использование в романе лингвокультурем, вербализующих негативные реалии, существующие в некоторых уголках страны по сей день, создают образ лошади как жертвы жестокого обращения со стороны людей и средства обогащения. Полагаем, проведение дополнительных исследований по данной тематике представляет собой достаточно перспективное направление научных изысканий, что, на наш взгляд, обуславливается недостаточной изученностью отдельных аспектов данной проблемы. Ввиду того, что проводимое исследование носит междисциплинарный характер, полученные результаты могут в дальнейшем представлять научный интерес в рамках различных лингвистических дисциплин.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко, Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Флинта : Наука, 2010. – 224 с.
2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М. : URSS, 2004. – 569 с.
3. Бабушкин, А. П. Когнитивная лингвистика и семасиология : монография / А. П. Бабушкин, И. А. Стернин. – Воронеж : Ритм, 2018. – 229 с.
4. Вежицкая, А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежицкая ; пер. с англ. А. Д. Шмелева ; под ред. Т. В. Булыгиной. – М. : Языки рус. культуры, 1999. – 780 с.
5. Воробьев, В. В. Лингвокультурология / В. В. Воробьев. – М. : РУДН, 2006. – 330 с.
6. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
7. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика : монография / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : АСТ : Восток–Запад, 2007. – 226 с.
8. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Акад. проект, 2001. – 990 с.
9. Хашимов, Р. И. Семантическое поле слов и его элементы / Р.И. Хашимов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 4-2 (46). – С. 196–200. – URL: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2015_4-2_60.pdf (дата обращения: 01.08.2023).
10. Gruen, S. Riding Lessons / S. Gruen. – HarperCollins e-books, 2004. – 282 p.
11. Is horse tripping legal in the USA? [Электронный ресурс] // ReptileKnowledge. – URL: <https://www.reptileknowledge.com/reptile-pedia/is-horse-tripping-legal-in-the-us> (дата обращения: 05.12.2024).

12. The Kill Pen: Shipping horses to slaughter [Электронный ресурс] // KNOE. – 2016. – 8 April. – URL: <https://www.knoe.com/content/news/The-Kill-Pen--401793456.html> (дата обращения: 05.12.2024).
13. The National Equestrian Center [Электронный ресурс] // Tripadvisor. – URL: https://www.tripadvisor.com/Attraction_Review-g44570-d8442464-Reviews-National_Equestrian_Center-Lake_Saint_Louis_Missouri.html (дата обращения: 05.12.2024).
14. Visiting New York City's last horse stables [Электронный ресурс] // Curbed NY. – 2017. – 21 Sept. – URL: <https://ny.curbed.com/2017/9/21/16341468/new-york-carriage-horse-stables-photo-essay> (дата обращения: 05.12.2024).

УДК 373.2:372.8:78.071.2

Музыкально-ориентированные технологии в раннем обучении иностранным языкам

А. А. Меликян, Донской государственный технический университет,
к. ф. н., доцент, Россия

А. А. Дашутина, Донской государственный технический университет,
магистрант, Россия

В наши дни обучение иностранным языкам детей раннего возраста (3–10 лет) становится все более популярным. Родители стремятся как можно раньше приобщить своего ребенка к изучению иностранных языков по причине того, что в условиях активной глобализации умение пользоваться иностранным языком дает больше возможностей во многих сферах жизни. Кроме того, стоит учитывать гибкость речевого механизма у детей. Так, например, в своем исследовании на тему обучения иностранному языку дошкольников на музыкально-ритмической основе Архипова М. В. и Макаревич А. Ф. упоминают данный факт: «Психологические особенности дошкольников делают данный возраст наиболее благоприятным для овладения иностранным языком, включающего интенсивное формирование познавательных способностей, быстрое и легкое запоминание языковой информации, чуткость к явлениям языка, способность к имитации» [Архипова, 2019]. Исходя из актуальности этого запроса, многие методисты предлагают свои технологии обучения детей иностранным языкам. Одним из таких подходов является метод использования музыкально-ориентированных технологий.

Среди достоинств такого подхода можно выделить рост эмоциональной вовлеченности детей, наличие ритмической структуры для улучшения показателей запоминания и структурированности информации, ориентирование на игровую деятельность и, кроме того, стоит отметить, что само прослушивание музыки положительно влияет на процессы обработки информации. Кроме того, стоит отметить, что использование музыкально-ориентированных технологий помогает развивать несколько видов памяти: слуховую, зрительную (при наличии текста песни, например) и моторную (при использовании музыкальных разминок с движениями).

Прежде всего стоит рассмотреть основные функции использования музыкально-ориентированных технологий в процессе обучения иностранным языкам. Среди них можно выделить следующие: психологическая функция (способствует укреплению памяти), психогигиеническая функция (развивает интерес к музыке посредством формирования эстетического восприятия удовольствия), функция эмоционального состояния (музыка функционирует как инструмент выражения чувств и эмоций), социопсихологическая функция (повышает уровень взаимодействия и сплоченности в группе), функция неосознанного изучения иностранного языка (музыка используется как инструмент неявного изучения иностранного языка) и коммуникативная функция (обеспечивает развитие коммуникативных навыков) [Перетятко, 2016, с. 65].

Исходя из анализа различных исследований на тему музыкально-ориентированных технологий в раннем обучении иностранным языкам, можно сделать вывод о том, что методы и технологии можно условно разделить на четыре группы: пассивное воспроизведение музыки во время занятия, песенные методики, ритмические упражнения и смешанный тип музыкальных упражнений. Как следствие, данный подход представляется как вариативный и многофункциональный.

Рассмотрим каждую из групп более подробно. Музыкальные произведения в спокойном темпе (например, классические инструментальные музыкальные произведения) можно использовать как негромкий музыкальный фон во время занятий. Из преимуществ такого использования музыки в обучении детей иностранным языкам можно выделить укрепление нейронных связей, отвечающих за восприятие и обработку звука, повышение уровня концентрации внимания, регуляцию поведенческих импульсов, а также снижение уровня тревожности [Gersema, 2020].

Далее мы рассмотрим применение и эффективность различных песенных методик, которые являются наиболее популярными среди музыкально-ориентированных технологий, так как представляет собой удобный и эффективный инструмент для развития и улучшения лексико-грамматических навыков [Архипова, 2019].

В настоящее время существует большое количество различных упражнений, базирующихся на использовании песенного материала. Так, например, дети получают знания о произношении звуков, расстановке пауз, интонаций и ударений. То есть, основная задача при использовании такого метода заключается в проработке и адаптации артикуляционного аппарата к новому языку, а также в формировании фонетических навыков. Важно при этом подбирать наиболее качественный и соответствующий детскому психоэмоциональному состоянию материал. Кроме того, существуют музыкальные разминки (связка движение-песня), направленные на закрепление лексики через моторно-аудиальные ассоциации и, в то же время, снятие напряжения путем смены активности.

С другой стороны, существуют упражнения, направленные на работу с самим текстом песни. Это, например, беседа-опрос после прослушивания песни. Данное упражнение подразумевает развитие аудиальных и коммуникативных навыков, понимание использования лексики в различных контекстах, связь с личным опытом и развитие критического мышления. То есть можно сделать вывод о том, что использование песенных методик действительно отличается высокой степенью вариативности и функциональности.

Следующей из рассматриваемых методик является использование ритмических упражнений. Ритм, как было упомянуто выше, положительно влияет на развитие и укрепление памяти посредством формирования крепкой связи. Так, Шутова Н. В., Ходыкина О. А. и Блохина В. В. утверждают: «Под влиянием специально организованного музыкального воздействия в процессе выполнения учебного задания у студентов существенно увеличивается объем кратковременной памяти, полнота и точность воспроизведения учебного текста» [Шутова, 2019, с. 305]. Кроме того, многие исследования подтверждают тот факт, что ритмические паттерны активируют те зоны мозга, которые отвечают за распознавание и воспроизведение речи. Так, например, ритмические упражнения положительно влияют на отработку слоговой структуры слов, а песни с повторяющимися ритмическими структурами показывают свою эффективность в изучении лексики и базовых грамматических конструкций.

В своем исследовании Архипова М. В. и Макаревич А. Ф. делятся положительными результатами использования ритмических упражнений в обучении иностранному языку дошкольников, что позволяет нам сделать вывод о том, что данный метод также представляет собой перспективный и эффективный инструмент, который не только развивает фонетические и коммуникативные навыки, но и повышает мотивацию изучения иностранного языка среди детей [Архипова, 2019].

Также нами предлагается рассмотреть смешанный тип музыкальных упражнений. В данном случае стоит отметить роль современных интерактивных онлайн-платформ, которые позволяют создавать различные задания, связанные с музыкой. Так, например, упражнение

может состоять из просмотра детского музыкального клипа и последующего выполнения заданий в виде повторения слов или фраз. При использовании данного метода активируются сразу несколько каналов восприятия, что не только эффективно влияет на фонетическое восприятие, разговорные навыки и развитие мышления, но и позволяет удерживать интерес ребенка. Тем не менее, следует четко ограничивать время использования таких технологий у детей раннего возраста, чтобы не вызвать переутомления психики и, как следствие, снижения концентрации внимания. В таком случае можно придерживаться рекомендаций Всемирной организации здравоохранения – детям от 2 до 6 лет не рекомендуется пользоваться гаджетами более 1 часа в день (стоит также учитывать и экранное время вне занятий).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование музыкально-ориентированных технологий в раннем обучении иностранным языкам показывает свою результативность в отношении фонетической и коммуникативных функций, а также значительно увеличивается запоминание и последующее выведение в речь лексики. Кроме того, данные методы демонстрируют существенный потенциал по причине их функциональности и возможности их использования в перспективе в сочетании с другими инновационными технологиями. Также стоит отметить, что музыкально-ориентированный подход в раннем обучении иностранным языкам положительно сказывается на мотивации, креативности и вовлеченности детей в процесс обучения.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова, М. В. Обучение иностранному языку дошкольников на музыкально-ритмической основе / М. В. Архипова, Н. Ф., А. Ф. Макаревич // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Вып. 4. – 7 с.
2. Перетятко, М. О. Использование музыки как технологии на уроках иностранного языка / М. О. Перетятко // Молодой ученый. – 2016. – № 7 (111). – С. 65–66.
3. Шутова, Н. В. Использование технологии музыкального воздействия в оптимизации обучения иностранному языку / Н. В. Шутова, О. А. Ходыкина, В. В. Блохина // Инновационные технологии в образовательной деятельности : материалы Всероссийской научно-методической конференции, Нижний Новгород, 2019 г. – Нижний Новгород : Изд-во Нижегородского государственного технического университета, 2019. – С. 305–307.
4. Gersema, E. Neuroscientists' research reinforces music's impact on the developing brain / Emily Gersema // USC Dornsife College of Letters, Arts and Sciences. – 2021. – 16 December. – URL: <https://dornsife.usc.edu/news/stories/neuroscience-music-lessons-affect-childrens-brains/> (дата обращения: 29.03.2025).

УДК 82-1+82(73)+82(410.1)

Loneliness as a crosscultural theme in literature (based on works by S. F. Fitzgerald and J. Keats)

V. Y. Zhuravleva, Peoples' Friendship University of Russia
named after Patrice Lumumba, master, Russia

M. A. Shesterikova, Peoples' Friendship University of Russia
named after Patrice Lumumba, master, Russia

O. I. Aleksandrova, Peoples' Friendship University of Russia
named after Patrice Lumumba, Candidate of Philological Sciences, Russia

1. Introduction

The 20th century was notorious for massive changes that altered people many times. In the previous century there have been 6 generations (General Issue, Silents, Baby boomers, Generation X, Generation Y, Generation Z). (1) However, there was a generation that was progressing for more than forty years and contributed to cultural and social developments greatly – Lost Generation. The

generation is mainly defined by loss, obscurity and fear of future. The Generation became the result of World War I and the Great Depression during which people lost all comprehensibility of life.

In this article we focus on works of one of the most distinguishable authors of that period – F. S. Fitzgerald, and his inspiring author – J. Keats. Our study aims to trace the style of the author that demonstrates characteristics of the «Lost Generation» literature. To achieve this, we use literary and lexical analyses. We hypothesise that such characteristic as loneliness had its seeds long before it started to be explored greatly by the authors, and the feature was very deeply studied across Europe.

2. Theoretical part

The period of Lost Generation is defined by authors who were born in the period between 1883–1900, meaning that these children showed themselves later, after the end of the WWI. This generation was marked by materialism, alienation and loss of purpose, but at the same time, analytical social novel. It was one of the most significant things where authors analyzed the real world and gave their critique on that.

Another feature of this genre is the character that is in search of personal happiness but while doing that the one is receding from the goal.

One of the most prominent authors of the period «Lost Generation» was – F. S. Fitzgerald. In his novels the writer drew pictures of a society that is lost, materialistic and very unhappy, with particular definition and precision, so that the audience can fully feel the people's mood and feel what it is like to live in a situation where your life was ruined completely. In Fitzgerald's works the characters are in certain time or place, they are in reality and they feel it. The scenes in his works «freeze» so that everything in the novels, even time, seems to stop and focus on one single detail. In the stopping point, the thought of the past or future is explored, which helps to move the plot, such «use of time as one of the most important supporting details and combination of complex temporal drawing with fruitful perspective of narration make not only unusual «density of the work», but also a special dialectical character of the word, image, ideas, path, actions».

Harold Bloom – literary critic – in the book «Modern Critical Interpretations: F. Scott Fitzgerald's *The Great Gatsby*» says that F. S. Fitzgerald was as much a romantic and great artist in prose as J. Keats in poetry. H. Bloom writes that in «*The Great Gatsby*» there is a desire to imitate the author's romantic sense of fantasy and «Kitesian imagination». This term includes three main ideas: negative capability, poet-chameleon, and admiration and satisfaction register. Both Keats and Fitzgerald postulate the idea that you can live in beautiful moment, reliving it again and again, regardless of time.

3. Findings and results

For our research we take novels «*Tender Is the Night*» and «*The Great Gatsby*» by F. Scott Fitzgerald where loneliness of the American society is greatly explored. To see connections between writers of different generations we will study Joan Keats' poem. As we know F. Scott Fitzgerald was inspired by J. Keats' works and even added an epigraph in the novel «*Tender Is the Night*».

For many years scientists conducted literary analysis of F. S. Fitzgerald works. Fitzgerald searches artistic perfection, so D. Schneider observes the important contrast of white and dark in the novel «*The Great Gatsby*», which we will see in the examples below. A. N. Gorbunov, Ya. N. Zasursky, N. B. Kolesnikova, O. A. Maletina write not only about the symbolism in the writer's novels, but also about the combination of romanticism and realism in his work. Also, they remark about his «Keats» imagery, which we can observe when author tries to see beauty in everything and describe it. J. Keats glorified luxurious objects of art and gifts of nature in poetry. There are often found descriptions of nature or metaphors associated with nature and references to art in the novels of F. S. Fitzgerald. That is why we expect to see similarities in feelings of loss and loneliness through different periods due to common feature and tendencies in American literature.

F. Scott Fitzgerald often uses narrative figurativeness to express thoughts, thus providing realistic examples, presenting a situation from different angles and also presenting it in a variety of

lexical forms. The author is not only an artist, but also an observer who can judge or track the social or psychological problems of the character:

For our research we take novels «Tender Is the Night» and «The Great Gatsby» by F. Scott Fitzgerald where loneliness of the American society is greatly explored. To see connections between writers of different generations we will study Joan Keats' poem. As we know F. Scott Fitzgerald was inspired by J. Keats' works and even added an epigraph in the novel «Tender Is the Night».

For many years scientists conducted literary analysis of F. S. Fitzgerald works. Fitzgerald searches for artistic perfection, so D. Schneider observes the important contrast between white and dark in the novel «The Great Gatsby», which we will see in the examples below. A. N. Gorbunov, Ya. N. Zasursky, N. B. Kolesnikova, O. A. Maletina write not only about the symbolism in the writer's novels, but also about the combination of romanticism and realism in his work. Also, they remark his «Keats» imagery, which we can observe when author tries to see beauty in everything and describe it. J. Keats glorified luxurious objects of art and gifts of nature in poetry. There are often found descriptions of nature or metaphors associated with nature and references to art in the novels of F. S. Fitzgerald. That is why we expect to see similarities in feelings of loss and loneliness through different periods due to common feature and tendencies in American literature.

F. Scott Fitzgerald often uses narrative figurativeness to express thoughts, thus providing realistic examples, presenting a situation from different angles and also presenting it in a variety of lexical forms. The author is not only an artist, but also an observer who can judge or track the social or psychological problems of the character:

They were all very nice people for a while, very courteous and all that. Then they grew tired of it and they were funny and bitter, and finally they made a lot of plans. They laughed at things that they would not remember clearly afterward—laughed a lot and the men drank three bottles of wine. The trio of women at the table were representative of the enormous flux of American life.

[Tender Is the Night, 1934, p.65]

The focus is on the «very nice people» who they are and what is important to them nowadays. The reader gets a picture of a company that does nothing but has fun. They do not do anything in particular, party and do not remember what the conversation was about. It is their life and it is normal for them. In the end through short descriptions of «they» we get the image of the «enormous flux of American life», and we suppose that was the purpose of this entire description. Reader can get the meaning through the tone to understand what American life like. This is how people in that society feel, or, it is better to say, feel nothing, because it is better to have fun than remember.

The author uses plain vocabulary to build a single image that helps to transmit the whole concept of life in America at that time. In something simple and effortless the author conveys thoughts and morals, so that the reader can fully imagine what is happening:

There was a party at the next table that they could not account for. It consisted of an expansive, somewhat secretarial, would-you-mind-repeating young man, and a score of women. The women were neither young nor old nor of any particular social class; yet the party gave the impression of a unit, held more closely together for example than a group of wives stalling through a professional congress of their husbands. Certainly, it was more of a unit than any conceivable tourist party.

[Tender Is the Night, 1934, p.122]

The phrases «expansive, somewhat secretarial, would-you-mind-repeating» and «than a group of wives stalling through a professional congress of their husbands» give an emotional tone to the text. Readers can observe and understand the image of unknown characters – women stick together in the company, like wives who are waiting for their husbands from a meeting. This comparison gives us the impression that the characters are united and are connected by the same life situations or problems.

People communicate with each other because of the same problem, not the same interests. Moreover, we can sense that it is not pure friendship and it is only the «impression». Perhaps that is how the author wanted to portray fakeness and severity of problems. «I spent my Saturday nights in New York because those gleaming, dazzling parties of his were with me so vividly that I could still hear the

music and the laughter faint and incessant from his garden and the cars going up and down his drive» [The Great Gatsby, 1934, p. 162].

In this example we can see how even the narrator of the story separates himself from his friend always focusing on «those parties», «his gardens», «his drive», using pronouns to stress their differences and why the narrator spent his nights alone, separated from them. Moreover, it helps us to see the inner loneliness of the main character and even his desire to be left alone in peace and quiet. The paragraph from the «Ode to a Nightingale» by J. Keats is taken for analysis to observe similarities with images and ideas of F. S. Fitzgerald.

Already with thee! tender is the night...
...But here there is no light,
Save what from heaven is with the breezes blown
Through verdurous glooms and winding mossy ways.
[Tender Is the Night, 1934, p. 3]

The title «Tender is the Night» is a direct reference to the work of John Keats, who wrote the phrase «Tender is the Night» in «Ode to a Nightingale». Thus, F. S. Fitzgerald quotes the author and provides a reference to him, alluding to the ending of the novel.

In the «Ode to a Nightingale» there are images of death, the desire to leave life, to hide and stop restrictions: «My heart aches, and the sleepy stupor aches», «I am half in love with easy Death». It seems that the main character dreamed about death and even was in love with her. We see only images of darkness, night and death.

The idea of no light on the way is constantly repeated in the poem, and the character does not see where he is and where he is going. The parallel between the poem and the novel main characters can be traced by both of them lost walk «blindly» in their lives, trying to catch all the opportunities while dreaming of love and happiness.

Nevertheless, we can say that it is possible that J. Keats himself was inspired by another writer from previous ages such as Johann Wolfgang Goethe who wrote about loneliness in his novel «The Sorrows of Young Werther». So, the motif of a lost character is an international feature and it began even long before the time of F. S. Fitzgerald.

4. Conclusion

We have proved that loneliness had its rudiments long before authors started to explore it greatly, and the feature was very prevalent across Europe. It was found that in the novels of Lost Generation realism was the main genre that authors wrote in, while romanticism receded into the background. Lexical analysis assisted with deep understanding of writers' ways of portraying solitude and writing styles in depicting harsh reality.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Fitzgerald, F. S. The Great Gatsby / F. S. Fitzgerald. – Reissue ed. – [S. l.] : Sahara Publisher Books, 1925. – 180 p. – ISBN 978-2-382-26049-4.
2. Fitzgerald, F. S. Tender Is the Night / F. S. Fitzgerald. – Reissue ed. – New York : Scribner, 1995. – 315 p. – ISBN 978-0-684-80154-4.
3. Bloom, H. Introduction / H. Bloom // Bloom's Modern Critical Interpretations: F. Scott Fitzgerald's The Great Gatsby / ed. by H. Bloom. – New York : Infobase Publishing, 2010. – P. 1–11.
4. Jha, A. K. Understanding Generation Alpha [Электронный ресурс] / A. K. Jha. – URL: https://www.researchgate.net/publication/342347030_Understanding_Generation_Alpha (дата обращения: 18.07.2024).
5. Schneider, D. J. Color-Symbolism in The Great Gatsby [Электронный ресурс] / D. J. Schneider // University Review (formerly University of Kansas City Review). – 1964. – Vol. XXXI (Autumn). – P. 13–18. – URL: <http://www.bigfoot.k12.wi.us/~staff/brower/11-lit%20gatsby/Color%20symbolism%20essay.pdf> (дата обращения: 18.07.2024).

УДК 811.134.2'38

**Стилистические функции метафор
в рассказе Ф. Ласаро Карретера «¡Buenas Madrugadas!»**

А. Г. Бережная, Южный федеральный университет, студент бакалавриата, Россия
Научный руководитель: к. ф. н., доцент И. Р. Абкадырова, Россия

Исследование метафоры было предметом интереса ученых еще со времен Аристотеля. Вероятно, начало изучения метафоры как языкового явления в Европе было положено в его работах «Поэтика» и «Риторика», в которых он обозначил метафору как способ создания значений, недостающих в языке.

Тем не менее сущность и объем данного понятия до настоящего времени не получили однозначной трактовки. Так, Д. С. Махмудова в работе «Семантико- стилистические признаки метафоры, их реализация в тексте» отмечает, что метафора является тем средством, с помощью которого в процессе мыслительной деятельности в сознании индивидуума не только отражаются, но и осмысляются, проводятся параллели, аналогии, а также приобретают модальность, оценочность картины окружающего мира [Махмудова, 2020, с. 42].

В настоящее время метафору изучают с разных позиций. В риторике она рассматривается как отклонение от нормы (перенос имени или свойств одного предмета на другой. Его цель – необходимость устранить лексические проблемы в языке, сделать речь более красивой, лаконичной). В лингвистике метафора позиционируется как изобразительное переосмысление обычного наименования, как скрытое сравнение двух или более объектов [Ребезова, 2020, с. 35]. «В психологическом контексте метафора определяется как расширение, перенос одной реальности понятия на другое, более яркое. В философских исследованиях метафора выступает, прежде всего, как способ мышления о мире, использующий уже добытое знание и отражающий историческое развитие культуры» [Липская, 2009, с. 691]. В работах Дж. Лакоффа метафора выступает когнитивным инструментом «для понимания абстрактных понятий абстрактного мышления» одним из ведущих когнитивных механизмов осмысления одного через другое» [Кульчицкая, 2012, с. 86]. В межкультурной коммуникации «метафора, основная функция которой познание мира» рассматривается как средство актуализации оппозиции «свой-чужой» [Чернякова, 2024, с. 197].

Материалом для настоящего исследования послужил рассказ Ф. Ласаро Карретера «¡Buenas Madrugadas!» из сборника “El dardo en la palabra”, посвященного лингвистическим новшествам в речи средств массовой информации. Следует отметить, что Ф. Ласаро Карретер является испанским лингвистом, журналистом, литературным критиком и членом Испанской королевской академии.

Методом сплошной выборки на основе стилистического анализа нами был отобран корпус метафор рассказа. Результаты показали, что метафоры выполняют различные стилистические функции, самыми частотными из которых являются: оценочная функция, олицетворение абстрактных понятий, кумулятивная функция и создание иронии. Остановимся подробнее на каждой функции.

1. **Оценочная функция.** Так, с помощью метафор автор рассказа выражает свое отношение к предмету речи. В анализируемом рассказе это, как правило, **ироничное отношение**:

*Va creciendo el interés cuanto más se penetra en la noche: algunas emisoras ceden entonces su antena a espontáneos comunicantes que, amparados en el anonimato de la llamada, cuentan lo que ni el cura oye (escucha, prefieren los radiohabladores) en su **receptoría de pecados**.*

В данном предложении для образного обозначения исповедальни (конфессионала) автор использует метафору **receptoría de pecados** (приемник грехов). Стилистический потенциал метафоры как средства воздействия отчасти обусловлен контекстом, поскольку в приведенном фрагменте речь идет о радио (по ночам дозвонившиеся в студию радиослушатели рассказывают настолько личные вещи, что даже священники не всегда слышат о таком в исповедальнях) и лексем **receptoría**, входящая в состав метафоры, получает двойную актуализацию.

Однако метафора также может передавать и положительную оценку:

La palabra es mi oficio, y me seduce más que, verbigracia, los motines estruendosos del rock.

Метафора-олицетворение *La palabra ... me seduce* (Слово меня соблазняет) в данном случае употребляется для того, чтобы показать большую любовь автора к своей профессии, подчеркнув, что он ценит литературу больше, чем музыку.

2. **Олицетворение абстрактных понятий.** В рассказе с помощью метафоры различные абстрактные понятия наделяются свойствами живых существ, например, особенностях речи радиоведущих, автор отмечает:

La nueva finura, repetida una y cien veces por sus adictos, hiere la noche como una lluvia de alegres banderillas clavadas en el idioma: ¡buenas madrugadas! Quien oye sintiendo sufre calambres al comprobar cuánto crecen la anemia idiomática y la anomia en muchos hablantes obligados por su profesión a respetar la ley común.

Метафору *La nueva finura hiere la noche* (эта тонкая деталь ранит ночь) можно считать комплексной, поскольку: 1. словосочетание *La nueva finura* используется для образного наименования новой тенденции здороваться выражением “¡Buenas Madrugadas!” (Доброе раннее утро!) в обход сложившегося коммуникативного стиля испанцев, предписывающего только клише “¡Buenos días!” для приветствия до 12 часов дня; 2. словосочетание *finura hiere la noche* является олицетворением, имплицитно показывающим негативное (ироничное) отношение автора к упомянутому выше нововведению.

3. **Кумулятивная функция.** Метафоры рассказа отражают историю, традиции, уклад жизни испанской лингвокультуры. Так, для обозначения растущего количества людей, которые не спят по ночам, автор использует метафору **creciente legión**:

Y hay la creciente legión de quienes trabajan a esas horas transportando, vigilando, sufriendo, curando, fabricando, adicta a la radio o, como yo, aguardando el sueño mientras oye (repito: ¿debería decir escucha?), que somos destinatarios de estas emisiones lunares y de sus saludos.

Метафора **creciente legión** (растущий легион) отсылает испанцев к их историческому прошлому, поскольку входящая в ее состав лексема **legión** обозначает боевое подразделение регулярной римской армии, существовавшее с I века до нашей эры до 120 года нашей эры. Такие легионы сыграли важную роль в кампаниях против племён Пиренейского полуострова, в основном кантабрийцев и астурийцев.

Таким образом, проанализировав рассказ Ф. Ласаро Карретера, можно сделать вывод о том, что реализация метафор в рассказе “¡Buenas Madrugadas!” направлена на достижение определенного стилистического эффекта. В большинстве случаев метафоры выступают средствами создания иронии (а именно ироничного отношения автора к современной жизни в целом и языковым новшествам в частности). Наряду с иронией, метафоры также выполняют кумулятивную функцию, служат средствами оценки (негативной и позитивной) и олицетворения абстрактных понятий для придания большей образности.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Махмудова, Д. С. Семантико-стилистические признаки метафоры, их реализация в тексте / Д. С. Махмудова // Вестник Социально-педагогического института. – 2020. – № 3 (35). –

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semantiko-stilisticheskie-priznaki-metafory-ih-realizatsiya-v-tekste> (дата обращения: 16.04.2025).

2. Ребезова, О. И. Основные теоретические подходы к изучению метафоры / О. И. Ребезова // Science Time. – 2020. – № 2 (74). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-teoreticheskie-podhody-k-izucheniyu-metafory> (дата обращения: 15.04.2025).

3. Липская, Т. А. Возможности метафоры как психологического метода / Т. А. Липская // Известия Самарского научного центра РАН. – 2009. – Т. 11, № 4 (3). – С. 739-744. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-metafory-kak-psihologicheskogo-metoda> (дата обращения: 16.04.2025).

4. Кульчицкая, Л. В. Понятия «Когнитивная» и «Концептуальная» метафора в отечественной лингвистике раннекогнитивного периода / Л. В. Кульчицкая // Вестник БГУ. Язык. Литература. Культура. – 2012. – № 11. – С. 262-267. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiya-kognitivnaya-i-kontseptualnaya-metafora-v-otechestvennoy-lingvistike-rannekognitivnogo-perioda> (дата обращения: 16.04.2025).

5. Чернякова, Н. А. Метафора как средство актуализации оппозиции «свой-чужой» в политических выступлениях (на материале выступления А. Н. Фейхоо) / Н. А. Чернякова, И. Р. Абкадырова // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. – 2024. – № 1(4). – С. 196-200. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=EDN:KWDNLT> (дата обращения: 16.04.2025). – EDN KWDNLT.

6. Carreter, F. L. El dardo en la palabra / F. L. Carreter // El PAÍS. – 1999. – 7 febrero. – P. 1-3. – URL: <https://coleccion.narod.ru/manuales/BuenUsoLenguaEspanola.pdf> (дата обращения: 16.04.2025).

УДК 911.3:32.019.5:94(7/8)

Топонимия стран Латинской Америки в политическом контексте

Д. К. Волгина, Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы,
студент бакалавриата, Россия

А. А. Медведева, Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы,
студент бакалавриата, Россия

Научный руководитель: старший преподаватель Д. Д. Комова, Россия

Как отрасль знания, находящаяся на стыке нескольких наук, топонимика отражает влияние исторических событий не только на географию и историю государства, но и на язык его народа. Во всём мире существуют географические названия, связанные с крупными историческими событиями и именами политических деятелей. Стоит отметить, что такое закрепление в повседневном мире также воздействует на формирование национальной идентичности и политических взглядов населения. В наше время, в эпоху неустойчивых международных отношений и коренных изменений, касающихся почти каждой страны мира, возникает особая актуальность в обращении к опыту государств, отличающихся смешением автохтонных пластов и заимствований в языке и культуре в целом.

В статье рассматривается лингвокультурный аспект топонимии Латинской Америки: роль антропотопонимов и военных топонимов на этой территории и их связь с формированием политических взглядов жителей определённой страны. Помимо географических номинаций, пришедших от коренных племен и из языков аборигенов, на топонимию Латинской Америки большое влияние оказали крупные исторические события, в особенности – испанская колонизация.

В Аргентине заимствования из индейских языков (кечуа, гуарани) практически полностью исчезли во время Конкисты, поэтому преобладают топонимы, образованные от имен собственных государственных деятелей. Это город General Roca (назван в честь президента Хулио Архентино Рока), муниципалитет Partido de Presidente Perón (в честь президента Хуана Доминго Перона). Подобные названия носят также улицы и проспекты: улица в Буэнос-Айресе

Avenida del Libertador (дословно: проспект Освободителя, имеется в виду Хосе де Сан-Мартин, национальный герой Аргентины, участвовавший в войне за независимость испанских колоний). В честь генерала Мануэля Бельграно, считающегося создателем государственного флага Аргентины, названы разные объекты (в Буэнос-Айресе – это район, улица и площадь). Кроме этого, топонимы Аргентины часто связаны со значимыми днями в истории страны (день принятия конституции, национальный день памяти): например, 2 апреля – День ветеранов и павших в Мальвинской войне.

Из всех стран Латинской Америки наибольшим количеством индейского населения отличается Боливия – преобладание испанских топонимов сопровождается сохранностью аборигенных. Сам топоним «Боливия» происходит от имени Симона Боливара, являющегося важной фигурой для целого ряда стран этого региона (Венесуэла, Колумбия, Панама, Перу). Столица Боливии – Сукре – названа в честь руководителя борьбы за независимость колоний, Антонио Хосе Сукре. Среди других боливийских антропотопонимов можно выделить названные в честь президентов Боливии департамент Santa Cruz (в честь Андреса де Санта-Круса) и провинцию Velasco (в честь Хосе Мигеля де Веласко).

Говоря о Мексике, необходимо упомянуть двусоставные топонимы, составляющие которых появились разными способами. Рассмотрим название города Tuxtla Gutiérrez.

Название столицы штата Чьяпас – Туксла Гутьеррес (Tuxtla Gutiérrez) состоит из двух компонентов. Первый – Tuxtla – происходит из языка науатль от топонима Точтлан (Tochtlan) и обозначает «место («дом» или «земля») обитания кроликов» (lugar, casa o tierra de conejos). Лексема была фонетически преобразована испанцами в слово «Туксла». Вторая часть топонима была присоединена в 1848 году в честь Хоакина Мигеля Гутьерреса (Joaquín Miguel Gutiérrez, годы жизни 1796–1838), военного и политического лидера Мексики [Поспелова, 2005, с. 230].

Можно также выделить следующие антропотопонимы: штат Hidalgo, названный в честь национального героя Мексики Мигеля Идальго, и город Ciudad Victoria, который получил свое название в честь первого президента Мексики Дона Гуадалупе Виктория (Don Guadalupe Victoria; настоящее имя Мануэль Феликс Фернандес (Manuel Félix Fernández), годы жизни 1786–1843)» [Поспелова, 2005, с. 230].

На протяжении столетий земли Перу становились ареной как внутренних, так и международных конфликтов, что способствовало появлению пласта военных топонимов. Примеры военных топонимов в Перу включают наименования провинций, таких как:

- «Mariscal Ramón Castilla» в Лорето, созданная 18 октября 1979 года в честь Рамона Кастильи (1797–1867), маршала и президента Перу, сыгравшего ключевую роль в обеспечении независимости страны и проведении реформ в XIX веке,

- «Provincia de Mariscal Nieto», названная в честь Доминго Ньето и Маркеса (1803–1844), перуанского военного и политического деятеля, Великого Маршала Перу,

- «Provincia de Mariscal Cáceres» в Сан-Мартине, образованная в 1940 году в честь Андреса Авелино Касереса, перуанского генерала, героя Тихоокеанской войны (1879–1883) [Чеснокова, 2024, с. 921].

Отражение ценностей патриотического движения в топонимии выражается через наименования в честь героев войны за независимость, таких как San Martín и Simón Bolívar. Эти имена стали символами борьбы за свободу и независимость Перу, и их увековечение в топонимах способствует укреплению национальной идентичности и гордости за историческое наследие.

Особое внимание следует обратить на относительно недавние топонимические изменения в странах Латинской Америки. В 2023 году муниципалитет Сантьяго в Чили предложил изменить названия восьми улиц в честь жертв диктатуры Аугусто Пиночета. Инициатива была связана с программой по празднованию полувекового юбилея государственного переворота 1973 года. По результатам опроса жителей, было принято решение о том, что площадь на пересечении улиц Мерсед и Монхитас (la calle Merced и la calle Monjitas) будет названа в честь Амелии Веры Альмарзы («Plazoleta Ida Amelia Vera Almarza»), архитектора и сторонницы Революционного левого движения (MIR), которая была арестована и

исчезла в 1974 году. Важно отметить, что мэр Хасслер охарактеризовал переименование как «упражнение в демократии» [Sudamérica, 2025]. Так, политическая прагматика использует топонимы как способ отражения демократических ценностей и принципов прав человека. Изменение названий улиц также приурочено к Международному дню прав человека, что подчеркивает связь политических решений с международной повесткой. Это свидетельствует о стремлении государства поддержать идею о важности прав человека через символические акты.

В Венесуэле, в свою очередь, в 2020 году было изменено название шоссе Франсиско Фахардо в Каракасе, которое носило имя испанского конкистадора. Новый топоним, «Gran Cacique Guaicaipuro Jefe de Jefes» («Великий вождь Гуайкайпуру, вождь вождей») стал частью процесса деколонизации общественных пространств, направленного на восстановление прав коренных народов и пересмотр колониального наследия. Решение президента Венесуэлы Николаса Мадуро вызвало общественные дебаты, поскольку для части населения важно сохранить историческую преемственность и признание значимых исторических фигур.

Таким образом, вышеперечисленные примеры позволяют сделать вывод, что топонимы служат маркерами одновременно и социальных изменений, и исторической памяти, а также способом трансляции политических взглядов. Топонимия Латинской Америки является отражением сложной политической и культурной динамики региона, где сосуществуют географические названия разного происхождения. Кроме этого, она становится важным элементом национальных дискуссий об исторической справедливости, влияя на формирование общественного сознания.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА:

1. Мартыненко, И. А. Испаноязычная топонимия Аргентины: лингвоисторический аспект / И. А. Мартыненко // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2021. – № 6 (218). – С. 71–82. – DOI: 10.23951/1609-624X-2021-6-71-82.
2. Никонов, В. А. Введение в топонимику / В. А. Никонов. – 2-е изд. – Москва : Издательство ЛКИ, 2011. – 184 с.
3. Поспелова, Н. М. Топонимика Мексики: названия штатов и их столиц / Н. М. Поспелова, О. С. Чеснокова // Русистика. – 2005. – № 1. – С. 227–237.
4. Радович, М. Лингвокультурологический анализ топонимов и катойконимов боливийского национального варианта испанского языка / М. Радович // Русистика. – 2016. – № 4. – С. 133–139.
5. Чеснокова, О. С. Языковые параметры национальной идентичности перуанцев через призму топонимии Перу / О. С. Чеснокова, И. А. Мартыненко // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2024. – № 3. – С. 914–933.
6. Sudamérica : новостной портал [Электронный ресурс] // Новости Чили. – URL: <https://sudamerica.ru/> (дата обращения: 12.04.2025).

УДК 811.134.2'276.6

Роль испаноязычного культурного контекста в межкультурной коммуникации: вызовы и перспективы глобализации

А. А. Жураховская, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, студент бакалавриата, Россия

Научный руководитель: д. ф. н., профессор О. С. Чеснокова, Россия

Языковые барьеры представляют собой одно из наиболее значительных препятствий в межкультурной коммуникации. Они возникают из-за различий в языковых системах, грамматике, лексике и произношении, что затрудняет передачу смыслов между носителями разных языков. Согласно данным *Ethnologue* (2021), в мире насчитывается около 7 139 языков, и испанский язык занимает второе место по числу носителей, что подчеркивает его важность в

глобальной коммуникации. Тем не менее, носители испанского языка часто сталкиваются с трудностями при взаимодействии с представителями других культур, особенно если их основным языком существенно отличается от испанского. Такие барьеры могут приводить к недопониманию, искажению информации и даже конфликтам в процессе общения. Одним из примеров, иллюстрирующих влияние языковых барьеров, является «спанглиш» – языковое явление, объединяющее черты английского и испанского языков в различных комбинациях. Это явление стало массовым во второй половине XX века [Панькин, 2011, с. 79] и демонстрирует, как смешение языков может создавать новые формы общения, одновременно порождая дополнительные сложности в понимании и восприятии.

Для преодоления языковых барьеров в межкультурной коммуникации применяются различные стратегии, направленные на облегчение взаимопонимания. Одной из таких стратегий является обучение иностранным языкам, что позволяет расширить возможности общения и снизить вероятность недоразумений. Например, исследование Университета Наварры (2019) показало, что 65% испаноязычных участников испытывают трудности в профессиональной коммуникации на английском языке. Это подчеркивает важность повышения уровня владения международными языками, такими как английский. Кроме того, использование технологий, таких как автоматические переводчики и языковые приложения, способствует уменьшению языковых барьеров. Эти подходы помогают создать более комфортные условия для взаимодействия между носителями разных языков, способствуя развитию межкультурного диалога.

Что касается культурных стереотипов, то они представляют собой упрощенные и часто искаженные представления о характеристиках и поведении представителей определенной культуры. Эти стереотипы формируются под влиянием исторических, социальных и медийных факторов, что может привести к предвзятости и дискриминации. Исследование *Pew Research Center* показало, что около 57% испаноязычных жителей США сталкиваются с негативными стереотипами, связанными с их культурой. Это свидетельствует о значительном влиянии стереотипов на восприятие испаноязычного населения, что ограничивает их возможности в социальной и профессиональной сферах. Вместе с тем «анализ материала позволил определить основные концепты, оперирование которыми наиболее ярко реализует функция воздействия в испаноязычных рекламных текстах» [Попова, 2024, с. 38].

Стереотипы могут существенно затруднять межкультурное взаимодействие, создавая барьеры для взаимопонимания и сотрудничества. Они формируют предвзятые ожидания, искажающие восприятие и способствующие конфликтам. В 2019 году ООН провела кампанию, направленную на борьбу с негативными стереотипами о латиноамериканских культурах, подчеркивая их богатство и разнообразие. Эта инициатива иллюстрирует, что преодоление стереотипов требует осознанных усилий со стороны международного сообщества. Признание уникальности и разнообразия испаноязычных культур может способствовать улучшению межкультурной коммуникации и созданию более инклюзивного общества. Важно понимать, что стереотипы, такие как «*charnego*», представляют собой сложные и многогранные концепции. «*Charnego* – максимально амбивалентное понятие. Оно возникает в результате миграции и является синонимом изгнания, боли и забвения, но также адаптации, памяти и свободы» [Попова, 2024, с. 6]. Это подчеркивает, что для успешного взаимодействия необходимо не только осознание существующих стереотипов, но и глубокое понимание культурных контекстов, из которых они происходят.

Испаноязычная культура занимает значительное место в процессе глобализации благодаря своей широкой географической представленности и культурному богатству. Испанский язык, являясь вторым по количеству носителей в мире, объединяет более 580 миллионов человек, что делает его важным средством межкультурной коммуникации. Этот язык способствует распространению идей, ценностей и традиций, что в свою очередь улучшает взаимопонимание между различными культурами. Испаноязычные страны активно участвуют в международных культурных, экономических и политических процессах, формируя глобальную повестку и внося вклад в мировую культуру. При этом, «изучение иностранных языков

встроено в национальные системы образования и имеет разные традиции. Под влиянием глобализации все страны мира встречаются с одними и теми же проблемами, на первый план среди которых выходит проблема выбора иностранных языков для изучения» [Марусенко, 2011, с. 1]. Таким образом, испаноязычная культура не только адаптируется к глобализации, но и активно влияет на её развитие, что подчеркивает её значимость в современном мире.

Примеры успешной адаптации испаноязычной культуры в глобальном контексте демонстрируют её способность интегрироваться в мировое сообщество, сохраняя уникальность. Мексиканская кухня, признанная ЮНЕСКО нематериальным культурным наследием, завоевала популярность по всему миру, представляя гастрономическую традицию испаноязычных стран. Испанский язык активно используется в международных организациях и бизнесе, что способствует его укреплению как средства глобальной коммуникации. Эти аспекты подчеркивают, что испаноязычная культура успешно адаптируется к глобальным процессам, внося значительный вклад в их развитие. Аветисян А. А. отмечает, что «для создания позитивного образа страны на международной арене можно выделить историческое наследие, культуру, испанский язык, а также ресурсы стран Латинской Америки, позволяющие Испании конкурировать в области продвижения страны с такими крупными европейскими фигурами, как Италия и Франция» [Аветисян, 2020, с. 2].

Испаноязычная культура отличается богатым символизмом, который проявляется в различных аспектах повседневной жизни, искусства и традиций. Одним из ярких примеров является использование цвета красного, который в испанской культуре часто ассоциируется со страстью, жизненной энергией и даже национальной идентичностью. Этот цвет часто присутствует в народных костюмах, таких как фламенко, и в архитектурных элементах. Символика также выражается через музыку, танцы и литературу, которые отражают глубокие эмоции и культурные особенности испаноязычного мира.

В условиях глобализации и межкультурного взаимодействия интерпретация символов испаноязычной культуры приобретает особую значимость. Например, красный цвет, который в испанской культуре символизирует страсть и энергию, может восприниматься по-другому в других культурах, где он ассоциируется с опасностью или предупреждением. Такой культурный контекст влияет на восприятие и понимание испаноязычных символов, вызывая как интерес, так и недоразумения. Для успешной коммуникации важно учитывать эти различия и стремиться к взаимопониманию, что обогащает культурный обмен и укрепляет международные связи. «Наиболее успешный путь к будущей глобализации заключается в создании симфонического обмена «вечными образами» и идеями национальных литератур, в расширении их наследия до масштабов всего мира» [Ващенко, 2012, с. 453].

Невербальная коммуникация играет важную роль в испаноязычной культуре, отражая ее богатую эмоциональность и социальную динамику. Одной из ключевых особенностей является использование зрительного контакта, который в испаноязычных странах считается важным элементом выражения внимания и уважения. Например, в Латинской Америке и Испании поддержание длительного зрительного контакта во время разговора демонстрирует заинтересованность и искренность, что контрастирует с некоторыми азиатскими культурами, где такой контакт может восприниматься как неуместный. Кроме того, физическое прикосновение, например, дружеские объятия или похлопывания по плечу, является обычным способом выражения дружелюбия и поддержки, что также подчеркивает более тесные межличностные связи в этих культурах.

Невербальная коммуникация оказывает значительное влияние на межкультурное взаимодействие, особенно в условиях глобализации. Исследования показывают, что около 65% всей информации в межличностном общении передается невербально, что делает понимание этого аспекта критически важным для успешной коммуникации. В испаноязычных культурах использование невербальных сигналов, таких как жесты, мимика и интонация, помогает передать эмоции и уточнить смысл высказываний. С другой стороны, в межкультурной среде такие сигналы могут быть неправильно интерпретированы представителями других культур, что приводит к недоразумениям. Как отмечают Черкашина Е. И. и Дьячкова С. С., «мы с

трудом воспринимаем и принимаем культуру и поведение людей других культур. Межкультурное общение тесно связано с понятием межкультурной коммуникации» [Черкашина, Дьячкова, 2020, с. 50].

Испаноязычные страны обладают богатым культурным наследием, которое формируется под влиянием языка, традиций и ценностей. Испанский язык, будучи вторым по числу носителей в мире, объединяет миллионы людей, создавая основу для культурной идентичности и коммуникации. В таких странах, как Мексика и Испания, семейные ценности играют ключевую роль, формируя социальные связи и поддерживая культурные традиции. Например, празднование Дня мёртвых в Мексике иллюстрирует глубокую связь с предками и уважение к памяти ушедших, что является важной частью культурного кода.

Сравнивая испаноязычные культуры с другими, можно выделить как общие черты, так и значительные различия. Например, в испаноязычных странах невербальная коммуникация, включая использование зрительного контакта и жестов, играет важную роль, что сближает их с культурами Южной Европы, такими как итальянская. С другой стороны, в отличие от североамериканских или скандинавских культур, где акцент делается на личное пространство и формальность, испаноязычные культуры предпочитают более тесное и эмоционально насыщенное взаимодействие. Эти различия подчеркивают важность адаптации и понимания культурного контекста в межкультурной коммуникации. Кроме того, «важность владения английским языком считалась неоспоримой. Тем не менее, в конце XX в. многочисленные иммигранты из стран Латинской Америки поставили непреложность этого ассимиляционного курса под вопрос» [Солженицына, 2014, с. 3].

Испаноязычная культура, объединяющая страны Европы и Латинской Америки, играет уникальную роль в формировании межкультурного диалога. Испанский язык, будучи вторым по числу носителей в мире и родным для более чем 460 миллионов человек, является мощным инструментом коммуникации. Его распространение на двух континентах способствует культурному и экономическому обмену, создавая основу для взаимодействия между различными регионами. Исторические связи между Испанией и бывшими колониями в Латинской Америке продолжают оказывать влияние на современное сотрудничество в области искусства, науки и образования. Таким образом, испаноязычная культура служит мостом, соединяющим Европу и Латинскую Америку, что способствует укреплению глобального диалога.

Вклад испаноязычной культуры в развитие глобального диалога трудно переоценить. Испанский язык занимает важное место среди официальных языков международных организаций, таких как ООН, что подчеркивает его значение для межкультурного взаимодействия. Испаноязычные страны активно участвуют в международных культурных и политических инициативах, что способствует обмену идеями и опытом. Участие Испании и стран Латинской Америки в глобальных форумах и культурных мероприятиях, таких как кинофестивали и литературные ярмарки, укрепляет связи между народами. Этот культурный вклад углубляет понимание между различными культурами и формирует общее видение глобальных вызовов и их решений. Сафонова В. В. отмечает, что «межкультурный диалог способствует политической, социальной, культурной и экономической интеграции и сплоченности культурно разнообразных сообществ» [Сафонова, 2010, с. 19].

Кросс-культурное сотрудничество представляет собой взаимодействие между представителями различных культур с целью достижения общих целей и обмена опытом. Ключевыми элементами этого процесса являются взаимное уважение, открытость к различиям, готовность к диалогу и способность к адаптации. В условиях глобализации такое сотрудничество становится важным инструментом для преодоления культурных барьеров, способствуя развитию взаимопонимания и созданию новых возможностей для совместной работы. Испаноязычная культура, обладая широкой географической распространенностью и богатым культурным наследием, играет значительную роль в этих взаимодействиях. Современные подходы к обучению, такие как «профессионально-ориентированные педагогические технологии обучения нового поколения», способствуют качественным

изменениям в системе образования и помогают развивать профессионально-коммуникативную компетенцию. Это включает в себя способность активно и творчески участвовать в общении по тематике изучаемого предмета [Попова, 2025, с. 1]. Эти технологии оказываются полезными в контексте кросс-культурного сотрудничества, поскольку формируют навыки, необходимые для продуктивного взаимодействия между различными культурами.

Испаноязычные страны активно участвуют в международных культурных проектах, таких как фестивали кино, литературы и искусства, что способствует глобальному культурному обмену. Например, такие мероприятия, как Мадридский кинофестиваль или Гвадалахарская международная книжная ярмарка, привлекают участников со всего мира, создавая платформу для диалога и сотрудничества. Преимущества такого взаимодействия включают в себя развитие культурного взаимопонимания, укрепление международных связей и продвижение культурного разнообразия. Испанский язык, как второй по распространенности язык в мире, становится эффективным инструментом для общения и обмена идеями между различными культурами.

В условиях глобализации межкультурная коммуникация приобретает все большее значение, так как она способствует укреплению связей между различными культурами и народами. Одной из ключевых тенденций в этой области является увеличение использования технологий, таких как социальные сети и платформы для видеоконференций, которые позволяют людям из разных уголков мира взаимодействовать в реальном времени. Это способствует обмену культурным опытом и взаимопониманию. Испанский язык, являясь вторым по числу носителей в мире, играет важную роль в этом процессе, так как он служит инструментом для общения между представителями испаноязычных стран и остального мира. Участие испаноязычных стран в международных организациях, таких как ООН и ЮНЕСКО, также способствует продвижению идей межкультурного диалога и сотрудничества.

Испаноязычные страны играют значительную роль в развитии межкультурного взаимодействия благодаря их активному участию в международных культурных и образовательных инициативах. Страны, такие как Испания, Мексика и Аргентина, организуют и поддерживают множество фестивалей, выставок и конференций, которые способствуют культурному обмену. Кроме того, испанский язык, на котором говорят миллионы людей по всему миру, становится все более важным инструментом для продвижения межкультурного диалога. Учитывая рост числа говорящих на испанском языке и его статус в международных организациях, испаноязычные страны имеют потенциал для укрепления своей роли в глобальном культурном взаимодействии, что способствует созданию более гармоничного и взаимопонимающего мира.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Аветисян, А. А. Культурная дипломатия как инструмент реализации политики «мягкой силы» Королевства Испания / А. А. Аветисян // Конференция «Ломоносов 2020». – М. : МГУ, 2020. – С. 1–2.
2. Ващенко, А. В. Магическое зеркало: литература в диалоге культур / А. В. Ващенко // Национальные литературы в историческом диалоге культур : секция 5. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2012. – С. 452–453.
3. Марусенко, М. А. Языковая политика Франции / М. А. Марусенко. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. гос. ун-та, 2011. – 622 с.
4. Попова, Е. А. Экспрессивная этноминация в испанском языке: формирование метаобраза в "(не)диалоге" культур [Электронный ресурс] / Е. А. Попова. – DOI: 10.24833/2949-6357.2024.GEO.1
5. Попова, Т. В. Мониторинг качества сформированности социокультурной компетенции у студентов языкового вуза (испанский язык) / Т. В. Попова // Теория и практика подготовки к межкультурной коммуникации в системе непрерывного обучения иностранным языкам в Республике Беларусь. – Минск : МГЛУ, 2024. – 72 с.
6. Сафонова, В. В. Интернет-ориентированная методика обучения РКИ: проблемы, тенденции и перспективы развития / В. В. Сафонова // XII Конгресс МАПРЯЛ "Русский язык и

литература во времени и пространстве", 10–15 мая 2011 г., Шанхай, КНР. – Шанхай : Shanghai Foreign Languages Education Press, 2011. – 37 с.

7. Солженицына, М. В. Социоллингвистические механизмы порождения и особенности функционирования Spanglish (на материале аудиовизуальных медиатекстов) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / М. В. Солженицына. – М., 2014. – 28 с.

8. Черкашина, Е. И. Моделирование ситуаций межкультурного общения на занятиях по испанскому языку (языковой вуз) / Е. И. Черкашина, С. С. Дьячкова // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 3 (52). – С. 423–424. – DOI: 10.25683/VOLBI.2020.52.309.

УДК 81'276.6:004.738.5

Компьютерные игры как культурный и языковой феномен: влияние на развитие коммуникации и языка в цифровую эпоху

А. Ж. Исламова, Евразийский национальный университет,

студент бакалавриата, Казахстан

Научный руководитель: д. ф. н., профессор Ш. К. Жаркынбекова, Казахстан

Благодаря глобализации и развитию сети Интернет происходит радикальная техническая трансформация, которая способствует сохранению и распространению культуры посредством техники. В этом контексте, чтобы соединить технику и культуру в двадцать первом веке, нам необходимо понять, как создается и распространяется культура, и как компьютерные игры привели к изменениям, которые глубоко повлияли на способы коммуникации.

Компьютерные игры представляют собой игровую деятельность, имеющую форму культурного выражения через язык. Вокруг компьютерных игр формируются новые взаимоотношения: связь между человеком и персонажем, культурами, структурированными вокруг различных игровых миров, а также языком, который становится основным инструментом взаимодействия в этих мирах. Эти отношения развиваются благодаря возможностям коммуникации – взаимодействия с определенным культурным, языковым и коммуникативным контекстом.

Известно, что лексика русского языка делится на литературную лексику и нелитературную. Литературная лексика включает в себя нейтральные слова, книжные слова, стандартно разговорные слова и выражения. Нелитературная лексика, напротив, охватывает профессионализмы, вульгаризмы, жаргонизмы и сленг [Бабалова, Ширококов, 2015].

Существуют различные способы образования игрового термина. Проблематика механизмов заимствования становилась предметом анализа в лингвистических трудах ряда исследователей, в числе которых можно упомянуть Е. В. Жабину, Д. Е. Северина, А. В. Федорова и Л. К. Латышеву. В рамках их научных изысканий акцентируется внимание на различные способы словообразования, как калькирование, транслитерация, перевод, контекстуальные замены, а также морфологические процессы [Жабина, 2014; Северин, 2017; Фёдоров, 1953; Латышев, 2005]. Исследователи также выделяют полукалькирование, усечение и аббревиации. В данной работе мы рассмотрим следующие способы: транслитерация, калькирование, использование суффиксов и префиксов, гибридизация.

Транслитерация – это процесс замены букв английского алфавита буквами русского с сохранением звуковой оболочки слова. В ходе транслитерации адаптируются такие англицизмы, как «геймплей» (от англ. gameplay – игровой процесс), «скилл» (от англ. skill – навык), а также «дроп» (от англ. drop – выпадение). Эти термины вошли в речь пользователей для передачи смысла схожих процессов.

Не менее значимым способом адаптации является калькирование: заимствование семантического содержания английского слова и создание точного аналога с его буквальным переводом [Комиссаров, 1980]. Например, «конечный босс» (от англ. final boss), «побочное задание» (от англ. side quest). Такие словосочетания сохраняют смысл, близкий к подлинному, и позволяет русскоязычным пользователям воспринимать его без особых усилий.

Преимуществом калькирования является сохранение смыслового наполнения и использование лексических единиц русского языка для абсолютного понимания термина. В то же время калькирование имеет недостаток, заключающийся в сложности достижения точного соответствия, поскольку у слов на английском семантическое поле зачастую шире, нежели у его аналога на русском.

Как уже ранее упоминалось ранее, игровая терминология в русском языке формируется преимущественно за счет прямых заимствований из английского языка с последующей морфологической адаптацией.

Одним из популярных способов является использование суффиксов, ведь с помощью них создаются слова, описывающие игровые явления. Так, суффиксы «-ить» и «-ать» широко используются образования глаголов, которые выражают действия, происходящие в игровом процессе. К примеру, «фармить» (от англ. farm – собирать ресурсы) и «хилить» (от англ. heal – лечить). Эти формы глаголов легко воспринимаются русскоязычными пользователями благодаря своей краткости. К этим глаголам можно добавить префиксы, которые позволяют обозначать новые игровые действия. Например, слово «забустить» (от англ. boost – усиление). В данном контексте префикс «за-» придает действию завершенность. А слово «пропустить» (от англ. push – толкать) с префиксом «про-» подразумевает активное продвижение вперед. Уместное использование таких префиксов делает игровую терминологию более понятным, и помогает передать особенности игровых ситуаций.

Гибридные термины, появляющиеся в игровой среде, это – сочетание иностранных заимствований и исконно русских элементов. Эти термины образуются через комбинирование английских корней с суффиксами, окончаниями и приставками русского языка. Возможно, в некоторых случаях эти термины проходят через фонетическую адаптацию.

К числу гибридных терминов, получивших широкое распространение в игровом сообществе, можно отнести: *тимфайт*, *аимбот*, *хэдишот*, *спидран*, *кэмпзон*, *оутплей*, *геймсервер*, *хитбокс*, *геймпад*, *баффзон*. Аналогично слово «баннихоп» (от англ. bunny hop – заячий прыжок) также адаптируется в гибридную форму, что позволяет сохранить исходное значение, в то же время сделать его удобным для использования в русской речи игроков. С одной стороны, кроме прямой адаптации, такие гибридные термины часто приобретают русские грамматические окончания и становятся основой для новых форм. Например, термин «бафнуть» (от англ. buff – усиливать) образован путем добавления русской глагольной формы и используется для обозначения действия по усилению навыков персонажа. Сходным образом слово «крафтить» (от англ. craft – создавать) также получает русское окончание и употребляется как глагол. Как нам известно, у глагола есть разные формы: «крафтил», «крафтим», «скрафтила». Благодаря гибриднему сочетанию слов можно легко и удобно вписывать иностранное заимствование в русский язык, не нарушая его грамматической структуры. Пример из записи на стене во «ВКонтакте» показывает, как термин «баннихоп» используется в живом игровом дискурсе:



Данный отрывок позволяет выделить несколько важных языковых аспектов адаптации термина «баннихоп»:

1. Фонетическая адаптация: в русском языке термин звучит как цельное слово «баннихоп»,

в то время как в английском это раздельное выражение bunny hop.

2. Склоняемость: слово подчиняется грамматическим нормам русского языка и может изменяться по падежам (например, «без баннихопа», «с баннихопом»).
3. Образование производных слов:
 - Глагол: «баннихопить» (использовать баннихоп в игре).
 - Существительное: «баннихопер» (игрок, использующий баннихоп).

В данной статье была проанализирована игровая лексика как средство формирования межкультурной коммуникации в условиях глобализации. Проведенное исследование подтвердило, что благодаря сети Интернет компьютерные игры становятся важным культурным феноменом. Необходимо отметить, что игровая лексика выходит за рамки узкоспециализированного жаргона, успешно проникая в обиходную речь. Такой процесс говорит о высокой степени интеграции этого явления в культуру.

Таким образом, игровая лексика представляет собой не только лингвистический, но и культурный феномен, который отражает процессы глобализации и трансформации межкультурного общения в цифровую эпоху.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Бабалова, Г. Г. Компьютерный сленг / Г. Г. Бабалова, С. Н. Широбоков // Омский научный вестник. – 2015. – № 3 (139). – С. 38–42.
2. Жабина, Л. В. К вопросу об игровом сленге / Л. В. Жабина // Университетские чтения 2014 : материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Ч. 5. – Пятигорск : ПГЛУ, 2014. – С. 170–174.
3. Комиссаров, В. Н. Лингвистика перевода / В. Н. Комиссаров. – М. : [б. и.], 1980. – 282 с.
4. Латышев, Л. К. Технология перевода : учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. / Л. К. Латышев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2005. – 320 с.
5. Северин, Д. Е. Способы передачи английской безэквивалентной лексики в процессе перевода компьютерно-игрового дискурса / Д. Е. Северин // Молодой ученый. – 2017. – № 28. – С. 109–113.
6. Фёдоров, А. В. Введение в теорию перевода / А. В. Фёдоров. – М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1953. – 289 с.

УДК 82-31:821.161.1+821.134.2

Женские образы в русской и испанской литературе:

Портреты судеб Анны Карениной и Аны Озорес

Нуралиева Н. Отабек кизи, Узбекский государственный университет мировых языков, студент бакалавриата, Узбекистан

Научный руководитель: д. ф. н., доцент И. И. Турамурадова, Узбекистан

Литература является одним из самых ярких отражений человеческого общества, его переживаний, изменений, стремлений и конфликтов. Она позволяет нам заглянуть в душу человека, понять его внутренние терзания и радости, оценить роль каждого индивидуума в рамках той или иной эпохи. Однако литература – это не только и не столько история отдельных людей, сколько история всей культуры, её ценностей, норм и идеалов. Она позволяет отслеживать не только политические и социальные перемены, но и глубинные трансформации, происходящие в восприятии мира.

Одним из самых ярких аспектов в литературных произведениях являются образы людей, символизирующие различные этапы развития общества и его идеалов. И если говорить об этих образах, то невозможно не упомянуть роль женщины. Независимо от того, являются ли они главными героями или второстепенными персонажами, их образ неизменно добавляет в произведение особое напряжение и глубокий смысл.

Женщины в литературе – это не просто фигуры на страницах, это символы, которые переносят в мир произведения элементы красоты, обаяния, страха, любви и борьбы. Их внутренний мир, многогранность и сложность поведения всегда привлекали внимание писателей, пытающихся передать не только поверхностные эмоции, но и те скрытые мотивы, которые движут женщинами. Вдохновляя писателей, женщины становятся источником силы, вдохновения и зачастую противоречий. Этот образ часто вызывает интерес и восхищение, но также и недоумение. Важным аспектом женского образа является его многослойность, ведь женщину нельзя свести к единому стереотипу, ей присуща изменчивость, и она не всегда отвечает общепринятым стандартам поведения. Порой её поступки кажутся нелепыми, а решения странными. Но в этом и заключается её красота и сложность, и именно такие героини становятся самыми запоминающимися.

Невозможно не подчеркнуть, как различные эпохи развития литературы раскрывают уникальные проявления женской силы, адаптируя её к социальным и культурным условиям каждого времени. Представления о женской силе претерпели значительные изменения на протяжении всей истории. Эти изменения происходили в ответ на развитие общественных норм, перемены в семейных и политических структурах, а также на борьбу женщин за свои права и свободы [Гончарова, 2024, с. 9–11].

Античность: женская сила нередко воспринималась через призму природных стихии, плодородия и материнства, символизируя жизненную мощь, обеспечивающую продолжение рода и гармонию в семье. В мифах и религиозных верованиях античных культур женщины могли быть как могущественными, как, например, богини любви, плодородия и войны Афина или Артемида, несущие в себе и разрушение, и созидание. Женщины в античности, особенно в Древней Греции, часто ограничивались в правах и общественной активности. В Афинах, например, женщинам не разрешалось участвовать в политической жизни, и их роль в обществе была в основном связана с домом и семьёй. Тем не менее, существовали исключения, такие как Аспасия, гетера и возлюбленная Перикла, которая была известна своим умом и влиянием на политические решения, что отражает более сложное восприятие женской роли в обществе [Маринович, 1995, с. 3–10; Cartwright, 2016].

Средневековье: женская сила всё чаще ассоциировалась с духовной мощью, роль женщины становилась важной в контексте религии и семейных обязанностей. Женщины того времени часто воспринимались как символы добродетели и материнской любви, но также и как опасные соблазнительницы или ведьмы. Представления о женской силе были глубоко связаны с христианской моралью, где идеалы «невинности» и «смирения» ценились выше. Ярким примером является **Святая Тереза Авильская**, испанская мистическая писательница и реформатор католической церкви [Кожина, 2022, с. 276–281].

Ренессанс и Просвещение: с наступлением эпохи Ренессанса и Просвещения представление о женской силе претерпело значительные изменения, отражая сложные социально-культурные трансформации того времени. Появился идеал образованной аристократки, стремящейся к знаниям и самостоятельности, хотя большинство женщин по-прежнему зависели от мужчин. Простолюдинки начинали работать с детства, чтобы собрать приданое. Несмотря на ограничения, росло число образованных женщин, особенно среди знати – они занимались литературой, живописью, участвовали в светских салонах. Выдающимися представительницами эпохи стали писательницы Кристина Пизанская и Мари де Гурне, а также художница Софонисба Ангвиссола. Некоторые женщины, как Елизавета I и Екатерина Медичи, занимали важные политические посты, хотя их власть подвергалась критике. В трудах Томаса Мора появилась идея равенства полов, но она оставалась утопичной. Искусство того времени прославляло чувственную и здоровую женскую красоту, заменив средневековый идеал смирения и аскезы.

Романтизм: В эпоху романтизма образ женщины в русской литературе претерпел значительные изменения. Женщины стали восприниматься как самостоятельные личности с глубоким внутренним миром и яркими чувствами. В произведениях этого периода героини, такие как Людмила Жуковского и Татьяна Ларина Пушкина, часто изображаются как

страдающие, мечтательные и романтические персонажи, чьи судьбы переплетаются с трагизмом и конфликтом с обществом. Эти женщины не следуют установленным нормам красоты, а скорее выражают внутреннюю свободу и духовную глубину. Их действия часто определяются не внешними обстоятельствами, а внутренними стремлениями и сильными чувствами, что подчёркивает важность индивидуальной свободы и самовыражения. В литературе романтизма женщина становится не просто объектом любви или красоты, а значимой личностью, имеющей свою душевную борьбу и противоречия [Саттарова, 2024, с. 394–401].

Реализм: В эпоху реализма женская сила и образ становятся многослойными и многозначными. Женщины уже не являются лишь объектами вдохновения или идеализированными символами, как это было в романтизме. В произведениях реалистов их образы начинают отражать не только внутренний мир, но и борьбу с социальной реальностью. Женская сила проявляется не в борьбе с внешним миром, а в способности женщин адаптироваться к жизненным условиям, переживать трудности, сохранять внутреннюю целеустремлённость и выдержку. Примером такой силы служит Татьяна Ларина из «Евгения Онегина» А. С. Пушкина, чья решимость и внутреннее достоинство делают её образом не только романтической героини, но и женщины, способной принимать важные жизненные решения. В отличие от предыдущих эпох, где женщины часто воспринимались как жертвы обстоятельств, реализм подчёркивает их способность к самовыражению, самостоятельности и внутренней силе, несмотря на ограничения, наложенные обществом. В произведениях, таких как «Анна Каренина» Льва Толстого и «La Regenta» Леопольдо Альбасом, женщины изображены как страдающие от ограничения своих прав и личных свобод, но стремящиеся найти свой путь в обществе [Смирнова, 2022, с. 25].

Современность: В эпоху современности образ женщины в литературе и культуре претерпевает значительные изменения, отражая эволюцию социальных и культурных норм. Женщина перестаёт быть лишь хранительницей очага или объектом любви и становится активной участницей общественной и профессиональной жизни. Современные героини в литературе часто изображаются как многозадачные личности, способные совмещать карьеру, семью и личные интересы. Они могут быть лидерами, независимыми и успешными женщинами, стремящимися к самореализации и социальной справедливости. Важным аспектом является также акцент на внутренней силе, самоопределении и независимости, что стало особенно актуально в контексте феминистических движений. Современные произведения все чаще изображают женщин, которые борются с устаревшими стереотипами и традиционными ролями, отстаивая свои права и права других, демонстрируя свою многогранность и свободу выбора в разных сферах жизни [Равшанова, 2025, с. 130–133].

В XIX веке русская литература была тесно связана с социальными преобразованиями, происходившими в обществе. Женские образы часто выступают как символы тех социальных противоречий, которые существовали в России. Образ женщины был в значительной степени связан с её ролью в семье, в общественном и духовном контексте. Писатели часто изображают женщин как персонажей, страдающих от противоречий между личными желаниями и общественными ожиданиями. В русской традиции часто фигурируют образы жертв: женщины, которым не удается найти гармонию между своими желаниями и требованиями внешнего мира. Женщины часто оказываются в положении, когда их выбор становится трагическим. Российское общество оставалось строго иерархическим и патриархальным. Женщины, особенно из дворянского сословия, воспитывались с детства в убеждении, что их главная цель – выйти замуж, родить детей и быть украшением дома. Они не имели политических прав, ограничивались в доступе к образованию и профессиональной деятельности. Высшее образование для женщин стало доступным лишь во второй половине века. Их участие в жизни общества ограничивалось кругом семьи, светскими мероприятиями и благотворительностью [Гончарова, 2024, с. 9–11].

В эпоху классической литературы, такой как произведения Льва Толстого, образ женщины уже не ограничивается лишь природной или религиозной ролью. Здесь женская сила часто сталкивается с внутренними противоречиями, социальными запретами и моральными

нормами, что становится центральной темой многих произведений. Одним из ярких примеров этой трансформации является роман «Анна Каренина», в котором автор мастерски исследует психологические, социальные и культурные аспекты женской судьбы в контексте эпохи, когда женская независимость начинает приобретать новую значимость, а свобода выбора – сложные моральные и личные последствия. Роман был написан в 1873–1877 годах и стал одним из величайших произведений русской литературы.

«Анна Каренина» является не только вершиной художественного мастерства Льва Толстого, но и важным этапом в личностном и философском развитии писателя. В нем Толстой раскрывает широкий спектр человеческих переживаний, погружаясь в сложные вопросы нравственности, любви, семейных отношений, социальных норм и духовных исканий. Написание «Анны Карениной» совпало с периодом, когда Толстой переживал глубокий внутренний кризис. Это **многослойное полотно человеческих судеб, нравственных конфликтов и философских поисков**, на фоне которого разворачивается драма одной женщины, осмелившейся пойти против правил.

В центре повествования Анна Аркадьевна Каренина, героиня, чья судьба стала **символом столкновения личности с жестокой моральной системой XIX века**. Толстой использует образ Анны, чтобы обнажить **лицемерие общества**, в котором женщине отводится строго ограниченная роль жены и матери, а любое отклонение от этой роли приводит к общественному осуждению и разрушению личности. Анна, сделав выбор в пользу любви, оказывается в изоляции, лишённая семьи, сына, поддержки и будущего [Смирнова, 2022, с.25].

Общественная мораль в романе Толстого выступает как жестокий и непреклонный судья, особенно в отношении женщин. Женщина, нарушившая нормы приличия, автоматически становится изгоем, тогда как мужчине подобные «слабости» часто прощаются или вовсе игнорируются. Одновременно с этим Толстой ставит читателя перед **глобальным конфликтом между внутренней правдой человека и давлением общественных норм**. Это не просто личная драма Анны, а **драма личности**, стремящейся к любви и свободе от нежеланного брака. Но этого ей не позволяет общественный уклад её любовь считается порочной, её поведение аморальным. Особое место в романе занимает **поиск веры и смысла жизни**. С самого начала Анна представлена как человек, далекий от религиозной жизни. Хотя она происходит из благородной семьи, где, возможно, существовала определенная традиция религиозных обрядов, её личные переживания и ценности не связаны с религией. Анна не находит смысла в церковных канонах и, столкнувшись с трудностями, не обращается за помощью к вере или духовным наставникам. Для неё важна любовь, и она живёт в поисках настоящих чувств, отказавшись от формального брака с Карениным ради романа с Вронским. Постепенно, когда её жизнь рушится, Анна начинает осознавать свою духовную пустоту. Религия и вера в Бога становятся для неё всё более чуждыми, а её страдания – это следствие утраты внутреннего смысла и связи с высшими моральными и духовными ценностями [Амирханян, 2010, с. 298–305].

Финал для **Анны Карениной**, потерявшей всё, что было ей дорого, становится **представлением полной утраты смысла жизни**. Она лишена надежды на возвращение сына, на восстановление отношений с Вронским, а главное, она не верит в возможность изменить свою жизнь. В этом контексте её самоубийство становится не актом протеста против окружающего мира, а **актом полного отчаяния**, где всё, что она пыталась найти, любовь, смысл существования, искупление, уже невозможно. Анна больше не видит перспективы в будущем, и её душевное разочарование становится таким глубоким, что **она воспринимает смерть как единственный способ избежать ещё большего страха и боли**.

Таким образом, роман «Анна Каренина» становится ярким примером того, как русская литература раскрывает образ женщины как внутренне сложной, трагической фигуры, оказавшейся в плену социальных норм и личных противоречий. Формально сравнивая образ женщины в русской и испанской литературе XIX века, можно отметить как общие черты, так и значительные различия, обусловленные культурным, религиозным и социальным контекстом каждой страны. Подобно русской литературе, испанская также часто изображает женщин как

носителей глубоких моральных и духовных конфликтов, находящихся в напряжении между личными стремлениями и давлением традиционных норм. Однако характер этих конфликтов и способы реагирования героинь на внешнее давление заметно различаются. В испанской литературе, напротив, женские образы чаще наделяются чертами активного сопротивления и стремления к справедливости. Несмотря на мощное давление со стороны католической морали, общественного мнения и патриархальных устоев, героини испанских романов часто не просто страдают, но пытаются бороться за своё право на свободу, любовь и человеческое достоинство. Этот протест, пусть и редко приводящий к победе, делает испанских героинь более социально активными. Их борьба направлена не только внутрь, как в русской традиции, но и вовне – против конкретных форм общественного гнёта, религиозного лицемерия и морального осуждения [Альварес Солер, 2015; Sotelo Vázquez, 2011].

Ярким примером этой тенденции служит роман Леопольдо Аласа Кларина «*La Regenta*». Роман был написан и опубликован в 1884–1885 годах. Он стал одним из важнейших произведений испанской литературы XIX века и выразительным примером реализма с глубоким психологизмом и социальной критикой. Кларин писал в условиях политической и культурной нестабильности, когда Испания искала своё место между традицией и модернизацией. Его роман отразил напряжённый конфликт между личной свободой и общественными нормами, между живой верой и церковной рутинной, между духовным поиском и социальной ролью женщины. Прототипом города Ветуста стал Овьедо – родной город Кларина. Он хорошо знал атмосферу провинциальной замкнутости, влияние церкви и светской элиты, а также социальное давление, оказываемое на личность. Главная героиня Ана Озорес не только страдает от духовной и эмоциональной изоляции, но и пытается обрести личную свободу в условиях религиозного давления и лицемерной среды провинциального общества.

Действие романа «*La Regenta*» Леопольдо Аласа Кларина разворачивается в вымышленном испанском городе Ветуста, этот провинциальный город становится не просто местом действия, а полноценным художественным символом общества, который представляет собой кодекс поведения, направленный не на истинную добродетель или духовное развитие, а на поддержание внешнего порядка, иерархии и репутации. Брак главной героини был заключён не по любви, а под давлением обстоятельств и общества. Её супруг, Виктор Кинес, был значительно старше, и, хотя относился к ней с уважением, не мог дать ей душевной близости и понимания. Ана чувствовала себя одинокой и духовно опустошённой, так как в этом союзе не было ни любви, ни свободы. Общество Ветусты требовало от неё играть роль идеальной жены – покорной, благочестивой и безупречной. Ана пыталась бороться за своё счастье тихо, внутренне, через поиски душевной опоры и смысла жизни [Aldaraca, 1990, p. 51–61].

Сначала Ана искала поддержку в вере, надеясь, что религия поможет ей преодолеть внутреннюю пустоту и обрести душевный покой. Она воспринимала веру как единственный возможный путь к смыслу и утешению в мире, где чувствовала себя одинокой и непонятой. Постепенно Ана разочаровывается в религии. Ветустская церковная среда оказывается поверхностной, где вера сводится к внешней набожности и стремлению угодить обществу. Духовник Фермин де Пас вместо опоры проявляет эгоизм и страсть, стремится не к духовному наставничеству, а к власти над её душой. Позже Ана ищет утешение в любви к молодому Алясме, надеясь, что это чувство вернёт ей жизнь и тепло. Она верит, что любовь даст ей то, чего не дал брак и религия. Но Алясма оказывается слабым и неспособным понять её внутреннюю боль. Вместо поддержки Ана сталкивается с предательством и осуждением, что окончательно лишает её надежды. Любовь, которую она воспринимала как путь к свободе и исцелению, становится очередной ловушкой, окончательно разрушившей её надежды. Всё это обостряется постоянным давлением со стороны Ветустского общества, где каждый её шаг оценивается и обсуждается. Ана живёт под пристальным, осуждающим взглядом, что делает невозможным любое искреннее проявление чувств. Её душевный кризис усугубляется невозможностью быть собой – женщиной, способной чувствовать, ошибаться, искать. Общество требует от неё идеального поведения, подчинённости и внешнего благочестия, не оставляя ей пространства для внутренней жизни.

Именно в этом проявляется философия безысходности романа. Все попытки Аны Озорес найти утешение в вере и любви заканчиваются разочарованием, потому что мир вокруг неё основан не на искренности, а на лжи и внешней морали. Общество не даёт ей свободы, оно требует подчинения и осуждает любые проявления чувств. В этом мире нет выхода, её стремление к духовности и близости приводит не к спасению, а к ещё большей изоляции. Безысходность становится её единственной реальностью, где надежда постепенно исчезает [García López, 2022].

В заключение можно отметить, что образы Аны Озорес и Анны Карениной, несмотря на различия в национальном и культурном контексте, перекликаются в своём глубоком трагизме и внутренней силе. Ана Озорес стремится к свободе как к праву быть самой собой – чувствующей, думающей, живущей по велению сердца, а не по диктату внешних норм. Её борьба – это тихое, но упорное сопротивление обществу, лишаящему женщину права на выбор и внутреннюю истину. Её финал – это не конец жизни, но конец её стремления к свободе, счастью и внутреннему исцелению. Ана становится жертвой духовной пустоты, отчуждения и одиночества, которые оказываются для неё разрушительными.

Анна Каренина, напротив, делает свой выбор во имя любви, жертвуя всем – семьёй, положением, уважением – ради чувства, которое она считает настоящим. Её трагедия становится кульминацией её борьбы за любовь, а её финал – актом отчаяния и протестом против общества, которое не прощает ей её стремлений и ошибок. Она уходит из жизни, не видя другого пути к избавлению от страха и боли.

Обе героини, несмотря на разные судьбы и культурные контексты, становятся жертвами одной и той же жестокой иерархии социальных норм, в которой женщина должна быть прежде всего послушной, добродетельной и лишённой права на внутреннюю самостоятельность. Ана Озорес и Анна Каренина – не слабые, подчиняющиеся натуры, а наоборот, тонко чувствующие, умные и сильные личности, стремящиеся к праву жить не по навязанным шаблонам, а по велению сердца. Их трагедия кроется не в их ошибках, а в их искренности и стремлении быть собой. Они осмеливаются чувствовать глубоко, думать свободно и противостоять устоям, за что и платят высокую цену. Образ женщины в обоих романах – не только личная история героини, но и обобщённый портрет положения женщины в XIX веке. Через Анну Каренину и Ану Озорес русская и испанская литература показали женщину как фигуру, одновременно сильную и уязвимую, искреннюю и глубоко страдающую. И та и другая литература вскрывают конфликт между личным и общественным, между душевной правдой и социальной ролью. Эти героини становятся живым свидетельством того, как глубоко женщина на тот момент была ограничена в возможности быть собой, любить по-настоящему, выбирать свой путь [Фадеева, 2021, с. 87–91].

Таким образом, «Анна Каренина» и «La Regenta» – это не просто трагические истории двух женщин, а мощные литературные манифесты, раскрывающие суть женской драмы эпохи. Русская и испанская литературы через эти образы не только сострадают своим героиням, но и обнажают несправедливость устройства мира, в котором женская свобода была непозволительной роскошью.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Aldaraca, B. El caso de Ana O.: Histeria y sexualidad en La Regenta / B. Aldaraca // Asclepio. – 1990. – Vol. 42, № 2. – P. 51–61. – DOI: <https://doi.org/10.3989/asclepio.1990.v42.2.556> (дата обращения: 20.08.2025).
2. Cartwright, M. Women in Ancient Greece / M. Cartwright // World History Encyclopedia. – 2016. – 27 July. – URL: <https://www.worldhistory.org/article/927/women-in-ancient-greece/> (дата обращения: 20.08.2025).
3. García López, M. El personaje femenino en "La Regenta": análisis de Ana Ozores / M. García López // Flanders Editorial [Электронный ресурс]. – 2022. – URL: <https://flanders-editorial.com/el-tema-principal-de-la-regenta/> (дата обращения: 30.04.2025).
4. Sotelo Vázquez, M. Anna Karenina y Ana Ozores: dos mujeres culpables dignas de compasión (El problema del adulterio a los ojos de dos moralistas) / M. Sotelo Vázquez // La literatura española del siglo XIX y las literaturas europeas : actas del V Coloquio de la Sociedad de Literatura

Española del Siglo XIX, Barcelona, 22–24 de octubre de 2008 / ed. por E. Rubio Cremades, M. Sotelo Vázquez, V. Trueba Mira, B. Ripoll Sintes. – Barcelona : Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU), 2011. – P. 495–508. – ISBN 978-84-477-1126-0.

5. Альварес Солер, А. А. Художественное воплощение образа женщины в испанской литературе / А. А. Альварес Солер // Современный испанский язык в глобализованном мире : материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 21–22 апреля 2015 г. / ред. кол.: Н. Ф. Михеева [и др.]. – Москва : РУДН, 2015. – С. 50–52.

6. Амирханян, А. М. Нравственная цель религиозного контекста в романе Л. Н. Толстого «Анна Каренина» / А. М. Амирханян // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Серия: Филология. – 2010. – Т. 1, № 3. – С. 298–305.

7. Гончарова, П. И. Эволюция женского образа в литературе / П. И. Гончарова, О. С. Иванова // Юный ученый. – 2024. – № 4 (78). – С. 9–11. – URL: <https://moluch.ru/young/archive/78/4270/> (дата обращения: 30.04.2025).

8. Кожина, Е. В. Представления о положении женщины в эпоху Средневековья / Е. В. Кожина // Молодой ученый. – 2022. – № 4 (399). – С. 276–281. – URL: <https://moluch.ru/archive/399/88335/> (дата обращения: 20.08.2025).

9. Маринович, Л. П. Женщина в античном мире : сборник статей / Л. П. Маринович, С. Ю. Сапрыкин ; отв. ред. Л. П. Маринович. – Москва : Наука, 1995. – С. 3–10. – URL: <https://djvu.online/file/h5rVa6jhBf28S> (дата обращения: 20.08.2025).

10. Равшанова, А. Эволюция женских образов в литературе / А. Равшанова // Современные подходы и новые исследования в современной науке. – 2025. – Т. 4, № 4. – С. 130–133.

11. Саттарова, Ф. У. Образ женщины в литературе разных эпох / Ф. У. Саттарова // Science and Education. – 2024. – Vol. 5, № 6. – P. 394–401.

12. Смирнова, Е. Е. Тема женственности в романе Л. Н. Толстого «Анна Каренина» : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.01.01 / Е. Е. Смирнова. – Нур-Султан : Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, 2022. – 25 с. – URL: <https://repository.enu.kz/handle/enu/2471> (дата обращения: 17.08.2025).

13. Фадеева, А. Д. Отображение феминистской традиции в экранизациях романа «Анна Каренина» / А. Д. Фадеева // Вестник науки и образования. – 2021. – № 11-2 (114). – С. 87–91.

14. Эшонкулов, Ш. Женские образы в русской классической литературе XIX века / Ш. Эшонкулов // Развитие и инновации в науке. – 2025. – Т. 4, № 2. – С. 9–12.

УДК 81'25:81'255.2:001

Трудности перевода текстов испаноязычного научного дискурса

А. А. Альварес Солер, Московский государственный лингвистический университет,
к. ф. н., доцент, Россия

Э. А. Ильина, Московский государственный лингвистический университет,
студент бакалавриата, Россия

Перевод текстов научного дискурса всегда представлял особый интерес не только с точки зрения практики, но и с точки зрения перевода. Переводчику важно знать стилистические особенности научных текстов, чтобы успешно их переводить. Какие же это особенности? По В. Н. Комиссарову, «характерными особенностями научно-технического стиля являются его информативность (содержательность), логичность (строгая последовательность, четкая связь между основной идеей и деталями), точность и объективность и вытекающие из этих особенностей ясность и понятность» [Комиссаров, 1990, с. 110]. Говоря о лексических и синтаксических особенностях, нельзя не упомянуть обилие в таких текстах терминов, а также преобладание сложных предложений. С этими и другими трудностями мы столкнулись при переводе статьи Хорхе Антонио Пеньи-Ормиги и Йеика Экснейдера Ариаса-Галиндо «Пароксизмы современной политики, или Скорбный лик латиноамериканской демократии», которая послужила материалом нашего исследования. Данная статья, в которой рассматриваются причины неудачи попыток демократизации политических режимов в Латинской Америке, была опубликована в книге «Латинская Америка на грани: политическая нестабильность и институциональные изменения», посвященной политической ситуации в регионе сегодня. Трудности, с которыми мы столкнулись в ходе перевода вышеуказанной статьи, мы разделили на следующие группы и подгруппы:

1. Лексические трудности:

а) перевод терминов

б) перевод субстантивированных прилагательных

2. Синтаксические трудности

Говоря о переводческих решениях, на протяжении всего исследования мы опирались на классификацию переводческих преобразований, предложенную В. Н. Комиссаровым, который полагал, что «в зависимости от характера преобразований переводческие трансформации подразделяются на лексические, грамматические и лексико-грамматические» [Комиссаров, 2011, с. 159].

Итак, начнем с первой подгруппы лексических трудностей, а именно с перевода терминов. Как справедливо отмечали С. И. Влахов и С. П. Флорин, «прежде чем переводить, термин нужно распознать в тексте, отличить от элементов общезыковой лексики» [Влахов, Флорин, 2009, с. 275]. И действительно, при переводе нашей статьи мы столкнулись с подобной проблемой, когда слово общеупотребительной лексики на самом деле оказалось термином. Приведем следующий пример:

Текст оригинала:

*La respuesta a este cuestionamiento implica una investigación detallada y concisa sobre el tema en exposición, no obstante, ante el lector se presentan unas reflexiones breves que permiten identificar la querrela entre el Estado y la democratización a partir de **lo político** y la política* [Peña-Normiga, Arias-Galindo, 2022, с. 38].

Текст перевода:

*Для ответа на этот вопрос было проведено краткое, но тщательное исследование по рассматриваемой теме. Вниманию читателя будут представлены краткие размышления о конфликте государства и демократизации, с точки зрения **политического** и политики.*

Рассмотрим слово «lo político», которое является субстантивированным прилагательным с нейтральным артиклем «lo». Каким образом мы пришли к тому, что перед нами термин? Во-первых, рассматриваемое слово, часто употребляемое в паре со словом «la política», используется на протяжении всего текста с предлогами «a partir de» (1 раз) и «desde» (2 раза), а также противопоставляется слову «la política» с помощью словосочетания «la diferenciación entre». Все это указывает на то, что перед нами некий концепт, некая теория, с точки зрения которой рассматриваются процессы демократизации в Латинской Америке. Во-вторых, ближе к концу статьи авторы приводят мнение исследователей, которые приводят свое видение этих двух концептов, четко разграничивая их:

Текст оригинала:

*Tapia y Echeverría han dado una aproximación exhaustiva en torno a estos dos conceptos, resultado de ello, se considera que **la política** es la actividad racional que permite el entendimiento del entorno y del Estado; por su parte, **lo político** es la capacidad de organizarse y decidir en torno a los asuntos de la vida cotidiana y se encuentra en constante evolución con la búsqueda de operar en la política* [Peña-Hormiga, Arias-Galindo, 2022, с. 43].

Текст перевода:

*Тapia и Эчеверрия дали исчерпывающее определение этим двум концептам: **политика** – это рациональная деятельность, которая обеспечивает взаимопонимание между народом и государством; в свою очередь, **политическое**, которое постоянно эволюционирует, стремясь оказывать влияние на политику, – это умение объединяться и решать повседневные задачи.*

Таким образом, определив, что мы имеем дело с политологическим термином, мы попытались ответить на вопрос, есть ли у этого термина устоявшийся эквивалент в русском языке. Оказалось, что на протяжении статьи авторы ссылались на работу немецкого философа и правоведа Карла Шмитта «Понятие политического», опубликованную в 1932 году и переведенную на русский язык. При переводе труда немецкого ученого переводчики, воспользовавшись приемом калькирования, передали на русский язык рассматриваемый термин как «политическое», и мы при переводе нашей статьи последовали за ними.

Обратимся ко второй подгруппе лексических трудностей, в которую входят субстантивированные прилагательные с нейтральным артиклем «lo». На русский язык такие прилагательные обычно переводятся субстантивированными прилагательными среднего рода, которые приобретают абстрактное значение (например, lo bueno – хорошее, доброе, lo malo – злое, плохое). Однако данное правило применяется не в каждом контексте, о чем свидетельствует следующий пример:

Текст оригинала:

*Estos escenarios de crisis no tienen un punto de partida en **lo coyuntural**, estos mismos, son producto de las crisis que antecieron a las décadas de los sesenta y setenta con procesos sigilosos de regresiones democráticas desde lo político, y la implementación de modelos de desarrollo económico inoperantes* [Peña-Hormiga, Arias-Galindo, 2022, с. 35].

Текст перевода:

*Таким образом, рассматриваемые кризисные сценарии **носили не сиюминутный характер**. Их породили кризисные ситуации, возникшие еще до 60–70 гг., когда в политике происходил процесс скрытой демократической рецессии, а в экономику внедрялись неэффективные модели развития.*

В данном случае субстантивированное прилагательное «coyuntural», которое, согласно Словарю Королевской академии испанского языка, имеет значение «que depende de la coyuntura (l combinación de factores y circunstancias)», буквально на русский язык переводилось бы «конъюнктурное», что является не самым удачным вариантом в имеющемся контексте, поэтому, применяя прием модуляции и антонимического перевода, мы пришли к варианту «не сиюминутный характер», исходя из того, что в предложении делается акцент на том, что отправной точкой кризиса является прошлое, а не настоящее.

В конце обратимся к синтаксическим трудностям, с которыми мы встретились при переводе рассматриваемой статьи. В своем пособии Е. А. Корман отмечала, что «el carácter

lógico y convincente de la exposición científica se logra mediante el empleo de frases compuestas enunciativas con oraciones subordinadas relativas, de fin y de causa, puesto que la argumentación profunda de cualquier tesis exige una explicación detallada» [Корман, 2020, с. 93]. И действительно, в исследуемой статье мы столкнулись с многими сложными с синтаксической точки зрения предложениями, которые значительно затрудняют чтение текста. Для того чтобы облегчить чтение статьи на русском языке, при переводе нам пришлось прибегнуть к приему членения предложений, сохраняя при этом исходную логику предложений. Приведем следующие примеры:

Текст оригинала:

Los procesos de democratización en América Latina han encontrado una reconfiguración en su arena política, es decir, los diferentes casos representativos como lo son Ecuador, Chile, Colombia, Bolivia y demás, han evidenciado modalidades y características comunes frente a una insatisfacción con la política en un amplio aspecto [Peña-Hormiga, Arias-Galindo, 2022, с. 35].

Текст перевода:

В странах Латинской Америки процесс демократизации оказался подверженным реконфигурации в условиях специфического политического ландшафта. Демократический транзит Эквадора, Чили, Колумбии, Боливии и ряда других стран демонстрирует общие тенденции на фоне тотального недовольства политикой.

Текст оригинала:

La década de los sesenta y setenta fue representativa en torno a esos procesos sigilosos de regresiones democráticas, las crisis políticas y los intereses de terceros en las políticas nacionales de la región, éstos fueron una ventana de oportunidad para que gobiernos militares ostentasen el poder con la justificación de dar orden a un escenario preestablecido de gobiernos populistas o proyectos socialistas [Peña-Hormiga, Arias-Galindo, 2022, с. 35].

Текст перевода:

60–70 гг. стал завершающим звеном процесса скрытой демократической рецессии, политического кризиса и присутствия интересов третьих государств в национальной политике стран региона. Именно в этот период открывается (распахнулось) окно возможностей, чем не преминули воспользоваться военные правительства, которые захватили власть, прикрываясь благой целью навести порядок в стране и избавить народ от популистских правительств или заведомо неудачных социалистических проектов.

Таким образом, проведенное исследование помогло выявить основные трудности, которые могут возникать при переводе текстов научного дискурса с испанского на русский, а также определить переводческие стратегии, которые можно применять для успешного перевода подобных текстов. Безусловно, нами был представлен далеко не исчерпывающий список трудностей и возможных переводческих стратегий. Мы лишь предприняли попытку показать на конкретных примерах, с чем может сталкиваться переводчик при работе с текстами научного стиля.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Влахов, С. И. Непереваемое в переводе / С. И. Влахов, С. П. Флорин. – 4-е изд. – Москва : Р.Валент, 2009. – 360 с.
2. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – 2-е изд., испр. – Москва : Р. Валент, 2011. – 408 с.
3. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учебник для институтов и факультетов иностранных языков / В. Н. Комиссаров. – Москва : Высшая школа, 1990. – 253 с.
4. Корман, Е. А. Стилистика испанского языка. Курс лекций и задания для практических занятий : учебное пособие / Е. А. Корман ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2020. – 147 с.
5. Peña-Hormiga, J. A. Estado y paroxismo: aflicciones de la democracia contemporánea en América Latina / J. A. Peña-Hormiga, Y. E. Arias-Galindo // América Latina en los bordes : inestabilidad política y cambio institucional / ed. by Andrea O. Ribeiro [et al.]. – 1st ed. – Belo

Horizonte : Lemos Mídia Editora, 2022. – P. [указать страницы]. – URL: https://alacip.org/wp-content/uploads/2022/07/America-Latina-en-los-bordes_Libro_GIEID.pdf (дата обращения: 18.05.2025).

6. Diccionario de la Real Academia Española [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dle.rae.es/coyuntural%20?m=form> (дата обращения: 18.05.2025).

УДК 316.77:005.96:008(470+510)

Кросс-культурный анализ коммуникативных ритуалов в деловой среде: Россия vs Китай

К. Ю. Вакулина, Санкт-Петербургский государственный университет,
старший преподаватель, Россия

М. С. Уткина, Санкт-Петербургский государственный университет,
студент бакалавриата, Россия

А. А. Бурцева, Санкт-Петербургский государственный университет,
студент бакалавриата, Россия

Стратегический статус российско-китайского сотрудничества в контексте глобализации контрастирует с перманентными межкультурными диссонансами, детерминированными дихотомией ментальных, нормативных и традиционных систем. Научная релевантность исследования определяется необходимостью минимизации коммуникативных рисков и консолидации долгосрочного партнёрства через оптимизацию кросс-культурного взаимодействия в условиях конфликта коммуникативных парадигм.

Цель работы – выявление ключевых различий в коммуникативных ритуалах, иерархических структурах и символических практиках деловых культур двух стран, а также оценка их влияния на переговорные процессы. Задачи включают:

1. Сравнительный анализ ценностных ориентаций (коллективизм vs. индивидуализм) и их роли в коммуникации.
2. Изучение иерархических принципов, вербальных и невербальных стратегий.
3. Анализ отношения ко времени, документации и языкового мышления.
4. Систематизацию переговорных тактик и символических кодов.

Методологическая основа исследования интегрирует сравнительный анализ культурных паттернов посредством теоретико-эмпирического синтеза (кейсы, экспертные интервью, включённое наблюдение) в рамках качественной парадигмы с фокусом на функциональности коммуникативных ритуалов в контексте консенсусного взаимодействия.

Практическая релевантность заключается в алгоритмизации адаптивных стратегий, синтезирующих конфуцианскую этику коллективизма и российскую прагматическую рациональность. Полученные выводы интегрированы в образовательные программы по межкультурному менеджменту и нормативные протоколы двустороннего сотрудничества. Теоретический вклад работы раскрывает диалектику европейской процессуальной рациональности и восточной контекстуальной гибкости, предлагая модель оптимизации коммуникативных процессов в трансграничных проектах через деконструкцию культурно-обусловленных диссонансов.

Культурные основы деловой коммуникации в Китае и России существенно различаются и отражают особенности национальных менталитетов. В Китае доминирует коллективизм, где личность – часть семьи, компании и государства. Это формирует ориентацию на группу и гармонию, проявляющуюся в уважении к иерархии и ритуалах, например обмену визитками двумя руками. Коллективные интересы важнее индивидуальных, что способствует долгосрочным партнерствам. В России сочетаются коллективистские и индивидуалистские ценности: уважение к коллективу и иерархии соседствует с прямолинейностью и личной инициативой. Такой баланс создает уникальную динамику в межкультурных коммуникациях и требует учета при работе с китайскими партнерами.

Китайская культура основана на строгой иерархии, отражающейся в языке и социальных нормах. В китайском языке с более чем 1,3 млрд носителей иерархия проявляется через особые обращения и лексические конструкции. Отсутствие рода и падежей компенсируется служебными словами и порядком слов, что точно выражает статус. Конфуцианство регулирует отношения между старшими и младшими. В России иерархия более гибкая, с уважением к старшим, проявляющимся в традициях и институтах, таких как Советы старейшин на Кавказе и обычаи казаков.

Китайская деловая культура демонстрирует выраженную тенденцию к косвенному выражению мыслей и эмоций. Представители китайского бизнес-сообщества активно используют коммуникативную тактику «оставить половину сказанного», что позволяет сохранять гармонию в отношениях и избегать потенциального дискомфорта собеседников. Китайский язык с его конкретностью, детализацией и множественностью вариантов выражения согласия отражает специфику мышления, ориентированного на непрямую коммуникацию. В противоположность этому, российская деловая практика характеризуется ценностью открытости и прямолинейности в выражении мнений и позиций. Коммуникация в российской бизнес-среде традиционно строится на более абстрактных понятиях и прямых утверждениях, что соответствует национальным культурным кодам. Однако такой прямолинейный подход может становиться источником межкультурных недоразумений при взаимодействии с представителями китайской деловой среды, воспринимающими коммуникацию иначе.

Во взаимоотношениях с китайскими партнерами ранний приход на встречу (примерно за 5 минут до назначенного времени) считается важным знаком уважения и демонстрацией серьезного отношения к делу. В Китае это отражает стремление не опоздать и проявить внимание к партнеру. В российской деловой культуре пунктуальность носит более формальный характер: встреча начинается строго по расписанию, и соблюдение установленного времени воспринимается как обязательное условие делового этикета. Такой подход подчеркивает структурированность и дисциплинированность в организации времени.

В китайской деловой культуре письменная документация имеет исключительное значение и подвергается строгой ритуализации. Документы и деловая переписка воспринимаются как неоспоримые доказательства, что требует тщательного соблюдения формальных требований и выверенных формулировок. Обмен документами часто сопровождается особыми церемониями, подчеркивающими их юридическую значимость и символическую ценность в построении деловых отношений. В противоположность этому, российская деловая практика, признавая важность документации, демонстрирует меньшую степень формализации процессов. Акцент делается преимущественно на содержательной стороне, а не на ритуальной составляющей. Документы выполняют в первую очередь практическую функцию и служат инструментом для структурирования деловых процессов, а не самоцелью.

Китайская деловая культура базируется на конфуцианском принципе «мяньцзы»: ритуализированный обмен визитками (двуручная передача), дарение статусно-иерархических объектов, имплицитная коммуникация для сохранения гармонии. Российские практики акцентируют прагматическую эффективность: минимизация ритуалов (одноручный приём визиток, ситуативные подарки), прямая дискуссия с толерантностью к конфликтам. Синтез европейской рациональности и адаптивности формирует гибридную модель, игнорирующую иерархические конвенции.

Китайская семиотика (тональность, иероглифика) формирует контекстуальное кодирование смысла через полисемантические конструкции, где дипломатичность доминирует над категоричностью (напр., псевдосогласие как маркер коллективистского консенсуса). Русский дискурс, аксиоматизирующий абстракции (справедливость, долг), реализует прямую коммуникацию с толерантностью к конфликтогенным высказываниям, отражая синтез индивидуалистической рациональности и коллективистской адаптивности.

Китайская переговорная модель, анкорная к конфуцианской этике, актуализирует долгосрочный горизонт сотрудничества через ритуализацию доверия (гуаньси) и

коллективистскую процедуру принятия решений. Инкрементная динамика (поэтапное раскрытие информации, отсрочка детализации) и стратегии имплицитного диалога (напр., невербальное несогласие) минимизируют риски потери «лица», обеспечивая консенсусную легитимность. Российский подход синтезирует прагматическую рациональность с ситуативной адаптивностью: жёсткая структурированность (чёткие цели, дедлайны) сочетается с толерантностью к конфликтной прямой коммуникации. Компромиссы ограничиваются логико-временными рамками, что противоречит китайской процессуальности, но отражает гибридность европейской аналитики и восточного контекстуализма.

Китайская деловая культура ритуализирует взаимодействие через табуирование негативных семиотических кодов (напр., ножи, чёрно-белая палитра) и активацию просперитивных символов (красный цвет, число «8»). Иерархический респект кодируется бинарными практиками (двуручная передача визиток, аллегорический отказ), репродуцирующими конфуцианский принцип «сохранения лица». Российская модель демонстрирует амбивалентность: невербальные маркеры совмещают эмоциональность с прагматикой, а цветовая семантика лишена жёсткой конвенциональности. Документальная фиксация сделок дополняется неформальным доверием, отражая синтез европейского юридизма и восточного контекстуализма. Хроносемиотические различия: китайская «превентивная пунктуальность» контрастирует с российской ситуативной толерантностью к опозданиям при сохранении результаториентированности. Деконструкция данных паттернов минимизирует кросс-культурные коллизии в переговорных процессах.

Кросс-культурные паттерны российско-китайского делового взаимодействия детерминированы конфликтогенным синтезом ритуализированного коллективизма (Китай) и прагматической индивидуализации (Россия), где китайская модель, анкорная к конфуцианской парадигме, кодирует взаимодействие через иерархические ритуалы (двуручный обмен визитками, символические подарки) и имплицитные стратегии консенсуса («мягкие» отказы, аллегорический дискурс), тогда как российская практика, гибридизирующая европейскую рациональность и восточную адаптивность, актуализирует прямолинейность, приоритет содержания над формой и динамическую иерархию, провоцируя семиотические диссонансы. Рекомендательная матрица включает для китайской стороны толерантность к российской дедлайн-ориентированности, а для российской – интеграцию протокольных норм (гуаньси, избегание дисгармоничных формулировок), при этом научная релевантность исследования заключается в трансформации культурных дихотомий (ритуал vs. прагматика, консенсус vs. конфликтогенность) в инструменты синергии, критически значимые для стратегических альянсов, где императивом выступает культурная эмпатия как основа долгосрочной кооперации в условиях глобализационных вызовов.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Буров, В. Г. Китай и китайцы глазами российского ученого / В. Г. Буров. – Москва : ИФ РАН, 2000. – 206 с.
2. Де Менте, Б. Л. Chinese Etiquette & Ethics in Business / Б. Л. Де Менте. – Singapore : NTC Publishing Group, 2004. – 256 с.
3. Козн, Р. Respect, liking and peer social competence in China and the United States / Р. Козн, Х. Йе // ResearchGate. – 2006. – URL: https://www.researchgate.net/publication/6503793_Respect_liking_and_peer_social_competence_in_China_and_the_United_States (дата обращения: 13.04.2025).
4. Лиу, Я. 24 East-West Diagram Comparison by Yang Liu / Я. Лиу // Renewal Journal. – 2013. – URL: <https://renewaljournal.wordpress.com/2013/02/24/east-west-diagram-comparisons/> (дата обращения: 13.04.2025).
5. Лоу, Й. Guanxi and Business / Й. Лоу. – Singapore : World Scientific Publishing, 2000. – 230 с.
6. Мясников, В. С. Квадратура китайского круга / В. С. Мясников. – Москва : Издательство «Восточная литература», 2006. – 240 с.

7. Спешнев, Н. А. Китайцы. Особенности национальной психологии / Н. А. Спешнев. – Санкт-Петербург : КАРО, 2011. – 320 с.
8. Хансен, Ч. Chinese Ideographs and Western Ideas / Ч. Хансен // The Journal of Asian Studies. – 1993. – Vol. 52, № 1. – P. 35–54. – URL: <https://www.jstor.org/stable/2059652> (дата обращения: 13.04.2025).
9. Хванг, К. Face and Favor: The Chinese Power Game / К. Хванг // American Journal of Sociology. – 1987. – Vol. 92, № 4. – P. 944–974. – URL: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/228588> (дата обращения: 13.04.2025).
10. Чжан, Л. The Myth of the Other: China in the Eye of the West / Л. Чжан // Critical Inquiry. – 1988. – Vol. 15, № 1. – P. 203–227. – URL: <https://www.jstor.org/stable/1343606> (дата обращения: 13.04.2025).

УДК 81'276.6:070 + 316.728

Советское сквозь призму немецкого: типографические и лингвистические средства выражения идентичности российских немцев в газетном дискурсе

П. И. Кондратенко, Санкт-Петербургский государственный университет,
к. ф. н., ассистент, Россия

Е. Д. Волошенкова, Санкт-Петербургский государственный университет,
студент бакалавриата, Россия

Немецкий след в Западной Сибири: к истории вопроса

В середине XX века немцы составляли менее 0,1% населения Советского Союза (0,08% на 1939 и 0,07% на 1959) [Всесоюзная перепись населения, 1939, 1959]. Тем не менее, в отличие от других малых народностей (например, чувашей или мордовцев), немецкоязычное население пользовалось некоторыми социальными привилегиями. В частности, немцы могли учить и преподавать немецкий язык в местных школах, организовывать культурные программы на немецком языке; в 1955 все «спецпоселенцы» получили паспорта и, кроме того, право издавать собственную газету [Шатских, 2003, с. 85].

Отношение советского правительства к немцам менялось с течением времени: при этом основным фактором влияния оставалась внешнеполитическая ситуация. Так, в годы Великой Отечественной войны отношение к немецкоязычному населению значительно ухудшилось, так что т.н. поволжские немцы даже были насильно переселены в Западную Сибирь.

Однако важно понимать, что немецкоязычное население Алтайского края было неоднородным: хотя его большинство действительно составляли поволжские немцы на спецпоселении, в этом же районе проживали группы спецпоселенцев из разных областей Украины и «исконно-сибирские» немцы. При этом общее число немцев составляло в этом районе в первое послевоенное десятилетие по разным оценкам от 93 до 97 тысяч человек [Шатских, 2003, с. 85; Земсков, 2005, с. 224].

Вообще же в истории немецкоязычного населения этого региона можно выделить три этапа:

1. Переселенцы екатерининской эпохи (аналогично поволжским немцам, конец XVIII века); очень немногочисленная группа немцев, численность и происхождение которой трудно установить. Якоб Штах предлагает связывать появление немцев в этом регионе с началом развития горной промышленности; знаком же присутствия немцев на Алтае он называет факт основания в 1786 году лютеранской общины Барнаул–Томск [Stach, 1938, с. 21]. На 1862 год приход насчитывал 59 человек.

2. Переселенцы эпохи столыпинских реформ. Куда более многочисленная группа, основавшая в период с 1896 по приблизительно 1908 большую часть сохранившихся до наших дней центров сибирских немцев [Немцы России, 2006].

3. Спецпоселенцы: преимущественно бывшие поволжские немцы (позже – немцы с территории Украины), депортированные в период с 20-х годов XX века по 1949 год.

Таким образом, история немцев Алтайского края затрагивает значительно больший промежуток времени, чем история спецпоселенцев и позволяет предполагать, что идентичность сибирских немцев более гетерогенна, чем кажется на первый взгляд. «Многослойность» идентичности немцев Сибири может повышать сложность и без того неоднозначных процессов семиотического кодирования и декодирования идентичности [Agha, 2007, с. 245]. В дальнейшем мы рассмотрим средства и способы построения идентичности алтайских немцев в газетных текстах, предполагая, что исконно немецкое, в силу исторических событий, будет оттеснено в газете на второй план.

Материал и методология

Материалом исследования послужили номера двух газет, выпускавшихся в Алтайском крае в одно и то же время (период с 1955 по 1957 года): русскоязычная газета, ориентированная на широкую читательскую аудиторию, «Алтайская правда» и немецкоязычная газета «Arbeit». Обе газеты являлись органом печати районной организации КПСС Алтайского края. Тираж «Алтайской правды» на интересующий нас период составлял 132 000 экземпляров, что делало её самой крупной краевой газетой; газета выходила ежедневно. Тираж «Arbeit» менялся с момента открытия газеты: так, официально тираж первого номера (10 декабря 1955) составил 5000 экземпляров, хотя в номерах сохранились указания на нехватку первых выпусков [Arbeit 1956 (4), с. 2]; на 1 февраля 1956 тираж составил 6500 экземпляров и долгое время оставался таким (больше половины проанализированных номеров выходило таким тиражом). Газета выходила раз в два-три дня. «Arbeit» пользовалась у немецкоязычного населения края большой популярностью.

Обе газеты печатались в типографии издательства «Алтайская правда».

Всего в ходе работы было проанализировано 60 газетных номеров: 20 номеров газеты «Алтайская правда» и 40 – газеты «Arbeit». При этом макет, тематическое и идеологическое наполнение «Алтайской правды» приняты за референтные. Мы полагаем, что статус крупнейшей газеты региона и непосредственная связь с главным органом печати КПСС (газетой «Правда») позволяют принять «Алтайскую правду» за образец идеологически выдержанной советской газеты.

За единицу тематической организации газетного текста при анализе был принят текстовый модуль (*modul*). Модуль – поле из нескольких строк и/или столбцов, заключающих в себе смысловое единство вместе с фотографиями и заголовком [Moen, 1989], отделённых от других блоков интерлиньяжем [Чихольд, 2009, с. 134].

Модуль также был принят за условную единицу при типографическом анализе: он представляется оптимальной единицей для рассмотрения *layout*'а (макета).

В процессе анализа на газетном листе выделялись тематические блоки (состоящие из одного или нескольких модулей), после чего рассчитывалась площадь, занимаемая данным блоком в газете (в процентах относительно общей площади всех газетных листов). При этом заголовки и фотографии были отнесены к соответствующим модулям. Затем мы соотнесли основные тематические группы, выделившиеся в наполнении обеих газет, и сопоставили проценты занимаемой ими площади.

Результаты исследования

Типографический анализ материала показал, что для обеих газет присуще горизонтальное и вертикальное деление текста на тематические текстовые блоки. При этом газета «Arbeit» обычно свёрстана в пять колонок, а «Алтайская правда» в шесть при одинаковом объёме листов в стандартном выпуске (4 страницы, 2 листа). Модули разделены интерлиньяжем, а также (опционально) прямыми линиями и астерисками.

Кроме того, при анализе материала в типографическом аспекте были выявлены особенности, связанные с выбором гарнитур (шрифтов) для основного текста и текста заголовков, а также с оформлением дополнительных иллюстративных материалов (карикатур, чертежей и проч.).

В оформлении газет для набора основного текста использовались серифные гарнитуры: Брусковая газетная для «Алтайской правды» и Литературная для «Arbeit» [ГОСТ 3489-52]. При

этом в рассмотренных нами номерах газеты «Алтайская правда» не было обнаружено ни одного случая употребления латинского шрифта (напр., в заметке о выходе в печать первого номера газеты «Arbeit» название газеты транслитерировано кириллицей [Алтайская правда, 1956]. В оформлении заголовков в обеих газетах использовались различные шрифты как из той же гарнитуры, какой набирался основной текст, так и из других гарнитур.

В оформлении газеты «Arbeit» также использовались рукописные шрифты (предположительно гравюрные оттиски). Они использовались, в частности, в подписях к немногочисленным чертежам, которые служили иллюстрациями к заметкам [Arbeit, 1956 (35), с. 5; (3), с. 4].

Кроме того, рукописные шрифты использовались также для оформления заголовков регулярных рубрик *Kurz berichtet* (сводка новостей края), *Alltag unserer Heimat* (сводка всесоюзных новостей), *Weltgeschehen* (сводка мировых новостей) и рубрики, в которой публиковались переводы избранных художественных произведений с русского на немецкий (напр. перевод «Поднятой целины» М. А. Шолохова; выбор литературы также значим для составления идеологического портрета советского немца); при этом в последнем случае художественно оформлялось название произведения. Особое внимание обращает на себя заголовок рубрики *Alltag unserer Heimat*: помимо рукописного начертания букв, в его оформлении использованы схематичные изображения Московского кремля, колосьев и заводов, очевидно отсылающих к коммунистической символике.

В то же время, это не единственные элементы оформления, связанные с главными символами СССР. Так, в качестве астерисков и буллитов частотно использование пятиконечной звезды (в то же время на страницах «Алтайской правды» в этой функции выступает обычно простая черта). С высокой долей вероятности можно утверждать, что данный символ отсылает к Красной звезде как к устойчивому элементу советской символики).

Характерные социалистические символы встречаются также на поздравительных открытках, появляющихся на страницах «Arbeit» в праздничные дни: в выпусках от первого января, первого мая и седьмого ноября. В открытках, которые, по всей видимости, также представляют собой гравюрные оттиски, встречаются следующие символы: красное знамя, снопы колосьев, портрет В. И. Ленина (на открытке к 7 ноября), устойчивые лозунговые надписи (в частности, *Proletarier aller Länder, vereinigt euch*, «пролетарии всех стран, соединяйтесь»). Важно отметить, что на страницах «Алтайской правды» подобные гравюры не встречаются вовсе, а художественное оформление текста и заголовков сведено к минимуму (в частности, техника оттиска не используется).

Итак, по результатам типографического анализа видно, что газета «Arbeit» близка к «большой советской прессе» в вопросах вёрстки, но стоит особняком в вопросах художественного оформления текста. Для оформления используются как советские символы, так и декоративные элементы (рукописные шрифты).

Лексический анализ материала позволил выявить группы лексики, использование которых выделяет немецкий язык российских немцев на фоне стандартного немецкого языка (*Hochdeutsch*).

В газетном тексте частотно употребление советизмов. К ним относятся как слова-реалии (*Kolchos*, *Sowchos*, *Normen* ‘нормы’, *Parteitag* ‘съезд компартии’), так и слова-кальки (*Kinotheater*, *Kinomechaniker*, *Zirkel* ‘кружок (в школе)’). Кроме того, внимание привлекает обилие аббревиатур – очевидное влияние советского официального дискурса (*MTS* ‘МТС’, *ZK* ‘ЦК’, *KPdSU* ‘КПСС’, *UdSSR* ‘СССР’).

Помимо этого, в статьях присутствуют лексемы, устаревшие в нормативном немецком языке, но сохранившиеся в языке советских немцев. К ним следует отнести такие слова: *der Gau* (и производные *Heimatgau* ‘родной край’, *Altaigau* ‘Алтайский край’), *die Speisehalle* ‘столовая’ и другие. Использование лексемы *der Gau* привлекает особое внимание. Как известно, это же понятие использовалось для обозначения региональных округов в нацистской Германии, так что в языке немцев ФРГ и ГДР вышло из употребления сразу же после окончания Второй мировой войны [DWDS, URL]. Напротив, в языке алтайских немцев лексема

der Gau не имела негативных коннотаций и была сохранена, в том числе как часть композитов *Heimatgau* и *Altaigau*.

Таким образом, с лексической точки зрения наполнение газеты «Arbeit» неоднородно: в ней присутствует большое количество советизмов, а также такие лексические единицы, которые в нормативном немецком языке 50-х годов XX века классифицировались как устаревшие.

При этом необходимо отметить, что грамматический аспект языка газеты полностью соответствует грамматическим нормам стандартного немецкого языка своего времени и не несёт в себе отпечаток диалектов сибирских, поволжских и украинских немцев.

При анализе тематического наполнения газет было обнаружено, что основная часть тематических блоков в газетах «Arbeit» и «Алтайская правда» совпадают; впрочем, были выявлены и некоторые характерные расхождения. Следует также ещё раз обратить внимание на метод, использованный при тематическом анализе. Так как в качестве основной единицы газетного текста нами был выбран модуль, он же послужил тематической единицей младшего порядка. Единицей старшего порядка тематической организации текста при этом служила рубрика. Такой подход позволил составить представление о тематической наполненности газет, составить перечень регулярных рубрик и получить понимание удельного веса каждой рубрики относительно общего объёма газетного текста. В то же время для решения проблемы неоднозначной тематической атрибуции некоторых текстов необходимо будет обратиться к другим методам: в частности, специфика социалистической газеты в некоторых случаях не позволяет однозначно определить принадлежность заметки исключительно к новостям политики или экономики. Для более подробного анализа предполагается использовать метод алгоритма LDA, успешно применяющийся для выделения тем в медиадискурсе [Корышев, 2024, с. 418].

В газетах присутствует эксплицированная рубрикация, однако не весь материал распределён по рубрикам. В процессе анализа для удобства тематической классификации материала мы дополнительно выделили несколько условных рубрик, объединив в них материалы по той тематике, которая регулярно присутствует в газетных номерах, но не подвергается рубрикации.

В целом можно отметить, что материал обеих газет тематически разделяется на несколько крупных групп: новости об экономике края, об экономике СССР, новости внутренней и внешней политики, прочие новости и полезные сообщения. При этом в газете «Arbeit» выделяется несколько рубрик, не имеющих аналогов в газете «Алтайская правда». В эти рубрики включаются статьи, посвящённые быту и работе местных немцев, и регулярная колонка для творчества, в которой печатались стихотворения, поступающие в редакцию.

Обращает на себя внимание сравнительно малый объём внешнеполитических новостей, представленных в газете «Arbeit». Как правило обзор международной ситуации приводится в виде краткой сводки в рубрике *Weltgeschehen*, которая редко занимает более одной колонки последнего газетного листа.

В то же время, в газете «Arbeit» можно обнаружить недостаток материала, который обычно присутствует на страницах «Алтайской правды», а именно полезной культурной и бытовой информации для читателей. К такой информации относятся объявления о вакансиях, афиши театров и кинотеатров, бытовые объявления, наконец, погодные сводки. На данном этапе исследования мы не можем точно определить причину возникновения подобной лакуны, однако есть основания полагать, что двуязычные немцы (т.е. все или практически все советские немцы) выписывали также и газету «Алтайская правда»; впрочем, эта гипотеза требует документального подтверждения.

Тематическое распределение материала в процентах от общего объёма материала в газете представлено в диаграмме.

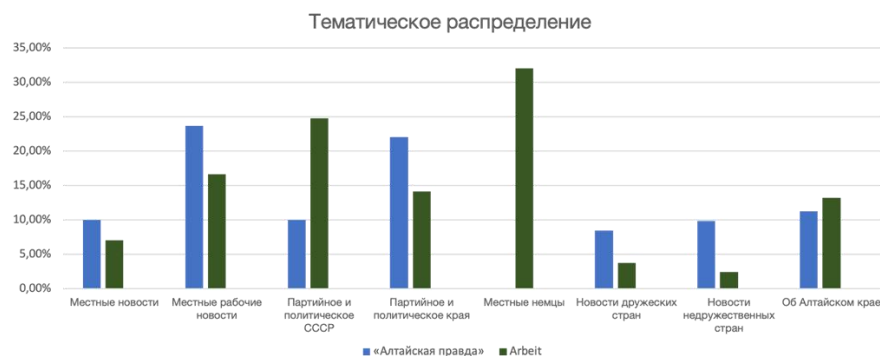


Диаграмма – тематическое распределение материала в газетах «Алтайская правда» и «Arbeit»

Из данных диаграммы становится ясно, что тематическое наполнение газеты «Arbeit» было нацелено на немецкоязычного читателя, заинтересованного в информации о жизни других немцев региона, а также политической и экономической жизни страны и региона.

С точки зрения реализации дискурсивно-коммуникативной категории «свой–чужой» следует отметить следующее. При анализе было выявлено несколько уровней референциальности соотносительности личного и притяжательного местоимений *wir* ‘мы’, *unser* ‘наш’. Во-первых, эти местоимения соотносятся с советским народом как таковым (особенно ярко видно в названии рубрики *Alltag unserer Heimat*). Во-вторых, в круг субъектов, обозначаемых обсуждаемыми местоимениями, могут включаться советские немцы (немцы Алтайского края). Такое употребление, как правило, встречается в контекстах, связанных с культурой и языком (*unsere Sprache* ‘наш язык’, о немецком языке), а также наблюдается в случаях, когда речь идёт непосредственно о представителях немецкого населения (*unsere Frauen* ‘наши женщины’). Наконец, в ряде контекстов можно проследить референцию к группе, от имени которой говорит автор заметки (*in unserem Kolchos* ‘в нашем колхозе’).

Принципиально важно отметить, что *wir*, *unser* никогда не употребляются в соотношении с немецким народом как таковым, в отвлечении от идеологической составляющей. Немцы, проживающие на территории ФРГ, воспринимаются враждебно или вовсе игнорируются (напр., в газете «Алтайская правда», №5 от 07.01.1956, была опубликована поздравительная телеграмма Конраду Аденауэру по случаю его дня рождения и дана небольшая заметка-комментарий, тогда как в «Arbeit» это событие было полностью проигнорировано). Немцы-граждане ГДР рассматриваются, скорее, как представители дружественной страны (напр., печатаются произведения писателей ГДР), однако ни западные, ни восточные немцы не включаются в понятие «мы» (в отличие от, например, советских граждан не немецкого происхождения).

Выводы и перспективы

Таким образом, из результатов проведённого анализа можно сделать вывод о том, что гипотеза о самоидентификации российских немцев как советских граждан подтвердилась. Принадлежность к советскому народу и советским идеалам выражается как в содержании газетного материала, так и в его типографическом (шире: художественном) оформлении.

Проведённое исследование, тем не менее, приводит к новым вопросам, требующим дополнительного рассмотрения. В первую очередь, это вопрос о языковом выражении оценки, которая, как можно наблюдать, характеризует идеологически окрашенные контексты газетного дискурса. Также в качестве перспектив исследования стоит выделить вопросы номинации на страницах газеты и вопрос выделения различных групп непосредственно внутри немецкоязычного населения края (в частности, группы спецпоселенцев). Также в качестве перспектив исследования стоит выделить анализ номинаций различных групп как внутри немецкоязычного населения края (напр., *спецпоселенцы*), так и по отношению к гражданам разделённой Германии. Внимание к такого рода номинациям и их ближайшему контекстному окружению может добавить новые штрихи к портрету немца-гражданина СССР на страницах периодики.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Алтайская правда [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibr.altlib.ru/periodicheskikh-izdaniy/gazeta-altajskaya-pravda> (дата обращения: 05.02.2025).
2. Всесоюзная перепись населения 1939 года [Электронный ресурс]. – URL: https://www.demoscope.ru/weekly/ssp/sng_nac_39.php (дата обращения: 15.04.2025).
3. Всесоюзная перепись населения 1959 года [Электронный ресурс]. – URL: https://www.demoscope.ru/weekly/ssp/sng_nac_59.php?reg=1 (дата обращения: 15.04.2025).
4. ГОСТ 3489-52. Шрифты типографские (на русской и латинской графических основах). Классификация, индексация, ассортимент. – М. : Стандартгиз, 1952. – 12 с.
5. Земсков, В. Н. Спецпоселенцы в СССР, 1930–1960 / В. Н. Земсков. – М. : Наука, 2005. – С. 213–224.
6. Коряшев, М. В. Выявление значимых тем при помощи алгоритма LDA на материале немецкого медиадискурса / М. В. Коряшев, М. В. Хохлова, Л. А. Куликова, К. В. Мазин // Немецкая филология в Санкт-Петербургском государственном университете. – 2024. – Вып. 14. – С. 418–433.
7. Немцы России: населенные пункты и места поселения : энциклопедический словарь / сост. В. Ф. Дизендорф. – М. : ЭРН, 2006. – 472 с.
8. Чихольд, Я. Облик книги: избранные статьи о книжном оформлении и типографике / Я. Чихольд. – М. : Студия Артемия Лебедева, 2009. – 225 с.
9. Шатских, Т. И. Издание газеты «Труд» на немецком языке в Алтайском крае / Т. И. Шатских // Немцы Сибири: история и культура. – Новосибирск, 2003. – С. 85–90.
10. Agha, A. Language and Social Relations / A. Agha. – New York : Cambridge University Press, 2007. – 427 p.
11. Arbeit : газета : organ des Gaukomitees der KPdSU und des Gausowjets der Deputierten der Werktatigen vom Altaigau [Электронный ресурс]. – Barnaul, 1955–1957. – URL: <https://elibr.altlib.ru/periodicheskikh-izdaniy/gazeta-arbeit-trud> (дата обращения: 05.02.2025).
12. Moen, D. R. Newspaper Layout And Design / D. R. Moen. – 2nd ed. – Ames : Iowa State University Press, 1989. – 263 p.
13. DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dwds.de> (дата обращения: 23.01.2025).
14. Stach, J. Das Deutschtum in Sibirien, Mittelasien und dem Fernen Osten, von seinen Anfängen bis in die Gegenwart / J. Stach. – Stuttgart : W. Kohlhammer Verlag, 1938. – 294 S.

УДК 81'23:612.822.3:004.92

Спектральные характеристики ЭЭГ при решении тестов с лингвистическими лакунами

О. Л. Кундупьян, Южный федеральный университет, к. б. н., доцент, Россия

Е. В. Безделева, Южный федеральный университет, студент бакалавриата, Россия

В последние десятилетия когнитивная лингвистика всё активнее изучает феномен лингвистических лакун – «белых пятен» в лексико-семантической системе языка. Термин «лакуны» был введен в научный оборот в середине 60-х годов Ю. С. Степановым, и с 70-х годов активно исследовался в отечественной лингвистике [Сорокин, 1973; Хакимова, 2015; Кшеневская, и др., 2016], однако до сих пор отсутствует единая классификация и полное понимание этого явления. На сегодняшний день существует проблема анализа лингвистических лакун с позиций нейролингвистики.

Обработка речи является мультимодальным процессом, интегрирующим зрительную (графическую), слуховую (фонетическую) и семантическую информацию [Pattamadilok etc., 2017; Wang, Jiang, Xu, Huang, 2021]. Семантическая обработка является ключевым этапом в понимании языка, и она осуществляется в рамках распределённой сети, включающей такие области мозга как височная, лобная и теменная доли. Височная доля играет ведущую роль в

обработке семантической информации, обеспечивая извлечение и интеграцию смысла слов [Pylkkänen, 2020] из долговременной памяти в текущий контекст [Binder et al., 2009], а также обработку фонологической информации в устной речи [Hickok, Poeppel, 2007]. Лобная доля принимает участие в понимании семантической информации и подавлении нерелевантных стимулов [Bookheimer, 2002] в рабочей памяти. Структуры теменной доли интегрируют семантическую информацию из различных источников [Binder et al., 2009].

Нейролингвистические исследования показали, что существует латерализация функций между полушариями мозга в обработке семантической информации. Правое полушарие связано с дивергентными процессами и участвует в обработке метафор, иронии и других видов речевого юмора, а также в формировании понимания смысла целостности текста [Beeman, Chiarello, 1998]. Левое полушарие традиционно специализируется на конвергентной семантической обработке, связанной с выбором одного наиболее вероятного значения слова или фразы [Faust, Lavidor, 2003; Riès, Dronkers, Knight, 2016; Thompson, Henshall, Jefferies, 2016]. Правое полушарие понимает короткие слова [Газзанига, 2021], а также рассматривает альтернативные возможные значения для отдельных слов [Beeman, Chiarello, 1998], что предполагает, что оно участвует в интерпретации множественных значений в данной языковой коммуникации.

По мнению лингвиста В. П. Муравьёва, существуют две обособленные группы лексических лакун: лингвистические и этнографические [Муравьёв, 1975]. Семантическая обработка лингвистических лакун – это сложный когнитивный процесс, который предполагает не только распознавание конкретного слова или понятия, но и активное различение его значений. Согласно данным литературы, разные языки и культуры формируют различные ассоциативные связи между словами. Например, слово «красный» может вызывать разные ассоциации у носителей западных и восточных культур. Исследования, изучающие семантический прайминг, показывают, что нейронные сети, активирующиеся при обработке связанных слов, могут различаться в разных языках, кроме того, существенное влияние оказывает изучение первого языка на организацию семантической памяти у билингвов [Marian, Blumenfeld, Kaushanskaya, 2007].

Целью нашего исследования стало изучение нейрофизиологических механизмов, лежащих в основе перевода устойчивых выражений с лингвистическими лакунами с английского на русский язык и обратно, с помощью анализа параметров ЭЭГ и зрительных фиксаций.

В исследовании принимали участие 16 практически здоровых испытуемых в возрасте от 19 до 43 лет с разной степенью владения английским языком (A1-C1). Все исследования проводились с учетом требований биоэтики. Уровень владения иностранным языком оценивали с помощью анкетирования. Каждый обследуемый участвовал в 2-х экспериментальных сериях:

- 1) перевод устойчивых выражений с английского на русский язык;
- 2) перевод устойчивых выражений с русского на английский язык.

Каждая экспериментальная серия содержала набор из 15 слайдов для перевода. В течение всего исследования регистрировали направление взгляда с помощью айтрекера «Tobii 3», а также записывали ЭЭГ с помощью энцефалографа-анализатора «Энцефалан 131-03» от 21 стандартного монополярного отведения. Математическая и статистическая обработка данных осуществлялась в программной среде Python.

Анализ экспериментальных данных показал, что в процессе перевода наибольшее внимание испытуемые уделяют устойчивым выражениям на английском языке, будь то фраза-вопрос или варианты ответов-переводов. Это представляется оправданным, поскольку при работе с иностранным языком человеку обычно требуется больше времени и когнитивных усилий.

При переводе с английского языка на русский язык среднее количество фиксаций на элементах теста было достоверно больше на вопросе (11,3), чем на правильных или неправильных ответах (4,5–6). В ситуации обратного перевода испытуемые фиксируются на вопросе в среднем 6 раз, на ответах – 9.

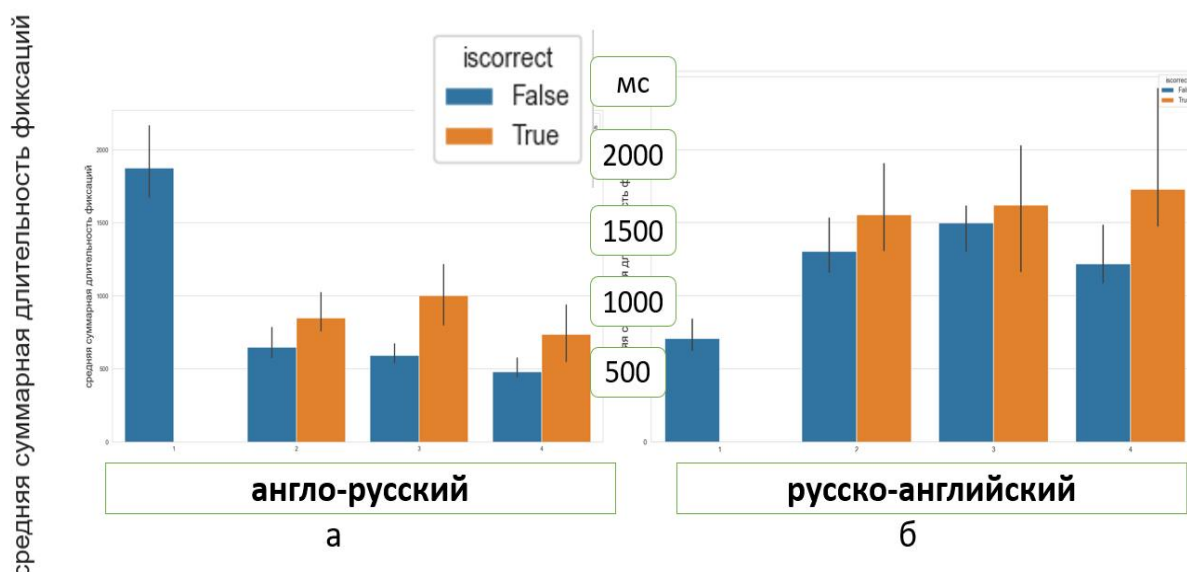


Рисунок 1. Средняя суммарная длительность фиксации (а – в тестах с переводом с английского на русский, б – с переводом с русского на английский язык)

В заданиях, где вопрос был на русском языке, фиксации взгляда длились до 700 миллисекунд, а в заданиях с английским языком – 1850 мс (Рисунок 1). Более того, при верных ответах наблюдалось увеличение длительности фиксации (1550–1700 мс для английского и 750–1000 мс для русского) по сравнению с неверными ответами (1300–1500 мс и 480–700 мс соответственно).



Рисунок 2. Траектории движения глаз (красным цветом) и перемещение манипулятора мыши (жёлтым) у испытуемого при выполнении перевода с английского и с русского языков

Рисунок 2 демонстрирует пример траектории движения глаз одного из участников исследования, который испытывал сложности при переводе. Наблюдаемый паттерн фиксации отражает стратегию сенсомоторного принятия решений, которая была задействована для преодоления возникших когнитивных затруднений. Данные указывают на возможные процессы поиска и повторной проверки информации для принятия оптимального решения.

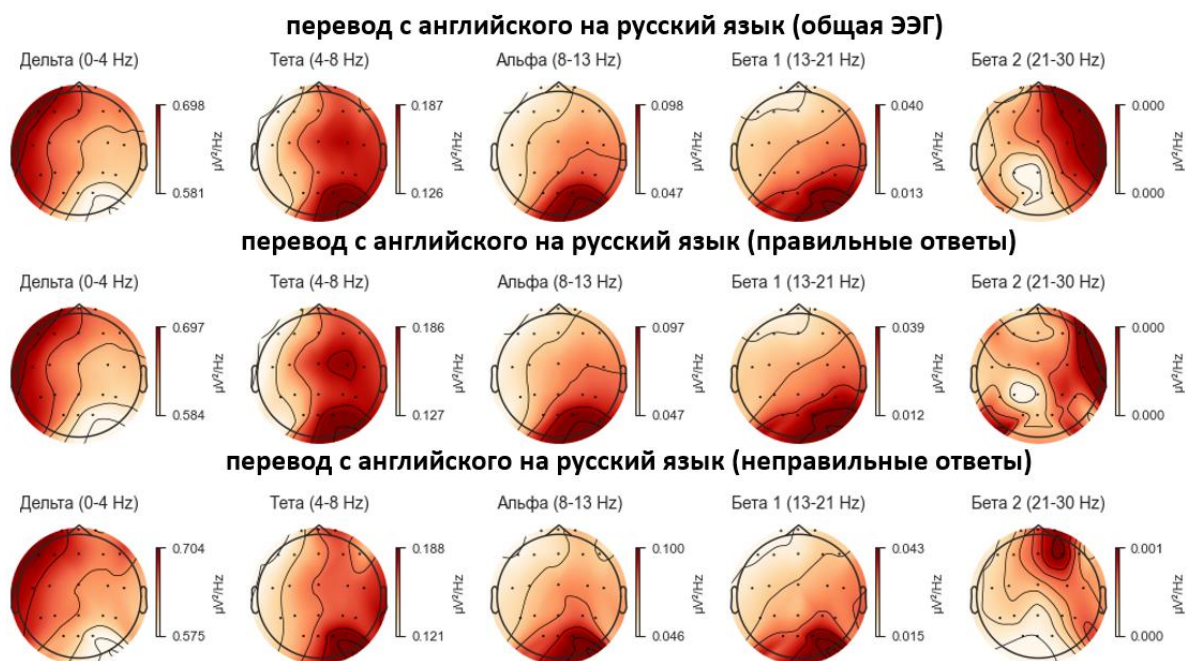


Рисунок 3. Спектральные характеристики ЭЭГ в заданиях с переводом с английского на русский язык

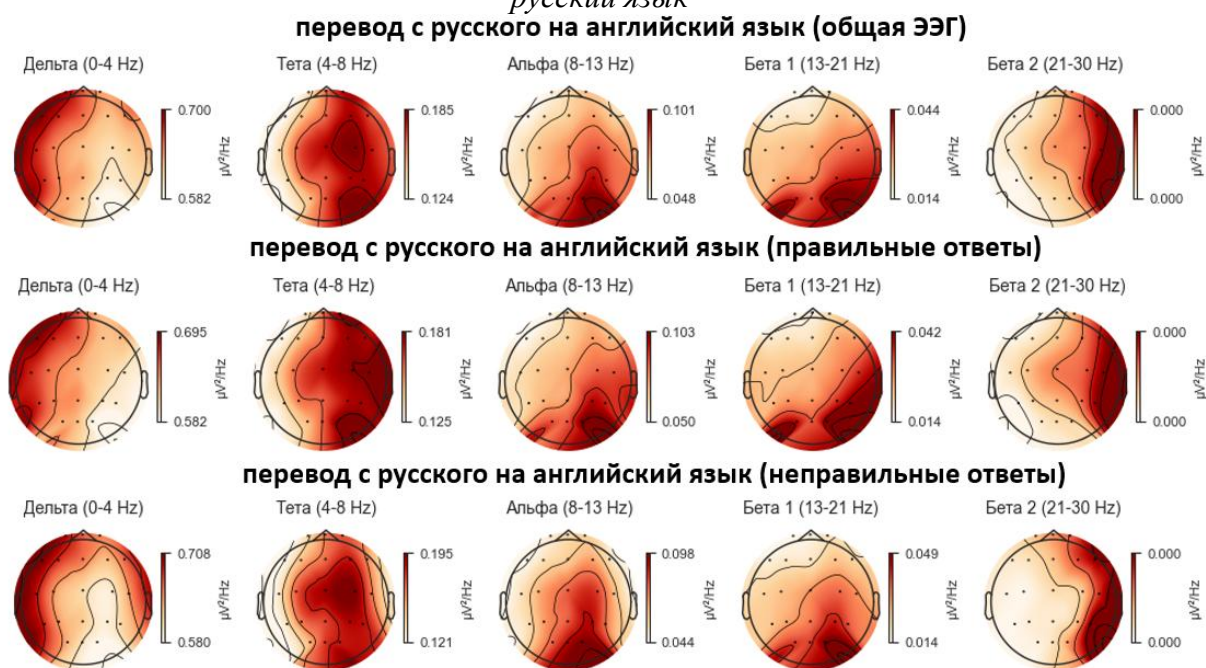


Рисунок 4. Спектральные характеристики ЭЭГ в заданиях с переводом с русского на английский язык

Анализ спектральных характеристик ЭЭГ (рисунки 3 и 4) показал, что общая динамика основных ритмов ЭЭГ имела распределение, схожее с распределением, наблюдаемым при правильных ответах. Это обусловлено преобладанием правильных ответов в выборке, что оказывало доминирующее влияние на общую спектральную картину.

Дельта-ритм доминировал во фронтальных областях коры, что указывало на значительные усилия, связанные с концентрацией внимания и когнитивного контроля во время выполнения задания. Также в височных областях коры левого полушария дельта-активность была более выражена при переводе с английского языка, что было, вероятно, связано с активацией механизмов памяти. Смещение фокусов максимальной выраженности в диапазоне тета-, альфа- и бета-ритмов, возможно, свидетельствует о том, что происходила обработка метафор, идиом, фразеологизмов, когда важен не только перевод, но и правильная интерпретация слова в контексте задания.

Когда испытуемые выполняли задания при переводе с английского на русский, наблюдались два фокуса максимальной выраженности в тета-диапазоне, что, предположительно, связано с активацией передней и задней систем внимания. Передняя система ответственна за формирование внимания к действию и участвует в семантических операциях, приводящих к выбору нужной реакции. Она задействована в правильных ответах. Задняя система внимания (затылочные области) отвечает за зрительную фокусировку, которая также активна в данном задании. Тета- и бета 2-активность была более выражена при переводе с русского языка на английский. Эта задача была сложнее для испытуемых, так как здесь присутствовало 3 фразы на иностранном языке.

В случае неправильных ответов у испытуемых преобладала задняя система внимания в тета-диапазоне. Альфа-ритм концентрировался в основном в задних отделах правого полушария мозга, что, вероятно, связано с процессами обработки зрительной информации, с чтением и пониманием текста, выбором оптимального варианта перевода. Бета 1-активность была более выражена в затылочных областях обоих полушарий, что предположительно объясняется языковым анализом и принятием решений.

Успешный перевод был связан с балансом процессов, обеспечивающих когнитивный контроль, обработку зрительной информации, а также с активным мышлением. Чётких зональных различий ЭЭГ по английскому и русскому языку не наблюдалось. Вероятно, это обусловлено большим количеством операций, которые выполнял испытуемый в процессе перевода текста.

Таким образом, анализ полученных результатов показал, что в процессе перевода испытуемые наибольшее внимание уделяют фразам на иностранном языке. Анализ длительности фиксаций продемонстрировал, что фиксации на правильных ответах были более длительными, чем на неправильных. Спектральные характеристики ЭЭГ выявили, что правильные ответы сопровождаются активацией передней и задней системы внимания преимущественно в диапазоне дельта- и тета-активности. Правосторонняя локализация тета-, альфа- и бета-активности, возможно, свидетельствовала о том, что происходила семантическая обработка метафор, идиом, фразеологизмов, когда важно верно интерпретировать слова в контексте. Полученные результаты позволяют лучше понять, как структура и особенности различных языков связаны с когнитивными процессами. В качестве перспектив подобных исследований представляется интересным изучение нейронных механизмов обработки лакун у билингвов и полиглотов.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Газзанига М. Истории от разных полушарий мозга. Жизнь в нейронауке / М. Газзанига ; пер. с англ. Ю. Плискиной, С. Ястребовой. – Москва : АСТ : CORPUS, 2021. – 416 с.
2. Кшеневская У. Л. Языковые лакуны в публицистическом тексте и способы их элиминирования в процессе перевода / У. Л. Кшеневская, А. В. Стародубцева // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (32). – С. 154–166.
3. Муравьёв В. Л. Лексические лакуны (на материале лексики французского и русского языков) : пособие для вузов / В. Л. Муравьёв. – Владимир, 1975. – 98 с.
4. Сорокин Ю. А. Метод установления лакун как один из способов выявления специфики локальных культур / Ю. А. Сорокин // Всесоюзный симпозиум по проблеме «Мышление и общение» (Алма-Ата, 1973). – Алма-Ата, 1973. – С. 298–300.
5. Хакимова, Ш. Р. Лакуны как лингвистическое явление / Ш. Р. Хакимова // Молодой учёный. – 2015. – №1 (81). – С. 420–422.
6. Beeman, M. J. Right hemisphere language comprehension. Perspectives on cognitive neuroscience / M. J. Beeman, C. Chiarello – Academic Press, 1998. – P. 424.
7. Binder J. R. Where is the semantic system? A critical review and meta-analysis of 120 functional neuroimaging studies / J. R. Binder, R. H. Desai, W. W. Graves, L. L. Conant // Cerebral Cortex. – 2009. – Vol. 19, № 12. – P. 2767–2796.

8. Bookheimer S. Functional MRI of language: new approaches to understanding the cortical organization of semantic processing / S. Bookheimer // *Annual Review of Neuroscience*. – 2002. – Vol. 25. – P. 151–188.
9. Faust M. Semantically convergent and semantically divergent priming in the cerebral hemispheres: lexical decision and semantic judgment / M. Faust, M. Lavidor // *Cognitive Brain Research*. – 2003. – Vol. 17, № 3. – P. 585–597.
10. Hickok G. The cortical organization of speech processing / G. Hickok, D. Poeppel // *Nature Reviews Neuroscience*. – 2007. – Vol. 8, № 5. – P. 393–402.
11. Marian V. The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in a multilingual community / V. Marian, H. K. Blumenfeld, M. Kaushanskaya // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. – 2007. – Vol. 50, № 4. – P. 940–967.
12. Pattamadilok C. Automaticity of phonological and semantic processing during visual word recognition / C. Pattamadilok, V. Chanoine, C. Pallier, J. L. Anton, B. Nazarian, P. Belin, J. C. Ziegler // *NeuroImage*. – 2017. – Vol. 149. – P. 244–255.
13. Pykkänen L. The neural basis of combinatorial syntax and semantics / L. Pykkänen // *Science*. – 2019. – Vol. 366, № 6461. – P. 62–66.
14. Riès S. K. Choosing words: left hemisphere, right hemisphere, or both? Perspective on the lateralization of word retrieval / S. K. Riès, N. F. Dronkers, R. T. Knight // *Annals of the New York Academy of Sciences*. – 2016. – Vol. 1369, № 1. – P. 111–131.
15. Thompson H. E. The role of the right hemisphere in semantic control: A case-series comparison of right and left hemisphere stroke / H. E. Thompson, L. Henshall, E. Jefferies // *Neuropsychologia*. – 2016. – Vol. 85. – P. 44–61.
15. Wang Y. Interaction between Phonological and Semantic Processes in Visual Word Recognition using Electrophysiology / Y. Wang, M. Jiang, X. Xu, Y. Huang // *Journal of Visualized Experiments*. – 2021. – № 172. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=19900191993&tip=sid> (дата обращения: 23.01.2025).

УДК 372.881.1

Креативное письмо как вид творческого упражнения при обучении иностранному языку

С. Г. Курбатова, Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, к. ф. н, доцент, Россия

А. А. Егорова, Санкт-Петербургский государственный институт культуры,
студент бакалавриата, Россия

Письмо представляет собой уникальную форму речевой деятельности, так как в процессе написания активируются различные каналы обработки информации: визуальный, слуховой, моторный и речевой. Обучающий потенциал письма проявляется в нескольких аспектах: оно создает контексты для практического использования изучаемой лексики, направляет на поиск подходящих грамматических решений, переводит грамматику с абстрактного теоретического уровня на конкретный практический, способствует концентрации учащихся на способах письменного выражения мыслей и структурировании текста, а также предоставляет возможности для самопроверки и развития навыков самостоятельной работы. Новые подходы к обучению учащихся ориентированы на обеспечение условий для развития их творческого потенциала, оригинального и нестандартного мышления. Применение творческих заданий на уроках иностранного языка имеет явные преимущества по сравнению с традиционными методами обучения. Такие задания способствуют активизации мышления, стимулируют активность обучающихся и помогают развивать новые навыки самостоятельной работы с текстами на иностранном языке.

Как известно, поиск является наиболее эффективным способом учения. Включение механизмов деятельности по ориентировке в нестандартной ситуации и есть проявление исследовательского рефлекса. При этом происходит сличение поступающей информации с уже зафиксированной памятью образом, то есть начинается поиск. Поиск может принимать форму либо выбора (выбор одного из накопленных в опыте действий), либо творчества (изыскание нового пути) [Миньяр-Белоручев, 1990, с. 73]. Творческие упражнения – это упражнения продуктивного характера самой различной степени сложности, разнообразные по форме и по содержанию. Они могут носить творческий или полутворческий характер, в зависимости от конкретного упражнения: полутворческие упражнения используются обычно на начальном этапе (восстановите начало и конец истории; восстановите диалог; измените вид текста: описание на диалог), тогда как творческие требуют более высокого уровня владения языком (написание стихотворения; проведение интервью).

Современные методы преподавания иностранного языка активно применяют концепцию креативного письма, которая включает в себя различные творческие задания, направленные на развитие навыков письменной речи у обучающихся на разных уровнях сложности, с разнообразными формами и содержанием. Под креативностью понимается интегративное качество личности, общая способность к творческому процессу, которая может проявляться в мышлении и общении; процесс, который направлен на продуцирование новых нестандартных идей, оригинальных образов и гипотез [Житкова и др., 2021, с. 9]. Если говорить о креативности в контексте методики обучения иностранным языкам, важно отметить, что практическое владение языком рассматривается как способность самостоятельно создавать речевые продукты. Это включает свободное использование языковых средств для решения коммуникативных задач и готовность отходить от шаблонов речи.

Письмо и креативное письмо в обучении иностранным языкам имеют свои особенности и цели.

Письмо в контексте обучения иностранным языкам обычно включает в себя создание различных типов текстов, таких как деловые письма, эссе, отчеты и другие формальные или неформальные тексты. Основное внимание уделяется структуре, грамматике, лексике и стилю. Креативное письмо акцентирует внимание на использовании воображения и оригинальности. Это может включать написание рассказов, стихов, сценариев и других художественных форм, где важна индивидуальность и творчество автора.

Цель обучения письму заключается в развитии навыков грамотного и структурированного написания текстов, а также в умении выражать свои мысли четко и понятно. Цель креативного письма – развить творческие способности учащихся, помочь им находить уникальные способы самовыражения и экспериментировать с языком.

При обучении письму акцент делается на формальные упражнения, такие как написание черновиков, редактирование, работа с образцами текстов и получение обратной связи от преподавателя. В креативном письме используются более свободные и экспериментальные подходы, такие как творческие задания, игры с языком, работа с образами и метафорами, а также обсуждение и анализ произведений других авторов.

Письмо часто требует соблюдения определенных норм и правил, таких как форматирование, структура текста и использование формального языка, в зависимости от типа текста. Креативное письмо допускает больше свободы в структуре и стиле, позволяя экспериментировать с формой, стилем и языковыми средствами.

При оценивании письма внимание уделяется грамматике, структуре, ясности и логике изложения. В креативном письме оценка может основываться на оригинальности, креативности, выразительности и эмоциональной насыщенности текста.

Креативное письмо – особый вид творческой деятельности, основанный на создании нового оригинального продукта, в качестве которого выступает художественный текст. В свою очередь, художественный текст – это продукт творческой деятельности, отражение авторских открытий мира и себя в этом мире, что проявляется в неординарных постановках проблем и их решении, выраженными различными языковыми средствами.

Креативное письмо и творческое письмо часто используются как синонимы, однако между ними есть некоторые различия, которые могут зависеть от контекста. Креативное письмо обычно подразумевает использование оригинальности и воображения для создания текстов. Оно может включать различные жанры и формы, такие как рассказы, стихи, эссе и др., с акцентом на инновационные идеи и подходы. Творческое письмо чаще акцентирует внимание на процессе создания текстов, в котором важны не только оригинальные идеи, но и развитие навыков письма, самовыражение и исследование личного опыта.

Креативное письмо может больше ориентироваться на результат – создание уникального произведения, в то время как творческое письмо акцентирует внимание на процессе написания.

Креативное письмо часто направлено на публикацию или представление произведений широкой аудитории. Творческое письмо может использоваться как средство самовыражения или терапевтическая практика, не обязательно предполагающая публикацию.

Итак, креативное письмо – это особый вид творческого письма, направленный на создание нового оригинального продукта – текста; креативное письмо развивает умение автора отойти от стандартных шаблонов и проявить индивидуальность, это продуцирование новых нестандартных идей и оригинальных образов с целью заинтересовать и вовлечь читателя, в силу чего на передний план выдвигается эстетичный аспект, а не прагматический или информативный [Касюк, Камрани Мотлаг, 2024, с. 401].

Креативное письмо подразумевает опору на жизненный опыт, воображение и фантазию. Благодаря использованию данного вида письма в учебном процессе, у учащегося повышается мотивация к освоению иностранного языка, формируется умение свободно излагать свои мысли, развиваются творческие способности [Баскакова, 2021].

Креативное письмо разнообразно по жанрам, масштабам и уровням сложности. Жанр – это категория, которая классифицирует произведения искусства (включая литературу, кино, музыку и др.) на основе общих характеристик, тем, стилей и форм. Жанры часто имеют свои специфические элементы, такие как структура, стиль, темы и характеры. На основе изученных работ по проблематике креативного письма представим обобщенную жанровую классификацию креативного письма:

1) Свободное письмо – проза (от лица героя, предмета): 1. сочинения, 2. рассказы, 3. комиксы, 4. мемуары, 5. (авто)биография, 6. загадки

2) Свободное письмо – лирика: 1. стихи в рифму, 2. стихи в свободной форме (белый стих), 3. хокку, 4. лимерики, 5. пейзажная лирика, 6. загадки

3) Свободное письмо – драма: сценарии.

4) Журналистика: 1. блог (электронный вариант личного дневника) или тематический блог (путешествия, хобби, увлечения); 2. журналистские расследования; 3. статьи (публицистические, научные); 4. интервью

5) Дневник (личный или общедоступный).

6) С письменной опорой: 1. мини-эссе по цитате, 2. сочинение с опорой на синтаксическую конструкцию («Мой китайский портрет»); 3. прерванные истории (известно только начало или конец истории).

7) Со звуковой опорой (музыкальное произведение или аудиозапись звуков)

8) С визуальной опорой (картины, фото, видео, рисунки, комиксы).

9) Фрирайтинг (free writing).

10) Публичные выступления (доклад).

11) Сторителлинг (storytelling).

12) Буклеты.

Как мы видим, данная классификация включает, как уже давно известные виды письменных заданий: написать сочинение, описать картину, придумать загадку; так и совершенно новые. Например, сторителлинг – это один из инструментов маркетинга, который помогает через истории доносить целевой аудитории ценности компании и ее продуктов. Существует несколько техник сторителлинга, например, донесение сути истории через контраст или сравнение; повествование с середины, сразу с главного события. Или такое

креативное задание как письмо со звуковой опорой. В данном случае акцент делается на образах, вызванных настроением песни, мелодией или звуками, и где ученик записывает свои собственные ассоциации. Также дневник, если его рассматривать как жанр креативного письма, может быть личным или общедоступным, заполняемый учащимися на уроке для саморефлексии или контроля учителя и одноклассников.

При работе с жанрами креативного письма процесс написания можно разбить на несколько ключевых этапов, каждый из которых играет важную роль в создании качественного и увлекательного текста:

1. Подготовка к написанию.

На данном этапе автор ищет идеи для текста, выбирает детали, сюжет и другие элементы. Для этого могут быть использованы следующие приемы: 1) Мозговой штурм: генерация идей в свободной форме, без критики, что позволяет выявить множество возможных направлений для сюжета. 2) Скоростное письмо: быстрое записывание ассоциаций и мыслей по теме, что помогает активировать творчество и не заикливаться на одной идее. 3) Вопросно-ответная работа: формулирование вопросов к теме (например, «Что если...?») и поиск ответов на них для углубления сюжета. 4) Выбор идей: оценка и отбор наиболее перспективных идей, которые будут развиваться в тексте. 5) Составление заметок: запись ключевых мыслей, идей, особенностей персонажей и сюжетных поворотов для дальнейшего использования. 6) Составление лексико-смысловых карт: визуализация идей и связей между ними, что помогает лучше организовать мысли и увидеть общую картину.

2. Непосредственное написание текста.

Этот этап включает в себя оформление мыслей и идей на бумаге. Возможные подходы, которые могут быть использованы: 1) Ведение личного дневника: дневник в данном случае является вариантом черновика, где автор может свободно выражать свои мысли и идеи. 2) Непосредственное продуцирование текста: переход к написанию текста, не задумываясь о его совершенстве. Учащимся необходимо здесь сосредоточиться на потоке идей и их записи на бумагу.

3. Редактирование/Самоконтроль.

На данном этапе текст получает логическую завершенность и учащимся необходимо переходить к проверке текста на ошибки. Далее перечислены некоторые моменты, на которые следует обратить особое внимание: 1) Логическая целостность: проверка структуры текста, чтобы убедиться, что он имеет введение, развитие и заключение. 2) Проверка орфографии и грамматики: внимательная работа с текстом для выявления и исправления ошибок. Данный этап может проводиться в паре или группе для того, чтобы авторы могли обсудить свои тексты друг с другом для получения обратной связи и новых идей.

4. Презентация/Контроль.

Завершающий этап, который может включать в себя: 1) Представление текста классу: публичное чтение или обсуждение работы с аудиторией, что помогает получить дополнительную обратную связь. 2) Публикация: размещение текста в интернете, в печатных источниках. 3) Личное использование: если текст пишется для себя (например, дневник), то этот этап может отсутствовать.

Каждый из этих этапов важен для создания качественного произведения. Они помогают учащимся не только развивать свои идеи, но и улучшать навыки письма, а также делиться своими работами с другими.

К формируемым умениям и навыкам при работе над креативным письмом мы отнесем: способность генерировать оригинальные идеи; умение определять и сохранять стиль текста; создание плана и структуры для будущего текста; логичное и грамотное изложение информации; применение лексико-грамматических средств в различных контекстах; использование языковых навыков в новых учебных ситуациях; выражение личного мнения, опыта и идей в письменной форме; развитие креативного мышления.

«Мой китайский портрет» – это увлекательное задание креативного письма, который может стать эффективным инструментом в обучении навыкам письменной речи. Это

упражнение позволяет учащимся выразить свои мысли и чувства, используя элементы рефлексии и культурного анализа. В процессе написания «Моего китайского портрета» ученики могут описать свои качества, интересы и увлечения, используя метафоры, сравнения и другие изобразительные средства, что позволяет им проявить креативность и индивидуальность. Кроме того, работа над таким текстом помогает развивать навыки структурирования информации и логического изложения мыслей.

На каждом уровне обучения иностранному языку присутствует тема описания характера. Как правило, заключительным контрольным заданием по этой теме являются такие традиционные упражнения, как сочинение о себе или монолог. Однако в качестве закрепления этой темы можно использовать креативное письменное упражнение «Мой китайский портрет», которое позволяет учащимся не только использовать и развить свой творческий потенциал, но и раскрыть свой внутренний мир посредством необычных сравнений.

Процесс выполнения этого упражнения включает в себя следующие этапы: 1. Подготовительный этап. Учащимся предлагается образец, где представлена определенная синтаксическая конструкция условного предложения, которая используется при написании «Китайского портрета»: «If I were ____, I would be ____ (because ____)». В первой части условного предложения используется родовое существительное, например: a flower, а во второй – уже видовое, относящийся к этой группе, например: a rose, далее дается объяснение, почему автор ассоциирует себя с этим цветком. Необходимо отметить, что сравнения могут быть различными, поэтому ученики не ограничены в своем выборе и творчестве. В качестве примера можно показать несколько уже готовых предложений (например, If I were a country, I would be Great Britain because I love drinking tea, walking in the rain, and studying like Hermione Granger), а также дать список родовых существительных, которые могут быть использованы в первой части: a town, a painting style, an emotion, an activity, an animal, a color, a natural phenomenon и т.д.

2. Исполнительный этап. После того, как учащиеся ознакомились с примером, они могут приступить к выполнению упражнения. Это может быть работа как на уроке, так и домашнее задание. Если задание будет выполняться дома, то у учащихся есть возможность подготовить его в виде красочной презентации с картинками.

3. Этап редактирования и самопроверки. Так как «Китайский портрет» относится к упражнениям креативного характера с опорой на синтаксическую конструкцию, то рекомендуется на исполнительном этапе сосредоточить внимание только на содержании будущего текста: продумать все от начала до конца. В нашем случае выбрать все то, с чем ученик будет себя сравнивать, а также обосновать, почему он так считает. Только после того, как содержание будет готово, следует обратить внимание на оформление. На этапе редактирования текста, учащиеся проверяют орфографию, грамматику и пунктуацию (что важно для условных предложений).

4. Презентация. Если упражнение выполнялось дома, то на следующем уроке учащиеся представляют свои работы с презентациями. В данном случае, творчество будет проявляться не только в тексте, но и на слайдах, то есть в итоговом оформлении задания. Если задание выполняется непосредственно на уроке, то учащиеся могут просто зачитать свой итоговый текст перед аудиторией. На наш взгляд, презентация будет более интересна для группы. На данном этапе работает не только ученик, который рассказывает о себе, но и все остальные ученики. Аудитория внимательно слушает, проверяет текст, представленный на слайдах, на наличие ошибок, и если такие имеются, то они исправляются после презентации. Активное обсуждение, а также вопросы помогут развить коммуникативные навыки общения на иностранном языке всей группы.

Креативное упражнение «Мой китайский портрет» может использоваться не только с учащимися с начальной языковой подготовкой, но и с теми, чей уровень владения языком достигает порогового уровня и уровня свободного владения. Рассмотрим одну из работ (сохранена авторская орфография).

My Chinese portrait: «If I were a number, I would be seven because it's my "happy number": my name has 7 letters and I'm on the seventh floor». В данном случае автор говорит о том, что

если бы она была цифрой, она было бы цифрой 7, так как в ее имени (Татьяна) 7 букв, и она живет на 7 этаже. Следует отметить, что обоснование выбрано креативное и нестандартное, что раскрывает творческий потенциал учащегося. «If I were a vegetable, I would be a pumpkin because my hair is shaped and colored like a pumpkin. Also, my partner calls me “tykovka” that means “my lovely pumpkin”». Автор описывает свою стрижку, используя сравнение с тыквой. В традиционном описании своей внешности такое сравнение точно не использовалось бы. «If I were a public building, I would be museum because I’m in my first year of museology». С помощью данного сравнения автор упоминает о том, на каком факультете она учится, а также о том, что это является ее хобби. «If I were a color, I would be purple because my telegram nickname is purple. Also, psychologists say purple is color of creative and confident people». Любимый цвет студентки – фиолетовый, и она обосновывает свой выбор с психологической точки зрения, говоря о том, что фиолетовый – цвет творческих и уверенных в себе людей, что представляет собой оригинальный способ описания черт своего характера. «If I were an animal, I would be a hamster. I don’t know why, but my friend says when I’m smiling, I look like this little animal». Еще одно неординарное сравнение себя с животным, а именно с хомяком, так как друзья говорят, что, когда она улыбается, она похожа на него.

Таким образом, креативное упражнение «Мой китайский портрет» позволяет ученику описать свою личность и характер через серию необычных и оригинальных сравнений. В этом задании студентка смогла продемонстрировать свой творческий подход, используя новые и интересные сравнения, которые помогли ей выразить свой внутренний мир. Это упражнение не только помогло ей развить свои языковые и речевые навыки, но и позволило лучше понять себя и свою личность. Мы можем выделить ключевые преимущества этого вида креативного упражнения. Эмоциональная вовлеченность: упражнение позволяет ученику эмоционально вовлечься в процесс описания своей личности, что повышает мотивацию к изучению иностранного языка. Творческое самовыражение: задание предоставляет возможность творчески выразить свой внутренний мир, используя необычные сравнения и метафоры. Еще одним преимуществом является самопознание и, наконец, языковой рост.

Как мы видим, такие задания способствуют развитию и совершенствованию навыков создания иноязычных креативных текстов: они помогают отрабатывать техники написания, применять различные изобразительно-выразительные средства, стимулировать воображение и находить новые способы самовыражения, а также проявлять свою индивидуальность. Включение креативных письменных заданий в процесс обучения иностранному языку повышает учебную мотивацию, способствует формированию личности, способной к самостоятельному обучению, и развивает письменную коммуникативную компетенцию.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Баскакова, М. А. Креативное письмо как форма развития письменной речи на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / М. А. Баскакова, П. В. Булатова // Мир педагогики и психологии : международный научно-практический журнал. – 2021. – № 10(63). – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/kreativnoe-pismo-kak-formarazvitiya-pismennoj-rechi-na-urokakh-inostrannogo-yazyka.html> (дата обращения: 31.10.2021).

2. Жидкова, Е. В. Креативное письмо при обучении взрослых иностранному языку / Е. В. Жидкова, Н. А. Карпова, Е. В. Козловская. – Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2021. – 108 с.

3. Касюк, Н. С. О развитии умений креативного письма на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному / Н. С. Касюк, Э. Камрани Мотлаг // Прикладная лингвистика: наследие и современность : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию филол. фак. Белорус. гос. ун-та, Минск, 22–23 марта 2024 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: О. М. Дорогокупец-Новицкая [и др.]. – Минск : БГУ, 2024. – С. 397–404. – ISBN 978-985-881-656-8.

4. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методика обучения французскому языку : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.

К вопросу о критериях аутентичности текста в иноязычном образовании

С. Г. Курбатова, Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, к. ф. н., доцент, Россия

К. О. Лазарева, Санкт-Петербургский государственный институт культуры,
студент бакалавриата, Россия

Включение настоящих, аутентичных текстов в обучение иностранному языку стало важной составляющей современной педагогической практики, особенно в условиях перехода к коммуникативному и межкультурному подходам. Такие материалы позволяют создать условия, максимально приближенные к реальному использованию языка, что не только способствует развитию навыков коммуникации и языковой компетенции, но и помогает лучше понять культурные особенности изучаемого языка.

Проблематика использования текста при обучении иностранному языку является одной из ключевых. Текст – это связная последовательность знаков (слов, предложений, абзацев), которая передает определенное сообщение или идею и служит основным средством коммуникации. Именно через текст мы получаем доступ к знаниям из области науки, искусства, экономики, политики, к социальным ценностям и нормам, а также к разнообразному опыту, накопленному человечеством в ходе практической деятельности. Все это играет важную роль в подготовке человека к участию в общественной жизни, сотрудничеству и коммуникации с другими людьми. Текст выполняет роль связующего звена между учениками и культурно-историческим опытом общества, позволяя не только овладеть языком, но и понять мышление и мировосприятие носителей языка. Текст предоставляет контекст, в котором язык используется. Он помогает учащимся понять, как слова и грамматические структуры функционируют в реальных ситуациях. В отличие от изолированных слов или фраз, текст демонстрирует, как язык связывается с культурными, социальными и эмоциональными аспектами общения. Извлечение смысла из текста является многогранным процессом, который требует активного вовлечения, анализа и критического осмысления. Также это связано с тем, как текст соотносится с личным опытом и знаниями читателя. Учащиеся могут связывать информацию из текста с собственными переживаниями, что способствует более глубокому пониманию и осмыслению материала, поэтому качество текста, его содержание и формы существенно влияют на эффективность обучения иностранному языку.

Особое значение в этом контексте приобретают аутентичные тексты, «тексты, взятые из оригинальных источников, которые характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрируют случаи аутентичного словоупотребления, и которые, хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут быть использованы при обучении иностранному языку» [Канафина, Жумагулова, 2020, с. 37]. Согласно толковому словарю Ефремовой Е. Т. под «аутентичным» понимается материал, который является «исходящим из первоисточника, соответствующим подлиннику» [Ефремова, 2000, с. 1213]. По мнению Л. Лиера, аутентичность – это действие, которое является подлинным, когда оно реализует свободный выбор и является выражением того, что человек искренне чувствует и во что верит, то есть аутентичное действие имеет внутреннюю мотивацию [Lier, 2013], поэтому мы определяем, что аутентичный текст – это текст, созданный носителями языка в естественных условиях общения и предназначенный для реального использования. Он отражает естественный язык, культуру, стиль и контекст, в которых он был написан или произнесен.

Данный текст не предназначен специально для целей обучения. В своей работе Е. В. Носонович отмечает, что аутентичные тексты – это те, которые создавались без учебных целей и изначально предназначены для носителей языка, выполняя свои функции в реальной коммуникации [Носонович, 1999]. Таким образом, аутентичные материалы отражают естественную языковую практику. В отличие от них, учебные тексты специально разрабатываются для изучающих язык, зачастую создаются не носителями, и часто отличаются

рядом недостатков: неестественным языковым наполнением, повторяемостью слов и грамматических структур, отсутствием логических связей между предложениями, а также простотой содержания и недостаточным соответствием интересам учеников [Носонович, 1999]. Такие материалы, как правило, адаптированы под уровень обучающихся, что делает их более понятными. Эти тексты учитывают конкретные языковые навыки и цели обучения, что способствует более эффективному освоению материала.

В свою очередь, сложность аутентичных текстов, связанная с использованием сложных синтаксических конструкций, идиом и разговорных выражений, может стать серьёзным препятствием для тех, кто только начинает изучать язык. Также культурные отсылки в таких текстах могут затруднить понимание для учащихся из других культурных контекстов. Кроме того, аутентичные материалы не всегда позволяют обеспечить единообразие в процессе обучения, в то время как учебники дают возможность стандартизировать объем и содержание материала, что облегчает проведение контроля знаний. Для успешного использования аутентичных источников преподавателю требуется высокая подготовка и умение адаптировать материалы под уровень и потребности учеников. С другой стороны, отмечаются и положительные характеристики использования аутентичных текстов. По мнению Л. Лиера, «аутентичные материалы по своей сути более интересны, чем надуманные, поскольку их цель - передать сообщение, а не подчеркнуть целевой язык» [Lier, 2013, с. 126]. Также многие ученые отмечают высокую степень заинтересованности и мотивированности, так как при чтении аутентичных текстов учащиеся активируют внутреннюю мотивацию за счет работы с такими материалами, которые считаются сложнее, чем адаптированные или придуманные тексты [Lier, 2013].

Итак, не каждый оригинальный текст подходит для учебных целей из-за особенностей языка, структуры, культурных различий, темы или соответствия образовательным задачам и уровню владения языком. Аутентичный материал, как и любой другой, должен обладать такими качествами, как связность, полнота, информативность, а также соответствовать логико-структурным и смысловым особенностям жанров оригинальных текстов [Ягнич, 2015]. Для эффективного использования аутентичных материалов в учебном процессе важно учитывать критерии, по которым текст можно назвать аутентичным, а также выбирать виды текстов в зависимости от этапа обучения и целей урока. Согласно определению Савиновой Н. А. и Михалевой Л. В., неаутентичными текстами считаются «тексты, созданные специально для изучающих иностранный язык как неродной, и которые используются в учебном процессе для закрепления грамматического и лексического материала» [Савинова, 2007, с. 118]. Согласно Носонович Е. В., нельзя определить четкие границы между аутентичным текстом и неаутентичным, однако существуют критерии, которые способствуют определению аутентичности. К таким критериям относятся: «1) родной язык автора текста; 2) цель создания текста; 3) восприятие текста учащимися» [Носовнович, 1999, с. 15–16].

Носонович Е. В. вводит понятие «методической аутентичности» текстов как оптимального подхода к созданию учебных материалов, который сочетает требования лингвистики и методики обучения [Носович, 1999, с. 25]. В отличие от «учебной аутентичности», которая охватывает широкий спектр использования различных материалов, методическая аутентичность предполагает, что материалы не только эффективно способствуют достижению учебных целей, но и соответствуют основным критериям текстuality – цельности, связности, информативности, ситуативности. Кроме того, такие тексты должны учитывать особенности восприятия учащихся, включая интерес к содержанию и эмоциональную реакцию.

Таким образом, уровень подлинности учебных материалов зависит не только от их непосредственного заимствования из оригинальных иностранных источников, но и от контекста их использования в процессе обучения. Иными словами, аутентичность можно рассматривать как характеристику образовательного процесса, включающую задания к текстам, социальную ситуацию, создаваемую преподавателем в ходе урока, а также речевое взаимодействие между студентами.

Кроме указанных критериев, для аутентичных текстов и материалов важны определённые параметры: учет возраста учеников и их языковой опыт как в иностранном, так и в родном языках; интересное содержание; разнообразные виды речи; дополнительные, обусловленные контекстом детали, которые помогают сформировать подлинную языковую среду и развивать навыки смыслового восприятия; естественные ситуации, персонажей и обстоятельства; возможный потенциал вызвать эмоциональный отклик у обучающихся; наличие ценностных ориентиров (культурных, этических, социальных), отражающих изучаемый язык и способствующих развитию межкультурной компетенции и эмоциональной вовлечённости [Иванова, 2014].

Дополнительно к этим критериям многие исследователи выделяют характерные признаки, присущие аутентичным текстам. Так, Носонович Е. В. и Мильруд Р. П. рассматривают учебный текст, соответствующий нормам носителей языка, как образец подлинного дискурса и выделяют такие его особенности: структурная подлинность; лексико-фразеологическая аутентичность; грамматическая точность; функциональная правдивость; а также соответствие распределения языковых единиц, длины синтагм и других элементов, подтверждённое статистическими данными. При этом, подлинный дискурс определяется как «текст, взятый в контексте событий, предполагающий его связь с реальной практической ситуацией, которая определяет его связность, выбор языковых средств для решения коммуникационной задачи, структурные особенности и возможности интерпретации» [Носонович, Мильруд, 2000, с. 1].

Итак, к преимуществам аутентичных текстов мы относим разнообразие по стилю и тематике, а также их способность вызывать интерес и удерживать внимание учащихся, что делает обучение более увлекательным и содержательным. С этих позиций весьма интересной представляется классификация Ягнич А. Я. Он предлагает классификацию аутентичных текстов, опираясь на степень их приближенности к оригинальному языковому материалу и характер методической обработки. Исходные материалы рассматриваются как заимствованные из естественной языковой среды без существенных изменений, что позволяет сохранить их подлинность. В свою очередь, адаптированные тексты создаются на основе оригиналов и подвергаются минимальной редактуре с целью повышения их методической эффективности – чаще всего за счет упрощения языковых конструкций и выделения ключевых особенностей. В составе синтезированных и разработанных материалов используют оригинальные источники: при этом специально акцентируются определённые лексические и грамматические элементы в соответствии с учебными задачами. В синтезированных текстах допускается частичное заимствование фрагментов из первоисточников, тогда как создаваемые или моделируемые материалы разрабатываются специально для обучения и не обязательно основываются на конкретных оригиналах [Ягнич, 2015].

При обсуждении вопроса адаптации аутентичных текстов для учебных целей отмечается тенденция к их упрощению и последующей редактуре для удобства восприятия учащимися. Е. В. Носонович подчеркивает важность упрощения языка с учетом потребностей учеников, отмечая, что «упрощение языкового материала – важный этап естественной коммуникации» [Носонович, 1999, с. 18]. Такой процесс включает замену лексических и синтаксических конструкций, а также создание условий для постепенного освоения навыков чтения через последовательное введение новых языковых элементов. Адаптация предполагает регулирование сложности текста с учетом методических требований и целей обучения. О. Н. Кулиева определяет этот процесс как «методы обработки исходного текста, направленные на его сокращение и приближение лексики и структуры к возможностям и уровню знаний обучающихся» [Кулиева, 2004, с. 195]. Следует отметить, что некоторые специалисты допускают методическую переработку текстов, не предназначенных изначально для обучения, без нарушения их аутентичности, а также создание специально подготовленных материалов, учитывающих параметры учебной деятельности. В научной литературе как отечественной, так и зарубежной встречаются различные термины для обозначения таких текстов: полу-

аутентичные, отредактированные аутентичные, адаптированные аутентичные, приближенные к аутентичности, учебно-аутентичные [Эшбоева, 2014].

Таким образом, адаптация аутентичных материалов играет важную роль в их включении в учебный процесс, позволяя учитывать уровень знаний учащихся и достигать методических целей, особенно на начальном этапе обучения. Вместе с тем, большинство специалистов, работающих с аутентичными источниками, сосредотачиваются на их использовании на среднем и продвинутом этапах изучения иностранного языка [Гриднева, 2017].

Аутентичные тексты предоставляют учащимся примеры языка в реальном контексте, что позволяет лучше понять, как и когда использовать различные лексические и грамматические конструкции. Аутентичные тексты могут представлять различные стили и жанры, что обогащает словарный запас учащихся и помогает им адаптироваться к различным формам общения.

Сравним 2 текста: 1) текст из учебного пособия «Enjoy English для 5–6 классов» (автор Биболетова М. З.); 2) авторский созданный текст (рассчитанный на учеников 5 класса):

1) Read how Carol celebrates Christmas: «My favourite holiday is Christmas. We decorate the Christmas tree and our house. My little sister writes a letter to Santa Claus asking him for presents. I don't write letters to Santa Claus. I am big already. I know my parents buy Christmas presents for me and her, our relatives and our friends. I don't buy presents for my grandparents. I make funny toys for them. My mother cooks a special Christmas dinner. We invite our grandparents to our place. On the 25th of December my sister and I get up early in the morning. There are two stockings full of small presents on our beds. During the Christmas holidays we enjoy ourselves: play, watch TV and video, visit our friends and eat a lot of tasty things».

2) Every year, the Johnson family celebrates Christmas together. They have many fun traditions that make the holiday special. The Johnson family puts up a big Christmas tree in their living room. They decorate the tree with colorful lights and shiny ornaments. The children, Mia and Jake, put a bright star on the top of the tree. On Christmas Eve, the family prepares a big dinner. They cook a delicious roast chicken and eat vegetables, potatoes, and yummy dessert. After dinner, they play games and watch holiday movies together. At night, Mia and Jake hang their stockings by the fireplace.

On Christmas morning, the children wake up early. They are very excited! They run to the living room in their pyjamas to see the presents under the tree. The family opens the gifts together. Mia gets a new book, and Jake receives a toy car. Everyone is happy! After gifts, they enjoy a special Christmas breakfast of pancakes, fruit, and hot chocolate. In the afternoon, the Johnson family visits their grandparents. They share stories and enjoy a big family dinner. The Johnson family celebrates Christmas with love and joy!

Текст, созданный автором, написан в естественном, литературно-разговорном стиле, что дает учащимся возможность наблюдать, как язык функционирует в повседневной жизни (например, синонимы *gifts* и *presents*; эмоционально-оценочные лексические единицы, такие как *fun*, *shiny*, *delicious*, *yummy*, *excited*, *happy*, *enjoy*, *love*, *joy*). Кроме того, этот текст включает элементы культурных традиций страны изучаемого языка. Все это может вызвать более глубокие эмоции и личные отклики читателя, так как отражает реальные переживания персонажей текста. В текст 1 хотя и включены культурные реалии (*Christmas tree*, *Santa Claus*, *Christmas presents*, *Christmas dinner*, *stockings*), однако он представляет собой искусственно созданный учебный неаутентичный текст с линейной упрощенной структурой, что облегчает его восприятие, но при этом кажется менее естественным и менее эмоционально насыщенным, так как его основная цель – обучение, а не выражение личных чувств.

На примере текста из учебного пособия «Английский язык для 4 класса» (авторы Комарова Ю. А., Ларионова И. В., Перретт Ж.) покажем, как можно сделать текст более «аутентичным» для учебных целей.

Исходный учебный текст: *This girl is in the supermarket. It is a very big shop. She has got a trolley. What has she got in her trolley? She has got some orange juice and some ice cream. Has she got any carrots or apples? Yes, she has. Has she got any sardines? No, she hasn't.*

Синтезированный учебно-аутентичный текст: *Emily goes to a super-duper big supermarket! She pushes a shiny, blue trolley. What do you think she has in her trolley? Let's take a peek!*

In her trolley, she has some yummy orange juice, and a tub of vanilla ice cream. Now, what about carrots and apples? Yes, she's got some crunchy carrots and bright red apples too! But wait, does she have any sardines? Nope, no fish for her today!

Цель исходного учебного текста – закрепление лексических единиц по теме «Еда» и грамматического материала (some, any; has she got). Персонаж не имеет имени, в текст включены шаблонные вопросно-ответные конструкции, которые обычно отрабатываются в языковых упражнениях (Has she got any carrots or apples? Yes, she has. Has she got any sardines? No, she hasn't.). Пассивное изложение информации без вовлечения читателя (например, через вопросы, или обсуждения), отсутствие эмоциональной составляющей, все это делает этот текст однообразным и скучным.

При синтезировании в учебно-аутентичный текст мы включили имя персонажа (Emily), так как персонализация конкретизирует лицо и его действия, и делает его ближе к читателю, который может соотнести представленную ситуацию со своим личным опытом. В текст включены слова оценочного и разговорного характера a super-duper big supermarket, take a peek, yummy, crunchy, nope, способствующие созданию более непринужденной атмосферы, что может облегчить восприятие информации и повысить ее запоминаемость. Синтаксические конструкции, такие как вопросы и обращения к читателю, используются для создания более интерактивного и вовлекающего текста. Вопросы могут стимулировать размышление и активизировать внимание читателя, побуждая его задуматься над темой (What do you think she has in her trolley? Now, what about carrots and apples?) Обращения к читателю помогают установить персонализированный контакт, делая текст более дружелюбным и доступным (Let's take a peek! But wait, does she have any sardines?). Это повышает интерес к содержанию. Восклицательные предложения в тексте используются для передачи эмоций, усиления выразительности и создания динамики (Emily goes to a super-duper big supermarket! Nope, no fish for her today!). Они помогают акцентировать внимание на важных моментах, подчеркивая, возможно, удивление, а также делают текст более живым и увлекательным. Восклицательные предложения могут вызывать у читателя эмоциональный отклик и способствовать лучшему запоминанию информации, создавая атмосферу вовлеченности и заинтересованности.

Наш анализ показывает, что традиционные учебные материалы, используемые для введения и закрепления новых лексических единиц и грамматических структур, а также для развития навыков чтения и аудирования, значительно уступают по содержательному качеству аутентичным источникам. Чрезмерно «очищенные» и искусственно структурированные тексты теряют связь с настоящим «живым» языком и могут препятствовать развитию восприятия живой речи. Использование реальных материалов, отражающих истинные ситуации межличностного общения и предоставляющих возможность погружения в реальный межкультурный контекст, становится очень важным и ценным для обучающихся.

На основании этого мы пришли к выводу о возможности разработки и составления учебных текстов, соответствующих критериям аутентичности, среди которых: темы, связанные с социально-культурной и бытовой сферами общения; ситуации коммуникации, характерные для реальной жизни; использование языковых единиц с оценочно-эмоциональной окраской; грамматическая аутентичность, включающая синтаксические конструкции для выражения эмоций и создания различных речевых эффектов; возможность извлечения личного смысла; а также отражение культурных особенностей страны изучаемого языка.

Согласно позиции Солововой Е. Н. и Редько Ю. В., именно использование аутентичных и приближенных к ним материалов позволяет преодолеть «коммуникативный барьер» между учебной речью и реальным языковым употреблением [Соловова, 2005, с. 8; Редько, 2015, с. 188]. Таким образом, повышение аутентичности учебных текстов не является лишь стилистической или эстетической задачей, а представляет собой важнейшее условие успешного овладения иностранным языком в контексте развивающего и деятельностного подхода при обучении иностранному языку особенно на начальном этапе.

Однако для достижения наилучших результатов при работе с такими текстами необходимо учитывать не только уровень подготовки учащихся, их возрастные особенности,

интересы и опыт, но и критерии, по которым текст можно считать аутентичным. При этом адаптация аутентичных текстов или синтезирование и создание учебно-аутентичных текстов играет ключевую роль, позволяя сделать материал доступным и интересным и, в то же время, имитирующим реальную коммуникативную ситуацию. Правильный отбор учебных текстов с учетом их жанрового разнообразия, объема, иллюстративного сопровождения и структуры является необходимым условием создания аутентичной ситуативности при обучении иностранным языкам.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Биболетова, М. З. Английский язык: Английский с удовольствием / М. З. Биболетова, Н. В. Добрынина, Н. Н. Трубанева // Enjoy English: учебник англ. яз. для 5–6 кл. общеобраз. учрежд. – Обнинск: Титул, 2007. – 208 с.: ил.
2. Гриднева, Н. А. Использование аутентичных материалов в обучении иностранному языку на уровне A1 / Н. А. Гриднева // Самарский научный вестник. – 2017. – Т. 6, № 4. – С. 210–214.
3. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000. – 1213 с.
4. Иванова, Т. Ю. Использование аутентичного материала как способ ориентации старшеклассников на ценности межкультурного общения / Т. Ю. Иванова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 1 (16). – С. 129–133.
5. Канафина, А. Аутентичный текст в процессе обучения иностранному языку / А. Канафина, Н. С. Жумагулова // НИР/S&R. – 2020. – № 3. – С. 37–40.
6. Комарова, Ю. А. Английский язык. Brilliant для 4 класса общеобразовательных организаций / Ю. А. Комарова, И. В. Ларионова, Ж. Перретт. – М.: Русское слово, 2015. – 128 с.
7. Носович, Е. В. Методическая аутентичность учебного текста: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Е. В. Носович. – Тамбов, 1999. – 175 с.
8. Носонович, Е. В. Параметры аутентичного учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 10–14.
9. Савинова, Н. А. Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетенции / Н. А. Савинова, Л. В. Михалева // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 294. – С. 116–119.
10. Эшбоева, Д. А. Сущность и классификация «аутентичных материалов» / Д. А. Эшбоева, М. Р. Ашурбоева // Молодой ученый. – 2014. – № 10 (69). – С. 454–456.
11. Ягнич, А. Я. Аутентичный и адаптированный тексты для профессионально-ориентированного чтения студентов неязыковых вузов / А. Я. Ягнич // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2015. – № 20. – С. 94–99.
12. Lier, L. V. Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity / L. V. Lier. – N.Y.: Longman, 2013. – 280 p.

УДК 81'25.06

Способы передачи географических реалий в переводах франкоязычной поэзии Ф. И. Тютчева

О. В. Лапунова, Белорусский государственный университет, к. ф. н., доцент,
Беларусь

Б. Ю. Шпаковская, Белорусский государственный университет, студент
бакалавриата, Беларусь

«Перевод – сложный и многогранный вид человеческой деятельности, который сформировался в те далёкие времена, когда праязык начал распадаться на отдельные языки и возникла необходимость в людях, знавших несколько языков и способных выступать в роли посредников при общении представителей разных языковых общин» [Илюшкина, 2015, с. 5].

Переводоведение, как научная область, занимается изучением норм перевода, выявлением закономерностей эволюции переводческого процесса.

Особенность художественного перевода заключается в сохранении философского, личного, патриотического авторского замысла путём передачи в тексте языка перевода (ПЯ) грамматических и лексико-семантических нюансов поэтического языка текста иностранного языка (ИЯ). Достижение успешного взаимодействия между читателем и автором без потери связующего смыслового концепта происходит при адекватном переводе культурно-маркированной лексики, которую не всегда удаётся полноценно перевести.

Успех перевода поэтического текста зависит от максимального его приближения к форме выражения и содержания оригинала, от сохранения ритмико-интонационной схемы, стихотворного размера, рифмы, а также от адекватного перевода реалий-слов. Болгарские учёные С. Влахов и С. Флорин выделяют транскрипцию и собственно перевод, как основные способы передачи реалий. Применение транскрипции обусловлено возможностью облегчить переводчику процесс работы, но иногда неправильно подобранная лексическая единица (ЛЕ), искажающая национальный колорит реалии, может привести читателя в замешательство.

Сравнительно-сопоставительный анализ способов передачи географических реалий франкоязычной поэзии Ф. И. Тютчева проводился на материале вариантов перевода 18 стихотворений, выполненных переводчиками М. П. Кудинова, А. Липовецкого, В. А. Кострова [Тютчевiana, 2025]. На основе данных переводов можно прийти к выводам путём анализа эффективности способов передачи географических реалий на русский язык в определённом контексте. Было выявлено, что при переводе данного типа реалий используются следующие методы: калькирование, генерализация, конкретизация, компенсация, экспликация, грамматическая замена, модуляция, опущение с использованием контекстуальной замены. Исходя из классификации географических реалий, было определено 5 внутривидовых групп реалий, специфика перевода которых была рассмотрена на примере наиболее показательных дискурсивных фрагментов стихотворений.

Начнём анализ со способов перевода названий объектов (явлений) физической географии:

*Et bercée aux **lueurs** d'un vague crépuscule –*

‘И полюс северный при **тусклых вспышках** света (пер. М. П. Кудинова)

И полюс в **смутном сумеречном сне** (пер. А. Липовецкого)

Настала **темнота**, похолодел гранит’ (пер. В. А. Кострова)

На примере первых двух переводов реалии *lueurs* ‘свечение, блеск, мерцание, чаще всего в вечернее время после захода солнца’ М. П. Кудинов и А. Липовецкий используют приём экспликации для создания выразительной картины мира в пространстве поэтического текста. Дословный перевод редуцирует поэтический слог в связи с особой интерпретацией объектов, окружающей реальности автором текста. В третьем случае, В. А. Костров передаёт реалию способом конкретизации, сохраняя специфичность употребления ЛЕ в конкретном контексте.

Далее продолжим анализ реалий, обозначающих метеорологические явления. Рассмотрим следующий дискурсивный фрагмент:

*Et des filets de **poussière de neige** –*

‘**Пыль снежную** вдоль смутных берегов. (1)

И **нити снежной пыли** кружат прочь (2)

И кружатся над ним песчинки **снежной пыли**’ (3)

Метео-реалия *poussière de neige* ‘снежная пыль в зимнюю метель, гонимая ветром в результате чего образуется воронка’ у трёх переводчиков передаётся калькированием. В первом переводе М. П. Кудинова наблюдается грамматическая замена члена предложения (метеореалии), что видоизменяет, но не портит ритмико-интонационный строй перевода стихотворения.

Далее продолжим анализ реалий группы, обозначающей географические объекты человеческой деятельности, в которую входит реалия-слово *cité* 'городок':

Le pôle attire à lui sa fidèle cité –
'Баюкает любимый **город** свой. (1)
Влечёт к себе застывший верный **город**. (2)
И **город** устремлён на полюс, как магнит' (3)

Переводчики передают реалию способом генерализации, в данной контекстной ситуации. Выбор обобщающего эквивалента-синонима реалии-слова лишает текст перевода национально-маркированной специфики, которую желал заложить автор. В третьем переводе В. А. Кострова присутствует грамматическая замена члена предложения (реалии-слова), где *cité* выступает в статусе подлежащего, а не дополнения.

Далее перейдём к анализу реалий, обозначающих «эндемиков и ботанику»:

Qui veut simuler un bouleau
'**Берёзой** притворилось вдруг? (1)
Не спрятаться в **берёзовом лесу**' (3)

В первом переводе М. П. Кудинова наблюдается передача реалии-слова *un bouleau* 'берёза' способом калькирования. Синтаксическая роль в предложении остаётся идентичной оригиналу. В. А. Костров модифицирует структуру предложения и используемую лексику, достигая высокого художественного уровня в своём переводе. Реалия-слово передаётся переводчиком способом компенсации. Идея переводчика видоизменяет формат авторской мысли, где лирическая героиня сравнивается с *l'oranger en fleur* 'апельсиновое дерево', хотя стремится походить на «берёзку». Перевод стихотворения А. Липовецкого, откуда было взято реалия-слово, отсутствует.

Продолжим анализ географических реалий последней группы, обозначающих «сезонную палитру». Рассмотрим следующий дискурсивный фрагмент:

Glisser comme un printemps voilé –
'Незримой веяло **весной**. (1)
Невыразимая **весна!**' (3)

Реалия-слово *un printemps* 'весна' передана путём калькирования с сохранением авторского национально-маркированного элемента. Также наблюдается грамматическая замена члена предложения. В первом переводе М. П. Кудинова мы видим замену обстоятельства на дополнение в переводе (*Glisser comme un printemps* – 'Незримой веяло весной'). В переводе В. А. Кострова реалия-слово имеет самостоятельный статус, превращаясь в обращение ('Где пахнет солнцем, пахнет детством // Невыразимая весна!').

Каждый переводчик имеет свой индивидуальный стиль, что объясняется частотным использованием тех или иных приёмов перевода. На основе сопоставительного анализа способов передачи географических реалий в поэтических текстах Ф. И. Тютчева переводческий стиль В. А. Кострова был определён как наиболее выразительный, что объясняется его выбором переводческих трансформаций и креативации переводов стихотворений, оригинальных по значимости и смысловому потенциалу. Благодаря его интерпретации лексических единиц и модификации структуры фразы в строфе, тютчевские стихотворения оживают и переносятся в пространство актуального времени для трансляции эстетико-философских рефлексий поэта-романтика.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов, Л. С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – Москва : Международные отношения, 1975. – 240 с.

2. Влахов, С. И. Непереводимое в переводе / С. И. Влахов, С. П. Флорин. – Москва : Международные отношения, 1986. – 416 с.
3. Илюшкина, М. Ю. Теория перевода: основные понятия и проблемы / М. Ю. Илюшкина. – Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 2015. – 84 с.
4. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – Москва : ЭТС, 2000. – 251 с.
5. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – Москва : Высшая школа, 1990. – 190 с.
6. Переводы стихотворений Ф. И. Тютчева с французского языка [Электронный ресурс] // Тютчевiana : сайт рабочей группы по изучению творчества Ф. И. Тютчева. – URL: <https://ruthenia.ru/tiutcheviana/publications/trans/trans.html> (дата обращения: 09.04.2025).

УДК 81`255.2 + 791.45

Аудиовизуальный перевод корейской драмы «Завтра» на русский язык: сравнительный анализ дубляжа и субтитров

А. А. Меликян, Донской государственный технический университет,
к. ф. н., доцент, Россия

И. В. Намчук, Донской государственный технический университет,
студент бакалавриата, Россия

В настоящее время мы становимся свидетелями глобализации и интернационализации. Корейская волна или «Халлю» – это феномен, который подразумевает под собой стремительное распространение южнокорейской культуры за пределами Южной Кореи. Возросший интерес к южнокорейской культуре охватывает многие сферы жизни: от музыки и дорам до онлайн-игр и корейской кухни. В связи с этой тенденцией появляется и необходимость качественного перевода дорам, который не просто представлял бы собой дословный перевод, но и учитывал и передавал культурные и языковые особенности Южной Кореи.

Популярность медиа продуктов корейской культуры среди русскоязычной аудитории сопровождается возникновением рядом вызовов для переводчиков аудиовизуальных текстов. На данный момент в связи с отсутствием универсального подхода для локализации и перевода корейских дорам на русский язык мы наблюдаем недостаток их качественного перевода.

Аудиовизуальный перевод – это процесс адаптации иностранных аудиовизуальных произведений (фильмов, сериалов, телепередач, видеоигр и т. д.) с одного языка на другой. Если рассматривать перевод и локализацию именно корейских дорам, то в основном переводчики применяют два вида аудиовизуального перевода: субтитры и дублированный перевод. Согласно Готтлибу Х., выбор конкретного вида аудиовизуального перевода зависит от целевой аудитории, жанра и культурных ожиданий [Gottlieb, 1997]. И для корейских дорам этот выбор становится особенно значимым, потому что данные продукты медиа культуры Южной Кореи насыщены культурными отсылками, языковой спецификой и эмоциональной окрашенностью.

Исходя из теории классификации Холла Э., для Южной Кореи, как для образца высококонтекстуальной культуры, характерна неязыковая передача значительной части информации иерархией участников акта коммуникации, их жестами, мимикой, манерой поведения [Шевцова, 2022]. В рамках южнокорейских дорам эта составляющая играет ключевую роль в передаче сюжетных нюансов. И её адаптация при переводе на русский язык представляет собой значительную проблему из-за технических, лингвистических и культурных ограничений, с которыми сталкиваются переводчики.

Исследование, представленное в настоящей статье, проводилось на основе сравнительного анализа дублированного перевода от Netflix и субтитров от студии SOFTBOX южнокорейской драмы «Завтра» на русский язык с учётом следующих трёх аспектов.

1. Акустическо-невербальная составляющая, которая включает в себя использование степени вежливости, уважительных суффиксов и местоимений, а также случаи звукоподражания, звукоизображения, звукообразы, сокращения и имена собственные.

2. Вербально-визуальная составляющая, представленная посредством логотипов, надписей, вывесок, документов.

3. Культурный компонент, включающий в себя передачу корейских реалий и идиом.

Для анализа использовались все шестнадцать эпизодов дорамы, что позволило сравнить и проанализировать максимальное количество примеров.

Первым, что мы рассмотрели, стала акустическо-невербальная составляющая.

ТАБЛИЦА 1. Сравнительный анализ некоторых оригинальных реплик из дорамы «Завтра» и их переводных соответствий в виде дубляжа и субтитров

Эпизод, №	Оригинал (+ дословный перевод)	Дубляж	Субтитры
1	아저씨, 뭐하시는 거예요? 조심하세요! (Дядя, что вы делаете? Осторожно!)	Что происходит? Осторожнее!	Дяденька, Вы что делаете? Спокойно... спокойно!
5	너 때문에 다 망했어. (Ты все испортил.)	Из-за Вас всё рухнуло.	Из-за тебя всё провалилось.
7	이거 좀 봐. (Посмотри на это.)	Посмотри на это.	Глянь сюда.
-	구련	Гу Рян	Ку Рён
3	최준웅 씨, 여기 앉으세요. (Господин Чхве Джун Ун, пожалуйста, присаживайтесь.)	Чхве Джун Ун, садись сюда.	Господин Чхве Джун Ун, присаживайтесь сюда.

Анализ примеров акустическо-вербальной составляющей (см. ТАБЛИЦА 1) показал, что дублированный перевод от Netflix сосредоточен на адаптации культурно-языковых особенностей корейского языка для упрощения их восприятия зрителями. Наблюдается это не только в замене степени вежливости корейского языка, но и в упрощении местоимений до стандартных эквивалентов русского языка, а также в адаптации имён собственных для более лёгкого произношения на русском языке. При этом субтитры SOFTBOX при сравнении с дублированным переводом показали, что их основная цель – максимально точное сохранение оригинала. В каждом рассмотренном нами примере наблюдается попытка передать особенности корейского языка так, чтобы прослеживалась не только аутентичность, но и лаконичность без нагроможденности в переводе.

Затем мы проанализировали визуально-вербальную составляющую, которая встречается в выбранной нами дораме в виде вывесок, рекламных объявлений, комментариев в социальных сетях, надписях на китайском языке, документах.

В качестве одного из примеров была рассмотрена сцена, где наше внимание акцентируют на надписи, расположившейся на здании офиса. На корейском языке надпись «탁» никаким образом не была озвучена, потому как для людей, владеющих корейским языком, не требовалось дополнительных объяснений для понимания сюжета. В данной сцене нам было необходимо рассмотреть, как Netflix и SOFTBOX адаптировали визуально-вербальную часть этой сцены.

На русском языке слово «탁» будет звучать как «Тхак», что является одной из популярных фамилий в Южной Корее. Произносится она с использованием придыхательного звука, однако передать его правильное произношение довольно сложно в силу различий между русским и корейским языками. Без правильной адаптации данная сцена сложна для понимания

человеку, который не знаком с хангылем (корейским алфавитом) и в целом мало заинтересован в южнокорейской культуре.

В дублированном переводе была попытка передать смысл данной сцены при помощи введения внутреннего голоса главного героя, или же его мыслей. В результате чего мы получили дословный перевод «Так», который порождает ещё большее замешательство у русскоязычного зрителя, в силу существования в русском языке идентичного наречия и междометия. В субтитрах же данную проблему постарались решить иным способом и добавили отдельное пояснение: «**탁**(Тхак) – одна из наиболее популярных фамилий в Южной Корее».

Следующим этапом работы был анализ перевода и локализации культурных компонентов, представленных в оригинальном аудиовизуальном произведении. В сюжете дорамы «Завтра» особое внимание акцентируется на религии, загробной жизни и специфике корейской кухни. В дублированном переводе наблюдается упрощение корейских реалий, то есть их генерализация, замена в результате локализации более общими понятиями, что, безусловно, снижает культурную глубину исходного произведения. В субтитрах же переводчики старались сохранить аутентичность, подчеркнуть корейскую специфику посредством дословного перевода и дополнительных пояснений.

Проведённое исследование перевода и локализации дорамы «Завтра» показало, что Netflix и SOFTBOX применяют противоположные подходы к аудиовизуальному переводу. Результаты анализа дублированного перевода Netflix свидетельствуют о том, что команда переводчиков данной платформы следует стратегии локализации, что проявляется в адаптации акустических, визуальных и культурных элементов для русскоязычной аудитории. Основная цель данной стратегии – обеспечение интуитивного восприятия и массовой доступности. Однако при этом теряется аутентичность и снижается точность и оригинальность дорамы.

Анализ же субтитров SOFTBOX показал, что переводчики придерживаются стратегии «чужеродности» с сохранением корейской звуковой, визуальной и культурной специфики. Такой подход в полной мере удовлетворяет ценителей южнокорейской культуры. Такие существенные различия демонстрируют, как формат перевода влияет на передачу содержания и восприятие зрителей.

На основании проведённого анализа нами были разработаны рекомендации для разработки универсального подхода к локализации корейских дорам на русский язык. Представим некоторые из них.

1. Создание базы данных, которая включала бы в себя обращения, идиомы, мифологические понятия.
2. Внедрение двухуровневых субтитров, что способствовало бы одновременной передаче перевода и представления контекста с культурными отсылками, идиомами и шутками.
3. Разработка стандартизированного подхода к переводу визуально-вербальных элементов.
4. Транслитерация имён собственных с использованием системы Концевича Л. Р. [Концевич, 2002]

Приведённые рекомендации будут полезны для дальнейшего осуществления качественного перевода и локализации корейских дорам на русский язык.

Изучение способов перевода и локализации произведений корейской культуры на русский язык является перспективной научной темой и на данный момент имеет большую популярность и востребованность в переводческой среде. В процессе анализа субтитров и дублированного перевода дорамы «Завтра» на русский язык на конкретных примерах мы выявили положительные и отрицательные стороны каждого из способов. В дальнейшем это легло в основу разработки ряда рекомендаций для создания универсального подхода перевода и локализации конкретно корейских дорам. Эти рекомендации будут способствовать сохранению и правильной передаче смысла и сюжета при осуществлении аудиовизуального перевода южнокорейских дорам на русский язык, исключая искажения культурных особенностей, что удовлетворит запросы зрителей.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Концевич, Л. Р. Проблемы транскрипции корейского языка в России и за рубежом / Л. Р. Концевич. – М. : КорусФорум, 2002. – С. 43–51.
2. Шевцова, А. А. Особенности перевода с корейского языка на русский (на материале драмы «Гэтмаиль Чачача») / А. А. Шевцова // Кореистика в России: направление и развитие. – 2022. – Т. 3, № 2. – С. 5–7.
3. Gottlieb, H. Subtitles, Translation and Idioms / H. Gottlieb. – Copenhagen : University of Copenhagen, 1997. – 354 p.

УДК 81'276.1:159.9:070

Роль психологической терминологии

в текстах современной англоязычной периодики

Т. А. Перелыгина, Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, к. ф. н., доцент, Россия

Е. В. Скворцова, Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, студент бакалавриата, Россия

Знания психологической науки получили широкое распространение в последние десятилетия. Увеличение тиражей популярной психологической литературы, распространение научных знаний и исследований путем публикации их во всемирной глобальной сети Интернет оказывают значительное влияние на их доступность и массовый характер ознакомления людей с ними. Исследователи отмечают, что проникновение лексики, ранее употреблявшейся лишь в рамках специального языка психологии, в сферу всеобщего употребления людьми, не занимающихся психологией, является языковой тенденцией [Истомина, 2023, с. 65]. Рассматриваемая тенденция получила название «психологизация» и обозначает выход психологического знания за рамки научных границ [Тео, 2014, с. 1547], что в процессе популяризации психологии способствует становлению «психологического общества» [Сироткина, 2008].

В рамках рассматриваемых тенденций система терминов психологии оказывает значительное влияние на слой общеупотребительной лексики, дополняя его. Понятие термина в отечественной и зарубежной лингвистике является многоаспектным, так как оно может быть интерпретировано разными науками, объектом изучения которых является термин. Часть исследователей относят к термину слова специальной лексики, например, В. М. Лейчик говорит о термине как о «элементе научного аппарата теорий» в рамках «языка науки» и подчеркивает важность области деятельности, в которой он применяется [Лейчик, 2009, с. 21]. Однако существует и иная точка зрения на понятие термина. Г. О. Винокур отмечал, что термином может быть «всякое слово», и подчеркивал функциональный аспект его использования: термин – это слово «особой функции наименования специального понятия» [Винокур, 1949, с. 49]. Таким образом, психологическими терминами являются специальные слова, употребляющиеся в области познания науки психологии и выполняющие свою функцию в рамках ее научного аппарата.

Тенденция к использованию специальных слов, составляющих язык психологической науки, в сфере широкого употребления ярко отражена в языке средств массовой информации, которые в силу глобального характера современной информационной среды отражают динамические процессы, происходящие в языке. Несмотря на то, что средства массовой информации оказывают значительное влияние на язык и культуру населения, они также, как отмечает Т. Г. Добросклонская, «служат для описания современного состояния языка», так как в текстах СМИ с особой быстротой «фиксируются многочисленные изменения языковой действительности» [Добросклонская, 2008, с. 18]. Тексты СМИ в силу данной функциональной особенности являются материалом для изучения рассматриваемой тенденции распространения

психологического знания и особенностей употребления психологической терминологии за рамками специализированной литературы.

Психология как наука находится на стыке гуманитарных наук, так как объектом ее изучения является психическая деятельность человека, и естественных наук вследствие используемых данной наукой методов исследования. Психологическая наука развивается, и ее терминосистема дополняется и обогащается. Термин, несмотря на многоаспектность определения данного понятия, выполняет номинативную функцию, включая в себя как наименования определённого объекта окружающей действительности, так и характерные признаки обозначаемого явления [Хайбулина, 2012, с. 7]. Исследователи отмечают, что терминосистема психологии близка общелитературной лексике, поэтому она с большей легкостью входит в повседневную коммуникацию [Золян, 2022, с. 66].

Психологическая терминология имеет ряд характерных черт ввиду особенностей развития психологической науки. Вследствие развивающегося характера психологии и её взаимосвязи с другими научными дисциплинами, термины, которые используются в рамках психологической науки могут быть взяты из терминологических систем других наук, например, философии, социологии и т.д. Однако психология имеет и собственные специальные понятия, а обозначаемые ими явления являются объектом изучения рассматриваемой науки. Данные специальные термины принято разделять на общепсихологические («personality» – «личность»), которые являются более широкими категориями, и частнопсихологические («bipolar disorder» – «биполярное расстройство личности»), которые зачатую состоят из нескольких психологических категорий [Горбачевич, 2009].

Структурно в рамках терминосистемы психологической науки выделяют термины-слова, термины-словосочетания и символы-слова [Золян, 2022, с. 76]. В свою очередь, термины слова подразделяются на: производные («stress» – «стресс»), производные («individuality» – «индивидуальность»), сложные термины («egocentrism» – «эгоцентризм») и аббревиатуры («ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)» – «СДВГ (Синдром дефицита внимания и гиперактивности)»).

В рамках психологических терминов-словосочетаний выделяются особенности структурного построения таких терминов в силу специфики данной науки. Частотны термины-словосочетания, состоящие из описываемого посредством имени прилагательного явления, например, «nonverbal leaning» – «невербальное обучение». Термины-словосочетания также могут состоять из двух имен существительных, где одна из составных частей может быть именем собственным («Alzheimer's disease» – «болезнь Альцгеймера») или именем нарицательным («theory of mind» – «модель психического состояния человека») [Золян, 2022]. Символы-термины, исходя из названия данной категории терминов, включают в себя символы, выражающиеся в цифрах или буквах, однако следует отличать их от аббревиатур, например, «A-B design» в психологии – это двухфазный дизайн эксперимента [VandenBos, 2015, с. 1].

Терминология психологической науки проникает в общеупотребительную лексику. Данный процесс вызван как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами и ярко выражается в языке средств массовой информации, которые влияют на языковые тенденции и транслируют их. В процессе формирования новых тенденций общественного языкового сознания особую роль играют публицистические тексты (по-английски «features»), которые, в отличие от новостей или рекламы, имеют относительно свободную структуру и отражают актуальную проблематику [Добросклонская, 2008]. Т. Г. Добросклонская отмечает характерные черты, свойственные печатным публицистическим текстам: тематическую соотнесенность, которая выражается в нахождении статьи в определенном тематическом разделе журнала, ориентированность на достижение художественно-эстетического воздействия, вследствие чего в текстах используется большое число выражений с акцентом на их коннотативное значение и экспрессивность [Добросклонская, 2008, с. 80].

Современные англоязычные публицистические тексты выполняют различные функции, среди которых можно выделить информативную, аналитическую, развлекательную, рекомендательную и дескриптивную [Черкашина, 2015]. Реализация данных функций

происходит посредством различных типов авторских текстов в периодических изданиях; публицистический текст может быть написан в форме комментария к различным событиям и носить аналитический характер, также, например, текст в форме очерка о путешествиях может выполнять дескриптивную и рекомендательную функцию помимо информативной и т.д.

Англоязычные печатные периодические издания различаются как по внутренней структуре отдельно взятых журналов, так и по общей тематике размещаемых в них авторских статей. Большую популярность приобретают журналы психологической тематики, статьи которых посвящены ментальному здоровью («*mental health*») и благополучию («*wellbeing*»). Обширное использование психологической терминологии в таких изданиях обусловлено их тематикой и целевой аудиторией.

Рассмотрим особенности использования психологической терминологии в журнале *Happiful*, выпускаемом в Великобритании и имеющим целью распространение информации о психическом здоровье и необходимых для этого шагах и знаниях.

В статье выпуска журнала *Happiful* «*What is chronophobia?*» авторства Кэтрин Уиллер (Kathryn Wheeler) описывается сильный иррациональный страх времени и его течения, особенно остро проявившийся в пост-ковидные времена [Happiful, 2024, с. 12–14]. Функциональный аспект рассматриваемой статьи заключается в реализации информативной, дескриптивной (описание фобии) и рекомендательной функции (советы по ее преодолению). Вследствие непосредственной близости к психологической и психотерапевтической научной тематике в статье употребляется ряд психологических терминов, описывающих данный психический феномен. Рассмотрим особенности употребления терминологии в следующем предложении:

*«In fact, chronophobia is also known as 'prison **neurosis**' or '**institutional neurosis**' – a recognised **psychiatric disorder** which affects people who have spent a long time in prison or a hospital, and can lead to a lack of motivation to cooperate in **rehabilitation or recovery**»* [Happiful, 2024, с. 12].

Согласно словарю психологических терминов понятие «*neurosis*» обозначает одно из ментальных расстройств, характеризующихся значительной тревожностью и другими постоянными иррациональными страхами, навязчивыми мыслями [VandenBos, 2015, с. 704]. Данный термин является общепсихологическим производным термином-словом и употребляется в двух словосочетаниях: «*prison neurosis*» и «*institutional neurosis*», где последнее словосочетание входит в терминосистему психологической науки и является дополнительным обозначением понятия «*social breakdown syndrome*», в рамках которого наблюдаются те же симптомы в ответ на социальные стрессовые факторы [VandenBos, 2015, с. 992].

Термин-словосочетание «*psychiatric disorder*», употребленный в предложении, является определяющим понятием в данном контексте и обозначает ментальное расстройство, которое характеризуется любыми когнитивными и эмоциональными отклонениями, аномальным поведением и т.д. [VandenBos, 2015, с. 639]. Рассматриваемые словосочетания по своей структуре состоят из имени прилагательного и имени существительного, что типично для терминосистемы психологии и являются общепсихологическими терминами. Производные термины «*rehabilitation*» («реабилитация») [VandenBos, 2015, с. 896] и «*recovery*» («восстановление») [VandenBos, 2015, с. 890] также относятся к общепсихологическим терминам и являются производными словами, однако они также характерны для медицинской терминосистемы, поэтому являются терминами смежных наук.

Таким образом, в рассматриваемом предложении из статьи «*What is chronophobia?*» использовано большое количество терминов психологической науки. Их употребление обусловлено стремлением автора статьи подчеркнуть научную обоснованность описываемого страха перед временем, повысить значимость мнения, отраженного в статье, а также воздействовать определенным образом на читателя, подчеркнув важность фобии. Перечисленные термины являются общепсихологическими в силу их относительной

доступности для широких масс. Использование частнопсихологических терминов потребовало бы более подробной дефиниции и дополнительных сведений об описываемых феноменах со стороны автора статьи.

Психологическая терминология может встречаться не только в журналах, посвященных соответствующей тематике. Нередко глянцевого периодического издания содержат разделы, освещающие вопросы психологии или отношений, что обуславливает наличие в них изучаемых терминов. В международном женском журнале *Cosmopolitan*, выпускаемом в Соединенных штатах Америки, есть разделы, посвященные не только моде и культуре, но и различным аспектам жизни. Например, в одном из выпусков содержится раздел «life stuff», что можно перевести как «жизненные мелочи» [Cosmopolitan, 2023, с. 4]. В данном разделе размещены статьи, излагающие вопросы женского здоровья и путешествий, а также есть рубрика, в которой читательницы издания могут задать вопрос экспертному обозревателю и получить ответ. В рассматриваемом номере от ноября – декабря 2023 года данная авторская колонка социального работника и специалиста по вопросам ментального здоровья Жасмины Арчболд (Minaa B.), выполняющая информативную, аналитическую и рекомендательную функции, имеет заголовком следующую фразу: «What Do I Do? If I Cut Off My *Toxic* Sister, I'll Lose My Mom» («Что мне делать? Если я прекращу отношения с *токсичной* сестрой, то потеряю маму»), которая передает суть проблемы в письме, обращенном специалисту [Cosmopolitan, 2023, с. 50].

В заголовке употреблен все популярный в последние годы термин «toxic» – «токсичный». Словарь психологических терминов дает следующее определение данному понятию – отравляющий (poisoning) [VandenBos, 2015, с. 1096], однако это слово может употребляться не только в буквальном значении «наносающий вред организму», например, «отравляющие вещества», но и в переносном психологическом («отравляющие отношения», «поведенческая токсичность»). Термин «toxic» («токсичный»), входящий также в биологическую и медицинскую терминосистемы, в психологии обозначал психические реакции организма на отравляющие вещества, в том числе и психотропные. В рамках проникновения данного термина в слой общеупотребительной лексики его значение расширилось и сместилось в сторону обозначения поведенческих особенностей людей, которые манипулятивными стратегиями заставляют человека чувствовать себя психологически «отравленным» [Oxford Learner's Dictionary].

Рассматриваемый термин употреблён в заголовке и способствует привлечению внимания читателей вследствие популярности своего расширенного значения. Данный термин обладает высокой сочетаемостью с различными общеупотребительными словами, что также способствует его популяризации среди современных авторов и, в том числе, в разговорной речи. В ответе Жасмины Арчболд на вопрос читательницы также употреблены психологические термины, позволяющие сделать ответ более структурированным и обоснованным с точки зрения психологических знаний [Cosmopolitan, 2023, с. 51]: «mental maturity» («психологическая / ментальная зрелость») [VandenBos, 2015, с. 641], «manipulation» («манипуляция») [VandenBos, 2015, с. 621]. Их употребление несет также апеллятивную функцию, так как влияет на мнение читателя, отражая важность и серьезность действий, описываемых в статье.

Использование психологических терминов иногда выходит за рамки обусловленности тематикой. В англоязычных научно-популярных журналах об открытиях и исследованиях также используются термины психологии, однако их употребление вне психологической тематики менее частотно. Например, в известном периодическом издании *National Geographic* в статье «Lifting the statue» описывается археологическая находка изуродованной статуи мужчины в стене в Аль-Уле [National Geographic, 2024, с. 14–17]. Отмечая характер повреждений статуи, автор пишет следующее:

*«Removing the hands and feet restricted the statue's movement and ability to act; decapitation and disfigurement eradicated its **identity**»* [National Geographic, 2024, с. 16].

В рассматриваемом предложении проводится анализ повреждений, нанесенных статуе мужчины, выполняемый на основе информации о том, что данные статуи считались живыми существами, таким образом, увечья на статуях носили ритуальный характер. Автор отмечает, что удаление рук и ступней свидетельствует об ограниченности движения и способностей статуи, а обезображивание лица уничтожило её «identity» («идентичность»). В данном случае, производный термин-слово «identity» является психологическим и обозначает самоощущение человека, определяемое набором физиологических и психических качеств и выражающееся в этнической принадлежности человека (принадлежности определенной группе) и выполнении социальных ролей [VandenBos, 2015, с. 519].

Употребление данного термина в рамках выполнения аналитической функции рассматриваемой статьи, проявляющейся в анализе археологической находки, носит дополнительный информативный характер посредством значений и смыслов, включенных в дефиницию. Данный термин, являясь общепсихологическим понятием, также входит в терминологическую систему социологических наук и позволяет оценить описываемую статую как носителя культуры и ценностей определенного народа, в то время как использование близкого по значению термина «personality» («личность») показало бы статую как человека с набором социально-значимых качеств. Таким образом, включение в анализ раскопки рассматриваемого психологического термина позволило более полно проанализировать данную находку и совершенные над ней действия.

Таким образом, термины психологической науки довольно часто используются в языке современных англоязычных публицистических текстов. На примере тематически различных периодических изданий мы рассмотрели употребление психологических терминов, их структурные и функциональные особенности. Посредством терминологического аппарата психологии авторы статей стремятся придать им научный характер и теоретически обосновать свои мысли, показав экспертность в изучаемой области. Также использование психологических терминов способствует расширению спектра используемых значений в рамках различных формулировок автора.

С наибольшей частотностью психологические термины употребляются в журналах или разделах журналов соответствующей тематики, где включение такого термина является ситуативно и контекстно обусловленным. В текстах иной тематики, например, популярно-научной, но не психологической, могут встречаться изучаемые термины, однако гораздо менее частотно. Большинство рассмотренных нами терминов являлись общепсихологическими, некоторые постепенно перешли в пласт общеупотребительной лексики. Однако тенденция к популяризации психологического знания сохраняется, и сфера изучения употребления психологических терминов вне научных областей знаний также представляет интерес для лингвистической науки.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Винокур, Г. О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии / Г. О. Винокур // Труды Московского государственного института истории, философии и литературы. – 1949. – Т. 5. – С. 25–33.

2. Горбацевич, О. Е. Терминологическая система психологии / О. Е. Горбацевич // Язык и межкультурные коммуникации : материалы II Международной научной конференции, Минск – Вильнюс, 15–16 октября 2009 года / [редколлегия: И. П. Кудреватых (гл. ред.) и др.]. – Минск : БГПУ, 2009. – С. 45–49. – URL: <https://elib.bspu.by/handle/doc/7622> (дата обращения: 17.08.2025).

3. Добросклонская, Т. Г. Медиалингвистика: Системный подход к изучению языка СМИ: Современная английская медиаречь / Т. Г. Добросклонская. – Москва : Флинта : Наука, 2008. – 263 с.

4. Золян, Л. Р. Термины психологии: структурно-семантический анализ / Л. Р. Золян. – Ереван : Изд-во ЕГУ, 2022. – 176 с.

5. Истомина, Е. М. Использование психологических терминов в различных типах дискурсов (на примере новостного корпуса) / Е. М. Истомина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2023. – № 2 (113). – С. 64–74.

6. Лейчик, В. М. Терминоведение: Предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. – Москва : ЛИБРОКОМ, 2009. – 256 с.
7. Сироткина, И. Е. «Психологическое общество» и социально-политические перемены в России / И. Е. Сироткина, Р. Смит // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – Вып. 3. – С. 73–90.
8. Хайбулина, Г. Н. Структурно-семантические особенности психологической терминологии в современном русском языке : автореферат диссертации ... кандидата филологических наук : 10.02.01 / Г. Н. Хайбулина. – Уфа : БашГУ, 2012. – 24 с.
9. Черкашина, А. А. Контент и композиционные элементы англоязычных медиатекстов группы «Feature» (на примере качественной периодики Великобритании) / А. А. Черкашина // Научные ведомости. Серия: Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2015. – № 12 (209). – Вып. 26. – С. 120–128.
10. Lifting the statue // National Geographic. – 2024. – Vol. 246. – P. 14–17.
11. Minaa, B. What Do I Do? If I Cut Off My Toxic Sister, I'll Lose My Mom / B. Minaa // Cosmopolitan. – 2023. – November-December. – P. 50–51.
12. Teo, T. Encyclopedia of Critical Psychology / Tomas Teo. – New York : Springer, 2014. – 2105 p.
13. Toxic // Oxford Learner's Dictionaries : [электронный ресурс]. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/toxic?q=toxic> (дата обращения: 19.11.2024).
14. VandenBos, G. R. APA Dictionary of Psychology / G. R. VandenBos. – 2nd ed. – Washington, DC : American Psychological Association, 2015. – 1221 p.
15. Wheeler, K. What is chronophobia? / K. Wheeler // Happifull. – 2024. – Iss. 92. – P. 12–14.

УДК 812.721+812.741.1

Способы репрезентации множественности во французском и британском жестовых языках

Е. С. Привалихина, Сибирский федеральный университет,
старший преподаватель, Россия

А. С. Макрушина, Сибирский федеральный университет,
студент специалитета, Россия

Лингвистика жестовых языков представляет собой область языкознания, сумевшую за короткий период с 1960-х годов добиться признания национальных жестовых языков как самостоятельных семиотических систем коммуникации сообщества глухих и слабослышащих. Тем не менее, этому предшествовал многовековой этап, характеризующийся отсутствием интереса к жестовому языку в научных кругах, низким социальным статусом людей с нарушениями слуха и восприятием самого жестового языка как пантомимы или языка животных.

В настоящее время жестовый язык привлекает внимание исследователей в различных областях лингвистики, и многие исследования в этой сфере восходят ко второй половине XX века, охватывая ключевые аспекты существования и эволюции жестового языка. С 1985 года продолжается работа над созданием наиболее полного и структурированного представления об научных направлениях, посвященных изучению жестового языка [Woll, 2003, с. 18]. В результате выделяются исследования, которые сопоставляют жестовый и звучащие языки, а также исследуют их различия, учитывая, что они функционируют в различных модальностях.

Многочисленные работы, которые исследуют жестовый язык через призму концепций, проверенных на примере звучащих языков, обнаруживают определенные параллели между ними. Подход, описывающий жестовые языки с точки зрения совместимости со звучащими (oral language compatibility view) [Karlsson, 1984, с. 149], помогает обходить сложные и непонятные аспекты жестового языка, такие как синхронность или иконичность. Однако такой

подход, упрощая анализ и игнорируя уникальные черты жестовых языков, может ограничить глубину исследований в данной области. Сравнение со звучащими языками также подразумевает, что внутренние структуры жестовых языков сопоставимы с основными грамматическими категориями звучащих языков, такими как род, число, время глаголов и части речи. В итоге, терминология, разработанная для описания звучащих языков, часто использовалась для анализа жестовых языков, что иногда приводило к неверным заключениям о полном совпадении этих семиотических систем. В современном изучении жестовых языков таких исследований становится все меньше, но они сыграли важную роль в признании жестовых языков на законодательном уровне в ряде стран и стали первым значимым шагом для научного сообщества [Vermeerbergen, 2006, с. 168].

Сейчас акцент многих исследователей смещен на выявление отличий жестовых языков от звучащих и исследование их уникальных черт. Это позволяет значительно расширить спектр жестовых языков, рассматриваемых в научных публикациях, включая жестовые языки Северной Америки, Австралии, Западной Европы и множество незападных жестовых языков [Vermeerbergen, Nilsson, 2018]. Данный подход не только способствует созданию научной дискуссии о жестовых языках, но и помогает выявить и описать их специфику.

На современном уровне знаний о жестовых языках отсутствует единый подход к их изучению, что связано с развитием множества междисциплинарных направлений в лингвистике [Jarque, 2012, с. 39]. Современные ученые концентрируются на анализе жестовых и звучащих языков вне зависимости от способа их передачи, что позволяет выявлять как общие, универсальные черты обеих систем, так и уникальные отличия, присущие каждой из них [Woll, 2003, с. 19].

Так, когнитивная лингвистика рассматривает механизмы формирования и закрепления концептов на лексическом уровне русского жестового языка [Привалихина, 2022, с. 409; Магировская, Привалихина, 2023, с. 50].

Геолокализация жестовых языков, их исторические тенденции и родственные взаимосвязи являются объектом изучения социолингвистики [Куликова, Шатохина, 2021, с. 750]. Жестовые языки различаются не только на уровне отдельных стран, но также демонстрируют региональную вариативность внутри одной страны.

Исследование физического свойства русского жестового языка с лексико-типологической точки зрения показывает возможность сравнительного анализа периферийных жестов с ядровыми жестами и словами звучащих языков, обладающими различными компонентами значений [Кюсева, 2018, с. 8].

Данное исследование также входит в число типологических работ, поскольку объектом анализа выступает множественность в жестовых языках на материале французского и британского жестовых языков.

Категория рода во французском жестовом языке

Анализ выявил четыре репрезентативных способа выражения именной множественности во французском жестовом языке: составные жесты с количественными компонентами, присоединение дополнительных морфем, редупликация и использование немануальных компонентов. Способы реализации могут комбинироваться, формируя мультимодальные конструкции.

В видео «*Exprimer le pluriel en LSF !*» [Aymeline LSF, 2024] автор YouTube-канал¹а *Aymeline LSF* демонстрирует специфический способ маркирования множественного числа, который, по её словам, используется исключительно для обозначения множества людей. Исполняя на жестовом языке предложение «*En décembre je suis allée faire les magasins de Noël, il y avait beaucoup de monde*», автор использует составной жест для словосочетания «*beaucoup de monde*», состоящий из двух структурных элементов: жеста *PERSONNE* и жеста *FOULE*.

¹ YouTube включен в список ресурсов, доступ к которым ограничен на территории Российской Федерации

Жест *PERSONNE* является одним из самых распространённых во французском жестовом языке. Жест выполняется одноручно и локализуется в пространстве перед исполняющим, со стороны ведущей руки, ладонь ориентирована на собеседника. В жесте задействованы большой и указательный пальцы, остальные пальцы сжаты в кулак. В этой конфигурации рука плавно и достаточно быстро движется сверху вниз, при этом пальцы «вычерчивают» в пространстве две параллельные прямые линии. Этот жест является иконичным и представляет собой образ человека в вертикальном положении [Le Dico Elix, 2024]. Важно отметить, что автор видео в данном случае также редуцирует жест *PERSONNE*.

В исполнении жеста *FOULE* задействованы обе руки, расположенные перед корпусом исполняющего. Ладони открыты и направлены вниз, пальцы разведены. Руки совершают небольшие колебательные движения в разные стороны. Этот жест, вероятно, иллюстрирует движение и плотность толпы.

В рассматриваемом видео обнаруживается ещё один пример использования составного жеста для маркирования множественного числа существительного – неисчисляемого в звучащем варианте французского языка слова *argent*. Автор демонстрирует исполнение жеста *ARGENT pl.*, который представлен двумя составными элементами: жестом *ARGENT* в единственном числе и жестом *MASSE*.

Жест *ARGENT* (Рисунок 1) в единственном числе выполняется одноручно и является иконичным. В его исполнении задействованы большой и указательный пальцы, направленные вверх, остальные пальцы сжаты в кулак. Исполняющий жест несколько раз производит пальцами движение, визуально напоминающее пересчёт купюр. Это движение символизирует процесс обращения с деньгами, что делает жест легко узнаваемым и понятным, а также говорит о его иконичности.

Жест *MASSE* (Рисунок 2) выполняется двуручно, в пространстве перед корпусом исполнителя, обычно на уровне груди. Ладони открыты и направлены вниз, расположены на некотором расстоянии, пальцы исполняющего прямые. Руки совершают движение по направлению сверху вниз, как бы изображая большой объём или массу какого-либо объекта.

Для данного жеста могут быть характерны такие немануальные компоненты, как смена выражения лица или наклон тела для подчёркивания усилий, связанных с большой массой. В рассматриваемом нами видео *Aymeline LSF* задействует немануальный компонент в виде смены выражения лица: носитель французского жестового языка слегка надувает щёки, чем, вероятно, подчёркивает значительность объёма.

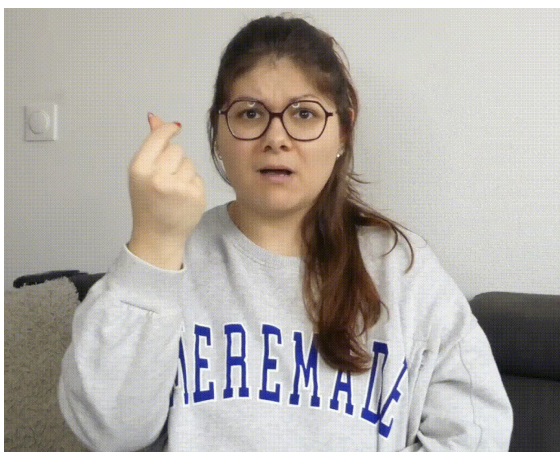


Рисунок 1. Исполнение жеста *ARGENT*



Рисунок 2. Исполнение жеста *MASSE*

Ещё одним механизмом маркирования множественного числа в жестовых языках выступает присоединение к жестам дополнительных морфем.

Интересный и продуктивный способ выражения именной множественности во французском жестовом языке заключается в последовательном воспроизведении жеста с перемещением в пространстве при каждом из повторений. Этот метод, известный как

редупликация, позволяет обозначить множественность объектов, сохраняя при этом исходную форму жеста. Такой подход используется для различения единственного и множественного чисел и добавляет дополнительную информацию о количестве посредством повторяющегося движения руки. Важно отметить, что перемещение жеста в пространстве не просто дублирует исходное движение, но и включает плавное смещение влево и вправо, что делает множественность очевидной для наблюдателя.

Жест *ENFANT* в значении «чей-либо сын / чья-либо дочь» выполняется рукой в следующем положении: пальцы соединены и направлены вверх. Рука расположена на уровне плеча, выполняется медленное движение с малой амплитудой вверх и вниз. Варианты жеста, представленные в словарях «*Le Dico Elix*» и «*SpreadTheSign*», предполагают повторяемость: исходный вариант жеста выполняется дважды [Le Dico Elix, 2024] и трижды [SpreadTheSign, 2024] соответственно.

В видео пользователя *Aymeline LSF* «*Conversation simple en LSF*» жест используется в предложении «*Mon mari va très bien, mes enfants aussi*». Жест *ENFANTS* образуется путём редупликации жеста *ENFANT*. Автор видео сохраняет конфигурацию руки, характерную для жеста в единственном числе, но меняет локализацию, располагая его ближе к середине верхней части туловища. Для образования множественного числа жест *ENFANT* повторяется дважды с небольшим плавным перемещением в пространстве влево и вправо [Aymeline LSF, 2024]. Рассмотренный жест представляет из себя пример простой редупликации, так как жест *ENFANT* при редупликации повторяется без изменения его параметров, за исключением локализации.

Крайне простой способ обозначения множественного числа существительных во французском жестовом языке – его маркирование путем прибавления к существительному жеста, обозначающего числительное (Рисунок 3; Рисунок 4) [Aymeline LSF, 2024].

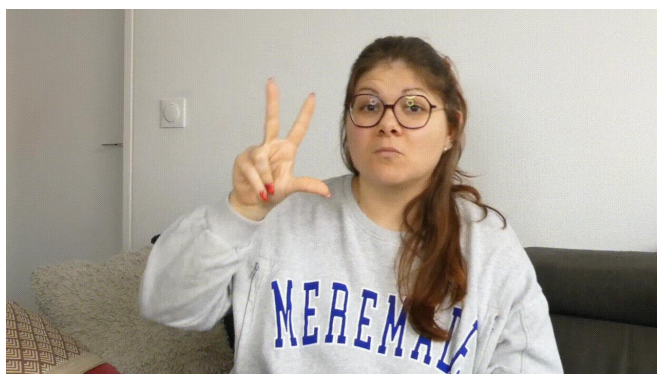


Рисунок 3. Жест-числительное *TROIS*

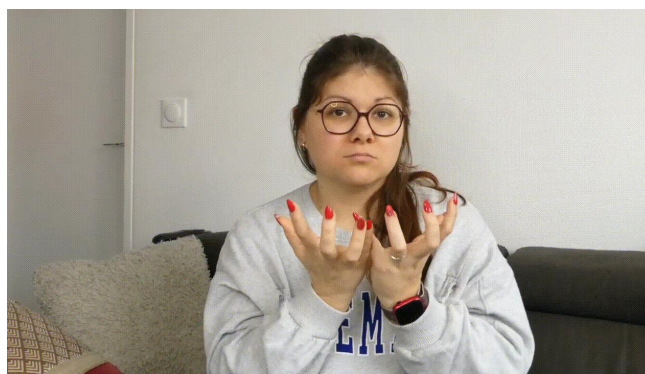


Рисунок 4. Исполнение жеста *BALLON*

Категория рода в британском жестовом языке

При анализе материалов на британском жестовом языке, нами были выявлены четыре наиболее репрезентативных способа выражения именной множественности: лексические маркеры количества, редупликация, пространственное разведение и комплексное маркирование. Мультиmodalный анализ показал, что выбор средства зависит от прагматической нагрузки высказывания и типа обозначаемого референта. В ряде случаев наблюдается задействование нескольких компонентов одновременно.

Один из наиболее типичных способов передачи множественного числа – использование количественных маркеров (например, *many*, *some*), при котором форма самого существительного остаётся неизменной. В видеоматериале *BSL Sentence Practice – Plural Nouns* [BSL Learning with Mel, 2025] при изображении словосочетания *MANY THINGS*, жест-существительное *THING* исполняется в базовой, немаркированной форме (Рисунок 5); множественность передаётся за счёт лексемы *MANY* (Рисунок 6).



Рисунок 5. Исполнение жеста *THING*



Рисунок 6. Исполнение жеста *MANY*

Другой распространённый способ – редупликация жеста, сопровождающаяся пространственным смещением. Это средство позволяет передать множественность за счёт повторения одного и того же жеста с небольшим изменением его пространственного положения. Так, при жестовом исполнении названия франшизы *Star Wars* – жест *WAR* повторяется с перемещением в пространстве, что может указывать на множественность событий [Commanding Hands, 2025].

В британском жестовом языке также наблюдается комплексное выражение множественности, включающее несколько компонентов. В видеоматериале автора *BSL Learning with Mel* представлен пример предложения «*two friends, Natasha and Kristy helped prepare*», в котором множественность субъектов выражается через сочетание следующих средств:

- 1) лексический компонент – используется базовый жест *FRIEND*, исполняемый одноручно, без морфологических маркеров числа;
- 2) именование – имена *NATASHA* и *KRISTY* артикулируются с помощью дактильной азбуки;
- 3) пространственная организация – каждое имя закрепляется в определённой зоне: слева и справа от исполнителя, что маркирует индивидуализированную множественность;
- 4) числительное *TWO* – уточняет количество референтов и завершает этап идентификации;
- 5) редуплицированный глагол *HELP* – выполняется с направлением к обеим точкам, отражая множественность субъектов действия.

Особый интерес представляет жест *THANK YOU*, исполненный двумя руками (Рисунок 7) [BSL Learning with Mel, 2025]. В стандартной форме он исполняется одной рукой (от подбородка вперёд) [Sign BSL, 2025]. В данном случае двуручное исполнение может подчёркивать тот факт, что благодарность адресована двум людям, а не обобщённой группе. Таким образом, двуручность в британском жестовом языке может выступать как средство выражения множественности адресатов.

Кроме того, для британского жестового языка может быть характерна стратегия нулевого маркирования, при которой существительное с множественным значением исполняется без формальной модификации. Например, жест *SANDALS* подразумевает однократное воспроизведение, несмотря на парную природу объекта (Рисунок 8).

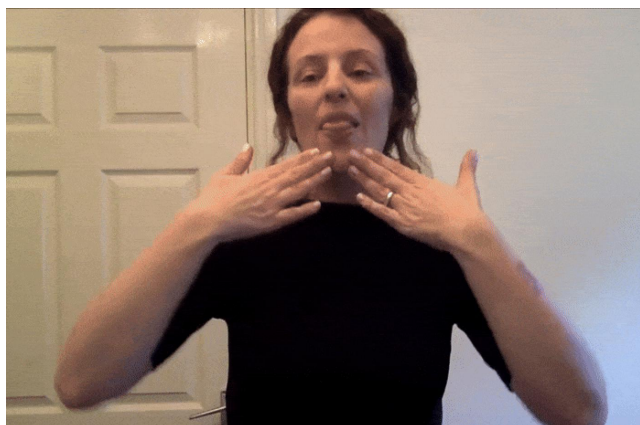


Рисунок 7. Двуручное исполнение жеста
THANK YOU



Рисунок 8. Исполнение жеста *SANDALS*

Таким образом, категория числа в жестовых языках реализуется с помощью широкого спектра мультимодальных средств, включая мануальные, немануальные и пространственные компоненты. И во французском, и в британском жестовых языках отмечается продуктивность составных жестов, редупликации и количественных маркеров. Комбинация разных типов маркирования позволяет точнее передавать значение множественности, особенно в случаях сложной идентификации субъектов.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Aymeline LSF [Электронный ресурс] // YouTube. – 2024. – URL: <https://www.youtube.com/@aymelinlsf> (дата обращения: 12.03.2024).
2. BSL Learning with Mel [Электронный ресурс] // YouTube. – 2023. – URL: <https://www.youtube.com/@bsllearningwithmel4459> (дата обращения: 23.04.2025).
3. Commanding Hands [Электронный ресурс] // YouTube. – 2023. – URL: <https://www.youtube.com/@CommandingHands> (дата обращения: 23.04.2025).
4. Woll, B. Modality, universality, and the similarities among sign languages: An historical perspective / B. Woll // Cross-linguistic Perspectives in Sign Language Research : сборник статей / ed. by A. Baker, B. van den Bogaerde, O. Crasborn. – Hamburg : Signum Verlag, 2003. – P. 17–27. – ISBN 978-3-927731-96-0.
5. Karlsson, F. Structure and iconicity in sign language / F. Karlsson // Recent research on European sign languages : сборник статей / ed. by F. Loncke, P. Boyes-Braem, Y. Lebrun. – Lisse : Swets & Zeitlinger, 1984. – P. 149–155. – ISBN 978-90-265-0782-1.
6. Le Dico Elix [Электронный ресурс] : словарь французского жестового языка. – 2023. – URL: <https://dico.elix-lsf.fr/> (дата обращения: 23.05.2023).
7. Sign BSL [Электронный ресурс] : словарь британского жестового языка. – 2024. – URL: <https://www.signbsl.com> (дата обращения: 23.05.2024).
8. SpreadTheSign [Электронный ресурс] : международный словарь жестовых языков. – 2018. – URL: <https://www.spreadthesign.com/fr.fr/search/> (дата обращения: 23.05.2024).
9. Vermeerbergen, M. Past and current trends in sign language research / M. Vermeerbergen // Language and Communication. – 2006. – Vol. 26, No. 2. – P. 168–192. – ISSN 0271-5309. – DOI: 10.1016/j.langcom.2005.10.004.
10. Vermeerbergen, M. A Bibliography of Sign Languages, 2008-2017 / M. Vermeerbergen, A. Nilsson. – Leiden : Brill, 2018. – 402 p. – ISBN 978-90-04-37663-2. – URL: <https://brill.com/view/book/edcoll/9789004376632/front-5.xml> (дата обращения: 11.02.2022).
11. Jarque, M. J. Las lenguas de signos: su estudio científico y reconocimiento legal / M. J. Jarque // Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística. – 2012. – No. 2. – P. 33–48. – ISSN 2014-4136.
12. Привалихина, Е. С. Современный взгляд на сущность жестового языка в когнитивных исследованиях / Е. С. Привалихина // Когнитивные исследования языка. – 2022. – № 4 (51). – С. 407–411. – ISSN 2076-9138.

13. Магировская, О. В. Иконичность как основа жестовой концептуализации (на материале лексической категории «Продукты питания и приготовление еды» русского жестового языка) / О. В. Магировская, Е. С. Привалихина // Terra Linguistica. – 2023. – Т. 14, № 2. – С. 45–58. – ISSN 2313-6399.

14. Куликова, Л. В. Региолекты русского жестового языка: мультимодальный электронный корпус (на материале коммуникативного пространства Восточной Сибири) / Л. В. Куликова, С. А. Шатохина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2021. – Т. 18, № 4. – С. 750–759. – ISSN 2541-9358. – DOI: 10.21638/spbu09.2021.407.

15. Кюсева, М. В. Физические свойства в русском жестовом языке в типологическом освещении : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.20 / М. В. Кюсева ; [место защиты: Ин-т языкознания РАН]. – Москва, 2018. – 222 с.

УДК 82-31.3:82.085:791.4

Визуализация эмоций в экранизациях романа Л. М. Олкотт «Little Women»

О. А. Прохорова, Сибирский федеральный университет, к. ф. н., доцент, Россия

Е. В. Радионова, Сибирский федеральный университет,
студент специалитета, Россия

XX век стал эпохой появления новых форм искусства, являющихся синтезом уже существующих. Одним из таких синтетических видов искусства является экранизация, выступающая наиболее ярким отражением диалога искусств. Литература всегда являлась неким механизмом, мотором развития кино как искусства, создавая прообраз жизни для его воплощения в другой системе языка, что привело к зарождению нового вида киноискусства.

В настоящее время потребность в создании экранизаций велика, поскольку визуальный фокус современного человека перемещается с текста на видео-форму. Как утверждает Н. А. Симбирцева, «экранизация как визуализированный текст легче воспринимается обществом, нежели текст произведения, рассчитанный на вдумчивого читателя» [Симбирцева, 2013, с. 149]. Именно поэтому экранизации так популярны в наше время.

Так, актуальность нашего исследования заключается в растущем интересе к изучению взаимодействия между кинематографом и литературой и их влияния на восприятие зрителями, что может способствовать оптимизации качества продуктов киноискусства и повышению роли экранизаций в современном медиа-культурном пространстве.

В определении понятия «экранизация» мы следуем за И. М. Маневич, который считает, что это «такая форма киноискусства, в которой ее автор, не выходя из рамок литературного оригинала, воссоздает его на экране специфическими средствами киноискусства» [Маневич, 1966; цит. по Цицишвили, 2014, с. 176]. Иными словам, экранизация является полным воссозданием истории, изложенной в художественном произведении, с использованием средств кино.

Экранизация литературных текстов представляет собой не только процесс переноса сюжета на экран, но и сложную трансформацию, в ходе которой осуществляется перевод содержания художественного произведения с использованием всего разнообразия средств кинематографа, то есть средств иных семиотических систем. Так, Р. О. Якобсон рассматривает экранизацию произведения как разновидность интерсемиотической интерпретации, в ходе которой «осуществляется перекодирование с языка одного искусства на язык другого, использующего для трансляции смыслов иные семиотические средства» [Якобсон, 1978; цит. по: Беседин, 2017, с. 216].

В ходе работы над экранизацией художественного произведения авторский замысел подвергается целой серии трансформаций. Во-первых, он интерпретируется и «пересказывается» режиссером, вследствие чего мы не можем говорить об абсолютной эквивалентности двух текстов – литературного текста и кинотекста – даже при максимально

«бережном» отношении к экранизируемому тексту. Во-вторых, экранная версия ориентирована на зрителя, обладающего когнитивной базой, отличной от базы читателя, что обусловлено разными историческими эпохами и принадлежностью к разным культурам. В-третьих, литературный текст «пересказывается» языком другого вида искусства, располагающего принципиально отличными семиотическими средствами (кадры, выстроенные в определенной последовательности для выражения режиссерского замысла). Использование иноязычных лексических единиц неизбежно влечет трансформацию смыслов оригинала, «встраивая» его в новый культурный контекст [Цветкова, 2022].

В рамках адаптации текста литературного произведения для киноэкрана осуществляется перекодирование лингвистических средств текста первоисточника посредством визуальных и звуковых средств кинематографа, что обуславливает сложное взаимодействие данных семиотических систем. В кинокадрах выделяются следующие элементы: диалоги, мимика героев, их жесты и движения, возможный закадровый голос, музыкальное сопровождение, свет, выбор цветов, выбор плана (крупный, общий, дальний), ракурс, тембр и интонация голоса, спецэффекты и др. [Лиходкина, 2017, с. 129]

В связи с этим мы видим необходимость в осуществлении сопоставительного анализа текста художественного произведения и кинотекста его экранизации.

Одним из наиболее популярных классических произведений американской литературы, завоевавшим множество читателей со всего мира, является роман писательницы Луизы Мэй Олкотт (1832–1888) «Little Women», вдохновляющий читателей своей искренностью и теплотой. Роман посвящен описанию жизни четырёх сестёр семейства Марч и исследует темы дружбы, семьи, любви, самопожертвования и призвания. Поскольку произведение отличается крайне высоким уровнем эмоциональной экспликации и наполнено различными эмоциями широкого спектра, мы считаем целесообразным исследовать визуальные средства интерсемиотической связи данного романа и его двух экранизаций (реж. Мервин Лерой, 1949; реж. Грета Гервиг, 2019) с акцентом на эмоциональный аспект.

Трансформацию литературного текста в кинотекст рассмотрим на примере отрывка литературного произведения «Little Women», где одна из сестер, Джо, решившаяся остричь и продать свои волосы с целью заработать деньги для своего отца на фронте, возвращается домой. Выбор данного отрывка обусловлен его эмоциональной насыщенностью и динамикой, что позволяет последовательно исследовать применение различных кинематографических средств в процессе осуществления интерсемиотического перевода обозначенной сцены.

Сравним экранизацию данной сцены в двух киноадаптациях.

*a. She [Jo] came walking in with a **very queer expression** of countenance, for there was **a mixture of fun and fear, satisfaction and regret** in it, which puzzled the family as much as did the roll of bills she laid before her mother, saying with a little choke in her voice, 'That's my contribution toward making Father comfortable and bringing him home!' 'My dear, where did you get it? Twenty-five dollars! Jo, I hope you haven't done anything rash?'*

'No, it's mine honestly. I didn't beg, borrow, or steal it. I earned it, and I don't think you'll blame me, for I only sold what was my own' [Little Women, 2024].

Рассматривая литературное произведение (а), мы отмечаем целый ряд эмотивных лексических единиц, используемых для репрезентации эмоционального состояния Джо. Оценочное прилагательное «*queer*», денотативная часть которого содержит сему «*strange*», в сочетании с усилительным наречием «*very*» описывает выражение лица девушки, указывая на не поддающееся однозначному толкованию эмоциональное состояние, которое конкретизируется далее посредством сочетания «*mixture of fun and fear, satisfaction and regret*», содержащего четыре номинатива эмоций. Смешение эмоций указывает на гордость Джо совершенным поступком, сопровождаемую страхом перед реакцией членов семьи.

На киноэкране, яркое выражение такого сложного эмоционального состояния, представляющего целый комплекс эмоций, требует умелой актерской игры. В экранизации 1949 года, данная сцена характеризуется превалированием негативных эмоций. Джо заходит в

гостиную с нахмуренным лицом и сведенными бровями, что подчеркивает её внутренние противоречия. Когда героиня протягивает деньги, её резкое движение руки и отвод взгляда вниз показывают её неуверенность и страх перед реакцией Миссис Марч. Применение среднего плана с изображением всей семьи, обусловлено желанием режиссера расположить героиню в центре внимания других участников сцены и выделить ее, что усиливает ее внутренние противоречия. В экранизации 2019 года, Джо, отдавая деньги, отводит взгляд вниз и поджимает губы, после чего отводит взгляд в сторону – элементы актерской игры, символизирующие внутреннюю борьбу и передающие эмоциональное состояние нервозности, указывают на внутреннее волнение. Нежелание девушки смотреть в глаза Миссис Марч не только передает ее страх перед возможной реакцией матери, но и свидетельствует о глубоком уважении к матери, поскольку героиня понимает, что её действия могут вызвать разочарование у Миссис Марч, и это добавляет слой эмоциональной сложности к её поведению. Девушка демонстрирует секундную напряженную улыбку, в то время как глаза остаются безэмоциональными. Неестественная улыбка создает атмосферу двойственности. Оператор применяет крупный план, фокусированный на лице Джо, для акцентирования ее эмоций. Кроме того, используется особый операторский прием – съемка из-за спины матери призвана создать эффект «эмоциональной вовлеченности» зрителя, порождая ощущение собственного участия в сцене, усиливая таким образом ее эмоциональное восприятие.

Для описания реакции семьи на странное поведение девушки автор использует эмотивную лексику «*puzzled*», денотативная часть значения которой содержит сему «*confused*», репрезентируя эмоцию недоумения и растерянности. Мы наблюдаем различные операторские техники в двух экранизациях.

В кинофильме 1949 года средний план позволяет запечатлеть в кадре эмоциональную реакцию всех участников, не фокусируясь на отдельных героях. В соответствии с лексемой «*puzzled*» актеры демонстрируют недоуменные выражения лиц – приподнятые брови, взволнованные глаза, приоткрытые рты. В сцене 2019 года эмоциональная насыщенность выражена в большей мере. Режиссер не демонстрирует эмоции всей семьи, а напротив, выбирает фигуру матери, сосредотачивая внимание зрителя на ее нахмуренном лице посредством использования крупного плана. По замыслу режиссера, переключение камеры между всеми членами семьи или использование среднего плана снизило бы эмоциональную насыщенность. Принимая деньги, Миссис Марч замирает на месте, ее лицо слегка нахмурено, брови сведены вместе, рот открыт. Считая деньги, она резко качает головой. Данные элементы актерской игры отражают ее недоумение и неспособность поверить в происходящее. Она качает головой, что отражает ее недоумение.

b. As she spoke, Jo took off her bonnet, and a general outcry arose, for all her abundant hair was cut short.

‘Your hair! Your beautiful hair!’ ‘Oh, Jo, how could you? Your one beauty.’ ‘My dear girl, there was no need of this.’ ‘She doesn’t look like my Jo anymore, but I love her dearly for it’ [Little Women, 2024]!

В следующем отрывке литературного произведения (b), репрезентируя реакцию членов семьи Марч на стриженные волосы Джо, после того как девушка снимает шапку, Луиза Мэй Олкотт использует экспрессивное сочетание «*general outcry*», где эмотивная лексема «*outcry*», обладая семой «*strong expression*», указывает на крайнюю степень выражения эмоции ошеломления.

Осуществляя интерсемиотический перевод данной лексики, режиссер экранизации 1949 года стремится запечатлеть эмоции всей семьи. Они замирают, открыв глаза и рты от удивления, Эми прикрывает рот рукой. Неподвижность подчеркивает их состояние шока и недоумения. Сложенные на животе руки матери и сестер визуальнo оформляют их замешательство и неуверенность в том, как реагировать на жертву Джо. Закрытая поза, ассоциирующаяся с желанием скрыть переживаемые эмоции, усиливает ощущение их растерянности. Когда в гостиную заходит друг героини, Лори, он замирает на месте, а его нахмуренное лицо свидетельствует о неодобрении поступка Джо. В кинофильме 2019 года режиссер прибегает к

комплексному использованию актерской и операторской игры. Когда Джо снимает шапку, кадр моментально сменяется на сестер и служанку, демонстрирующих крайне экспрессивную реакцию – их рты раскрыты, в глазах проявляются признаки шока. После чего кадр моментально сменяется на удивленную маму, далее – на мистера Лоренса, Лори и мистера Брука. Операторский прием быстрого переключения картинки создает эффект мгновенного шока и неподдельного удивления. Лори отворачивается в попытке скрыть смех, в то время как мистер Брук с доброй усмешкой наблюдает за ним, что добавляет в сцену элемент легкости и позитива. Несмотря на отсутствие спецификации эмоциональной реакции отдельных участников сцены и обобщение эмоций всех героев лексемой «*outcry*» в тексте литературного произведения, режиссер современной экранизации принимает решение добавить собственную интерпретацию сцены, достигая эмоциональной многогранности, соответствующей современным зрительским ожиданиями. Далее Джо заключает героя в объятия и ерошит ему волосы, после чего герой ерошит ее волосы в ответ. Так, разные реакции персонажа Лори в двух экранизациях отражают разные ценности общества и меняющиеся представления о гендерных ролях и индивидуальности. В версии 1949 года недоумение героя подчеркивает консервативное отношение к женским ролям и внешнему виду. В сцене 2019 года демонстрируется современное отношение к индивидуальности и самовыражению.

*c. As everyone exclaimed, and Beth **hugged the cropped head tenderly**, Jo assumed an **indifferent air**, which did not deceive anyone a particle, and said, rumpling up the brown bush and **trying to look as if she liked it**, 'It doesn't affect the fate of the nation, so don't wail, Beth. It will be good for my vanity, I was getting too proud of my wig. It will do my brains good to have that mop taken off. My head feels deliciously light and cool, and the barber said I could soon have a curly crop, which will be boyish, becoming, and easy to keep in order. I'm satisfied, so please take the money and let's have supper.'*

'Tell me all about it, Jo. I am not quite satisfied, but I can't blame you, for I know how willingly you sacrificed your vanity, as you call it, to your love. But, my dear, it was not necessary, and I'm afraid you will regret it one of these days,' said Mrs. March [Little Women, 2024].

Вновь обращаясь к тексту первоисточника (с), мы отмечаем равнодушную манеру поведения Джо («*indifferent air*») в ответ на ошеломленную реакцию семьи. Лексема «*indifferent*», характеризующая поведение девушки, обладает эмотивным значением отсутствия интереса в чем-либо или равнодушия. Далее следует фраза «*trying to look as if she liked it*», где применяется конструкция «*as if*», подчеркивающая искусственность выражения лица и наличие скрытых эмоций. Героиня пытается произвести впечатление безразличия, притворяясь, что ей нравится стрижка и скрывая внутренние переживания и эмоции. В фильме 1949 года актриса принимает нейтральное выражение лица, что может быть интерпретировано как попытка скрыть напряжение. В сцене 2019 года актриса умело создает видимость безразличия, позволяя при этом зрителям и другим участникам сцены определить ее истинные чувства. Героиня почесывает голову, что указывает на ее нервозность. Однократная улыбка представляет собой попытку продемонстрировать удовлетворение новой стрижкой, однако ее кратковременный характер указывает на ее неестественность. Далее героиня опускает голову вниз, что подчеркивает ее желание избежать зрительного контакта с семьей, что, хотя ассоциируется с безразличием, в данном контексте указывает на ее смущение. Так благодаря более сложной игре актрисы, зрители лучше воспринимают эмоциональный резонанс.

Кроме того, в тексте произведения (с) присутствует спецификация действий одной из сестер – Бет нежно обнимает сестру («*hugged the cropped head tenderly*»). Эмоционально-окрашенное наречие «*tenderly*», денотативная часть значения которого содержит сему «*loving*», указывает на близкие сестринские отношения.

В экранизации 1949 года, данное выражение воспроизведено посредством изображения Бет, нежно проводящей рукой по волосам Джо. В фильме 2019 года режиссер отказывается от адаптации данных лексем, что обусловлено особым режиссерским восприятием героини – в данной киноадаптации Бет представлена более сдержанной и менее эмоциональной.

Компенсирование данного элемента осуществляется посредством добавления описанных ранее обьятий Джо и Лори.

d. *'You needn't feel wicked, my child! You had no winter things and got the simplest with your own hard earnings,' said Mrs. March with a look that warmed Jo's heart* [Little Women, 2024].

Кроме того, в тексте произведения (d) представлена особая характеристика взгляда матери – «*with a look that warmed Jo's heart*». Лексема «warm» представляет собой метафорическое описание душевной поддержки и тепла. В фильме 2019 года Миссис Марч обнимает дочь, с улыбкой смотрит на нее и целует в лоб, что символизирует нежность и заботу. Так, режиссер в значительной степени усиливает эмоцию, в сравнении с оригиналом. В фильме 1949 года эмоциональная динамика сцены отражена в меньшей мере. Миссис Марч охватывает плечи дочери и с улыбкой смотрит на нее.

e. *'November is the most disagreeable month in the whole year,' said Margaret, standing at the window one dull afternoon, looking out at the frostbitten garden* [Little Women, 2024].

Используемые в сцене 1949 года темное освещение и резкие тени, воспроизводят мрачную атмосферу оригинала, эксплицированную в тексте литературного произведения (e) посредством лексемы «*dull afternoon*», где лексема «*dull*» имеющая значение «*with the sun not shining*», наделяется эмотивным значением в данном контексте и передает подавленность. В сцене 2019 года, напротив, используется теплое освещение, создающее ощущение присутствия солнечного света и выступающее нелингвистической антитезой фону произведения. Данное режиссёрское решение направлено на усиление атмосферы тепла и поддержки.

Таким образом, анализ фрагментов двух экранизаций, в ходе которого были выявлены существенные отличия воспроизведения эмотивных единиц на киноэкране и оформления эмоционального фона, демонстрируют, как специфические визуальные средства киноязыка и их особая синергия порождает уникальный эффект, позволяя режиссеру воспроизвести на киноэкране собственную интерпретацию эмоциональной составляющей эпизода. Необходимо отметить, что интерпретация эмоционального фона в значительной степени подвержена влиянию социально-культурного и исторического контекста. Исторический контекст, отражаемый в тонах и настроении кинофильма, и стремление режиссера передать ценности общества через эмоциональные реакции героев оказывают воздействие на восприятия зрителя. Так, экранизация 1949 года была снята в послевоенный период, когда общество испытывало страхи и тревоги, что отражалось в более мрачных тонах. Это контрастирует с оптимистичным и легким настроением, характерным для экранизации 2019 года. Кроме того, значительное влияние оказывает инновационный прогресс в техниках съемки. Современные технологии и техники монтажа в кинофильме 2019 года позволяют режиссеру создавать более глубокие и эмоционально-многогранные сцены, в то время как высокая степень экспрессивности, характерная для актерской игры современных фильмов, передает более сложные эмоции, усиливая эмоциональный эффект. Так, изучение механизмов взаимодействия литературы и факторов, оказывающих воздействие на синергию кинематографа и литературы позволяет глубже понять интерсемиотический характер экранизации, сопровождаемый формированием нового восприятия литературного материала.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Беседин, А. С. Технология интерсемиотического и интраязыкового перевода: от романа к кинотексту / А. С. Беседин // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2017. – № 4 (16). – С. 215–221.

2. Лиходкина, И. А. Отражение литературных образов в кинематографе или особенности интерсемиотического перевода / И. А. Лиходкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 3 (69). – Ч. 3. – С. 128–130.

3. Симбирцева, Н. А. Экранизация как визуализированный текст: к постановке проблемы / Н. А. Симбирцева // Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Проблемы образования, науки и культуры. – 2013. – № 3 (116). – С. 148–154.

4. Цветкова, М. В. Экранизация – тоже перевод? На примере двух экранных версий шекспировского «Гамлета» / М. В. Цветкова // Известия Уральского федерального университета. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2022. – № 24 (2). – С. 57–68.

5. Цицишвили, Ю. Г. О специфике жанра киноинтерпретации: к уточнению понятия / Ю. Г. Цицишвили // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2014. – № 5 (2). – С. 175–179.

6. Alcott L. M. Little Women / L. M. Alcott. – Москва : АСТ, 2024. – 384 с.

УДК 371.016:811.111'373 + 159.953.4

Использование приёмов мнемотехники при обучении лексике английского языка

Ю. В. Рындина, Тюменский государственный университет, к. п. н., доцент, Россия

Я. А. Колесова, Тюменский государственный университет,

студент бакалавриата, Россия

Владение английским языком стало необходимостью в профессиональной и межкультурной коммуникации. Лексическая компетенция является основой речевой деятельности, однако достижение образовательных стандартов затруднено из-за большого объёма новой лексики и неэффективности традиционных методов заучивания. «Ложные друзья переводчика» усложняют процесс, поэтому актуален поиск методов, таких как мнемотехника, которая использует ассоциации и образы для облегчения запоминания и активации когнитивных процессов.

Мнемотехника – это набор методов и приёмов, улучшающих запоминание информации путём создания ассоциаций между новой информацией и имеющимся опытом, что значительно эффективнее механического заучивания [Бура, 2018, с. 106–113]. Она применима в разных областях, от изучения языков до запоминания исторических фактов.

История мнемотехники начинается в античности, когда древние греки и римляне осознали важность эффективного запоминания. Цицерон использовал «метод мест» (loci), размещая тезисы речи в знакомых местах и мысленно «прогуливаясь» по ним во время выступления. Этот приём стал основой современных техник, таких как «метод римской комнаты». Подобные практики существовали и у племен майя и египтян.

В Средневековье визуальная мнемотехника уступила место педагогической, ориентированной на повторение. Пьер Рамус адаптировал мнемонические приёмы к групповому обучению, однако это часто сводилось к механическому заучиванию. В XIX веке интерес к мнемотехнике возродился благодаря работам барона Аретина, Эме Пари и Александра Язвинского, которые разрабатывали методы запоминания и применяли их в обучении. Карл Отто экспериментально доказал её эффективность [Безденежных, 2024].

Современная мнемотехника основана на научном понимании работы памяти, создавая смысловые связи между новой информацией и опытом. Это особенно полезно при изучении языков, как показывает пособие М. А. Буйновой «Сказочный английский», использующее ассоциации для облегчения запоминания [Калиш, 2017].

Мнемотехника – эффективная система запоминания, основанная на понимании психологических механизмов памяти. Она особенно полезна при изучении иностранных языков. Память – сложный процесс запоминания, сохранения и воспроизведения информации. Мнемотехника оптимизирует все эти процессы.

Различают несколько типов памяти: генетическая (передача наследственной информации), мгновенная (сенсорная, хранит информацию доли секунды), кратковременная (хранит информацию до 30 секунд), оперативная (для выполнения текущей задачи) и

долговременная (длительное хранение). Мнемотехника стремится перевести информацию из кратковременной в долговременную память.

Память также классифицируют по характеру психической активности. Выделяют следующие виды памяти: словесно-логическую (для грамматики), образную (визуальные представления, например, «cloud» – облако – клоун), эмоциональную (ассоциации с эмоциями, например, «fear» – страх – пугающая ситуация) и двигательную (для произношения и письма) [Нурова, 2020, с. 55–58].

Зрительная, слуховая, обонятельная и осязательная память используются для создания многоканальных ассоциаций для повышения эффективности запоминания. Комбинирование различных мнемонических приёмов, учитывающих особенности каждого типа памяти, оптимизирует запоминание и усвоение новой информации, особенно при изучении языков.

Изучение иностранного языка – это увлекательное приключение, требующее эффективных стратегий для усвоения нового лексического материала. В этом процессе мнемотехника предлагает множество интересных инструментов, основанных на принципах когнитивной психологии, которые могут значительно облегчить задачу.

Одним из самых эффективных методов изучения иностранного языка является создание ассоциаций. Этот подход включает в себя подбор созвучного слова на родном языке, которое помогает запомнить значение английского слова. Например, слово «eagle» (орёл) можно ассоциировать с русским словом «иглы», так как когти орла напоминают острые иглы. Слово «puddle» (лужа) можно связать с действием «падать», вспоминая, как вы упали в лужу. Такие ассоциации делают процесс запоминания увлекательным и помогают надолго закрепить значения слов.

Другим полезным методом является использование рифм и мнемостихов. Ритм и рифма облегчают запоминание [Павлюкевич, 2022, с. 254–258]. Например, для слова «scatter» (разбрасывать) можно создать фразу: «scatter, scatter, like a shattered platter». Чтобы запомнить разницу между «quite» (довольно) и «quiet» (тихий) подойдёт рифма: «quite a noise, not very quiet». Эти конструкции делают обучение живым и интересным.

Метод цепочки предполагает создание истории или последовательности событий с запоминаемыми словами. Например, чтобы запомнить слова «apple» (яблоко), «tree» (дерево) и «eat» (есть), можно придумать историю: «an apple grew on a tree and I decided to eat it». Это помогает связать слова в логическую цепочку.

Метод Цицерона основывается на ассоциировании слов с конкретными местами в знакомом пространстве. Например, представьте свою комнату: на столе лежит книга (table), на стуле сидит кот (chair), а за окном идёт дождь (window). Прогуливаясь по комнате в воображении, вы будете вспоминать связанные с этими местами слова.

Метод трансформации предлагает преобразовать запоминаемые объекты в яркие образы [Павлюкевич, 2022, с. 254–258]. Например, чтобы запомнить слово «elephant» (слон), представьте себе танцующего слона. Яркие образы развлекают и облегчают запоминание.

Метод группировки, известный как chunking, объединяет слова в смысловые группы. Зубрение отдельных слов, таких как «milk» (молоко) или «bread» (хлеб), – дело малоэффективное. Гораздо продуктивнее объединять слова тематически, например, в группу «продукты для завтрака».

Также весьма действенным оказывается метод флэш-карточек: слово на одной стороне, перевод и изображение – на другой. В данном методе визуализация играет основную роль [Бирюкова, 2012, с. 65–68].

Наконец, нельзя не упомянуть метод ключевых слов, основанный на фонетических ассоциациях с родным языком [Райсвих, 2023, с. 182–198]. Допустим, для запоминания слова «bark» (кора) подойдёт ассоциация с русской «берёзой» – образ дерева с корой намного облегчает запоминание.

В сущности, все эти методы делают процесс обучения не просто эффективнее, но и, что немаловажно, интереснее, способствуя более прочному усвоению лексики и закладывая фундамент для дальнейшего освоения языка.

Безусловно, интеграция мнемонических приёмов в обучении английскому языку – это, пожалуй, один из ключевых аспектов. Впрочем, эффективность любого метода зависит от возраста учащегося, уровня владения языком и, конечно же, целей обучения.

Так, например, визуальные и аудиовизуальные материалы идеально подойдут для младших школьников 6–10 лет. Они, как известно, мыслят образами и учатся через игру, поэтому рифмы и мнемостики – беспроблемный вариант. Возьмём, к примеру, рифму «the cat sat on the mat» – помогает запомнить слово «cat». Или фонетическая ассоциация «fish» – «фишка» – яркая и запоминающаяся.

Учащиеся среднего школьного возраста 11–14 лет вполне способны освоить более сложные техники, такие как метод Цицерона, предполагающий создание ментальных картинок, где каждое новое слово ассоциируется с определённым местом. Представили «book» (книга) на столе. Запомнили ассоциативно данное слово. Ещё один полезный приём – метод трансформации. Визуализируя жирафа, тянущегося к дереву, намного легче запомнить «giraffe».

Старшеклассники 15–18 лет уже достигли того уровня, когда могут гибко адаптировать мнемонические приёмы под свои потребности и интересы. Взять, к примеру, флэш – карточки – отличный инструмент для подготовки к экзаменам. Или групповые проекты – прекрасная возможность не только обогатить лексикон, но и прокачать критическое мышление и навыки командной работы.

Важно, разумеется, учитывать цели обучения. Если нужно расширить словарный запас – рифмы и флэш-карточки в помощь. Для развития коммуникативных навыков – групповые проекты. Необходимо помнить, что регулярный контроль знаний – это обязательное условие для изучения языка.

И, конечно, позитивная атмосфера на уроках. Она, безусловно, снижает стресс и повышает мотивацию. Индивидуальный подход, учитывающий возраст и уровень учащегося, – залог максимальной эффективности. А от преподавателя требуется творческий подход и готовность к экспериментам. В результате чего – богатый словарный запас и уверенное общение.

Итак, подытоживая, можно с уверенностью сказать, что мнемотехника – это мощнейший инструмент в арсенале изучающего иностранный язык, особенно когда речь идёт об освоении новой лексики. В основе её лежат, как известно, принципы ассоциации, визуализации и структурирования информации, что, по сути, превращает рутинное запоминание слов в увлекательный процесс. Более того, применение мнемотехники не только ускоряет само запоминание, но и способствует более глубокому пониманию материала, тем самым повышая общую эффективность обучения. Разнообразные мнемонические приёмы – к примеру, метод ключевых слов, фонетические ассоциации, создание историй и прочие – активизируют когнитивные процессы и «разблокируют» доступ информации, хранящейся в памяти. Грамотно адаптируя эти методы к возрасту и уровню владения языком учащихся, преподаватели получают возможность существенно повысить мотивацию школьников и, как следствие, добиться более впечатляющих результатов в обучении. Ключом к эффективному и, что немаловажно, увлекательному изучению английского языка является мнемотехника.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Безденежных, Н. Н. Приёмы мнемотехники при обучении лексической стороне английского языка / Н. Н. Безденежных, О. Н. Солуянова, С. В. Лазаревич // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 10 (148). – С. 45–52. – URL: <https://research-journal.org/archive/10-148-2024-october/10.60797/IRJ.2024.148.45> – DOI: 10.60797/IRJ.2024.148.45. (дата обращения: 07.04.2025).

2. Бирюкова, Н. Ю. Роль визуализации в обучении иностранному языку: мнемонический метод использования флэш-карт / Н. Ю. Бирюкова // Образование. Карьера. Общество. – 2012. – № 2 (34). – С. 65–68.

3. Бура, Л. В. Теоретические основы применения методов и приемов мнемотехники в современном образовании / Л. В. Бура // Гуманитарные науки. – 2018. – № 4 (44). – С. 106–113.

4. Ваягина, М. Р. Применение мнемотехники для обучения иноязычной лексике / М. Р. Ваягина // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 3. – С. 71–85.
5. Калиш, Е. Е. Использование принципов педагогической мнемотехники в преподавании иностранного языка / Е. Е. Калиш // Baikal Research Journal. – 2017. – Т. 8, № 1. – С. 19–25. – URL: <https://brj-bgupe.ru/reader/article.aspx?id=21393> – DOI: 10.17150/2411-6262.2017.8(1).19. (дата обращения: 07.04.2025).
6. Нурова, М. А. Классификация видов памяти, их характеристика / М. А. Нурова, Л. В. Мамедова // Вестник науки и образования. – 2020. – № 21-1 (99). – С. 55–58.
7. Павлюкевич, Л. В. Эффективность приемов мнемотехники при формировании лексических навыков учащихся на уроке иностранного языка / Л. В. Павлюкевич, Ю. Н. Овчинникова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2022. – № 18. – С. 254–258.
8. Райсвих, Ю. А. Мнемотехника как средство формирования лексического навыка у будущих учителей иностранного языка / Ю. А. Райсвих, Е. А. Бароненко, И. А. Скоробренко // Вестник ЮУрГПУ. – 2023. – № 1 (173). – С. 182–198.

УДК 81'37:81'282.2(111+124.6+125.7)

Сравнение семантических выражений эмоций в различных культурах на материале английского, корейского и японского языков

Е. А. Смирнова, Кубанский государственный университет,
студент бакалавриата, Россия

Л. В. Жукова, Кубанский государственный университет,
к. ф. н., доцент, Россия

Выражение эмоций – неотъемлемая часть любого живого человека. Независимо от этнической общности любой индивид, не имеющий психических отклонений, способен испытывать эмоции. «Эмоциональность – это наблюдаемый поведенческий и физиологический компонент эмоций. Это показатель эмоциональной реактивности человека на стимул» [Ребер, 2001]. Выражать эмоции можно различными способами. Выделяют такие виды эмоций, как: невербальные, вербальные, действия или поступки. К невербальным видам выражения эмоций относят мимику, эмоции, отображающиеся на лице, позы, жесты. Вербальные эмоции подразумевают эмотивность, т. е. выражение чувств словами. Действия или поступки помогают окружающим осознать, какие чувства испытывает человек в данный момент. «Следует понимать, что эмоциональность есть психическое свойство человека испытывать эмоции и вследствие этого реагировать на окружающие его явления, а эмотивность – выражение эмоциональности на лингвистическом уровне с помощью разнообразных языковых и речевых средств» [Брадунова, 2020, с. 5].

В данной статье мы рассмотрим и сравним, как выражаются эмоции с помощью семантики, на примере междометий из трёх языков, никак не связанных друг с другом языковыми семьями. **Целью статьи** является краткий обзор и сравнение того, какое значение передают носители трёх культур использованию междометий в разговоре. Основными **методами исследования** являются сравнительный анализ и анализ контента, направленные на выделение классификаций междометий по смысловым группам в английском, японском и корейском языках. Принципы исследования включают в себя объективность и системность.

Для начала определим, что междометия – это группа неизменяемых слов, которые не являются ни лексически самостоятельными, ни служебными частями речи. Часто междометия происходят от эмоциональных реакций на внешние раздражители организма (Ай, больно! фух, устал!). Классифицировать междометия на группы довольно затруднительно. Поскольку обзор научной литературы не показал наличия классификации японских междометий, авторы данной статьи в результате анализа письменных и устных источников предлагают свою разработанную классификацию японских междометий по группам. Основой полученной нами классификации

является принцип морфологической составляющей междометий, поскольку последние могут состоять как из одного слова, обозначающего нечленораздельный звук, так и из целого предложения. Некоторые учёные делят их не по морфологическим признакам, а по смыслу: например, этикетные междометия. Б.И. Косовский относит к этой группе междометий вежливые слова «пожалуйста», «спасибо» [Косовский, 1974, с. 40]. Также по смыслу выделяют междометия, выражающие эмоции или волеизъявления. Они передают эмоциональный оттенок высказывания, выражают желание, побуждение к действию или какое-либо требование.

Междометия английского языка являются неотъемлемой частью как разговорной, так и письменной речи. На письме они чаще используются в неформальных переписках и дополняются восклицательным знаком. В отличие от японского и корейского в письменном английском языке междометия выделяются запятыми. В разговоре обычно междометия отделяются паузой или, наоборот, заполняют их (um, uh, like, you know, er), могут состоять из звуков, которые отсутствуют в фонологии английского языка. «Например, shh и psst состоят полностью из согласных, что для английского языка нехарактерно» [Апетян, 2014, с. 89]. В английской речи разные эмоции может выразить одно и то же междометие, на что влияет правильная интонация и контекст. Ahh! I didn't hear your call! (Ой! Я не слышал твоего звонка!) Ahh выражает эмоцию удивления. Ahh! I'm so glad you got promoted! (Ой! Я так рад, что тебя повысили!) В этом примере Ahh используется уже в качестве эмоции радости. В английском языке междометием может стать слово другой части речи. Например, существительное boy в предложении Oh boy, my father's gonna love that! (Ого, моему отцу это должно понравиться!) выступает в качестве междометия. С точки зрения семантики междометия английского языка так же делят по общей языковой классификации, т.е. эмоциональные, побудительные и этикетные. Линдли Мюррей определил английские междометия как «слова, вставляемые между частями предложения для выражения страстей или эмоций говорящего: например, Oh! I have alienated my friend; alas I fear for life!» (Ох, я оттолкнул своего друга, о горе, я боюсь за свою жизнь!) [Murray, 1824, с. 119]. Так как междометия в английском, как и во многих языках, являются малоизученной областью, учёные не сошлись во мнении определения слов приветствий, извинений и прощаний. Некоторые лингвисты относят эти категории слов к междометиям, т.к. они имеют схожие признаки: имеют постоянную форму слова, не являются членами предложения и несут в себе смысловую или эмоциональную составляющие.

Японская речь достаточно быстрая, живая и громкая. При общении очень важно уметь читать между строк и правильно считывать контекст. Какой социальный статус у собеседников, выражения лиц, жестикуляция, окружающая обстановка – всё это необходимо понимать в общении с японцами. В японском языке существует большое количество междометий. Этому поспособствовала японская культура «Аидзути», термин, обозначающий активное слушание собеседника. Использование «Аидзути» является неотъемлемой частью японского этикета и необходимо для того, чтобы говорящий понимал, что собеседник вовлечён в дискуссию: 本当? (ほんとう / хонто?) – Правда?; そうですね? (со:дэска?) – вот как?; ええ (хээ) – Вот оно как (легкое удивление). Часто «Аидзути» может использоваться в приёме «эх», когда собеседник повторяет часть предложения говорящего и добавляет ですか? (дэска?) (Вот как?). Также принято кивать во время разговора, что показывает вовлеченность в диалог и активное слушание. Нередко активное кивание и «поддакивание» в общение воспринимается иностранцами как согласие или перебивание, а молчание представителей других культур в разговоре сбивает с толку японцев, которые начинают теряться, не понимая слышит ли их собеседник. Стоит также отметить, что, несмотря на постоянное «поддакивание» в разговоре, японцы никогда не перебивают собеседника, это считается дурным тоном и высокомерием.

Таблица 1. Пример использования «Аидзути» в японском диалоге.

A: 良い日になるだろうと思っていたが ... (よいひになるだろうとおもっていたが ...)	A: Я думал, что это будет хороший день...
B: ええ。	B: Угу.
A: ... その後で雨が降り始めたので... (... そのあとであめがふりはじめたので ...)	A: ... но потом начался дождь, так что...

В: そう、そう、そう。	В: Понятно.
А: うん、なので ...	А: Да, поэтому...

Из примера видно, что реципиент не перебивает говорящего, но активно показывает, что он внимательно слушает собеседника. Также нужно обратить внимание, что в диалоге ええ (да, да) и そう、そう、そう (это так, да, правильно) имеют позитивную коннотацию, но совсем не означают согласие слушающего с адресантом сообщения. Поскольку обзор научной литературы не показал наличия классификации японских междометий, авторы данной статьи в результате анализа письменных и устных источников предлагают взять за основу общую классификацию и выделить эмоциональные, волеизъявительные и междометия этикета. К первым отнесём удивление: ああ(аа) – Ах!, восклицания: これ (корэ) – эй! послушай! вот!, сожаление: 残念ですね (дзаннэн дэс нэ) – жаль!, и т.д. Следует заметить, что эмоции проявят ярко, чтобы показать заинтересованность в собеседнике. Волеизъявительные: おおい (оой) – эй! послушай! сюда!; ほら (хора) – о! смотрите! да вот ведь! Междометия этикета выражают речевые клише, например, приветствие, прощание, благодарность, ответ на звонок. 御免なさい。御免下さい。(Гомэн-насай, Гомэн-кудасай) – Простите! Простите, можно? さようなら。(Саё:нара) – До свидания! どうぞ (До:дзо) – Пожалуйста. Также по усмотрению авторов междометия «Аидзути» было определено к эмоциональным и междометиям этикета. Так как выражают вежливое поддержание разговора и различные восклицания на информацию адресанта.

Словарный запас корейского языка огромен и весьма богат на междометия. В корейском языке так же, как и в японской, использование междометий – неотъемлемый маркер разговорной речи, но подобие культуры «Аидзути» у них не так ярко выражено и не имеет собственного термина. При общении корейцы, как и японцы, могут кивать головой, показывая, что их внимание обращено к собеседнику, они могут эмоционально реагировать на информацию, используя междометия эмоций, но постоянно поддакивать в корейской культуре даже для выражения согласия с собеседником, когда тот говорит, не принято. Такой образ мышления – заслуга конфуцианства, которое было первой иностранной культурой, пришедшей на Корейский полуостров и плотно осевшей в головах корейцев. Корейские лингвисты включают в класс междометий слова, выражающие эмоции, призыва к действию или ответ-реакцию на ситуацию. Лингвисты Син Чжи Ён и О Сын Син классифицируют междометия на эмоциональные и волеизъявительные, последний добавляет третий класс – междометия этикета. Эмоциональные междометия корейского языка обозначают эмоции и чувства говорящего: 아이구 이게 누구야! – Ничего себе, кого я вижу! Волеизъявительные побуждают к действию и оказывают влияние на реципиента, а междометия этикета необходимы для быстрой передачи информации. Российский лингвист О. А. Трофименко конкретизирует смысл междометий этикета на согласие, сомнение, несогласие и т.д. [Трофименко, 2016, с. 205], например, 그래, 내일 보자. – Хорошо, завтра увидимся. Также корейские междометия в зависимости от контекста могут выступать в качестве различных частей речи. Например, слово 참 в предложении 그 아이는 참 예쁘다! (Этот ребенок очень (действительно) красивый!) относится к наречию, а в предложении 참, 알 수가 없네 (Ну, я не знаю) уже является независимым словом и выступает в роли междометия. Часто за использованным междометием, происходит пояснение ситуации говорящего.

Таблица 2. Пояснение ситуации с помощью междометия в корейском диалоге.

식당 주인: 식사 값은 선불입니다.	Владелец ресторана: Оплата производится заранее.
손님: 아차!	Посетитель: Ой!
손님: 아차! 지갑을 가져오지 않았다.	Посетитель: Ой, я забыл взять с собой кошелек!

В данной статье мы рассмотрели и сравнили, как выражают эмоции с помощью семантики, на примере междометий из трёх языков, никак не связанных друг с другом языковыми семьями. Мы увидели на примерах, что несмотря на различия родства и

грамматических структур, междометия из разных языков имеют немало общих свойств. Независимо от языка функция междометий заключается в том, чтобы сделать речь более экспрессивной и насыщенной. Мы определили, что во всех трёх языках междометия делятся на три основные группы и выражают эмоциональное, волеизъявительное или этикетное значение. Междометия слабо связаны с другими членами предложения и редко сочетаются со словами в предложении, если те не являются частью фразы, выражающей само междометие. Большинство междометий используется для заполнения пауз, состоят из звуков, не содержащих семантики, и встречаются только в устной речи. Междометия допустимы на письме в неформальных переписках, таких как чаты или мессенджеры. В научных работах или деловых письмах междометия недопустимы.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатов, В. М. Этикет в диалоге / В. М. Алпатов // Япония: язык и культура. – Москва : Языки славянских культур, 2008. – 208 с.
2. Апетян, М. К. Междометия в английском языке / М. К. Апетян // Молодой ученый. – 2014. – № 14 (73). – С. 96–98. – URL: <https://moluch.ru/archive/73/12488/> (дата обращения: 19.04.2025).
3. Брадунова, К. И. Эмоциональность, эмотивность, экспрессивность: сходство и различие понятий / К. И. Брадунова // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков : сборник статей и тезисов XIII Международной научно-практической конференции (Минск, 2020 г.). – Минск : БГУ, 2020. – С. 3–6.
4. Косовский, Б. И. Общее языкознание. Учение о слове и словарном составе языка / Б. И. Косовский. – Минск : Вышэйшая школа, 1974. – 272 с.
5. Ребер, А. What Is Emotionality? / А. Ребер // Mental Health Matters. – 2021. – 9 November. – URL: <http://mental-health-matters.org/2021/11/09/what-is-emotionality/> (дата обращения: 19.04.2025).
6. Трофименко, О. А. Корейский язык. Справочник по грамматике / О. А. Трофименко. – Москва : Живой язык, 2016. – С. 205.
7. Хованчук, О. А. Диалоги по-японски / О. А. Хованчук. – 2004. – URL: <http://ru-jp.org/hovanchuk10.htm> (дата обращения: 19.04.2025).
8. Murray, L. English Grammar / Lindley Murray. – Bridgeport, Ct. : J.B. Baldwin, 1824.

УДК 81'373.612.2 + 811.134.2

Особенности употребления испанизмов в оригинальном (англоязычном) озвучании мультфильма «Encanto»/ «Энканто» (2021 г.)

М. А. Сухомлинова, Южный федеральный университет, д. ф. н., доцент, Россия
М. Д. Крейда, Южный федеральный университет, студент бакалавриата, Россия

Употребление заимствованной лексики является одним из наиболее важных средств пополнения словаря того или иного языка. Большой интерес вызывает использование заимствований в художественной литературе и в фильмах. Цель исследования заключается в выявлении лексических особенностей испаноязычной лексики в англоязычном анимационном фильме.

Материалом данного исследования являются 34 лексические единицы, выявленные методом сплошной выборки из скрипта мультипликационного фильма «Encanto» / «Энканто», вышедшего в свет в 2021 г.

«Энканто» – 60-й анимационный фильм Disney, премьера которого состоялась в ноябре 2021 года. Действие происходит в колумбийских горах, в сказочном месте под названием Энканто. Центральное место этой картины занимает семья Мадригаль, каждый член которой обладает какой-либо волшебной силой – от очень чуткого слуха до умения предвидеть будущее. Примечательно, что главной героине Мирабель не достался сверхъестественный дар, однако именно ей предстоит спасти свою семью от надвигающейся беды.

Стоит отметить, что на всех этапах создания фильма активно принимали участие латиноамериканцы. Среди них сценарист, продюсер, автор песен и соавтор сюжета, актёры озвучки и другие. Они попытались создать такую историю, которая была бы интересна не только своей сюжетной линией, но и стала бы отображением их культуры.

Язык оригинального озвучания этого фильма английский, однако в скрипте встречается множество лексических единиц на испанском языке. В данной работе мы рассматриваем эти единицы как один из инструментов создания речевого портрета персонажа.

Для решения задач исследования необходимо проанализировать ряд терминологических понятий. Испанизмы – это заимствования из испанского в другие языки. Заимствования, в свою очередь, – это «результат обращения к лексическому фонду других языков для выражения новых понятий, дальнейшей дифференциации уже имеющихся и обозначения неизвестных прежде предметов» [Ахманова, 2004].

Важно отметить различие между терминами «заимствование» и «переключение кодов», так как оба явления имеют место в речи героев. Й. Бехерт определяет переключение кода как «переход говорящего с одного языка на другой в рамках одного высказывания» [Bechert, 1991]. Однако такие исследователи как Дж. Гамперс и Э. Эрнандес-Чавес придерживаются мнения о том, что введение любых иноязычных элементов нельзя рассматривать как переключение. О переключении кодов можно говорить, когда в текст другого языка вносятся фразы или целые предложения, сохраняющие свою собственную внутреннюю синтаксическую структуру. Однословные наименования, высказанные на другом языке, представляют собой обычное использование заимствований. Приведём примеры переключения кода:

a. CAMILO: ¡Vamo, vamo, vamo; muévelo; a bailar!

b. FÉLIX: ¡Tírame un paso!

c. JULIETA: ¡Te amo, cosa linda!

d. ABUELA: Abre los ojos... open your eyes...

Что касается заимствований, в английской речи они выполняют одновременно три основные функции:

- 1) номинативную функцию (называют элементы испаноязычной культуры);
- 2) функцию культурного маркирования (маркируют текст как обращенный в сферу конкретной испаноязычной культуры);
- 3) стилистическую функцию (способствуют раскрытию ключевых характеристик испаноязычной культуры) [Мельничук, 2002].

Наряду с этим, И. В. Арнольд подразделяет заимствования по степени ассимиляции:

1) полностью ассимилированные заимствования – это лексические единицы, которые при переходе в словарный состав языка полностью подстроились под орфографические, фонетические, семантические правила употребления слов в языке-реципиенте;

2) частично ассимилированные заимствования представляют собой заимствованную лексику, которая при переходе в язык-реципиент сохраняет семантическую, графическую и (или) фонетическую специфику, свойственную языку-донору (делятся на грамматически/фонетически/графически/семантически неассимилированные);

3) неассимилированные заимствования – это лексические единицы, имеющие эквиваленты в языке-реципиенте, следовательно, использующиеся не для того, чтобы закрыть языковую и семантическую лауну, а для того, чтобы придать высказыванию национальный колорит и/или для того, чтобы привлечь внимание зрительской аудитории [Арнольд, 2012].

Рассмотрим практические результаты исследования, опираясь на классификацию И. В. Арнольд. По уровню ассимиляции материал исследования можно классифицировать следующим образом:

Таблица 1. Классификация лексических единиц по уровню ассимиляции.

полностью ассимилированные	частично ассимилированные	неассимилированные
----------------------------	---------------------------	--------------------

Отсутствуют	Arepa; arepa con queso; telenovela; empanada; jacaranda;	Abuelo/abuela; tio/tia; primo/prima; papí, papito/mami, mamá; la familia; palma de cera; músico; flor de mayo; casita; mi vida; amor; hombrecito, toñito; corazón; señora; ay; ey; hola; gracias; mira; adiós; salud; por favor;
-------------	--	--

Стоит отметить, что среди частично ассимилированных заимствований, которые составляют 15% от общего количества испанизмов, используются именно семантически неассимилированные заимствования, то есть те лексические единицы, которые обозначают реалии, отсутствующие в культуре страны языка-реципиента. В случае с «Энканто» это названия традиционных колумбийских блюд, название растения, которое перешло в английский под таким же названием, а также такое явление, как теленовелла, которое отличается от обычных сериалов и распространено на территории Латинской Америки.

Количество неассимилированных заимствований превалирует над частично ассимилированными (85% от общего количества испанизмов), так как именно они помогают аутентично отобразить особенности коммуникации персонажей: обилие уменьшительно-ласкательных форм (например, *mamá/mami*), в том числе слово «casita» вместо испанского слова «дом» («casa») для отображения отношения членов семьи Мадригаль к их жилищу, которое является ещё одним персонажем мультфильма; использование иноязычных слов-апеллятивов вместо эквивалентов, существующих в английском языке, для правдоподобной репрезентации общения в латиноамериканской культуре.

Используя испанский язык в тексте скрипта, авторы ориентируются на то, что зрители поймут те лексические единицы, которые не переведены на английский, поэтому, например, фраза «Открой глаза», звучащая в начале и конце фильма, продублирована персонажем на двух языках: «Abre los ojos... open your eyes...».

Пример использования пояснительного элемента:

*MARIANO: Señora, **por favor!***

MIRABEL: Abuela, please!

В случае с испанизмами используются различные типы ввода данных лексических единиц, как с пояснительными элементами (в примере выше), так и без них.

В литературных произведениях авторами всегда учитывается расположение пояснительного элемента, который подскажет читателю значение заимствования, но в контексте использования данных слов в фильмах, ситуация упрощается за счёт визуального сопровождения, с помощью которого дополнительное объяснение не требуется. Возможно поэтому скрипт изобилует неассимилированными заимствованиями: с помощью испанских слов создаётся особый колорит, но при этом не теряется уровень понимания происходящего зрителем.

Рассмотрим случаи, когда вкрапления из испанского могут быть введены в текст без пояснительных элементов, на примере цитат из скрипта.

1. Испанизмы представляют собой вводные слова или выражения, а также выражают различные оттенки эмоций:

a. FÉLIX: It was a nightmare!

PEPA: Félix!

*FÉLIX: **Ey**, she needs to know, Pepi. She needs to know.*

b. AGUSTÍN: First gift ceremony since yours, lot of emotions - and I've been there MIRABEL (to Julieta): Bee stings.

*JULIETA: **Ay**, Agustín.*

2. Приводятся иноязычные слова-апеллятивы:

a. ABUELA: *Tonight, this candle will give you your gift, **mi vida**.*

b. MIRABEL: *I just wanna do my part like the rest of the family.*

AGUSTÍN: *She's right, **amor**.*

JULIETA: *Eesh.*

c. MIRABEL: *I know you're an animal guy and I made this so, when you move into your cool, new room, you always have something to snuggle with.*

*All right, **hombrecito**, you ready?*

d. ABUELA: *We are all thankful for Antonio's wonderful new gift.*

ANTONIO: *I told them to warm up your seat.*

ABUELA: *Thank you, **toñito**.*

e. JULIETA: ***Corazón**, remember!*

MIRABEL: *- Yeah, remember!*

f. OLD ARTURO: ***Señora**, perdón, people in town are becoming anxious about the magic. They want to see you.*

3. *Унопребляются различные формулы речевого этикета:*

a. MIRABEL: ***Hola**, casita.*

b. OLD ARTURO: ***Señora**, **perdón**, people in town are becoming anxious about the magic. They want to see you.*

c. KIDS: *(Laughing) **Gracias**!*

d. MIRABEL: *That's life in the family Madrigal! Now you know the family Madrigal. Where all the people are fantastical and magical. That's who we are in the family Madrigal! **Adios**!*

e. JULIETA: ***Mira**, my brother Bruno lost his way in this family. I don't want the same for you.*

f. ABUELA: *Abuela: To a perfect night! **Salud**!*

ALL: ***Salud**!*

Таким образом, испанизмы играют большую роль в фильме «Encanto». Они помогают сохранить реалистичное изображение латиноамериканской культуры несмотря на то, что оригинальным языком озвучания является английский. При этом иноязычные вкрапления не превалируют над использованием языка оригинала и сопровождаются визуальным, коммуникативным и ситуативным контекстом. Данный факт не нарушает восприятие повествования и позволяет зрителям (включая тех, кто не владеет испанским) полностью погрузиться в сюжет фильма.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка : учеб. пособие / И. В. Арнольд. – 2-е изд., перераб. – М. : Флинта : Наука, 2012. – 374 с.

2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М. : URSS : Едиториал URSS, 2004. – 571 с.

3. Мельничук, М. В. Особенности формирования испанокультурной лексики в современном английском языке (на материале американского варианта английского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / М. В. Мельничук. – СПб. : РГПУ, 2002. – 22 с.

4. Bechert, J. Einführung in die Sprachkontaktforschung / J. Bechert. – Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1991. – 178 p.

5. Gumperz, J. J. El Lenguaje de los Chicanos: Regional and Social Characteristics Used by Mexican Americans / J. J. Gumperz, E. Hernandez-Chavez, A. D. Cohen, A. F. Beltramo. – Arlington : Center for Applied Linguistics, 1975. – 256 p.

**Мотив падения героя в игре «Mouthwashing» (2024)
и сопоставительный анализ русской локализации и оригинала**
Яркова Е. В., Томский государственный университет, к. ф. н., доцент, Россия
Пичугина Д. К., Томский государственный университет,
студент бакалавриата, Россия

Герой представляет собой один из ключевых компонентов литературного текста. Его образ отражает определенные черты общества, к которому принадлежит автор, поэтому часто прототипы героев можно найти в реальной жизни. Часто герои наделены множеством качеств, которые обыгрываются с помощью богатого воображения автора и становятся более яркими в произведении, чем в реальности.

Однако образ героя часто демонстрирует плохие качества: обман, предательство, измена, искушение и так далее. Хотя эти качества обычно проявляются в моменты слабости, герой, прежде всего, – это обычный человек со своими недостатками. Позже он может попытаться искупить свою вину, что либо приведет к его спасению, либо, в случае если он не справится с последствиями своих действий, окончательно погубит его [Бурцева, 2013, с. 2].

Цель данного исследования заключается в анализе процесса морального падения главного героя игры «Mouthwashing»:

Для достижения этой цели были определены следующие задачи:

1. Выявить прототипы главного героя игры «Mouthwashing» в произведениях мировой литературы;
2. Провести сравнительный анализ между развитием сюжетной линии падения Джимми и его предполагаемыми прототипами;
3. Описать языковые средства выражения данной сюжетной линии в англоязычном оригинале и русскоязычной локализации игры.

«Mouthwashing» – приключенческий психологический хоррор от первого лица, разработанный студией Wrong Organ и изданный Critical Reflex. Создание игры заняло 15 месяцев, а над проектом работала команда из семи человек. Демоверсия, выпущенная в Steam в феврале 2024 года, была тепло принята игроками. Полноценный релиз состоялся 26 сентября 2024 года. В игре повествуется о пяти членах экипажа, застрявших внутри грузового космического корабля «Тулпар» после столкновения с астероидом. Сюжетная линия представлена с двух различных перспектив: точка зрения капитана Керли до катастрофы и точка зрения Джимми, второго пилота корабля, после нее. Игрок управляет одним из этих персонажей в зависимости от временной линии.

На этапе до крушения Керли выступает в роли главного героя. Он стремится быть хорошим лидером и авторитетом для остальных членов команды. В то же время Джимми, его давний друг, испытывает сильное чувство ревности по отношению к Керли, поскольку он также желает занять более значимую роль и «взять на себя ответственность». После крушения, ключевого события в игре, Керли лишается способности говорить, двигаться и хоть как-то влиять на происходящее. Происходит «падение» Керли, и его место занимает Джимми, взяв на себя все обязанности капитана.

Одним из ярких примеров падения героя в литературе является персонаж Фауст из трагедии Иоганна Вольфганга Гете «Фауст». Фауст – ученый, который достиг значительных успехов, но испытывает глубокое разочарование в жизни. В этом он очень схож с Керли, который, по словам Джимми, достиг «вершины своего холма», став «a good long haul freighter captain» или «надежным капитаном надежного судна» в русской локализации, и признается в разговоре с Джимми, что не знает, что ему делать дальше. Фауст в начале трагедии говорит:

*«Я богословьем овладел,
Над философией корпел,
Юриспруденцию долбил*

*И медицину изучил.
Однако я при этом всем
Был и остался дураком»* [Гете, 1976, с. 21]

Он достиг высот в различных науках, получил титулы магистра и доктора, но не чувствует удовлетворения. Керли сталкивается с похожими сомнениями. Он достиг успеха в своей профессии, но задается вопросом: «Is this enough? Should I just stay here because I've been successful at it?». Оба героя осознают: то, что они приобрели, не приносит им настоящего удовлетворения.

Фауст, разочарованный своими достижениями, восклицает: «Пусть в самый ад спуститься я готов, – Зато я радостей не знаю». Он чувствует, что жизнь утратила смысл, и готов на отчаянный шаг, лишь бы обрести новые ощущения. Керли также переживает страх застоя: «It's terrifying. I think, «Am I figured out? Is this all I'll ever be? Or do I take the risk and try something new?» Оба героя боятся, что их путь уже предопределен, и чувствуют внутреннюю борьбу между стабильностью и жадой перемен. Фауст осознает, что потратил годы впустую, и разочарованно замечает:

*«И не вкусил, чем жизнь остра.
И пес с такой бы жизни взвыл!»* [Гете, 1976, с. 21]

Керли, в свою очередь, признается: «I'm just working on my life being a place I don't have to escape!» Керли боится, что достиг своего предела, и его судьба проста и понятна. Джимми в ответ говорит, что «что бы Керли сейчас не сделал – падать все равно будет больно». Символично, что именно Джимми в итоге приводит к падению Керли: не к моральному, но физическому. В игре присутствует нелинейное повествование, и игрок только перед самым финалом узнает, что именно Джимми стал причиной крушения, а не Керли.

Сюжет медленно подготавливает игрока к моральному падению Джимми, раскрывая его характер. После проведения психологического теста для Джимми двое друзей разговаривают о работе и будущем, и в этот момент заметнее всего зависть Джимми, который жалуется на то, что ему «каждый встречный прожужжал уши на тему того, какой из Керли вышел прекрасный командир». Он признается, что его это «подбешивает». Керли же только поддерживает друга, уверенный в его успехе. Этот момент демонстрирует, что Джимми не только осознает свое положение, но и чувствует острое желание доказать свою значимость, что указывает на его внутренние конфликты.

В оригинальном предложении «All I ever hear is how great you are. Honestly, it's kind of annoying» и в его переводе «Мне каждый встречный уже прожужжал уши на тему того, какой из тебя вышел прекрасный командир. Даже подбешивает, честно говоря» используются различные языковые средства, которые передают эмоциональную насыщенность и смысл сообщения. Оба варианта, как оригинал, так и перевод, используют разговорный язык и неформальный стиль, однако перевод акцентирует внимание на эмоциональной стороне переживаний Джимми. Выбор слов и оборотов помогает создать образ персонажа, который испытывает не только зависть, но и чувство социальной изоляции. В переводе «Мне каждый встречный уже прожужжал уши» используется идиоматическое выражение «прожужжал уши», что создает яркий образ, который делает эмоции более ощутимыми и динамичными.

Взаимоотношения между Джимми и Керли можно интерпретировать через призму трагедии Шекспира «Макбет», в которой прослеживается параллель в динамике власти. Оба персонажа, Джимми и Макбет, переживают внутренние противоречия. Макбет, будучи храбрым воином, открывает в себе желание занять трон после предсказания ведьм. Этот момент определяет его дальнейшие действия и, в итоге, приводит к смерти. Аналогично, Джимми, будучи вторым пилотом и находясь подчиненным Керли, стремится к власти и признанию, но не справляется с ролью капитана. В описании их поведения также проявляется аналогия в том, как оба героя реагируют на власть. Макбет, став королем, не справляется с возложенной на него ответственностью и начинает чувствовать необъяснимый страх и паранойю, что окончательно

разрушает его личность. В свою очередь, Джимми как капитан сталкивается с непосильной нагрузкой и давлением, что также приводит его к трагическим последствиям – к гибели оставшихся членов экипажа.

Таким образом, тексты Шекспира не только актуализируют внутренние конфликты и амбиции персонажей, но и подчеркивают универсальность человеческой природы, которая продолжает сталкиваться с вечными темами власти и ответственности. В результате оба персонажа показывают, как высокие стремления могут перерасти в самоуничтожение, если человек не осознает полноту ответственности, которая возлагается на плечи тех, кто ищет власть.

Следует рассмотреть предрасположенности Джимми к падению, перейдя к анализу ключевых событий, приведших к его кризису. Основными причинами, оказывающими влияние на его психоэмоциональное состояние, являются два события, произошедшие практически одновременно. Первым из них является акт насилия над Аней, единственным медицинским работником на борту, а вторым – новость о замене почти всего экипажа на роботизированные механизмы.

Джимми осознавал широкий спектр потенциальных последствий за содеянное с девушкой, и это усугубляло его состояние отчаяния и нарастающую тревогу. После увольнения для Джимми становилось очевидным, что он вновь окажется на социальном дне, в то время как Керли останется на вершине. Из-за проблем с самооценкой и чувством зависти для него это было недопустимо, что привело к судьбоносному решению.

Сцена встречи Керли и Джимми перед крушением корабля представляет собой ключевой момент развития сюжета, который оказывает значительное влияние на дальнейшую динамику персонажей. В данном эпизоде происходит разговор, во время которого Керли пытается убедить Джимми в том, что у них еще есть возможность исправить ситуацию. Он говорит: «I can fix this. We can figure all of this out» или «Мы все исправим. Вместе». В оригинале слово «fix» подчеркивает решительность («исправить» в буквальном смысле), а «figure out» – процесс поиска решения. Перевод передает общий смысл, но теряет это различие. В русском варианте добавляется местоимение «мы», тогда как в оригинале сначала «я», а потом «мы». Это смещает акцент на совместные усилия.

Однако Джимми, находящийся под весом своих переживаний, остается непреклонным: «Everything you and I worked for in our lives. Accomplishments, changes. None of it will matter». «Все, на что мы с тобой жизнь положили. Все эти достижения, изменения. Все станет неважно». В английском варианте акцент на упорном труде (worked for), а в русском – на самопожертвовании (жизнь положили), что делает фразу более эмоциональной.

Джимми предлагает сфабриковать несчастный случай: «Or this all can be remembered as a tragedy. Despite what must have been the best efforts of its acclaimed captain. The Tulpar crew was never found. No one survived to tell the tale. You're standing at the top. Feet in Cement». В русской локализации: «Или же это запомнится как несчастный случай. Капитан-герой отдал свою жизнь, но не смог предотвратить трагедию. Выживших нет. Вся правда утонула в звездных пучинах. И вот, ты снова стоишь на вершине холма. И оттуда тебя уже не скинет никто, никогда». Это высказывание подчеркивает его ощущение безысходности и желание сохранить мнимую честь даже в условиях катастрофы. Фраза «вся правда утонула в звездных пучинах» демонстрирует использование метафоры, которая создает атмосферу загадочности и неопределенности. Фраза «You're standing at the top. Feet in Cement» содержит символизм, выражая парадоксальное положение героя – он на вершине, но при этом связан и неподвижен. Перевод отрывка «И вот, ты снова стоишь на вершине холма. И оттуда тебя уже не скинет никто, никогда» усиливает эмоциональный эффект, добавляя чувство окончательной изоляции и безысходности. Здесь возникает ощущение полномасштабного разочарования и принятия судьбы, что делает акцент на внутреннем конфликте персонажа более ощутимым.

Этот эпизод подчеркивает динамику власти и ответственности между героями, создавая напряжение. Керли, не в состоянии убедить Джимми в том, что они могут справиться с ситуацией, становится жертвой решений друга, что создает дополнительный уровень

моральной сложности в их отношениях. Этот эпизод перекликается с классическими произведениями, где перед падением или предательством героя нередко предшествуют глубокие размышления или диалог. Например, нечто подобное можно наблюдать в падении Раскольникова из «Преступления и наказания» Ф. Достоевского, который подслушал разговор студента и офицера о том, что старуха–процентщица недостойна жить, и если ее убить, то на ее деньги можно было бы помочь очень многим неимущим молодым людям. Родиона очень взволновало услышанное и окончательно определило его выбор: «Этот ничтожный, трактирный разговор имел чрезвычайное на него влияние при дальнейшем развитии дела: как будто действительно было тут какое–то предопределение, указание...» [Достоевский, 1973, с. 34]

В контексте анализа морального падения Джимми особое внимание следует уделить эпизоду, в котором он манипулирует Дайске, самым юным членом экипажа. В результате выполнения приказа Джимми он получает тяжелые ранения, которые в конечном итоге приводят к его смерти. Таким образом, Джимми представляется как персонаж, готовый на любые манипуляции. Подобная динамика лишь углубляет его социальную изоляцию и внутренний конфликт, что делает его характер еще более трагичным в рамках данной нарративной структуры.

Сюжет окончательно разводит Керли и Джимми в финале. В конце, после того как все, кроме них, мертвы, Джимми (управляемый игроком) отводит Керли в единственную функционирующую криокапсулу. Это было его последнее действие в качестве главного героя. Затем перспектива снова меняется, и игрок смотрит на все глазами Керли в криокапсуле, видит, как Джимми снаружи в конечном итоге отходит в сторону и убивает себя выстрелом из пистолета. По мере того, как идут титры игры, криокапсула начинает замораживать Керли, и игрок застревает в ней, заканчивая игру. Это показывает, что Джимми не сумел вжиться в роль, которую он так отчаянно хотел, потому что его последнее действие в качестве главного героя – передача ответственности обратно Керли. Джимми может снова закончить игру в качестве NPC и избежать ответственности, в то время как Керли теперь сталкивается с неопределенным будущим.

Итак, на протяжении всей игры игрок может наблюдать падение героя. И в данном контексте можно четко усмотреть цепочку основополагающих событий: первые личностные признаки (разговор Джимми с Керли) – совершение преступления (акт насилия) – потеря надежды (увольнение членов экипажа) – отчаянный поступок (смена курса корабля на астероид) – шанс на исправление в роли капитана и провал (смерть членов экипажа) – финал (самоубийство и «спасение» Керли).

Проведенный анализ позволяет сделать несколько важных выводов. Во–первых, прототипы Джимми, выявленные в мировой литературе, такие как Макбет и Раскольников, иллюстрируют общую тему внутренней борьбы, аморальных поступков и их последствий. Макбет, одержимый жадностью власти, и Раскольников, стремящийся оправдать убийство ради высшей цели, представляют собой архетипы, отразившие нарастающее моральное падение Джимми, который использует манипуляцию и предательство для решения своих проблем.

Во–вторых, сравнительный анализ сюжетных линий падения Джимми и его литературных прототипов показывает, что в каждом случае пессимистическая динамика приводит к катастрофическим последствиям. Наконец, средства, такие как метафоры, символизм, контраст и эмоционально насыщенные фразы, помогают передать не только события сюжета, но и психологическое состояние героев. Они делают внутренний конфликт более осязаемым для зрителя, создавая атмосферу безысходности и принятия неизбежного, что способствует более глубокому погружению в историю.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Бурцева, Е. А. Литературный герой как основная примета литературной эпохи / Е. А. Бурцева // Филологические науки в России и за рубежом : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2013 г.). – Санкт-Петербург : Реноме, 2013. – С. 1–6. – URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/106/4137/> (дата обращения: 23.10.2024). – Текст : электронный.

2. Гете, И. В. Фауст: трагедия / И. В. Гете ; пер. с нем. Б. Пастернака ; под общ. ред. А. Аникста, Н. Вильмонта. – Москва : Художественная литература, 1976. – 511 с. – (Собрание сочинений : в 10 т. ; т. 2).

3. Достоевский, Ф. М. Полное собрание сочинений : в 30 т. / Ф. М. Достоевский. – Ленинград : Наука, 1972–1990. – Т. 6. – 421 с.

**VI международная конференция студентов и молодых исследователей
«Русский язык в контексте открытого диалога языков и культур» (29 ноября 2024г.)**

29 ноября на базе МИМДО ЮФУ прошла VI Международная конференция студентов и молодых исследователей «Русский язык в контексте открытого диалога языков и культур». Соорганизаторами международной конференции вместе с Южным федеральным университетом выступили университеты Казахстана и Беларуси: Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева и Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины.

С приветствием к участникам конференции обратились директор Международного института междисциплинарного образования и иберо-американских исследований ЮФУ Н. В. Карповская, представитель ЕНУ им. Л. Н. Гумилева профессор Е. А. Журавлева и проректор по научной работе ГГУ им. Ф. Скорины Д. Л. Коваленко.

Обращаясь к участникам конференции, директор МИМДО отметила, что ежегодный Декабрьский цикл научных конференций, проходящих в Институте, является прежде всего хорошей возможностью для молодых ученых, для того чтобы они смогли проявить себя и апробировать результаты своих научных изысканий. Кроме того, Наталья Валерьевна выразила надежду на очную встречу всех соорганизаторов в юбилейном для ЮФУ 2025 году на Донской земле.

Основными направлениями работы конференции стали: актуальные вопросы изучения языка и межкультурной коммуникации; филологические исследования в контексте диалога культур; медийные, мультимедийные и цифровые ресурсы как объект лингвистики и лингводидактики; преподавание русского языка как иностранного: содержание и формы организации учебного процесса; средства выражения культурной идентичности на фразовом и сверхфразовом уровнях; язык, текст и кросскультурное общение: теоретические и методические вопросы.

На площадке конференции состоялись IXX Международные академические Интернет-чтения. Участники мероприятия познакомились с докладами зарубежных ученых-русистов: Агманова А. Е., д. ф. н., профессор ЕНУ им. Л. Н. Гумилева (Казахстан) рассказала о методике работы со студентами-репатриантами; Толипова Д. Г., доктор философии по филологическим наукам (PhD) университета Альфраганус (Узбекистан) познакомила студентов с национально-специфическими элементами узбекской культуры, нашедшими соответствующее отражение в языке и речи; Холявко Е. И., к. ф. н., доцент ГГУ им. Ф. Скорины (Беларусь) рассказала о месте историко-лингвистических дисциплин в воспитании филолога.

В мероприятии приняли участие бакалавры, магистранты, аспиранты, молодые ученые из высших заведений России, ближнего и дальнего зарубежья, среди которых: ЮФУ, РУДН им. Патриса Лумумбы, РЮИ МВД России, ГГУ им. Ф. Скорины, ЕНУ им. Л. Н. Гумилева, Университет Альфраганус, Костанайский региональный университет им. А. Байтұрсынұлы и др.

С докладами выступили молодые исследователи из России, Беларуси, Казахстана, Египта, Узбекистана, Туркменистана, Китая, Ирака, Австралии, Армении, Эквадора, Сирии, Южной Кореи и т.д. Всего в мероприятии приняло участие более 140 человек. Лучшие доклады были отмечены дипломами 1, 2 и 3 степени и рекомендованы к печати в «Бюллетене гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве», зарегистрированном в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования). Материалы конференции, не отмеченные дипломами, будут опубликованы в итоговом сборнике конференции.

Источник: https://inter-edu-centr.sfedu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=931:vi-mezhdunarodnaya-konferentsiya-studentov-i-molodykh-issledovatelej-russkij-yazyk-

**Международная научно-методическая конференция
«Актуальные проблемы функционирования русского языка в международном
образовательном пространстве: Россия – Восток» (30 ноября 2024г.)**

30 ноября 2024 года состоялась Международная научно-методическая конференция «Актуальные проблемы функционирования русского языка в международном образовательном пространстве: Россия – Восток». Организаторами мероприятия выступили Южный федеральный университет (ЮФУ, Россия), Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева (Казахстан) и Университет Альфраганус (Узбекистан).

Рабочим языком конференции был русский. В мероприятии приняли участие 50 специалистов из 7 стран, включая 26 иностранных представителей; география участников охватила Казахстан, Узбекистан, Республику Куба, Иран, Беларусь, Китай и Южную Корею.

Большой интерес у присутствующих на конференции вызвали доклады членов пленарного заседания: И. Н. Савченковой (Россия) о подготовительном факультете в Гаване, Ш. М. Султановой (Узбекистан) о проблемах популяризации русского языка в молодежной среде Узбекистана, Л. Б. Савенковой (Россия) о ценностных концептах в обучении РКИ, В. Резвани (Иран) о перспективах русского языка в Иране, С. Ю. Новоселовой (Россия) об адаптации китайских студентов и Р. Ш. Хасанова (Россия) о популяризации русского языка в черкесской диаспоре Турции.

Основными направлениями работы конференции стали: методика преподавания РКИ и РКН: традиции и инновации (исследование современных и классических подходов к обучению русскому языку как иностранному и как неродному); этноориентированные подходы в преподавании РКИ (учет национально-культурных особенностей учащихся из разных стран Востока в процессе обучения); цифровые технологии в преподавании русского языка инофонам (внедрение ИИ, интерактивных инструментов, гибридных систем и цифровых ресурсов в обучение РКИ); русистика в свете новой научной парадигмы (лингвокультурологические, когнитивные, дискурсивные и межкультурные аспекты изучения русского языка и литературы).

По итогам конференции тезисы докладов и статьи участников включены в очередной выпуск Бюллетеня гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве.

Автор материала: А.Ю. Сулавко

**XXII Всероссийская студенческая конференция с международным участием
«Язык, литература и культура Иberoамерики» (6–7 декабря 2024г.)**

6–7 декабря 2024 года на базе Международного института междисциплинарного образования и иbero-американских исследований ЮФУ прошла XXII Всероссийская научно-практическая студенческая конференция с международным участием «Язык, литература и культура Иberoамерики». По традиции последних лет конференция проводилась в гибридном формате. Рабочие языки конференции: испанский и русский.

С пожеланием успешной и продуктивной работы к участникам конференции обратился Проректор по образовательной деятельности и информационным технологиям ЮФУ П. В. Махно, отметивший, что конференция проходит уже в течение двадцати двух лет, способствуя росту взаимопонимания и укреплению связей между народами. С началом работы конференции всех присутствующих поздравила полномочный представитель ректора в странах Иbero-Американского ареала, директор МИМДО ЮФУ Н. В. Карповская, подчеркнув, что среди основных целей настоящего мероприятия – развитие молодой науки и укрепление

академических и научных контактов как между российскими вузами, так и с зарубежными партнерами. В то же время руководитель Иберо-Американского отделения МИМДО М. Э. Семикова в своем приветственном слове обратила внимание, на то, что подобные мероприятия призваны способствовать развитию научного потенциала молодых исследователей, стоящих у начала новых открытий.

Основными направлениями работы конференции стали: актуальные вопросы современных исследований в области испанского языка; литература и культура испаноязычных стран; вопросы теории и практики перевода; современные технологии в процессе преподавания испанского языка и др.

Большой интерес у участников конференции вызвали доклады, с которыми выступили на пленарном заседании аспирант МИМДО Д. Н. Зиновьева и молодой преподаватель кафедры иберо-американских исследований в области языка, перевода и межкультурной коммуникации МИМДО А. Е. Проценко.

Всего в мероприятии участвовало более 200 студентов и молодых ученых из России, Эквадора, Колумбии, Мексики, Панамы, Испании, Южной Кореи. На секционных заседаниях свои сообщения представили более 130 докладчиков из 17 российских и зарубежных вузов, среди них: МГИМО, МГУ, МГЛУ, МПГУ, МГПУ, РУДН, МВСШЭН, МАИ, ПГУ, ВГУ, ЛГПУ, РИНХ, ДГТУ, Национальный университет Кёнсан (Южная Корея) и др. Активное участие в конференции приняли и обучающиеся Подфака ЮФУ, которые не только представили свои доклады, но и выступали во время дискуссий.

Источник: https://www.inter-edu-centr.sfedu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=937:v-yufu-proshla-xxii-vserossijskaya-studencheskaya-konferentsiya-s-mezhdunarodnym-uchastiem-yazyk-literatura-i-kultura-iberoameriki-i-xx-mezhdunarodnye-akademicheskie-internet-cheniya&catid=11&Itemid=117&lang=ru

Всероссийская научно-практическая конференция студентов и молодых ученых с международным участием «Английский язык в современном научном и образовательном пространстве» (11 декабря 2024)

11 декабря 2024 года в ЮФУ проводилась Всероссийская научно-практическая конференция студентов и молодых ученых с международным участием «Английский язык в современном научном и образовательном пространстве», рабочие языки конференции – русский, английский.

Мероприятие прошло в гибридном формате на базе Международного института междисциплинарного образования и иберо-американских исследований ЮФУ, который выступил организатором конференции.

На открытии конференции с приветственным словом к участникам обратилась полномочный представитель ректора в странах Иберо-Американского ареала, директор МИМДО ЮФУ Наталья Карповская, подчеркнув, что конференция является частью цикла научных мероприятий, организованных МИМДО в ноябре-декабре 2024 года и направленных на развитие молодежной науки. Участников конференции также поприветствовала и.о. заведующего кафедрой иберо-американских исследований в области языка, перевода и межкультурной коммуникации МИМДО Анна Мотожанец, выразив уверенность в том, что ставшая ежегодной конференция будет способствовать развитию студенческой науки, укреплению научных и академических контактов между российскими и зарубежными вузами и отметив рост интереса к конференции со стороны молодых исследователей.

Основными направлениями работы конференции стали: английский язык в современном коммуникативном пространстве; литература и культура англоязычных стран; когнитивные и прагматические исследования в области английского языка; вопросы теории и практики перевода; актуальные проблемы преподавания английского языка. В рамках конференции была

проведена работа секции «The contemporary English language: relevant issues and research trends», которая стала площадкой для представления докладов на английском языке студентами из России, Египта, Сирии, Нигерии, Ирана, Южной Кореи.

В рамках пленарного заседания участники конференции имели возможность познакомиться с докладами, с которыми выступили Волкова Яна Александровна, доктор филологических наук, профессор Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы и Давтянц Ирина Игоревна, руководитель Международной научной лаборатории когнитивно-прагматических исследований, старший преподаватель МИМДО ЮФУ. В конференции приняли участие студенты более 20 российских и зарубежных вузов, среди них: Южный федеральный университет, Российский университет дружбы народов, Московский государственный лингвистический университет, Московский государственный технический университет гражданской авиации, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Санкт-Петербургский государственный экономический университет, Санкт-Петербургский государственный институт культуры, Российский государственный гуманитарный университет, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Сибирский федеральный университет, Пятигорский государственный университет, Тверской государственный университет, Национальный исследовательский Томский государственный университет, Иркутский государственный университет, Донецкий государственный университет, Кубанский государственный университет, Национальный университет Кёнсан, Федеральный университет Рио-де-Жанейро, Университет Веракруса и др. Всего в мероприятии приняло участие более 100 человек из России, Бразилии, Мексики, Сирии, Нигерии, Ирана, Египта, Китая, Южной Кореи.

По традиции на площадке конференции в рамках реализации проекта Виртуального университета «Мир без границ» были организованы XXI Международные академические Интернет-чтения «Проблемы интернационализации, межкультурной и профессиональной коммуникации», на которых в качестве лекторов выступили: Адольфо Танзи Нето, Сильвия Армада (Федеральный университет Рио-де-Жанейро, Бразилия), Виктор Уго Рамирес Рамирес (Университет Веракруса, Мексика) и Мотожанец Анна Александровна (Южный федеральный университет, Россия).

Источник: https://www.inter-edu-centr.sfedu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=944:v-yufu-proshla-vserossijskaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-studentov-i-molodykh-uchenykh-s-mezhdunarodnym-uchastiem-anglijskij-yazyk-v-sovremennom-nauchnom-i-obrazovatelnom-prostranstve-2&catid=11&Itemid=117&lang=ru

IXX, XX и XXI Международные академические интернет-чтения

В рамках цикла декабрьских конференций прошли IXX, XX и XXI Международные академические интернет-чтения.

На площадке VI международной конференции студентов и молодых исследователей «Русский язык в контексте открытого диалога языков и культур» состоялись IXX Международные академические Интернет-чтения. Участники мероприятия познакомились с докладами зарубежных ученых-русистов: Агманова А. Е., д.ф.н., профессор ЕНУ им. Л. Н. Гумилева (Казахстан) рассказала о методике работы со студентами-репатриантами; Толипова Д. Г., доктор философии по филологическим наукам (PhD) университета Альфраганус (Узбекистан) познакомила студентов с национально-специфическими элементами узбекской культуры, нашедшими соответствующее отражение в языке и речи; Холявко Е. И., к. ф. н., доцент ГГУ им. Ф. Скорины (Беларусь) рассказала о месте историко-лингвистических дисциплин в воспитании филолога.

На площадке XXII Всероссийской студенческой конференции с международным участием «Язык, литература и культура Иberoамерики» были организованы

XX Международные академические Интернет-чтения «Филология, межкультурная коммуникация и перевод в XXI веке», на которых с лекцией о языковых процессах, происходящих в современном мире, выступил профессор Рафаэль дель Мораль Агилера (Испания); лекцию о мультимодальных аспектах рекламы прочитал профессор Рауль Урбина Фонтурбель (Испания); с лекцией, посвященной формированию культурологической компетенции переводчика (выполненной в соавторстве с профессором Университета Веракрус Кристиной Викторией Клейнерт), выступила директор Школы для иностранных обучающихся Университета Веракруса Контрерас Астуриас Селия (Мексика).

На площадке Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых с международным участием «Английский язык в современном научном и образовательном пространстве» были организованы XXI Международные академические Интернет-чтения «Проблемы интернационализации, межкультурной и профессиональной коммуникации», на которых в качестве лекторов выступили: Адольфо Танзи Нето, Сильвия Армада (Федеральный университет Рио-де-Жанейро, Бразилия), Виктор Уго Рамирес Рамирес (Университет Веракруса, Мексика) и Мотожанец Анна Александровна (Южный федеральный университет, Россия).

Источник: https://www.inter-edu-centr.sfedu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=962:v-ramkakh-tsikla-dekabriskikh-konferentsij-proshli-ixx-xx-i-xxi-mezhdunarodnye-akademicheskie-internet-chteniya&catid=11&Itemid=117&lang=ru

V Международная научно-практическая конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Язык и перевод в контексте межкультурной коммуникации: актуальные вопросы и современные аспекты» (22–23 апреля 2025г.)

22–23 апреля 2025 года прошла V Международная научно-практическая конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Язык и перевод в контексте межкультурной коммуникации: актуальные вопросы и современные аспекты» и XXII Международные академические Интернет-чтения «Филология, межкультурная коммуникация и перевод в XXI веке».

Конференция проводилась в гибридном формате в рамках «Недели науки – 2025» в год 110-летия ЮФУ. Организатором мероприятия выступил Международный институт междисциплинарного образования и иберо-американских исследований.

С началом работы конференции участников поздравила полномочный представитель ректора в странах Иbero-Американского ареала, директор Международного института междисциплинарного образования и иберо-американских исследований Н.В. Карповская, подчеркнув важность конференции как площадки, предоставляющей возможность студентам обмениваться научным опытом и мнениями по вопросам перевода и межкультурной коммуникации и пожелала успешной работы конференции.

В приветственной речи ко всем присутствующим зав. кафедрой иберо-американских исследований в области языка, перевода и межкультурной коммуникации МИМДО А. А. Мотожанец отметила, что конференция способствует развитию научного потенциала молодых исследователей, стоящих у начала новых открытий.

Основными направлениями работы конференции стали: актуальные проблемы межкультурной коммуникации, лингвокультурологический и когнитивно-прагматический аспекты перевода, образовательные технологии в процессе преподавания иностранных языков, язык как маркер этнокультурной идентичности, отражение межкультурного взаимодействия в отечественной и зарубежной литературе, эффективная коммуникация в различных социальных сферах, а также современные вопросы лингвистики текста и дискурса.

Всего в мероприятии приняло участие более 200 студентов и молодых ученых из России, Абхазии, Алжира, Афганистана, Беларуси, Египта, Испании, Казахстана, Китая, Палестины,

Туркменистана, Турции, Узбекистана, Эквадора. На секционных заседаниях свои сообщения представили более 160 докладчиков из 37 российских и зарубежных вузов, среди них: МГИМО, МГУ, МГЛУ, МПГУ, МГПУ, РУДН, СПбГУ, РГПУ им. А. И. Герцена, СФУ, КФУ, БФУ им. И. Канта, ЧГПУ, ИГУ, НИУ ВШЭ, СКФУ, УрФУ, УзГУМЯ (Узбекистан), БГУ (Беларусь), МГЛУ (Беларусь), ГГУ им. Ф. Скорины (Беларусь), ЕНУ (Казахстан) и др.

XXII Международные академические Интернет-чтения «Филология, межкультурная коммуникация и перевод в XXI веке» (22–23 апреля 2025г.)

По традиции на площадке конференции в рамках реализации проекта Виртуального университета «Мир без границ» были организованы XXII Международные академические Интернет-чтения «Филология, межкультурная коммуникация и перевод в XXI веке», на которых с лекцией «Национально-культурное мировидение: от привычных стереотипов к осмыслению новых реальностей» выступила представитель Московского государственного института международных отношений МИД РФ И.И. Горелая, лекцию «Пожилой человек в актуальном коммуникативном окружении» представила к.ф.н., доцент Сибирского федерального университета Н. Г. Бурмакина.

Источник: https://inter-edu-centr.sfedu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=979:v-yufu-proshli-v-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-studentov-aspirantov-i-molodykh-uchenykh-i-xxii-mezhdunarodnye-akademicheskie-internet-chteniya&catid=11&Itemid=117&lang=ru

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЛАБОРАТОРИЙ
МЕЖДУНАРОДНОГО ИНСТИТУТА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
И ИБЕРО-АМЕРИКАНСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ
ЮЖНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
В 2024–2025 УЧЕБНОМ ГОДУ**

**Международная научная лаборатория
когнитивно-прагматических исследований**

*Руководитель лаборатории: И. И. Давтянц, доцент кафедры
иностраннных языков, перевода и межкультурной коммуникации*

В 2024–2025 учебном году работа Лаборатории осуществлялась по следующим основным направлениям:

**1. Публикации сотрудников МИМДО по направлениям исследования Лаборатории:
ВАК:**

Мотожанец, А. А. К вопросу о грамматической метафоре в английском языке (на материале форм длительного вида) / А. А. Мотожанец // Когнитивные исследования языка. – 2024. – № 1-1 (57). – С. 68–71. – ISSN 2071-9639.

Давтянц, И. И. Феномен «Rochos» в контексте дихотомии «свой-чужой» (на материале мексиканского сегмента социальных сетей) / И. И. Давтянц // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – № 1. – С. 24–30. – DOI: 10.30853/phil20240004. – ISSN 1997-2911.

Давтянц, И. И. Лексические прагматические маркеры конфликтогенности в свете проявления национального коммуникативного стиля (на материале СМИ Мексики и США) / И. И. Давтянц // Филология: научные исследования. – 2024. – № 5. – С. 22–33. – DOI: 10.7256/2454-0749.2024.5.70830. – ISSN 2454-0749.

2. Публикации магистрантов МИМДО:

- **Подопригора, А. С.** Прагматический аспект перевода существительных с суффиксом -ito (на материале романа Х. К. Самосы «Estudio en negro») / А. С. Подопригора // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. – 2024. – № 1 (4). – С. 131–134. – ISSN 2782-6325. – eISSN 2713-1262.

- в соавторстве с научным руководителем:

Чернякова, Н. А. Метафора как средство актуализации оппозиции «свой-чужой» в политических выступлениях (на материале выступления А. Н. Фейхоо) / Н. А. Чернякова, И. Р. Абкадырова // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. – 2024. – № 1 (4). – С. 196–200. – ISSN 2782-6325. – eISSN 2713-1262.

3. Выступления сотрудников МИМДО на конференциях:

Абкадырова И. Р. Второй переводческий форум «Estudios de Traducción en el Ámbito Universitario». Тема доклада: «El camino que nunca termina: traducción de culturemas». Автономный университет штата Мехико, г. Толука-де-Лердо, Мексика. 6 марта 2024 г.

Абкадырова И. Р. IX Международная конференция «Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В. Г. Гака». Тема доклада: «Когнитивно-прагматический потенциал метафорических сравнений в испаноязычном художественном тексте». г. Москва. 25–29 марта 2024 г.

Абкадырова И. Р. XXI Международные березенские чтения «Языковое бытие человека и этнос». Тема доклада: «Когнитивно-прагматический потенциал имен собственных в современной художественной литературе и проблемы их передачи». г. Москва. 17–18 мая 2024 г.

Абкадырова И. Р. V Парагвайская конференция по прикладной лингвистике (V Congreso Paraguayo de Lingüística Aplicada). Тема доклада: «Transferencia de la semántica y la

pragmática de los neologismos en la traducción automática». г. Асунсьон, Парагвай (дистанционное участие). 18–21 ноября 2024 г.

Давтянц И. И. Всероссийская научно-практическая конференция студентов и молодых ученых с международным участием «Английский язык в современном научном и образовательном пространстве». Тема доклада: «Специфика актуализации лексических прагматических маркеров конфликтности в свете проявления национального коммуникативного стиля (на материале СМИ Мексики и США)». г. Ростов-на-Дону. 11 декабря 2024 г.

Мухамеджанова А. М. Medzinárodná vedecká konferencia V priesečníku rusistiky, slovistiky a všeobecnej jazykovedy (Международная научная конференция «На стыке русистики, словацологии и общего языкознания»). Тема доклада: «Конфликтность как имманентная черта общественно-политического дискурса в российском интернет-пространстве». 12 сентября 2024 г.

Пономаренко К. С., Абкадырова И. Р. IV Международная конференция «Язык и Переводоведение» (4th International Congress of Language and Translation Studies). Тема доклада: «Снова о трудностях машинного перевода: прагматика неологизмов» / «Again about challenges of machine translation: pragmatics of neologisms». (дистанционное участие, Турция). 6–8 ноября 2024 г.

Пушкарева Я. А. Межрегиональная научно-практическая конференция «Филология, лингвистика и образование в современном обществе». Тема доклада: «Потенциал авторских метафорических сравнений: когнитивно-прагматический аспект». г. Луганск. 22 февраля 2024 г.

4. Защита ВКР по тематике деятельности Лаборатории:

Бредихина Р. А. Реализация концепта «Enemy» в англоязычном политическом медиадискурсе: прагматический аспект (на материале новостного сайта The New York Times). Науч. рук.: к. ф. н., доцент кафедры английского языка гуманитарных факультетов Гогенко В. В.

Галустова С. Э. Новостные заголовки рубрики Opinión в испанском и мексиканском медиадискурсе: прагматический и переводческий аспекты (на материале газет La Razón, Milenio, Libertad Digital, La Crónica de Hoy). Науч. рук.: к. ф. н., доцент кафедры иберо-американских исследований в области языка, перевода и межкультурной коммуникации Карповская Н. В.

Генинг В. Ю. Гендерно-маркированная лексика в романе Л. Вайсбергер «The Devil Wears Prada» и его переводе на русский язык: лингвокультурный и прагматический аспекты. Науч. рук.: к. ф. н., доцент кафедры иберо-американских исследований в области языка, перевода и межкультурной коммуникации Мотожанец А. А.

Демьяненко А. В. Гендерно-маркированная лексика в романе Л. Вайсбергер «The Devil Wears Prada» и его переводе на русский язык: лингвокультурный и прагматический аспекты. Науч. рук.: к. ф. н., доцент кафедры иберо-американских исследований в области языка, перевода и межкультурной коммуникации Корнева В. В.

Кравченко М. В. Лингвокультурные и прагматические особенности прецедентных феноменов в газетных статьях политической тематики (на материале интернет-изданий Periodista Digital и BG.Media). Науч. рук.: к. ф. н., доцент кафедры иберо-американских исследований в области языка, перевода и межкультурной коммуникации Абкадырова И. Р.

Медведева О. В. Гендерно-нейтральная лексика в публицистическом дискурсе Великобритании: прагматический и переводческий аспекты (на материале новостного сайта The Guardian). Науч. рук.: к. ф. н., доцент кафедры иберо-американских исследований в области языка, перевода и межкультурной коммуникации Мотожанец А. А.

Международная исследовательская лаборатория развития кросс-культурных компетенций

*Руководитель лаборатории: Е. А. Помигуева, к. ф. н., доцент
кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания*

В 2024–2025 учебном году по направлению исследований, осуществляемых в рамках деятельности Лаборатории, были опубликованы статьи и тезисы, результаты научных изысканий апробированы на площадках конференций, написаны выпускные квалификационные работы магистрантов.

1. Публикации сотрудников МИМДО по направлениям исследования Лаборатории:

Piyin D. N. Linguoculturological value of metaphor // Proceedings of the International Conference “Scientific research of the SCO countries: synergy and integration” - Reports in English (April 10, 2024, Beijing, PRC). – 2024. – P. 120–128. – DOI: 10.34660/INF.2024.17.50.169.

Pomigueva E. A. The role of small genres of folklore in teaching speech activities in russian language lessons in Chinese audience // Proceedings of the International Conference “Scientific research of the SCO countries: synergy and integration” - Reports in English (December 4, 2024, Beijing, PRC). – 2024. – P. 71–74. – DOI: 10.34660/INF.2024.22.15.118.

Ильин Д. Н. Особенности презентации и анализа единиц семантического поля горение в иноязычной аудитории // Русский тест: теория и практика. – 2024. – Т. 10, № 2. – С. 130–137. – URL: <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-2-130-137>.

2. Выступления сотрудников МИМДО на конференциях:

1) International Conference “Scientific research of the SCO countries: synergy and integration” – Международная конференция «Научные исследования стран ШОС: синергия и интеграция». г. Пекин, Китай. 10 апреля 2024 г.

Ильин Д. Н. «Linguoculturological value of metaphor».

2) Молодежные научные дебаты «Наследие: русская история, русская культура и русский язык как факторы единства российского общества и государства». Сочинский институт (филиал) РУДН им. Патриса Лумумбы, г. Сочи. 18 апреля 2024 г.

Режук З. В. «Формирование вторичной культурной идентичности в условиях кросскультурного взаимодействия».

3) Международная научно-практическая конференция «Русский язык и литература: вызовы новой реальности». г. Казань, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». 3–16 июня 2024 г.

Скуратова Е. А. «Обучение китайских студентов способам выражения пространственно-статических отношений в русском предложении».

4) Международная научно-методическая конференция «Актуальные проблемы функционирования русского языка в международном образовательном пространстве: Россия-Восток». Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону. 30 ноября 2024 г.

Зубарева А. В. «Эмоциональный компонент в практике обучения РКИ студентов из стран Латинской Америки».

Керимова С. У. «Этноориентированный подход в преподавании РКИ в условиях обучения вне языковой среды».

Макеева В. А. «Специфика преподавания РКИ на курсах русского языка для кубинских стажеров».

Половинкина О. С. «Жизнь иностранца в России: между адаптацией и инклюзией».

Помигуева Е. А. «Развитие коммуникативно-речевых компетенций с помощью скороговорок на уроках русского языка как иностранного».

Скуратова Е. А. «Влияние китайских лингвометодических традиций на способность к овладению учащимися иностранными языками».

Фролова О. А. «Учет национальных особенностей студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона в преподавании русского языка как иностранного».

5) International Scientific Conference “Scientific research of the SCO countries: synergy and integration” – Международная научная конференция «Научные исследования стран ШОС: синергия и интеграция». г. Пекин, Китай. 4 декабря 2024 г.

Помигуева Е. А. «The role of small genres of folklore in teaching speech activities in Russian language lessons in Chinese audience».

3. Научно-исследовательская работа обучающихся МИМДО ЮФУ по направлению деятельности Лаборатории.

Выступления на конференциях:

1) VI Международная студенческая конференция студентов и молодых исследователей «Русский язык в контексте открытого диалога языков и культур». 29 ноября 2024 г.

Ходжаева М. (Туркменистан) «Фразеологизмы как отражение культурных кодов: сравнительный анализ выражений, характеризующих личностные качества в русском и туркменском языках». Науч. рук.: к. ф. н., доцент Ильин Д. Н.

Богданова И. А. (Россия) «Формирование вторичной языковой личности в процессе изучения иностранного языка». Науч. рук.: к. ф. н., доцент Кудрявцева М. И.

Ли Ш. (Китай) «Профессиональные компетенции преподавателя в контексте организации лингводидактического дискурса в китайской аудитории». Науч. рук.: к. ф. н., доцент Ильин Д. Н.

Минанго Р. М. Б. (Эквадор) «Влияние межкультурной коммуникации на адаптацию эквадорских студентов в России». Науч. рук.: старший преподаватель Скуратова Е. А.

Ошейко Т. С. (Россия) «Обучение фонетике русского языка с опорой на национальные варианты испанского языка». Науч. рук.: к. ф. н., доцент Керимова С. У.

Бобик Д. Р. (Россия) «Особенности использования имён в русской лингвокультуре». Науч. рук.: к. ф. н., доцент Керимова С. У.

Тянь С. (Китай) «Китайская фразеология в сравнении с русской: сходство и различия». Науч. рук.: к. ф. н., доцент Ильин Д. Н.

Ахмадия М. (Сирия) «Русские язык и культура в школах Сирии». Науч. рук.: преподаватель Скарнина Е. Р.

Хэ Ж. (Китай) «Английский и китайский языки в глобальной коммуникации: сравнительный анализ». Науч. рук.: преподаватель Голубева К. В.

2) Международная научно-практическая конференция магистрантов, аспирантов и молодых ученых «Язык и перевод в контексте межкультурной коммуникации: актуальные вопросы и современные аспекты». 22–23 апреля 2025 г.

Кызыларслан Б. (Россия–Турция) «Роль языка в диалоге культур России и Турции». Науч. рук.: преподаватель Скарнина Е. Р.

Богданова И. А. (Россия) «Феномен «Переключения культурных систем» и изменение личности в условиях билингвизма». Науч. рук.: к. ф. н., доцент Кудрявцева М. И.

Бобик Д. Р. (Россия) «Полимодальные тексты как средство обучения РКИ». Науч. рук.: к. ф. н., доцент Керимова С. У.

Ли Ш. (Россия–Китай) «Кросс-культурные аспекты преподавания РКИ в Китае». Науч. рук.: к. ф. н., доцент Ильин Д. Н.

Публикации магистрантов МИМДО:

Бобик Д. Р. Обучение формулам вежливости с использованием аутентичного контента на уровне A1 // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. – 2024. – № 1 (4). – С. 76–78.

Буженова Г. К. О некоторых особенностях формирования лингвокультурологической компетенции студентов на уроках РКИ в Республике Казахстан // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. – 2024. – № 1 (4). – С. 81–83.

Квеквескири Д. В. Загадки и сказки в обучении русскому языку как неродному // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. – 2024. – № 1 (4). – С. 103–106.

Науменко О. В. Восприятие категории времени в национальных картинах мира // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. – 2024. – № 1 (4). – С. 117–119.

Сяоюй Тянь Устойчивые сочетания, используемые в русской и китайской разговорной речи // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. – 2024. – № 1 (4). – С. 145–147.

Тенемаза Ортега Ю. С. Особенности обучения речевым формулам вежливости на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере обучающихся из Латинской Америки) // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. – 2024. – № 1 (4). – С. 147–151.

Цяо Тинтин Семантическая ёмкость глаголов движения в русском и китайском языках // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. – 2024. – № 1 (4). – С. 160–162.

4. Защита ВКР по направлению деятельности Лаборатории:

Бобик Д. Р. Использование аутентичного аудиовизуального контента в обучении русскому речевому этикету на уроках РКИ. Науч. рук.: к. ф. н., доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Керимов С. У.

Тянь Сяоюй. Устойчивые сочетания русского языка как дидактические единицы в китаезычной аудитории. Науч. рук.: к. ф. н., доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Ильин Д. Н.

Ли Шаохуа. Коммуникативно-речевая деятельность и педагогическая культура преподавателя РКИ. Науч. рук.: к. ф. н., доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Ильин Д. Н.

Науменко О. В. Категория времени в русской языковой картине мира: лингводидактический аспект. Науч. рук.: к. ф. н., доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Режук З. В.

Желтикова Е. Н. Дидактический потенциал ценностных доминант русской лингвокультуры в XXI веке. Науч. рук.: д. ф. н., профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Ширяева-Ширинг О. В.

Юэ Юйтин. Формирование навыков диалогической речи на занятиях по русскому языку как иностранному у китайских обучающихся. Науч. рук.: к. ф. н., доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Ляшева М. Н.

Лаборатория дистанционного обучения русскому языку и культуре для иностранных обучающихся

*Руководитель лаборатории: С. У. Керимова, к. ф. н., доцент
кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания*

В 2024–2025 учебном году работа Лаборатории осуществлялась по следующим основным направлениям:

1. Научное направление: разработка и анализ технологий и методик дистанционного обучения, нашедших отражение в следующих *докладах*, представленных на конференциях, круглых столах, научно-методических семинарах:

- **Керимова С. У., Зубарева А. В.** «Онлайн-курсы для иностранцев, изучающих русский язык: от идеи к реализации». Международная научно-теоретическая конференция «Актуальные проблемы лингвистики и формирования языковой компетенции юристов в современных условиях», РЮИ МВД РФ, г. Ростов-на-Дону, 29 марта 2024 г.

- **Зубарева А. В., Фролова О. А.** «Из опыта создания онлайн-курсов по русскому языку для иностранных обучающихся довузовского этапа подготовки». VIII Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность», РУДН, г. Москва, 9–11 октября 2024 г.

- **Карпова О. О.** «Возможности применения искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному». Международная научно-методическая конференция «Актуальные проблемы функционирования русского языка в международном образовательном пространстве: Россия-Восток», Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, 30 ноября 2024 г.

2. Прикладное направление: применение технологий и методик дистанционного обучения на занятиях по русскому языку и культуре в рамках проекта «ЮФУ – «Русский мир», включающий в себя следующие программы:

А) 22.04.2024 по 02.09.2024 «Изучаем русский язык (курс для начинающих)»;

- «Изучаем русский язык (курс для продолжающих)»;

- «Мы говорим по-русски»

Зачислены и прошли обучение 43 обучающихся из Испании, Аргентины, Бразилии, Колумбии, Чили, Уругвая, Венесуэлы, Никарагуа, Чили, Сальвадора, Мексики.

Б) с 18.06.2024 по 08.10.2024 «Международная летняя школа русского языка и культуры – 2024» прошли обучение 44 обучающихся из Бразилии и США.

В) 11.11.2024 по 26.03.2025 «Изучаем русский язык (курс для начинающих)» прошли обучение 27 обучающихся из Испании, Аргентины, Чили, Перу, Австралии, Уругвая, Мексики.

Также в период 2024–2025 учебного года был создан коррекционный курс «*Основной курс русского языка для иностранных обучающихся*» на платформе *LMS MOODLE* для иностранных обучающихся начального этапа обучения, который был апробирован в рамках занятий на Отделении русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных обучающихся ЮФУ.

В рамках модуля проектной деятельности студентами-магистрантами был создан этноориентированный онлайн-курс «Фразеология» для обучающихся подготовительного отделения, который также прошел апробацию в рамках занятий по русскому языку как иностранному на Отделении русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных обучающихся ЮФУ.

Научное издание

**БЮЛЛЕТЕНЬ
ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ
НАУЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

*Научные статьи.
Результаты исследований аспирантов,
магистрантов и молодых ученых.*