

ISSN 2413-6018

**НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ
ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР**

**Актуальные вопросы
гуманитарного знания**

Научно-методический журнал

**№ 2(35)
2026**

Киров 2026

**НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ
ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР**

**Актуальные вопросы
гуманитарного знания**

**№ 2(35)
2026**

Научно-методический журнал

Основан в 2012 г.
Выходит 3 раза в год

Учредитель:
Научно-редакционная группа
«Университет-Плюс»

Адрес издателя:
610046, г. Киров,
Октябрьский проспект, д. 54
сайт: www.univers-plus.ru
e-mail: univers.nauka@gmail.com

Адрес редакции:
610046, г. Киров,
Октябрьский проспект, д. 54
e-mail: univers.nauka@gmail.com

Содержание

ЛИНГВИСТИКА. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ.....	8
<i>Алексеева Т. Е. (Рязань, Россия)</i>	
Пространственно-терминологическая организация правового дискурса в романе Дж. Гришэма «Камера».....	8
<i>Альмяшкина О. А., Шарапова Ю. В. (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
Лингвостилистический анализ текстов песен американской исполнительницы Lana Del Rey.....	12
<i>Балыкин Н. В., Комарова Е. Ю. (Пенза, Россия)</i>	
Структурно-семантический анализ блендов в современной англоязычной терминологии (на материале биотехнологии).....	17
<i>Гордеев А. В., Комарова Е. Ю. (Пенза, Россия)</i>	
Метафорические модели и аббревиатурные неологизмы в языке кибербезопасности.....	21
<i>Калгина Е. А. (Воронеж, Россия)</i>	
Лингвокультурологический анализ: теория, методология, практика.....	25
<i>Кашкина Е. В. (Воронеж, Россия)</i>	
Сопоставительный метод в изучении французской орфографии.....	30
<i>Кузнецова С. В., Ильдейкина А. А. (Пенза, Россия)</i>	
Особенности перевода каламбуров в культовых фильмах и телесериалах с английского языка на русский.....	34
<i>Кузнецова С. В., Шепелева Е. В. (Пенза, Россия)</i>	
Особенности перевода имен собственных в составе фразеологических единиц с английского языка на русский.....	40
<i>Лукашенко Е. С., Пятунина А. С. (Нижний Новгород, Россия)</i>	
Национально-культурная специфика делового дискурса в англо- и немецкоязычной письменной коммуникации.....	45
<i>Лукина А. Е., Чутова А. О. (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
Глагольные формы прошедших времен индикатива как инструмент нарративной организации французского текста (на материале романа М. Пруста «По направлению к Свану»).....	48
<i>Майорова К. А., Комарова Е. Ю. (Пенза, Россия)</i>	
Формирование зоны комфортного говорения как условие преодоления языкового барьера при обучении английскому языку.....	54
<i>Малахов А. А. (Москва, Россия)</i>	
Морфологическая адаптация и словообразовательная активность иноязычных заимствований в составе современного сленга.....	60
<i>Мартынова Н. А. (Орел, Россия)</i>	
Выражение модальности в рекламных текстах.....	66
<i>Мартынова Н. А. (Орел, Россия)</i>	
Нейролингвистическое программирование в рекламных текстах.....	69
<i>Мартынова Н. А. (Орел, Россия)</i>	
Языковые особенности рекламных текстов.....	72
<i>Николаева Н. В., Фокина С. А. (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
Английские неологизмы и их адаптация в японском языке (на материале социальных сетей).....	76
<i>Николаева Н. Н. (Москва, Россия)</i>	
Функционирование транзитивных глаголов в современных англоязычных научно-технических текстах с позиций когнитивного подхода.....	82
<i>Saveleva E. B. (Orehovo-Zuevo, Russia)</i>	
The Influence of Loanwords on Purity of French Speech.....	90

<i>Смаков А. С. (Сургут, Россия)</i>	
Категория рода в описании персонажей английского художественного текста.....	94
<i>Трофимова Ю. И., Альматов К. А. (Сыктывкар, Россия)</i>	
Лексико-семантические и прагматические стратегии конструирования политических субъектов и событий в заголовках “The Guardian”	103
<i>Филипаци Ю. А., Сафронова П. А. (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
Грамматические средства митигации в итальянском языке.....	115
<i>Янке И. В., Кондратенко И. Д. (Краснодар, Россия)</i>	
Сопоставительный анализ русских и немецких пословиц.....	120
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ.....	124
<i>Апрелева А. И. (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
Перевод кинотекста документального фильма как вид профессионально-ориентированной практики студентов-переводчиков (на материале МКФ «Море зовет!»).....	124
<i>Безденежных Н. Н., Бойцова И. В., Тройня Н. В. (Нижний Новгород, Россия)</i>	
Интеграция искусственного интеллекта в развитие читательской грамотности учащихся средней школы.....	129
<i>Белкина Е. П. (Сыктывкар, Россия)</i>	
Использование приема «заинтересованных лиц» на занятиях по англоязычной прессе в языковом вузе.....	135
<i>Белова И. А., Белова М. А., Шишкина Е. Н. (Москва, Россия)</i>	
Некоторые аспекты обучения просмотровому чтению студентов технического вуза.....	139
<i>Бреднева Н. А. (Липецк, Россия)</i>	
Организационно-педагогические условия развития профессиональной коммуникативной компетенции студентов в проектной деятельности.....	145
<i>Бутина А. А. (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
Паронимия как лингводидактическая и переводческая проблема в англо-русской перспективе (опыт преподавания в военном вузе).....	150
<i>Возмилова Е. А., Сегова Т. Д. (Нижний Тагил, Россия)</i>	
Технология развития критического мышления как средство повышения читательской грамотности младших школьников.....	157
<i>Донскова Л. А. (Краснодар, Россия)</i>	
Цифровая трансформация лингвистического образования в неязыковом вузе: методологические вызовы и новые практики.....	162
<i>Жеребина Е. А., Смирнова Н. С., Мирзоян И. Э. (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
Художественный текст в иноязычном образовании: дидактический и педагогический потенциал в условиях цифровой трансформации.....	165
<i>Зайцева А. Э., Найденов А. С. (Краснодар, Россия)</i>	
Роль английского языка в современной агрономии: инструмент глобализации и технологического обмена.....	170
<i>Игбапе Ф. О., Шеховцова Е. Е. (Ярославль, Россия)</i>	
Целевой языковой тренинг как эффективный инструмент для минимизации межкультурных коммуникативных барьеров в процессе обучения IT-студентов.....	175
<i>Киргинцева Н. С., Калгина Е. А., Путова И. Н. (Воронеж, Россия)</i>	
Методические рекомендации для преподавателя, реализующего технологию Performance Support на практических занятиях по иностранному языку в вузе.....	180
<i>Koltakova S. V. (Voronezh, Russia)</i>	
The conceptual outlines of the terminology competence development technology.....	186

<i>Колтакова С. В., Неровная Н. А. (Воронеж, Россия)</i>	
Прикладной характер результатов лингвистического анализа терминосистемы.....	189
<i>Kotova E. G., Krasilova I. E. (Orekhovo-Zuevo, Russia)</i>	
Modern gaming technologies for professional orientation of senior pupils.....	193
<i>Lineva E. A., Sadovskaya M. V., Sakharova A. V., Grushina M. V. (Orekhovo-Zuevo, Russia)</i>	
Games as a means of increasing motivation in teaching foreign languages to primary school students.....	197
<i>Макимова И. Р. (Рязань, Россия)</i>	
Мотивация познавательной деятельности курсантов образовательных организаций ФСИН России при изучении иностранного языка.....	201
<i>Мамедова Ш. А., Сегова Т. Д. (Нижний Тагил, Россия)</i>	
Роль буктрейлера в повышении мотивации младших школьников к чтению художественной литературы.....	204
<i>Мелентьева А. И. (Смоленск, Россия)</i>	
Формирование духовно-нравственных ценностей в процессе обучения иностранному языку (на материале немецкого юмористического дискурса)	209
<i>Михеева С. А., Михалчева А. В. (Тула, Россия)</i>	
Визуализация лексического материала на уроках английского языка на языковом факультете высшего учебного заведения.....	212
<i>Молчанова Е. В. (Минск, Республика Беларусь)</i>	
Реализация стратегий обучения второму иностранному языку в университетском образовании.....	216
<i>Pertseva S. A., Shurupova M. V., Kirillova A. V. (Orekhovo-Zuevo, Russia)</i>	
The ABC of using audiovisual teaching aids in English lessons.....	221
<i>Путова И. Н. (Воронеж, Россия)</i>	
Алгоритм применения технологии проблемного обучения: на примере коммуникативной ситуации « <i>The Effects of a Nuclear Explosion</i> »	225
<i>Sadovskaya M. V., Lineva E. A., Sakharova A. V., Grushina M. V. (Orekhovo-Zuevo, Russia)</i>	
Developing scanning skills in English lessons for six-grade students.....	230
<i>Sakharova A. V., Lineva E. A., Grushina M. V., Sadovskaya M. V. (Orekhovo-Zuevo, Russia)</i>	
On the use of authentic video materials in teaching foreign language speaking at the middle stage in a general education organization.....	234
<i>Танехина Т. Е., Морозов В. С. (Краснодар, Россия)</i>	
Лингвистическое образование как личностная ценность.....	239
<i>Тарасик М. А., Василевская И. И. (Минск, Республика Беларусь)</i>	
Лингводидактический потенциал систем ИИ при формировании переводческих компетенций у студентов-лингвистов, изучающих испанский язык.....	242
<i>Фомичева П. И., Сегова Т. Д. (Нижний Тагил, Россия)</i>	
Развитие творческих навыков детей дошкольного возраста с помощью 3D-моделирования.....	246
<i>Школина И. М., Ковалькова Т. В. (Минск, Республика Беларусь)</i>	
Использование нейросетей на занятиях по испанскому языку для будущих экономистов: плюсы и минусы с точки зрения преподавателя.....	253
<i>Yusupova T. G. (Orekhovo-Zuevo, Russia)</i>	
The content of the foreign language learning process based on the use of games.....	256
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. КУЛЬТУРОЛОГИЯ. ИСТОРИЯ.....	261
<i>Гаевская И. И., Подтёлков В. В., Руденко Ю. Е. (Краснодар, Россия)</i>	
Страницы семейного архива: осмысление фигуры Ф. Г. Подтёлкова в контексте истории донского казачества.....	261
<i>Гаевская И. И., Руденко Ю. Е. (Краснодар, Россия)</i>	
Казачество Российской империи накануне Великой российской революции.....	265

<i>Гаевская И. И., Руденко Ю. Е. (Краснодар, Россия)</i>	
Казачество на службе в современной России.....	270
<i>Гончарова Н. А., Елакова А. Р. (Екатеринбург, Россия)</i>	
Туризм в Великобритании как способ развития межкультурной коммуникации.....	275
<i>Иванова Н. В. (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
Об особенностях использования звуковых образов в повести Хуана Гойтисоло «Чанка»...	280
<i>Иванова Н. В., Игнатова Ю. Е. (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
Образ дождя как маркер взаимоотношений человека и природы в повести Луиса Сепульведы «История пса по имени Верный».....	285
<i>Кудряшова К. Ю., Шарапова Ю. В. (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
Возникновение образа-символа «кошка/кот – мистическое существо» в лингвокультуре...	290
<i>Проскурина Д. А. (Барнаул, Россия)</i>	
Методология научно-квалификационной работы (диссертации на соискание ученой степени кандидата наук) по теме «“Рефлексирующий” персонаж в литературе второй половины XX – начала XXI веков (на материале романов В. А. Шарова, А. Б. Сальникова, Е. Г. Водолазкина).....	294
<i>Saveleva E. B. (Orekhovo-Zuevo, Russia)</i>	
Henri Troyat – a guide to Russian literature for French readers.....	300
<i>Шарапова Ю. В. (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
Когнитивная самоидентификация ирландцев и исландцев через представления об удивительных «маленьких народах» – лепреконах и эльфах.....	303
ПЕДАГОГИКА.....	308
<i>Алеевская А. О. (Рязань, Россия)</i>	
Педагогические условия становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций ФСИН России в процессе иноязычного обучения.....	308
<i>Гомелева Е. Ю. (Москва, Россия)</i>	
Особенности адаптации первокурсников в технических вузах крупных городов.....	312
<i>Ковалькова Т. В., Школина И. М. (Минск, Республика Беларусь)</i>	
Проектная деятельность как инструмент развития <i>soft skills</i> у студентов экономического профиля.....	318
<i>Krasilova I. E., Kotova E. G. (Orekhovo-Zuevo, Russia)</i>	
Changing Role of the School English Teacher in the Modern Digital Society.....	322
<i>Селейдарян Э. М., Кейсиди Я. К. (Краснодар, Россия)</i>	
Роль инженерного образования в развитии личностных качеств будущего специалиста....	326
ПСИХОЛОГИЯ.....	330
<i>Лазаренко Л. А., Ибрагимова Э. Р. (Краснодар, Россия)</i>	
Технологическое обеспечение комплексного психологического сопровождения младших школьников как условие адаптации к обучению в школе.....	330
<i>Лазаренко Л. А. (Краснодар, Россия)</i>	
Научные подходы к психологическому сопровождению адаптации первоклассников: модели, принципы и направления деятельности.....	336
<i>Лазаренко Л. А. (Краснодар, Россия)</i>	
Психологическая адаптация к школе как научная проблема: сущность, структура и критерии.....	341
<i>Оганесова Н. Л. (Краснодар, Россия)</i>	
Возможности психолого-педагогической помощи подросткам с трудностями межличностных отношений со сверстниками.....	347
<i>Оганесова Н. Л. (Краснодар, Россия)</i>	
Особенности социализации подростков в современном российском обществе.....	351

<i>Оганесова Н. Л. (Краснодар, Россия)</i>	
Психологические закономерности профессионализации.....	356
НАУЧНЫЙ ПОИСК МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ.....	361
<i>Безрукова Д. А. (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
От заводских ворот до Дворцовой площади: преемственность подвига Ижорского батальона.....	361
<i>Гордиенко А. А. (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
Терминологическая вариативность в сфере киберпреступности: аспекты языковой подготовки курсантов МВД России.....	366
<i>Кузнецова П. А. (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
Этнографические реалии-слова в работах французского режиссера М. Нейру.....	369
<i>Лисовол В. В. (Челябинск, Россия)</i>	
Героические мемориальные топонимы ономастического пространства Санкт-Петербурга в контексте Великой Отечественной войны.....	373
<i>Макаров Е. Д. (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
Исторический генезис и современная парадигма подготовки кадров в правоохранительных органах России.....	378
<i>Меньшикова Е. Ф. (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
Кровь для победы и кровь для жизни: аксиологические основы донорства в исторической ретроспективе и образовательном процессе.....	383
<i>Мещерина Д. А. (Омск, Россия)</i>	
Семантические вариации образа птицы в индивидуально-авторских образных сравнениях (на материале художественных произведений французских и русских писателей- реалистов XIX – начала XX в.): сравнительно-сопоставительный аспект.....	387
<i>Нгуен Н. Д. А. (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
Цифровое социальное пространство и сохранение национально-культурной идентичности: роль молодежных медиаплатформ (на примере вьетнамской молодежи в России).....	392
<i>Орлова И. А. (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
Лексические средства передачи юмора и иронии в речевом портрете главного героя романов Э. Линдо о Манолито Очкарике.....	396
<i>Редькина В. О. (Москва, Россия)</i>	
Внутриполитический кризис в Турции: эволюция отношений власти и оппозиции в 2019–2026 гг.	403
<i>Чыонг К. Б. (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
Вьетнамская литература конца XX – начала XXI в.: ключевые фигуры и основные тенденции.....	407
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	413

УДК 811

*Т. Е. Алексеева (Рязань, Россия)
Академия ФСИН России*

Пространственно-терминологическая организация правового дискурса в романе Дж. Гришэма «Камера»

В статье исследуется пространственно-терминологическая организация правового дискурса в романе Дж. Гришэма «Камера» (1994). На материале юридической и пенитенциарной лексики демонстрируется, как каждое институциональное пространство генерирует специфический языковой регистр. Показано, что юридическая терминология перестает быть стилистическим фоном и обретает смыслопорождающую функцию, раскрывая право не как универсальную нормативную систему, а как совокупность контекстуально обусловленных практик, где язык определяет восприятие истины, морали и смерти.

Ключевые слова: Джон Гришэм, роман «Камера», юридический дискурс, языковые регистры, институциональные пространства

Джон Гришэм давно воспринимается как главный архитектор современного юридического триллера, автор формулы «молодой адвокат против коррумпированной системы». Бывший адвокат, политик и предприниматель, он сумел превратить сухие судебные процедуры, корпоративные схемы и этические конфликты в захватывающие бестселлеры [2]. Однако среди его бестселлеров есть книга, которая выбивается из этого шаблона и раскрывает писателя с неожиданной, глубоко гуманистической стороны. Речь идет о романе «Камера» (The Chamber, 1994) – произведении, где судебный процесс становится не полем битвы, а пространством для мучительного этического выбора [3].

В центре сюжета двадцатичетырехлетний юрист Адам Холл, берущийся за дело своего деда Сэма Кейхолла. В 1967 году тот, будучи активным членом Ку-клукс-клана, организовал подрыв офиса еврейской правозащитной организации в Миссисипи, в результате чего погибли два человека. Спустя двадцать семь лет Сэм приговорен к смертной казни, и до исполнения приговора остаются считанные недели. Адам погружается в архивы, изучает процедурные ошибки, ведет переговоры с губернатором и параллельно пытается собрать осколки семейной истории, чтобы понять, кто его дед на самом деле – закоренелый расист, жертва времени или человек, способный на раскаяние [1]?

В своем романе Джон Гришэм создает один из самых детальных и психологически достоверных портретов жизни заключенного, приговоренного к

смертной казни. Сэм Кэйхолл содержится в блоке максимальной безопасности тюрьмы Парчмен, более известной как *Parchman Farm*, – исторической тюрьмы-плантации, сохранившей атмосферу рабовладельческой эпохи. Его камера представляет собой тесное бетонное помещение с минимальными удобствами: узкой койкой, металлическим столом, унитазом и небольшим зарешеченным окном. Круглосуточное искусственное освещение нарушает естественные циклы сна и бодрствования. Двадцать три часа в сутки смертники проводят в полном одиночестве. Прогулки короткие, проходят под строгим надзором и ограничены небольшим участком тюремного двора. Питание – стандартное тюремное – подается через люк в двери. Медицинское обслуживание носит формальный характер: осмотры проводятся регулярно, однако глубокая психологическая помощь отсутствует. Контакты с другими заключенными сведены к минимуму; общение происходит преимущественно через решетку или во время редких визитов адвокатов и родственников [1].

Смертная казнь занимает особое место в истории тюрьмы Парчмен. В первой половине XX века приговоры приводились в исполнение через повешение непосредственно на территории тюрьмы. В 1955 году штат перешел на использование газовой камеры – именно этот метод описывается в романе «*The Chamber*». При этой процедуре заключенного фиксировали в специальном кресле, герметизировали камеру и опускали цианистые таблетки в кислотный раствор, что приводило к смерти от отравления цианистым водородом. Этот метод неоднократно оспаривался как нарушающий запрет на «жестокое и необычное наказание» по Восьмой поправке к Конституции США. Позднее газовую камеру заменили на летальную инъекцию – метод, считающийся более «гуманным» с юридической точки зрения [4].

Описанные выше историко-правовые реалии романа воплощаются через специфический юридический дискурс, который Джон Гришэм использует как основной инструмент повествования. Чтобы понять, как автор конструирует правовое поле произведения и как язык закона влияет на восприятие справедливости, необходимо обратиться к анализу юридической терминологии «Камеры». Именно в терминах – от *habeas corpus* (судебный приказ о доставке задержанного в суд) и *clemency* (помилование, смягчение приговора) до процедурных нюансов апелляции, *stay of execution* (отсрочка исполнения приговора) и «смягчающих обстоятельств» – раскрывается не только профессиональная точность писателя, но и его художественный метод, превращающий сухие правовые конструкции в эмоционально заряженные элементы сюжета.

В романе Гришэма юридическая терминология не существует в абстрактном правовом вакууме – она жестко привязана к конкретным локациям, создавая уникальную «терминологическую карту» произведения. Каждое пространство диктует свой языковой регистр, свою систему понятий и свою модальность, превращая роман в многослойный нарратив, где место действия опреде-

ляет не только то, что говорят персонажи, но и как они говорят о праве, смерти и справедливости [5].

Центральное место на этой карте занимает тюрьма *Parchman*, чье закрытое институциональное пространство генерирует технико-процедурный, деперсонализирующий дискурс. Здесь доминируют термины *death row* (камера смертников), *execution* (казнь), *gas chamber* (газовая камера), *warden* (начальник тюрьмы), *lockdown* (режим изоляции), *solitary confinement* (одиночное заключение), *last meal* (последний ужин), *stay of execution* (отсрочка казни). Язык здесь функционирует как инструмент контроля над телом и временем, а процедурная лексика трансформирует смерть в рутинный административный акт.

Еще более радикально эта тенденция проявляется в камере смертников (*the chamber*) – предельно замкнутом пространстве, которое становится символическим центром романа. Здесь терминология приобретает клинически-механистический характер: *cyanide* (цианид), *pellets* (таблетки), *acid* (кислота), *chair* (кресло), *mask* (маска), *last words* (последние слова), *protocol* (регламент).

Противоположный полюс образует федеральный суд / зал суда – институционально-публичное пространство состязательности. Здесь доминирует формально-юридический регистр с терминами *habeas corpus*, *motion* (ходатайство), *petition* (прошение), *appeal* (апелляция), *injunction* (судебный запрет), *hearing* (слушание), *ruling* (постановление), *evidence* (доказательства), *constitutional violation* (нарушение конституции).

Кабинет судьи (*chambers*) – закрытое профессиональное пространство – это место принятия властных решений за закрытыми дверями, где терминология отражает единоличную власть судьи. Здесь встречаются термины *bench order* (судебное распоряжение), *ex parte* (одностороннее рассмотрение), *discretionary* (дискреционный), *precedent* (прецедент), *summary dismissal* (краткое отклонение).

Офис адвоката / юридическая фирма представляют профессионально-стратегическое пространство, где господствует аналитико-тактический регистр. Термины *case strategy* (стратегия ведения дела), *legal research* (правовое исследование), *brief* (меморандум), *deadline* (крайний срок), *discovery* (раскрытие доказательств), *affidavit* (аффидевит – письменное показание под присягой), *statute of limitations* (срок исковой давности) функционируют как инструменты планирования.

Принципиально иную терминологическую систему формирует зал слушаний по помилованию (*Clemency Board*) – политико-административное пространство, где происходит переход от права к милосердию. Здесь появляется властно-политический регистр с терминами *clemency petition* (прошение о помиловании), *commutation* (замена приговора), *pardon* (помилование), *reprieve* (отсрочка), *board recommendation* (рекомендация комиссии), *governor's discretion* (губернаторское усмотрение), *mitigating circumstances* (смягчающие обстоя-

ительства). В отличие от суда, где говорят о правовых ошибках (*legal errors*), здесь появляется лексика моральной оценки: *remorse* (раскаяние), *sincerity* (искренность), *rehabilitation* (исправление), *character* (характер), *redemption* (искупление).

Кабинет губернатора – властно-решающее пространство – завершает эту иерархию авторитарно-окончательным дискурсом. Термины *executive clemency* (исполнительное помилование), *final decision* (окончательное решение), *grant/deny* (удовлетворить/отклонить), *political pressure* (политическое давление), *public opinion* (общественное мнение) фиксируют абсолютную власть последней инстанции. Здесь юридическая терминология сливается с политической, поскольку решение губернатора – это не правовой акт, а акт милосердия или его отказа, где термины *grant* и *deny* становятся синонимами жизни и смерти.

Особый интерес представляет зона свиданий в тюрьме – пограничное пространство между публичным и приватным, институциональным и семейным. Здесь возникает эмоционально-ограниченный регистр с терминами *visitation rights* (право на свидание), *glass partition* (стеклянная перегородка), *phone call* (телефонный звонок), *monitored conversation* (контролируемый разговор). Это пространство семейной драмы, где юридические термины насильственно вторгаются в личное: разговор Адама с дедом постоянно прерывается процедурными ограничениями, а попытка построить человеческие отношения наталкивается на язык контроля (*monitored, partition, rights*). Гришэм показывает, как институциональная терминология колонизирует даже интимное общение, превращая семейную встречу в регулируемый административный акт.

Таким образом, Гришэм создает в «Камере» многослойную терминологическую топологию, где пространство диктует дискурс, а дискурс конструирует пространство. Движение Адама Холла по этой карте – от офиса адвоката через залы суда к тюремной камере и залу помилования – это не просто сюжетное перемещение, но и постоянное переключение между языковыми регистрами, каждый из которых предлагает свою версию справедливости. В суде справедливость – это *due process* (надлежащая правовая процедура) и *constitutional rights* (конституционные права), в тюрьме – *protocol* (регламент) и *execution date* (дата казни), в кабинете губернатора – *mercy* (милосердие) и *discretion* (усмотрение).

Пространственно-терминологическая организация романа становится, таким образом, не просто фоном, а активным инструментом художественного исследования. Каждое пространство имеет свой словарь: в тюрьме говорят о протоколах и датах казни, в суде – о процедурах и правах, в кабинете губернатора – о милосердии и усмотрении. Гришэм показывает, что не только люди говорят на разных языках, но и сами институты «говорят» по-разному. Одно и то же дело описывается разными терминами, и от выбора слов зависит его исход. Термины *legal error* (судебная ошибка) и *lack of remorse* (отсутствие раскаяния) задают принципиально разные системы координат для оценки осужденного:

одну через призму процессуальной корректности, другую через морально-психологическую ответственность. Даже в зоне свиданий, предназначенной для личного общения, диалог подчинен институциональной лексике: понятия *monitored conversation* (контролируемый разговор) и *glass partition* (стеклянная перегородка) превращают встречу в регламентированную процедуру.

Таким образом, в романе «Камера» юридические термины – это не фон, а инструмент смысла. Через смену языковых регистров Гришэм показывает, что право – это не абстрактная система норм, а совокупность локализованных практик, где каждое пространство производит свою истину, свой язык и свою версию смерти.

Литература

1. Grisham, John. The Chamber. Doubleday, 1994. 496 pp.
2. John Grisham [Электронный ресурс]. URL : [https://en.wikipedia.org/John Grisham](https://en.wikipedia.org/John%20Grisham) (дата обращения: 11.05.2026).
3. Mambrol N. Analysis of John Grisham's Novels // Literary Theory and Critics. 2018. № 3.
4. Parchment [Электронный ресурс]. URL: [https:// en.wikipedia.org/Parchment](https://en.wikipedia.org/Parchment) (дата обращения: 10.05.2025).
5. Трегубова Ю. А. Лексические особенности американского юридического триллера (на материале романов Джона Гришэма) // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2021. Т. 7, № 2. С. 135–145.

УДК 81

*О. А. Альмяшкина, Ю. В. Шарапова (Санкт-Петербург, Россия)
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена*

Лингвостилистический анализ текстов песен американской исполнительницы Lana Del Rey

Популярная музыка обладает довольно богатой и обширной историей, а ее представители – заслуженные и знаменитые на весь мир артисты. Среди них особое место занимает Lana Del Rey – американская звезда, работающая в жанре «альтернативная поп-музыка». В статье представлены результаты лингвостилистического анализа ее первого альбома «Lana Del Ray».

Ключевые слова: песенный текст, лингвостилистический анализ, американская поп-музыка, Lana Del Rey

Поп-музыка – один из самых распространенных жанров в музыкальном искусстве, соревнующийся за это звание с роком. Данное направление объединяет множество музыкантов, а сама поп-песня заполняет собой большую часть нынешнего медийного пространства, от «старомодного» радио до современных

саундтреков в фильмах, видеоиграх и на площадках социальных сетей, тем самым проникая во все сферы жизни.

Понятие «поп-музыка» (англ. *popular music*) применяется для описания «музыкальной сферы, которая сформировалась в XX веке в результате смешения афроамериканской музыки с европейскими и другими музыкальными стилями» [1]. Активно развиваясь, поп-музыка прошла через несколько этапов динамических изменений в звучании.

В период между 2011 и 2013 годами мир открыл для себя имя Ланы Дэль Рэй, известной по таким поп-жанрам, как «барокко-поп», «альт-поп», а также «дрим-поп» (англ. *dream-pop*), для которого характерны подчеркивающий вокал с придыханием и акустические эффекты реверберации и эха [8]. Более того, певице также близок стиль «сэдкор» (англ. *sadcore*) – некая эстетика грусти, которой присущи неспешные тоскливые мелодии, «уставший» вокал и меланхолические тексты.

Ее дебютный альбом «*Lana Del Ray*» не получил большой и мгновенной славы в силу того, что лейбл «*5 Points*» по требованию самой певицы и ее менеджера удалил альбом из *iTunes* вскоре после его выпуска из-за кардинального решения исполнительницы сменить имя: старый псевдоним *Lizzy Grant* перешел в *Lana Del Rey* [6]. И тем не менее «*Lana Del Ray*» – это первый, полный экспериментов со звучанием студийный диск певицы, который является важным этапом в ее карьере, поскольку может наглядно продемонстрировать зарождение уникального стиля, покоровшего миллионы людей по всему миру. На сегодняшний день альбом находится в общем доступе, имеет среднюю оценку в 73,4/100 и любим многими фанатами [2].

Альбом состоит из 13 композиций: «*Kill Kill*», «*Queen of the Gas Station*», «*Oh Say Can You See*», «*Gramma (Blue Ribbon Sparkler Trailer Heaven)*», «*For K, Pt.2*», «*Jump*», «*Mermaid Motel*», «*Raise Me Up (Mississippi South)*», «*Pawn Shop Blues*», «*Brite Lites*», «*Put Me in a Movie*», «*Smarty*», «*Yayo*». Он сосредоточен на таких темах, как зависимость, потеря и поиск своего места в мире, где превалируют чувства печали и ностальгии. Основной мотив – любовь во всех ее проявлениях: от нежных и романтических отношений до мрачных и трагичных. Каждая песня рассказывает свою историю, но все они объединены общей идеей – любовь как движущая сила жизни.

«*Kill Kill*» – первая песня в списке, которая открывает альбом размышлениями певицы о старой любви и ее потере. «*Queen of the Gas Station*» продолжает тему любовных отношений, задавая игривую и кокетливую тональность, описывая свидание на ночной заправке.

«*Oh Say Can You See*» отсылает публику к национальному гимну Америки [5], первые строки которого Лана перенимает и добавляет «*My stars*», коррелирующее с символикой США в целом. Песня сосредоточивается на романтических отношениях, которые благодаря лексемам со значением «темнота»

(«Dark», «Nighttime») представляются спрятанными от посторонних глаз. Наречие «almost» как одно из средств выражения аппроксимации подчеркивает томительное ожидание героини и идею о том, что данные встречи происходят лишь ночью: «*Nighttime is almost ours*». Символ ночи как таковой раскрывает чувства вседозволенности и раскрепощенности, пробуждающиеся в лирической героине: однородные конструкции «*To wander through alleys / And look at the bars*» будто бы замедляют время, передавая неторопливый ход вечерней жизни, а лексемы «*Bars*», «*Stars*», «*Passing cars*» служат для создания образа ночного городского пейзажа. Метафора, построенная на первом значении глагола «*to cradle*» («убаюкивать») [7] и на возникающих от него ассоциациях, указывает на то, что развлечения и тайные свидания привычны для героини: «*The sway of the hips and arms / Will cradle you from afar*». Аллюзия на знаменитую песню «*Come As You Are*» американской рок-группы «*Nirvana*» заставляет героиню задуматься о свободе и помогает ей принять решение открыть данные отношения миру: «*The voice of Nirvana says, "Come as you are" / And I will*».

Песня «*Gramma (Blue Ribbon Sparkler Trailer Heaven)*» построена на диалоге между лирической героиней и ее бабушкой, раскрывая их теплые взаимоотношения, стабильность и прочность родственных уз, что является одной из наиболее часто встречающихся тем в творчестве Ланы Дель Рэй. Композицию «*For K, Pt. 2*» певица посвящает своему возлюбленному, стилистически создавая образ красивого, привлекательного и уникального мужчины, обладающего харизмой и обаянием. Шестая песня в альбоме под названием «*Jump*» затрагивает тему зависимости и предлагает широкий простор для интерпретации произведения благодаря лексемам, приобретающим символическое значение.

«*Mermaid motel*» – таинственная по звучанию и содержанию композиция, в некотором смысле погружающая слушателя в легкий транс. Название трека содержит лексему «*Mermaid*», формируя у публики ожидания услышать некий рассказ о русалке, однако с первых строк анафора «*Maybe*» продвигает другой образ, напоминающий поющую сирену, которая стремится околдовать мужского персонажа: «*Maybe I could sing the national anthem / Maybe I could sing you to sleep*». Другой пример анафоры также встречается в третьем куплете, открывая слушателю факт религиозной благодарности вселенной и миру: «*God bless the universe, God bless the ocean / God bless you, and God bless me*». На лексическом уровне примечательны топонимы «*Coney Island*» (район, близлежащий к Атлантическому океану) и «*Neptune Avenue*» (станция метро в Нью-Йорке). Они дополняют образ сирены и призваны подчеркивать попытку героини обмануть и очаровать слушателя.

Текст песни «*Raise Me Up (Mississippi South)*» построен на воспевании личностной свободы и собственной самозначимости: лирическая героиня освобождается от принуждения играть роль, ей не принадлежащую: «*I don't have to talk pretty for them no more / I can talk what I want / How I wanna*». Одна-

ко данное чувство не является для героини знакомым, поэтому находящий свое выражение в припеве рефрен, оформленный при помощи аллитерации звука [r], отображает зов на помощь и неуверенность в собственных силах: «*Ray, Ray, / Ray, raise me up*». Тем не менее второй куплет знаменует некую революцию духа лирической героини, и прежде всего слушатель оповещается о том, где разворачиваются события песни: «*It's the voodoo, Mississippi South*». В популярной культуре магия «вуду» считается черной, тогда как на самом деле «гаитянский вуду фокусируется на исцелении, всячески пытаясь изгнать злых духов из тела» [9], что, можно допустить, и испытывает героиня. Метафора «*Birds are flyin' out of my mouth*», содержащая символ птицы, предвещает новое начало, надежду и силу, а лексемы «*Spirits*», «*To creep*», «*To tilt back*» создают таинственный образ колдовства: «*Spirits creeping in my yard / Hold my head, it's tiltin' back*». Будто бы погружаясь в гипноз, лирическая героиня заново обретает себя, что стилистически отображается в иносказании («*Liftin' my feet off the ground / The ground*»), и в результате создается образ девушки, опьяненной своей свободой, которая, возможно, даже граничит с неким безумием: «*Let me play with your new shotgun*». Однако, пройдя Рубикон, героиня приходит к выводу, что именно истинная сила духа способна и должна возвеличивать ее, несмотря ни на что.

Трек «*Pawn Shop Blues*» показывает героиню сдающей в ломбард из-за нехватки денег доставшиеся ей от возлюбленного сережки в виде цветов. Отдавая этот символ любви, молодости и души, она тем самым прощается с былой страстью, создавая печальный мотив. «*Brite lights*» – песня-эксперимент со звучанием, достигающая около 120 BPM (*beats per minute*), рассказывает о героине, которая изменяет возлюбленному и, снимая обручальное кольцо, отказывается от этих отношений в пользу славы и успеха.

Мелодичная и простая в звучании композиция «*Put Me in a Movie*» является размышлением об «изнаночной», теневой стороне шоу-бизнеса. Желание героини добиться славы в кинематографе выражает лексический повтор «*Lights, camera, acci3n*», который запоминается даже при первом прослушивании. Допустимо сказать, что данный трек содержит аллюзию на роман В. В. Набокова «Лолита» (англ. «*Lolita*»). Чередование звуков [l], [k], [s] создает аллитерацию, которая обеспечивает запоминающееся звучание, а слово испанского происхождения «*acci3n*» в свою очередь резонирует с именем испанского происхождения главной героини – Долорес (*Dolores*) [3] и графически выделяется на фоне остального англоязычного текста. Вместе с тем доминирующий в тексте образ взрослого мужчины уместно сравнить и с образом продюсера или режиссера, который, несомненно, является важной фигурой в киноиндустрии.

В следующей композиции «*Smarty*» Лана Дель Рэй высмеивает черты характера, присущие излишне самоуверенным людям, такие как высокомерие, убежденность в своей уникальности и уверенность в собственной правоте, что

стилистически реализует комический эффект и побуждает слушателя чаще задумываться о том, как внутренние установки и поведение могут затрагивать чувства других людей.

«*Yaou*» – завершающая песня данного альбома, название которой является сленговым выражением [4]. Оно также образует рефрен, проходящий через всю песню, и соотносится с еще одним жаргонным выражением. Топоним «*Nevada*» позволяет слушателю вспомнить про «*Las Vegas*», имеющий репутацию города развлечений и азартных игр, и сделать вывод о том, что героиня в некоторой степени доверчива и ищет для себя новый путь, полный веселья и небрежности: «*Put me onto your black motorcycle / It only takes two hours to Nevada*». Примечательно, что многие песенные тексты отражают типичную женскую гендерную роль: лирическая героиня представляется мечтательной и романтической, интересующейся модой и желающей выйти замуж: «*'50s baby doll dress for my I do*». Ее старая жизнь, соотносящаяся с «темнотой», противопоставляется новой, которая, выраженная метафорическим сравнением, мыслится как нечто божественное: «*Hello, heaven, you are a tunnel lined with yellow lights / On a dark night*». Тем не менее название композиции заставляет слушателя задуматься о сбывшихся мечтах героини и усомниться в том, что это не сон.

Таким образом, «*Lana Del Ray*» – это музыкальный альбом, ставящий перед собой задачу познакомить слушателя с романтическими, а также экзистенциальными переживаниями лирической героини, фигура которой особенно выделяется во всех произведениях певицы. Полный музыкальный экспериментов, сборник сосредоточивает внимание на сложных отношениях людей со своей личностью и миром, так что «внутреннее» и «внешнее» вступают в конфликт. Текст альбома содержит стилистические приемы и средства выразительности, которые в полной мере помогают передать весь спектр эмоций глубокой печали, бесконечной любви и безутешного поиска места человека в мире, наделяющих творчество Ланы Дель Рэй глубоким смыслом.

Литература

1. Вербина Н. В., Живов В. Л. Стилистические особенности исполнения жанра «соул» как одного из ведущих духовных жанров поп-музыки [Электронный ресурс] // Центральный научный вестник. 2018. Т. 3. № 1(42). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32331035_89671151.pdf (дата обращения: 05.05.2026).
2. Best Ever Albums: Lana Del Rey – Lana Del Ray A.K.A. Lizzy Grant. 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.besteveralbums.com/thechart.php?a=21174#rankings> (дата обращения: 05.05.2026).
3. Etymonline (ETM) [Электронный ресурс] // Этимологический словарь онлайн. URL: <https://www.etymonline.com> (дата обращения: 05.05.2026).
4. Fast Slang [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fastslang.com> (дата обращения: 05.05.2026).

5. Hymnary: National Anthem of the USA. O Say, Can You See (The Star-Spangled Banner) [Электронный ресурс]. URL: https://hymnary.org/text/o_say_can_you_see_by_the_dawns_early_lig (дата обращения: 05.05.2026).
6. MTV: Why Lana Del Rey's First Album Disappeared [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mtv.com/news/2nps55/lanadelrey-first-album-5-points-records-interview> (дата обращения: 05.05.2026).
7. Oxford Dictionary (OD) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 05.05.2026).
8. Time Rider Music: What Defines Dream-pop? [Электронный ресурс]. URL: <https://timeridermusic.com/genre/pop-music/what-defines-dream-pop> (дата обращения: 05.05.2026).
9. Wikipedia. Voodoo in Popular Culture: Misconceptions [Электронный ресурс]. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Voodoo_in_popular_culture#Misconceptions (дата обращения: 05.05.2026).

УДК 81'373.6

*Н. В. Балыкин, Е. Ю. Комарова (Пенза, Россия)
Пензенский государственный технологический университет*

Структурно-семантический анализ блендов в современной англоязычной терминологии (на материале биотехнологии)

В статье исследуются бленды (телескопические слова) в англоязычной терминологии биотехнологии. Анализируется специфика их образования, современное состояние использования в научных публикациях и профессиональной коммуникации, а также перспективы дальнейшего развития. Особое внимание уделяется способам перевода таких терминов на русский язык и их адаптации в русскоязычной научной среде. Приводятся примеры наиболее распространенных блендов, рассматриваются их структурно-семантические особенности и роль в развитии биотехнологической терминосистемы.

Ключевые слова: биотехнологическая терминология, блендинг, словообразование, неологизмы, телескопические слова, терминообразование, перевод терминов

Биотехнология представляет собой одну из наиболее динамично развивающихся областей современной науки, охватывающую широкий спектр дисциплин – от медицины и сельского хозяйства до экологии и производства энергии [1], [2]. Английский язык, выполняющий функцию *lingua franca* международного научного сообщества, оперативно реагирует на появление новых концептов, порождая соответствующие терминологические единицы [4], [8]. Терминосистема биотехнологии характеризуется высокой степенью неологизации, то есть постоянным пополнением новыми лексическими единицами, что делает ее репрезентативным материалом для лингвистических исследований [8].

Одним из наиболее продуктивных способов словообразования в данной сфере выступает блендинг (или телескопия) – процесс создания нового слова (бленда) путем слияния фрагментов (как правило, усеченных) двух или более исходных лексических единиц [2]. Актуальность исследования блендов в биотехнологической терминологии обусловлена не только их количественным ростом, но и значительной ролью в концептуализации нового знания, а также в обеспечении эффективной научной коммуникации [8]. Цель настоящей статьи заключается в выявлении структурных моделей блендов, характерных для современного биотехнологического дискурса, и анализе их функционально-семантических особенностей.

В лингвистике блендинг рассматривается как один из способов словообразования наряду с аффиксацией, словосложением и аббревиацией [2], [7], [8]. Его принципиальное отличие от классического словосложения заключается в усечении исходных основ, а от аббревиации – в сохранении большей фонетической и графической мотивированности значением исходных слов [8]. Специфика биотехнологической сферы накладывает определенный отпечаток на функционирование блендов, которые выполняют в ней ряд ключевых задач, таких как:

- **номинативная компрессия.** Бленды позволяют емко и лаконично обозначать сложные многосоставные понятия (например, *bioprocess* < *biological process*), что соответствует принципу экономии языковых усилий, характерному для научного текста [2], [8];

- **фиксация нового знания.** Бленды закрепляют в языке появление принципиально новых технологий и научных направлений. Например, термин *CRISPR* (Clustered Regularly Interspaced Short Palindromic Repeats) хотя и является акронимом, демонстрирует общую тенденцию к созданию легко воспроизводимых и запоминающихся терминологических единиц [5];

- **интеграция междисциплинарных связей.** Многие бленды отражают синтез нескольких научных областей: *bioinformatics* (biology + informatics), *nanomedicine* (nanotechnology + medicine) [8].

В зависимости от характера и места усечения исходных основ представляется возможным выделить несколько структурных типов блендов, функционирующих в рассматриваемой терминосистеме [2], [4], [7], [8].

1. Апокопа первого слова + апокопа второго слова (начало первого слова + конец второго). Данная модель является наиболее распространенной: первое слово усекается до начального фрагмента, а второе – до конечного [6]:

- *biobank* (biological + bank) – «биобанк». В структуре данного бленда сохраняется высокая узнаваемость компонента *bio-*, широко представленного в биотехнологической терминосистеме, что существенно облегчает понимание термина [1], [2];

- *genomics* (gene + -omics) – «геномика». Бленд образован путем соединения корня первого слова с продуктивным суффиксидальным элементом -

omics, который служит для обозначения дисциплин, работающих с большими массивами данных. По аналогии образованы термины *proteomics*, *metabolomics* и др. [6];

– *pharming* (pharmaceutical + farming) – «фарминг» (производство фармацевтических препаратов с использованием генетически модифицированных животных или растений). Данный пример представляет особый интерес, поскольку демонстрирует не только структурную, но и семантическую контаминацию двух различных сфер деятельности [8].

2. Усечение обоих слов до начальных фрагментов (начало первого слова + начало второго слова). Данный тип структурно близок к сложносокращенным словам (аббревиатурам), однако, в отличие от инициальных аббревиатур, читается как обычное слово [2]:

– *nanotech* (nanotechnology → nano + tech), *medtech* (medical + technology → med + tech), *agritech* (agriculture + technology → agri + tech) – примеры сокращений, где оба компонента усечены. Компонент *-tech* выступает в роли классификатора, указывающего на технологическую составляющую понятия [1], [6];

– *synbio* (synthetic + biology) – «синбио». Представляет собой удобный профессионализм для обозначения быстро развивающейся области синтетической биологии [8];

– *permed* (personalized + medicine) – «пермед». Краткий термин, отличающийся удобством использования в устной профессиональной речи и в текстах, сопровождающих деятельность научно-технологических стартапов [7];

– *bioplastic* – в зависимости от контекста может трактоваться как *biodegradable* + *plastic* («биоразлагаемый пластик») или *biological* + *plastic* («биопластик из возобновляемого сырья»). В современном биотехнологическом дискурсе преобладает первое значение [1], [6].

3. Наложение (гаплоглогия). В случаях данного типа в месте соединения основ происходит наложение одинаковых звуков или букв [2], [7]:

– *genedit* (gene + editing) – «редактирование генов». При слиянии исходных основ происходит наложение гласной *e*, что придает слову большую фонетическую гладкость [8];

– *microbiome* (microbial + biome) – «микробиом». Наложение слога *bi* обеспечивает плавный переход между частями бленда [6].

С когнитивной точки зрения процесс создания и понимания бленда может быть описан в рамках теории концептуальной интеграции (теории блендинга) Ж. Фоконье и М. Тернера [3]. Новое слово (бленд) представляет собой не просто сумму значений составляющих его частей, но новое ментальное пространство, которое избирательно заимствует признаки из исходных пространств (слов). Так, бленд *pharming* создает новое концептуальное пространство, в котором аграрные практики (*farming*) интегрируются с фармацевтической целью

(*pharmaceutical*), порождая уникальное понятие, не сводимое к простой сумме исходных компонентов [8].

Проведенный анализ позволяет утверждать, что блендинг является не периферийным, а одним из ведущих и наиболее востребованных способов терминологического словообразования в современной англоязычной биотехнологической терминологии [7]. Структурное разнообразие блендов (от усечения основ до наложения) отражает гибкость языковой системы, а их семантическая емкость и способность к концептуальной интеграции делают данные единицы эффективным инструментом номинации новых междисциплинарных реалий [2]. Дальнейшее развитие биотехнологической сферы, а также влияние цифровой коммуникации и глобализационных процессов, несомненно, будут стимулировать появление новых блендов. Перспективным представляется более глубокое исследование их прагматического потенциала в научно-популярном дискурсе, а также разработка научно обоснованных принципов перевода и адаптации подобных единиц в русскоязычной научной литературе [4], [6].

Литература

1. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс] / Cambridge University Press. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 14.05.2026).
2. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 588 p.
3. Fauconnier G., Turner M. The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. New York: Basic Books, 2002. 440 p.
4. McArthur T. Concise Oxford Companion to the English Language. Oxford: Oxford University Press, 1998. 692 p.
5. Zhang F. et al. CRISPR guide RNA design // Nature Biotechnology. 2021. Vol. 39. P. 234–241.
6. Комарова Е. Ю., Нелюбина Е. А., Злоцкая Е. М. Словослияние (блендинг) как продуктивный способ словообразования // Казанская наука. 2024. № 2. С. 157–159.
7. Малютина Ю. В., Нелюбина Е. А. Способы словообразования в английском языке // Языковые и культурные реалии современного мира: материалы IX Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Пенза, 29–30 марта 2024 г.) / Пензен. гос. технол. ун-т. Пенза, 2024. С. 97–104.
8. Назырова Р. Н., Мягкова В. Ю. Трудности языковой и межкультурной коммуникации // Языковые и культурные реалии современного мира: материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Пенза, 17 марта 2023 г.) / отв. ред. И. В. Куликова; Пензен. гос. технол. ун-т. Пенза, 2023. С. 260–267.

Метафорические модели и аббревиатурные неологизмы в языке кибербезопасности

В статье исследуются механизмы терминообразования в англоязычной кибербезопасности: метафоризация, аббревиация, семантическая деривация. Показано, что многозначность и параллельные обозначения порождают риски неопределенности. Обоснована необходимость документирования семантических мотивов и контекстуальных границ терминов.

Ключевые слова: терминология кибербезопасности, метафоризация, семантическая деривация, аббревиация, многозначность терминов

В настоящее время вопрос обеспечения информационной безопасности приобретает первостепенное значение. Кибербезопасность в международном сообществе развивается динамично, реагируя на появление новых видов атак, уязвимостей и защитных механизмов. Поскольку английский язык входит в число международных языков, особенно в сфере информационных технологий, основная масса профессиональной документации, стандартов (NIST, ISO/IEC) и отчетов об инцидентах формируется именно в англоязычной среде. Это обуславливает высокую значимость правильного восприятия и передачи специализированной лексики для экспертов по всему миру, а также необходимость совершенствования языковой подготовки будущих специалистов, в том числе с использованием современных технологий и игровых сред [4], [5].

Стремительный рост технологий приводит к появлению большого количества заимствований и аббревиатур, которые затрудняют точную интерпретацию данных для неосведомленных пользователей. Многие термины приходят в кибербезопасность из смежных областей (программирования, криптографии, сетевого администрирования), приобретая при этом новые, узкоспециализированные значения, что создает риск семантической неопределенности. Кроме того, высокая динамика отрасли провоцирует массовое образование аббревиатур, которые становятся барьером для переводчиков и специалистов смежных профилей. Зачастую даже одна ошибка в понимании термина может повлечь за собой некорректную настройку систем защиты или неверную оценку уровня угроз.

Эффективное формирование терминологической базы невозможно без глубокого анализа специфики предметной области. Источники формирования лексики можно разделить на две группы. К первой группе относятся международные стандарты (ISO/IEC 27000), документы институтов стандартизации (NIST SP 800 series), а также техническая документация вендоров. Эти источники задают нормативную базу, обеспечивая точность определений. Ко второй

группе относятся сообщества исследователей безопасности, хакерские форумы, блоги и СМИ. Подобное разнообразие источников создает напряжение между нормативностью и актуальностью терминологии.

Одной из ключевых особенностей терминологии кибербезопасности является широкое использование метафоризации. Анализ исследований, посвященных специфике функционирования метафоры в профессиональной практике, позволяет утверждать, что метафоризация представляет собой характерный способ образования не только терминов, но и профессионализмов [2], [3]. Поскольку множество процессов не имеет прямых аналогов в привычной реальности, специалисты вынуждены заимствовать понятия из других областей для объяснения сложных механизмов (Таблица 1).

Таблица 1 – Примеры метафоризации в терминологии кибербезопасности

Примеры	Источник метафоры	Значение в сфере кибербезопасности
<i>Armor</i>	Доспехи рыцаря	Техника защиты исполняемого файла от анализа и модификации
<i>Backdoor</i>	Тайный вход в здание, обходящий охрану	Скрытый способ обхода механизмов аутентификации для получения несанкционированного доступа
<i>Firewall</i>	Противопожарная стена в здании, препятствующая распространению огня	Программный или аппаратный барьер, фильтрующий сетевой трафик между сетями
<i>Honeypot</i>	Горшочек с медом – приманка	Ложная цель в сети для выявления и изучения действий злоумышленников
<i>Sandbox</i>	Детская песочница, где дети играют в изолированном пространстве	Изолированная среда для безопасного выполнения подозрительного кода
<i>Trojan horse</i>	Древнегреческий миф о деревянном коне	Вредоносная программа, маскирующаяся под полезное или легитимное программное обеспечение
<i>Zombie</i>	Живой мертвец, управляемый извне	Зараженный компьютер, используемый хакером для атак (ботнет)

Для формирования терминологической базы важно фиксировать не только прямой перевод, но и семантический мотив, стоящий за метафорой, так как это облегчает запоминание и понимание сути термина. Другими словами, если зафиксировать только перевод, специалист или переводчик получит сухое определение, но не поймет, почему термин звучит именно так. Метафора несет в себе образ, который раскрывает функцию, принцип работы или уязвимость. Без объяснения образа термин остается искусственным, его труднее запомнить и применять в новых контекстах.

Другим продуктивным способом терминообразования является аббревиация. Для постоянной и оперативной коммуникации специалисты склонны сокращать сложные или труднопроизносимые словосочетания до удобных в использовании аббревиатур. Многие аббревиатуры настолько часто употребляются, что начинают восприниматься как самостоятельные слова, иногда теряя связь с исходной расшифровкой (Таблица 2).

Таблица 2 – Примеры аббревиации в терминологии кибербезопасности

Пример	Расшифровка	Значение	Лингвистическая особенность
2FA	<i>Two-Factor Authentication</i>	Двухфакторная аутентификация	Использование цифры вместо буквы (2 = two) – пример цифровой аббревиации
APT	<i>Advanced Persistent Threat</i>	Продвинутая постоянная угроза	Обозначает не конкретный вирус, а стратегию атаки; требует контекста
DDoS	<i>Distributed Denial of Service</i>	Распределенная атака типа «отказ в обслуживании»	Часто произносится как слово «дидос»; расшифровку знают не все
MitM	<i>Man-in-the-Middle</i>	Атака посредника	Идиома, ставшая термином; обозначает атаку на канал связи
SIEM	<i>Security Information and Event Management</i>	Система управления информацией и событиями безопасности	Читается как [сим] или [сайтем], стала самостоятельным термином
VPN	<i>Virtual Private Network</i>	Виртуальная частная сеть	Вошла в общеупотребительную лексику, часто не расшифровывается пользователями
XSS	<i>Cross-Site Scripting</i>	Межсайтовый скриптинг	Аббревиатура не читается как слово (икс-эс-эс), но повсеместно используется

В терминологической базе каждая аббревиатура должна сопровождаться полной расшифровкой и ссылкой на первоисточник [3], чтобы избежать неопределенности. Другими словами, аббревиатуры в кибербезопасности часто многозначны или неочевидны для непосвященного. Даже зная расшифровку, пользователь может не понять сути термина, его контекст употребления или источник (стандарт, документ вендора, сленг сообщества). Без ссылки на первоисточник аббревиатура рискует быть истолкованной неверно, особенно если она совпадает с другой.

Значительный объем лексики формируется путем семантической деривации, когда общеупотребительные слова приобретают узкоспециальное значение [1] (ISO/IEC 27000). Термины *bot*, *cloud*, *cookie*, *phishing*, *worm* в бытовом контексте имеют иные значения. Например, *phishing* представляет собой игру слов, основанную на созвучии с *fishing* («рыбалка»), что отражает суть процесса «выуживания» конфиденциальных данных у пользователей. *Bot* происходит от *robot* («робот») и обозначает автоматизированную программу, выполняющую повторяющиеся действия в сети. *Cloud* («облако») метафорически обозначает распределенную сеть удаленных серверов, которая, подобно облаку, скрывает свою внутреннюю структуру от пользователя. *Cookie* («печенье») – это небольшой фрагмент данных, который веб-сайт «оставляет» в браузере пользователя; название отражает идею «съедобного» необременительного объекта, который можно сохранить. *Worm* («червь») – самовоспроизводящаяся вредоносная программа, которая распространяется по сети подобно тому, как черви перемещаются в почве или заражают организмы.

В кибербезопасности часто существуют параллельные обозначения для одного понятия, что создает дополнительную сложность для точного понимания его лексического значения. Например, слово *token* может означать маркер доступа в системах аутентификации, единицу криптовалюты или элемент лексического анализа в программировании. Наличие таких многозначных единиц требует жесткой структуры терминологической базы и четкой привязки значения к контексту использования.

Таким образом, терминологическая система кибербезопасности представляет собой сложный, динамично развивающийся феномен, находящийся на пересечении технических, лингвистических и когнитивных процессов. Высокий уровень метафоричности, широкое распространение аббревиатур и активное использование семантической деривации, с одной стороны, обеспечивают оперативность профессиональной коммуникации, а с другой – создают объективные предпосылки для неоднозначного толкования ключевых понятий. Фиксация семантических мотивов, этимологии и контекстуальных границ использования терминологических единиц способствует снижению рисков, связанных с неверной интерпретацией при переводе, локализации программных продуктов, а также при подготовке специалистов в области информационной безопасности. Современные средства обучения, включая компьютерные игры и нейросетевые технологии, могут быть эффективно использованы для освоения данной терминологии будущими специалистами [4], [5].

Литература

1. ISO/IEC 27000:2018 Information technology – Security techniques – Information security management systems – Overview and vocabulary // International Organization for Standardization / International Electrotechnical Commission. Geneva: ISO/IEC, 2018. 30 p.

2. Kissel R. Glossary of Key Information Security Terms // National Institute of Standards and Technology Interagency Report (NISTIR) 7298 Rev. 1. Gaithersburg, MD: NIST, 2011. 211 p.

3. Paulsen C., Byers R. Glossary of Key Information Security Terms [Электронный ресурс] // National Institute of Standards and Technology Interagency Report (NISTIR) 7298 Rev. 3. Gaithersburg, MD: NIST, 2019. 240 p. URL: <https://nvlpubs.nist.gov/nistpubs/ir/2019/NIST.IR.7298r3.pdf> (дата обращения: 21.03.2026).

4. Бабенко С. Е., Нелюбина Е. А. Совершенствование английского языка с помощью компьютерной игры Dota 2 // Язык как основа современного межкультурного взаимодействия: материалы XI междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, 25–27 нояб. 2024 г.) / Пензен. гос. технол. ун-т. Пенза, 2024. С. 18–22.

5. Туманов Е. П., Миняев А. Р., Нелюбина Е. А. Изучение иностранных языков с помощью нейросетей // Языковые и культурные реалии современного мира: сб. материалов X Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Пенза, 17 марта 2025 г.) / Пензен. гос. технол. ун-т. Пенза, 2025. С. 224–228.

УДК 81'22

Е. А. Калгина (Воронеж, Россия)

Военно-воздушная академия им. Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина

Лингвокультурологический анализ: теория, методология, практика

В статье рассматривается метод лингвокультурологического анализа как ключевой инструмент антропоцентрической лингвистики, позволяющий выявить глубинные связи между языком и культурой. Описываются цели, объекты (от безэквивалентной лексики и фразеологизмов до прецедентных текстов) и обобщенный алгоритм данного метода, который включает семантизацию, культурный комментарий и контекстуальный анализ. Особое внимание уделяется достоинствам и недостаткам метода, а также его практическому применению в лингводидактике, лексикографии, переводе и межкультурной коммуникации для реконструкции национальной картины мира и «духа народа».

Ключевые слова: лингвокультурологический анализ, язык и культура, национальная картина мира, культурные концепты, межкультурная коммуникация, антропоцентрическая лингвистика

Метод лингвокультурологического анализа представляет собой один из ключевых инструментов современной антропоцентрической лингвистики, позволяющий исследовать глубинные связи языка и культуры.

Цель метода лингвокультурологического анализа заключается в выявлении и интерпретации связей между языком и культурой, а именно в изучении того, как культурные ценности, установки, стереотипы и исторический опыт народа отражаются, закрепляются и транслируются через языковые единицы. Данный метод направлен на описание культурно-нравственного опыта и национальной ментальности, которые закреплены в языковых единицах в виде особых «куль-

турных долей» значения [3], [6]. Анализ призван показать, как культура формирует и организует мышление языковой личности, языковые категории и концепты, а также как язык выполняет функцию хранения и трансляции культуры [5].

В более детальном виде цель метода можно разложить на следующие ключевые аспекты:

1. Выявление культурной семантики (культурных коннотаций). Основная задача не просто дать определение слову, а обнаружить тот культурный смысл, который скрыт в его значении.

2. Изучение национальной картины мира. Язык классифицирует окружающую действительность уникальным образом. Цель анализа реконструировать ту призму (мировидение), через которую носители языка воспринимают мир.

3. Анализ культурных концептов. Цель анализа изучить ключевые для данной культуры понятия (концепты), такие как «война», «честь», «долг», «доблесть», «мужество», «служба». Метод помогает понять, из каких смысловых слоев состоит это понятие в сознании народа.

4. Интерпретация текстов как феноменов культуры. При анализе художественных, публицистических или фольклорных текстов цель метода показать, как текст вбирает в себя культурный контекст эпохи и, в свою очередь, влияет на культуру.

5. Исследование языковой личности. Цель исследования понять, как человек, как носитель культуры, использует язык, как его речь отражает его культурный уровень, принадлежность к определенной социальной группе или эпохе.

Таким образом, конечная цель лингвокультурологического анализа заключается в раскрытии «духа народа», запечатленном в языке, и описании механизмов взаимодействия языка и культуры в процессе коммуникации.

Объектом лингвокультурологического анализа являются единицы языка, которые приобрели в культуре образное, эталонное или символическое значение [1], [7]:

1) безэквивалентная лексика и лакуны – слова, которые не имеют прямого аналога в других языках, так как обозначают реалии, характерные только для данной культуры (примеры: русские «кухня», «Катюша», «дембель», «самоволка» и др.);

2) фразеологизмы, пословицы и поговорки, представляющие собой «кладезь» народной мудрости, фиксируют стереотипы, эталоны, обычаи и исторический опыт народа в свернутом виде («Тяжело в учении – легко в бою», «Солдат спит – служба идет», «Пуля – дура, штык – молодец», «Война войной, а обед по расписанию», «береженого Бог бережет», «тянуть лямку», «жребий брошен» и др.);

3) метафоры – устойчивые образные сравнения и символы, характерные для данной культуры («солдаты – это винтики огромной машины», «ковать По-

беду», «таять на глазах», «раны войны», «заварить кашу», «земля горит под ногами», «стальные птицы», «в огне войны» и др.);

4) эталоны – слова, которые становятся мерой оценки свойств человека или предмета («здоров как бык», «хитрая как лиса», «грязный как свинья», «трусливый как заяц», «работает как лошадь», «псы войны», «тыловая, штабная крыса» и др.);

5) ономастика (имена собственные) – имена людей, географические названия, клички животных, несущие культурную память (Илья Муромец, Александр Невский, Александр Суворов, Сталинград, Брест, Куликово поле, Мухтар (собака-санитар), Сивка-Бурка и др.);

6) прецедентные тексты и цитаты – тексты (или цитаты из них), известные любому среднему представителю лингвокультурного сообщества («Кто с мечом к нам придет, от меча и погибнет» – фраза, приписываемая Александру Невскому; «Велика Россия, а отступать некуда – позади Москва» – слова политука В. Г. Ключкова, обращенные к панфиловцам; «Недаром помнит вся Россия про день Бородина!» – строка из стихотворения М. Ю. Лермонтова «Бородино»; «Солдатушки, бравы ребятушки, а где же ваши деды? – Наши деды – славные победы, вот где наши деды!» – из солдатской песни, ставшей фольклорной; «Ни шагу назад!» – сталинский приказ 1942 г.; «Наше дело правое. Враг будет разбит. Победа будет за нами!» – из речи В. М. Молотова 22 июня 1941 г. и др.);

7) стилистические регистры общения (речевой этикет) – формулы вежливости, обращения, нормы общения, отражающие иерархию в обществе, отношения старших и младших, мужчин и женщин («товарищ полковник», «товарищ начальник штаба», «здравия желаю!», «разрешите обратиться» и др.). Речевой этикет в русской армии – это зеркало тотальной иерархии, где каждое слово от «здравия желаю» до «разрешите обратиться» подтверждает статус человека в сложной системе координат: власть – подчинение – уважение – братство;

8) тексты (разных жанров) [4], [8]. Художественные тексты рассматриваются как модели мира автора и эпохи (роман «Война и мир» Л. Н. Толстого, поэма «Василий Тёркин» А. Т. Твардовского, повесть Б. Васильева «А зори здесь тихие...», былина «Илья Муромец и Соловей-разбойник», частушки, плачи (причитания), армейские плакаты и т.д.).

Таким образом, объектом может стать любой языковой знак, обладающий национально-культурной семантикой (то есть содержащий информацию о культуре, истории, психологии или быте народа).

Поскольку лингвокультурология находится на стыке языкознания и культурологии, единого жесткого алгоритма не существует (он варьируется в зависимости от объекта: слово это, фразеологизм или целый текст). Однако можно выделить инвариантную (обобщенную) модель анализа, которая состоит из нескольких последовательных шагов от формы слова к глубинам культурного

смысла. Обобщенный алгоритм лингвокультурологического анализа текста может включать следующие этапы [4], [8]:

1) выявление лингвокультурных единиц: нахождение в тексте слов, фразеологизмов, символов, концептов, которые несут культурно значимую информацию;

2) семантизация и интерпретация: раскрытие прямого и переносного значения единицы, выявление ее внутренней формы, образного основания и мотивировки;

3) культурный комментарий: описание стоящего за языковой единицей культурного фона исторических событий, обычаев, обрядов, верований, прецедентных текстов (фольклор, религия, литература);

4) контекстуальный анализ: изучение функционирования единицы в конкретном тексте, выявление авторских смыслов и ассоциаций, которые наслаиваются на культурное значение;

5) сопоставительный аспект: сравнение выявленных культурных смыслов с аналогичными явлениями в других культурах для определения национальной специфики.

Краткая схема алгоритма может быть представлена следующим образом: объект (выдвижение гипотезы о культурной значимости) → этимология (откуда пришло) → словари (что значит сейчас) → фразеология (в каких ситуациях жизни употребляется) → метафоры (с чем сравнивают) → тексты (как обыгрывают писатели) → вывод (культурный смысл).

К основным достоинствам метода можно отнести:

– глубину анализа: позволяет проникнуть в ментальность народа, понять не только то, что сказано, но и почему это сказано именно так, вскрывая глубинные ценностные установки [2];

– междисциплинарность: интегрирует данные лингвистики, культурологии, этнографии, психологии, философии, обеспечивая комплексное видение предмета [2], [7];

– практическую значимость: является эффективным средством формирования межкультурной компетенции, помогает адекватно воспринимать иноязычные речевые акты и избегать культурных конфликтов [4], [7].

Недостатками метода являются:

– субъективизм интерпретации: результаты анализа могут зависеть от культурного кругозора и интуиции самого исследователя, так как выявление культурных смыслов не всегда поддается строгой формализации;

– недостаточная разработанность терминологии: лингвокультурология как дисциплина находится в стадии становления, поэтому существуют дискуссии относительно статуса, предмета и методов, что может приводить к размытости критериев анализа [7];

– трудоемкость: требует от исследователя обширных фоновых знаний не только в области лингвистики, но и в истории и культурологии.

Результаты лингвокультурологического анализа находят широкое применение в различных областях:

– лингводидактика и методика преподавания языка: используются при обучении иностранным языкам (включая русский как иностранный) для формирования лингвокультурологической компетенции, разработки учебных пособий лингвокультурологического типа [1], [2];

– лексикография: служат основой для создания словарей, в которых объясняется культурный компонент значения слова (лингвострановедческие словари, словари концептов) [1];

– теория и практика перевода: помогают в поиске адекватных способов передачи культурно-маркированных единиц (реалий, фразеологизмов) при переводе;

– межкультурная коммуникация: выявленные закономерности используются в тренингах по межкультурному взаимодействию для предотвращения коммуникативных неудач [1];

– лингвоконцептология: применяется для описания структуры ключевых концептов национальной культуры [7].

Литература

1. Баранникова Г. И. Антропоцентрическая парадигма гуманитарного знания и ее лингводидактическая интерпретация // Гуманитарный вестник. 2015. № 4(32). С. 129–133.

2. Василюк И. П. Прикладная лингвокультурология: проблемы отбора и анализа языкового материала для практики обучения русскому языку как иностранному // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2023. № 98. С. 24–33.

3. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64–72 .

4. Горковенко А. Е. Лингвокультурологический анализ художественного текста: подходы и алгоритмы: учеб. пособие. Чита: Изд-во ЗабГУ, 2020.

5. Маслова В. А., Бахтикиреева У. М. Лингвокультурологический анализ: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2024.

6. Методология и практика лингвокультурологического анализа: учеб.-метод. пособие. М.: Изд-во МПГУ, 2024.

7. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996.

8. Янь К., Сун Т. Лингвострановедческий и лингвокультурологический подходы к изучению регионоведения // Вестник ТГПУ. 2024. № 3. С. 93–102.

Сопоставительный метод в изучении французской орфографии

Французская орфография считается одним из самых трудных аспектов в изучении французского языка из-за значительного расхождения между написанием и произношением, наличия диакритических знаков и других особенностей. Сопоставительный метод в изучении французской орфографии – это подход, который предполагает осознанное изучение французского языка с опорой на родной язык или другой изучаемый.

Ключевые слова: французская орфография, сравнительно-сопоставительный метод, изучение лексики

Орфография французского языка является сложным моментом для изучающих этот язык из-за большого расхождения между количеством букв и звуков: 26 букв во французском алфавите, тогда как фонетическая система насчитывает 35 звуков, при этом написание часто не совпадает с произношением. Это объясняется тем, что французское правописание часто основано на более старом произношении в его архаичных формах и часто указывает на этимологию слов. Л. П. Полянская пишет: «В течение более чем семи столетий французская орфография остается предметом особого внимания и поводом для оживленных дискуссий. Это своего рода лингвистический феномен, позволяющий с большой долей достоверности проследить зарождение и формирование таких основополагающих принципов орфографии, как фонетический, этимологический, традиционно исторический и морфологический» [2, с. 2016].

Отличительной особенностью французской орфографии является наличие большого количества диакритических знаков, надстрочных и подстрочных, аналогов которым в русском языке нет. Некоторые из них иногда меняют не только произношение, но и морфологию слов:

- accent aigu (') над *é*: *été*, *écrire*, *café*;
- accent grave (`) над буквами *è*, *à*, *ù* : *père*, *très*, *dès*; *ou* "или" / *où* "где";
- accent circonflexe (^) – *â*, *ê*, *î*, *ô*, *û* : *théâtre*, *août* ; accent circonflexe часто заменяет исторически исчезнувшую букву: *fenê(s)tre*, *tê(s)te*;
- tréma (¨) – *ë*, *ï*, *ü*, *ÿ* : разбивает дифтонг (*noël* [но-эль], *naïf* [на-иф]);
- cédille (¸) – *ç* ставится под буквой *c*, перед *a*, *o*, *u*, для сохранения звука *c*.

Написание французских слов усложняется наличием немых букв (*muet*), например, *e* – *muet*. Последние буквы в словах часто не произносятся (*le tabac*, *croissant*, *aller*, *un lit*), но сохраняются на письме, что важно для грамматики и истории языка. Иногда не читается сразу несколько конечных букв, чаще это окончания глаголов (*ils parlent*, *nous lisons*), объяснение чему находится в истории языка.

К сложностям орфографии относятся: удвоение согласных (pp, mm, gg, ll); многочисленные буквосочетания (au, oi, oeu, ou, gn); сочетания букв, обозначающих носовые звуки (an, en, in, on). Французскому языку также присуща омонимия и сохранение исторических написаний (этимологический принцип); орфография грецизмов и латинизмов во французском языке характеризуется высокой степенью сохранения этимологического написания, часто не совпадающего с современным произношением; наличие такого специфического явления как (liaison) – связывание, также осложняет усвоение правил написания.

Современный подход к изучению французской орфографии включает изучение правил грамматики и самостоятельные практические занятия, транскрипцию, а также практику погружения в языковую среду (фильмы с субтитрами, блоги), работу с преподавателем, в том числе с помощью приложений (Duolingo, Memrise), чтобы освоить сложные правила написания букв и звуков. Как было отмечено, французский язык имеет не всегда очевидные соответствия между написанием и произношением, во французском языке орфография становится особым «визуальным образом» слова [4, с. 12].

Одним их эффективных подходов к изучению орфографии может быть сопоставительный или сравнительно-сопоставительный метод. В. Г. Гак отмечал, что сопоставительный подход принесет несомненную пользу учащимся как в области изучения орфографии, так и для изучения лексики [1, с. 73]. Действительно, сопоставительный метод (или сознательно-сопоставительный подход) помогает не просто заучивать правила и написание, а глубоко понимать их логику, опираясь на уже имеющиеся лингвистические знания, на сравнение систем изучаемого и родного или первого иностранного языков (упор делается на слова с общими корнями, что помогает быстрее освоить их написание, учитывая специфические суффиксы или окончания, характерные для французского языка) для выявления сходств и различий. Этот подход улучшает запоминание правильного написания и усвоение новой лексики, что особенно важно при изучении такого орфографически сложного языка, как французский, в большой степени это касается этимологического написания.

И в русском и во французском языках имеется значительное количество заимствований из латыни и греческого языка. Причем, в русском языке многие слова сохранили звучание более близкое к конвенциональному латинскому, чем во французском языке [1, с. 72]. Например, знание закономерности звучания слов в русском языке и на латыни помогает в распознавании и правильном выборе написания букв *c* или *s* во французских словах. Особенностью французской орфографии является то, что не существует четкого правила в выборе написания этих двух согласных. Однако в русском языке имеются латинизмы (с буквой *c*), которые пишутся с буквой *ц*. Во французском языке это, например, такие слова как: *concept*, *cycle*, *cérémonie*, *citer*, *citerne*, *circulaire*.

Грецизмы также распространены в обоих языках. Множество терминов с корнями «-граф-», «-лог-», «-фон-», «-те-» в русском и во французском языках имеют греческое происхождение: география; геолог, филология; телефон, симфония; атеизм, теология и т.д. Знание особенности происхождения этих слов в русском языке помогает их правильному написанию на французском. Например, в грецизмах, перешедших во французский язык, там, где есть звук [ф], вместо буквы *f* пишется буквосочетание *ph* – *philologie*, *phénomène*, *phrase*, *phonologie* и др.

Как было указано выше, диакритические знаки – это одна из характерных и специфических особенностей французской орфографии, они встречаются в написании различных частей речи. Наличие диакритического знака, например, *accent circonflexe* меняет семантику слова: *sur* (на) – предлог; *sûr* (уверенный) – прилагательное. Или же в словах, написание которых базируется на историческом принципе, и которые требуют употребления *accent circonflexe* в память об исчезнувшей согласной букве *s*: *hô(s)pital* (больница) – от лат. *hospitalis*, а также *forê(s)t* (лес), *fê(s)te* (праздник), *goû(s)t* (вкус, привкус). В этих случаях речь может идти о происхождении слов, т.е. об этимологическом принципе в орфографии, что облегчает их запоминание. Он заключается также в воспроизведении того написания, откуда заимствовано данное слово, но оно пишется по связи с латинским языком, например, *homo*, *héros*, *heure*, где *h* некогда звучало. Этимологический принцип связывает таким образом французский язык с другими языками.

Особую сложность французской орфографии представляют омофоны (*a/à*, *on/ont*, *son/sont* и другие), которые различаются только написанием и контекстом. Например, некоторые из них встречаются не только парами, а часто сразу несколько: *ver* (червь) / *verre* (стекло) / *vers* (к) / *vert* (зеленый); *saut* (прыжок) / *seau* (ведро) / *sot* (глупый) / *sceau* (печать), что еще больше усложняет задачу их распознавания и написания. Здесь этимология может объяснить наличие непроносимых конечных букв и различие в буквосочетаниях. Интересным представляется пример с омофонами *foi* (вера) / *fois* (раз) / *foie* (печень).

Слово *foi* (*f*) – «вера» происходит от латинского слова *fides* – верный, т.е. верующий. На старофранцузском в XI веке слово пишется уже как «*feid*» или «*fei*».

Слово *fois* (*f*) – «раз» происходит от латинского *vices*, *vix* (поворот, чередование), в старофранцузском (конец X века) – *feiz*, указывает на повторение, степень частоты, например, «каждый раз». Написание конечного непроносимого *s* объясняется этимологией.

Наконец, третье слово *foie* (*m*) – «печень», мужского рода, но имеет окончание, типичное для существительных женского рода – *e*. Этимологический словарь французской Академии дает пояснение, что *le foie* происходит от позднелатинского **ficatum**, что означало «печень, откормленная инжиром» (происходит от **ficus** «инжир»), римского кулинарного деликатеса, ср. греч. *sykōton hēpar* –

«печень, начиненная смоквами», ставшая основой для лат. *ficatum* – печень [4]. Однако, нам кажется, такое объяснение несколько искусственным. Вероятным вариантом может быть более прямой путь данной этимологии от слов *feu, four, foyer*, которые являются однокоренными, и все восходят к латинскому *focus*, с которым тесно связаны семантически, поскольку означают очаг, огонь, пекло – место, где находится огонь для приготовления пищи. Оправдывает эту версию и сравнение с русскими словами печь и печень, которые являются однокоренными и связанными семантически. Таким образом, слово «печень» (орган) происходит от древнего представления о том, что этот орган «печет» кровь, согревает организм, и отсюда его связь с огнем и теплом, как и у слова «печь» (сооружение с огнем для приготовления пищи). Интересный факт в том, что печень – это действительно самый «горячий» орган в организме. Слова «печь» (глагол/существительное) и «печень» (орган) являются исторически однокоренными и семантически связанными в русском языке. Подобное объяснение релевантно и для *le foie* и *feu, four, foyer*. Если принять данную гипотезу за основу, то здесь можно говорить о новой этимологической версии, о подтверждении единства праиндоевропейских корней во французском и русском языках и семантической связи, что выводит изучение орфографии уже на иной уровень.

Сопоставительный метод служит для выявления сходств и различий, помогает осознать специфику французских правил написания и избежать ошибок, используя родной язык как базу для понимания и запоминания, а также другой иностранный язык, уже знакомый учащимся. Таким образом, не просто заучиваются правила, а осознается логика построения орфографической системы через сравнение и сопоставление. Сравнительный метод также исторически ориентирован, и через этимологический принцип, который связывает французский язык с другими языками, он ищет сходства родственных языков (например, праиндоевропейские корни) и пробуждает познавательный и исследовательский интерес у молодежи. Что особенно важно сегодня, когда востребована научная составляющая образования.

Французская орфография остается на протяжении всей ее истории в центре внимания лингвистов, поскольку как никакая другая отрасль языка она оказывается подвержена изменениям и реформированию. Реформы орфографии, которые были предприняты во Франции в 1990 и 2016 годах, упростили в некоторых случаях, правила написания слов и знаков, но она остается по-прежнему сложной и самобытной, требующей разнообразных подходов для усвоения. Немаловажным считаем тот факт, что орфография является одним из критериев оценивания письменных работ при итоговой аттестации школьников.

Метод изучения французской орфографии, основанный на сопоставлении слов (омографов, родственных слов), структур, для выявления закономерностей и логики правописания, активизирует процесс осмысления материала и помогает сформировать устойчивые орфографические навыки за счет более глубокого

понимания структуры языка и способствует усвоению новой лексики. А также считаем важным этимологический аспект, объясняющий сохранение букв в написании, который имеет связь с морфологией. Сопоставление приводит к интересным и аргументированным умозаключениям о происхождении слов, раскрывает скрытую логику правил французской орфографии – все вместе эти факторы помогают ускорить осознанное изучение ее правил. Реализация сравнительно-сопоставительного метода может быть эффективной также в области фонетики и при обучении чтению.

Литература

1. Гак В. Г. Французская орфография: учеб. пособие для студ. ин-тов по спец. № 2103. М.: Просвещение, 1985. 240 с.
2. Полянская Л. П. Французская орфография в ретроспективе [Электронный ресурс] // Концепт: науч.-метод. электрон. журнал. 2016. Т. 15. С. 2066–2070. URL: <http://e-koncept.ru/2016/96333.htm> (дата обращения: 20.04.2026).
3. Académie française Dictionnaire. Le foie et la figue [Электронный ресурс]. URL: <https://www.academie-francaise.fr/le-foie-et-la-figue> (дата обращения: 16.04.2026).
4. Legros G., Moreau M.-L. Orthographe qui a peur de la réforme: version numérique Primento et le Ministère de la Fédération Wallonie Bruxelles. Bruxelles, 2017. 132 с.

УДК 811.111-26

*С. В. Кузнецова, А. А. Ильдейкина (Пенза, Россия)
Пензенский государственный университет*

Особенности перевода каламбуров в культовых фильмах и телесериалах с английского языка на русский

В статье рассмотрено понятие каламбура; представлены виды каламбуров; описаны трудности, с которыми сталкиваются переводчики при переводе каламбуров с одного языка на другой; даны и проанализированы примеры каламбуров известных английских телесериалов и их переводы на русский язык разными телекомпаниями.

Ключевые слова: каламбур, английский язык, юмор, фильм, телесериал, перевод

Современный мир характеризуется культурным многообразием и стремительным развитием глобальной коммуникации, что ведет к росту интереса к научному изучению перевода как важного аспекта межкультурной коммуникации. В этом контексте перевод игр слов, таких как каламбуры, служит не только инструментом передачи информации, но и способом наладить эмоциональную связь между разными культурами. Особенно это актуально для телевизионных сериалов, в которых юмор и языковые игры занимают важное место, зачастую определяя их привлекательность и успех среди зрителей.

Каламбуры, основанные на игре слов и многозначности, представляют собой одну из самых сложных категорий для перевода. Юмор может оказывать значительное влияние на восприятие персонажей и развитие сюжета, что делает перевод такого рода шуток особенно чувствительным к языковым и культурным различиям.

Для начала рассмотрим, понятие каламбура. В словарях, как на русском, так и на английском языках, мы находим, что каламбур часто используется для описания игры слов в устной и письменной речи. В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой можно увидеть следующее определение: «Каламбур – это шутка, основанная на комическом использовании сходно звучащих, но разных по значению слов, игра слов» [2].

Словарь «Collins English dictionary» предлагает такую вариацию определения: «the use of words or phrases to exploit ambiguities and innuendoes in their meaning, usually for humorous effect; a play on words» [4] (использование слов или фраз для использования двусмысленностей и намеков в их значении, обычно для юмористического эффекта; игра словами). То есть каламбур представляет собой языковую игру, основанную на двусмысленности слов, фраз или выражений. Это позволяет создать комичный, остроумный или иронический эффект.

Каламбур может быть как простым, так и сложным, и его восприятие часто зависит от культурного контекста, уровня образованности и языковой игры. Перевод каламбуров представляет собой особую сложность, так как необходимо не только передать смысл, но и сохранить игру слов, что требует креативного подхода и глубокого понимания как исходного, так и целевого языков.

В зависимости от характера смысловой связи между словами выделяют следующие виды каламбуров [1]: гомографический каламбур (игра словами, которые пишутся одинаково, но имеют двойное значение), визуальный каламбур (не использует фонетическое письмо, может быть достигнут с помощью изображений, графики или логотипов), рекурсивный каламбур (состоит из двух частей, нужно распознать или понять первую часть каламбура, чтобы вторая часть имела смысл).

Также выделяют другие виды каламбуров, в зависимости от используемых слов или смысловых оттенков: с использованием омонимов (одинаковые по написанию и звучанию, но разные по значению слова), с использованием многозначных слов (в отличие от омонимов, они имеют общее происхождение или исторически связаны), с использованием слова с разными смысловыми оттенками, составленные из слов и словосочетаний, которые при их произнесении дают эффект другого значения, гетерограммы (фраза, где все слова или их сочетания имеют двойное значение, а смысл меняется за счет правильно расставленных пробелов или пауз в речи).

Каламбуры оказывают значительное влияние на язык, культуру и межкультурные коммуникации. Они иронично подчеркивают социальные нормы, стереотипы и культурные особенности. В языке каламбуры могут служить не

только средством развлечения, но и способом решения социальных и культурных проблем. Они раскрывают многозначность языка и позволяют исследовать его на более глубоком уровне.

На уровне культуры каламбуры могут выполнять несколько функций: развлекать, образовывать, указывать на противоречия и создавать возможность для критики. Они представляют собой уникальную форму словесной игры, которая активно используется в английских фильмах и телесериалах. Их перевод на русский язык требует глубокого понимания лингвистических особенностей, а также культурных контекстов, в которых они возникают.

В работах известных лингвистов и языковедов, таких как Л. А. Сазонова, О. В. Троицкая, В. З. Санников и др., которые занимаются исследованием теории и практики перевода, рассматриваются различные способы передачи каламбура на другой язык. Часто авторы ограничиваются лишь отдельными замечаниями, подкрепляя их разрозненными примерами. Эти примеры обычно сопровождаются комментариями о переводческих решениях в конкретной ситуации, но не дают четкого понимания универсальных способов поиска соответствий при передаче каламбура с одного языка на другой.

Если нет систематического подхода к переводу каламбуров, то на практике это приводит к тому, что каламбур просто переводят формально, игра слов теряется или ее вообще не пытаются сохранить. А это искажает смысл оригинального текста и портит качество перевода.

Н. В. Якименко утверждает, что если в каламбуре форма преобладает над содержанием, то при переводе можно изменить форму каламбура. Если же в каламбуре важнее смысл, то его следует передать без каламбура. Потери при переводе могут быть компенсированы. Для этого можно создать новый каламбур или использовать другие стилистические приемы, чтобы сделать перевод таким же интересным, как и оригинал.

Переводчики сталкиваются и с трудностями в передаче не только лексических, но и культурных нюансов, что в свою очередь может существенно изменить восприятие оригинала. В разных культурах существуют разные ожидания в отношении юмора. То, что считается смешным в одной культуре, может не восприниматься как юмор в другой, поэтому переводчикам важно понимать предпочтения целевой аудитории в отношении юмора. Они могут адаптировать шутки к культурному контексту, сохраняя при этом первоначальный замысел.

Английский язык буквально создан для игры слов, ведь у многих слов есть несколько значений. Для тех, кто изучает английский, это может быть источником трудностей, а для носителей языка – способом пошутить, проявить дерзость и поразмышлять о жизни. Рассмотрим это на примере английских телесериалов и фильмов, сравним оригинальные версии с переводами, выполненными разными телекомпаниями.

Сериал «Friends» («Друзья») (1994-2004) – это американский комедийный сериал, который рассказывает о жизни шестерых друзей. В одной из сцен сери-

ала Джоуи заходит в кафе, и его появление вызывает всеобщее веселье. Недавно молодой человек снялся в рекламе медицинского препарата, не подозревая, что его фотография появится на плакатах, предупреждающих об опасности венерических заболеваний. Столкновение двух значений в одном звуковом образе создает игру слов, которую можно полностью передать на русский язык.

Joey: So I guess you all saw it [a poster of V.D. with Joey on it].

Rachel: Saw what?

Phoebe: No, we were just laughing. You know, how laughter can be infectious.

В качестве полных аналогов можно использовать английское слово «infectious» и его русский эквивалент «заразительный». В этом случае дословный перевод студии «True Dubbing Studio» («Paramount Comedy») обеспечивает максимальную близость к оригиналу и органично встраивает игру слов в контекст, не искажая при этом диалог:

Джоуи: Так понимаю, все видели?

Рэйчел: Что видели?

Фиби: Нет, мы просто смеялись. Знаешь, смех бывает заразительным.

В отличие от этого варианта, перевод студии «Нота» («РТР»/«СТС»), который стремится передать смысл, а не форму, не только снижает качество перевода, но и создает противоречие между репликами персонажей и невербальными элементами аудио- и видеоряда:

Джоуи: Ну что, все уже видели?

Рэйчел: Видели что?

Фиби: Да мы просто смеемся. Ты же знаешь, смех может настигнуть тебя повсюду.

В большинстве случаев Paramount одерживает победу в соревновании за наиболее точное понимание идиомы, хотя многим больше по душе озвучка и перевод от РТР.

Сериал «Black Books» («Книжный магазин Блэка») (2000-2004) – британский ситком крутится вокруг магазина «Black Books» – это небольшое книжное заведение в Лондоне, владельцем которого является ирландец Бернард Блэк. В одной из серий между героями происходит следующий диалог:

– Do you know nothing about modern culture, Bernard? Beckham, Posh, Pokemon. I mean...

– Pac Man. It's pronounced Pac Man.

– Forget it.

Смысл шутки заключается в том, что персонаж путает слова «Покемон» и «Пэк Мэн», что демонстрирует его неосведомленность о современной культуре.

– Ты что, вообще ничего не знаешь о современной культуре, Бернард? Бекхэм, Пош, Покемон. Знаешь...

– Пэк Мэн. Произносится «Пэк Мэн».

– Забудь.

Сериал «Scrubs» («Клиника») (2001-2010) – это американский комедийно-драматический телесериал, который рассказывает о жизни и работе молодых врачей. Примером может послужить сцена из четвертой серии второго сезона, где Карла запрещает пациенту есть мясо, на что тот отвечает: *Ok. Ix-nay on the eat-may*. Пороссячья латынь, также свинский латинский (англ. Pig Latin, «самоназвание» – Igray Atinlay) – «тайный язык», представляющий собой зашифрованный английский. Чаще всего используется в шутливом или полушутливом контексте. Так, «nix» (другое слово, обозначающее «нет») становится «ix-nay», а «meat» становится «eat-may» [3].

Позже Джей Ди отмечает:

Eat-may sounds like eat me.

Обе студии (TVShows и MTV) перевели первую фразу как:

Понял, мясу – нет.

Затем в озвучке MTV Джей Ди говорит:

«Мясу – нет» похоже на «мяса нет».

TVShows тоже сохраняет каламбур, но делает это интереснее:

«Мясу – нет» звучит как моноед.

Моноеды – это приверженцы моноедения, одной из разновидностей фруктовой диеты, при которой в один прием пищи употребляется только один продукт. То есть, переводчики переиначивают схожесть слов, не выпадая из контекста.

Сериал «The Office» («Офис») (2005–2013) – это американский псевдодокументальный комедийный телесериал, созданный Греггом Дэниелсом для канала NBC в жанре «ситком». Сериал рассказывает о трудовых буднях сотрудников небольшого регионального офиса компании «Dunder Mifflin», занимающейся оптовой продажей бумаги и канцелярских принадлежностей.

В первом эпизоде первого сезона Дуайт обнаруживает, что кто-то засунул его степлер в желе. Он в ярости, потому что это уже третий раз, и настаивает, чтобы Майкл, как свидетель, наказал Джима. Он, поедая желе, хочет знать, почему Дуайт думает, что это он. Он и Райан отвлекают Майкла, делая десертные каламбуры:

Michael: And yeah, Jim, now is the time to stop putting Dwight's personal effects into jello.

Jim: Ok, Dwight, I'm sorry because, I've always been your biggest «flan».

Ryan: You should've put him in custard-y.

Игра слов в данном примере строится на паронимии слов «fan» (фанат) и «flan» (открытый пирог с фруктами), а несколько позже части выражения «put into custody» (взять под стражу) и «custard» (заварной крем), получается своеобразный парад десертов, что удалось частично сохранить в переводе субтитров.

Майкл: И да, Джим, пришло время – больше не надо прятать личные вещи Дуайта в желе.

Джим: Хорошо. Дуайт, прости, я очень со-желею.

Райан: Возьмите его на выпечение.

Переводчики студии «Кубик в кубе» использовали паронимию слова «желе» и части слова «сожалеть», а затем часть выражения «взять на попечение» заменили паронимом «выпечения». Благодаря этому общее восприятие ситуации сохраняется, как и общая речевая функция оригинала. Шутка была сохранена, и зрителю понятно, отчего герои начинают смеяться.

Фильм «Christmas by Candlelight» («Рождество при свечах») (2023) – канадский комедийный фильм Брайана К. Робертса. Фильм рассказывает о том, как Джульетта стремится получить повышение на работе. Чтобы достичь этой цели, она должна придумать и воплотить в жизнь рождественский продукт для своей компании. Джульетта решает создать линейку ароматических свечей и предлагает сотрудничество Тому. Когда Джульетта роняет стойку со свечами, Том обращается к ней:

– *Did you want to buy «Dreamy eyes»?*

– *What did you call me?*

– *Not you. The candle. It's called «Dreamy eyes».*

В оригинале звучит так, будто Том называет девушку «мечтательными глазами», из-за чего та недоумевает. В переводе же эта путаница непонятна:

– *Вы хотели «Мечтательные глаза»?*

– *Как вы меня назвали?*

– *Не вас. Свечу. Она называется «Мечтательные глаза».*

Анализ некоторых популярных телевизионных сериалов и фильмов показал, что каламбуры не только служат средством передачи информации, но и играют важную роль в создании эмоциональной связи между зрителями из разных культур. Трудности, с которыми сталкиваются переводчики, касаются не только лексических особенностей, но и глубоких культурных контекстов, что делает процесс перевода каламбуров особенно сложным и многогранным. Применение различных методов адаптации и локализации, а также учет культурных различий, являются необходимыми условиями для успешного перевода, который сохраняет оригинальный юмор и смысл. В большинстве случаев переводчикам удается передать каламбур, сохраняя как изначальный смысл, так и игру слов. Обычно студии успешно справляются с переводом фразеологических каламбуров, если устойчивые выражения в исходном языке и языке перевода совпадают.

Литература

1. Сазонова Л. А. Закономерности передачи каламбура при переводе художественной литературы: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. М., 2004. 185 с.
2. Толковый словарь Ожегова / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. 1949–1992 [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/78742> (дата обращения: 27.01.2026).
3. Pig Latin [Электронный ресурс] // Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Pig_Latin (дата обращения: 15.01.2026).

4. William Collins Sons & Co. Ltd. 1979, 1986 Collins English Dictionary – Complete and Unabridged. 6th ed. Glasgow: HarperCollins Publishers, 2003. 1872 p. [Электронный ресурс]. URL: https://archive.org/details/collinsenglishdi0000unse_u5j5/page/n7/mode/2up?q=pun (дата обращения: 15.01.2026).

УДК 811.111-26

*С. В. Кузнецова, Е. В. Шепелева (Пенза, Россия)
Пензенский государственный университет*

Особенности перевода имен собственных в составе фразеологических единиц с английского языка на русский

В статье рассмотрена проблема перевода фразеологических единиц с английского языка на русский, представлены типологии фразеологизмов, дана классификация имен собственных в составе фразеологических единиц, описаны способы перевода имен собственных в составе фразеологических единиц.

Ключевые слова: фразеология, фразеологизм, фразеологическая единица, английский язык, перевод, имя собственное

Сегодня одну из главных ролей в различных сферах жизни человека играет перевод, как разновидность межкультурной коммуникации и способ сближения языковых культур. Наука переводоведение главным образом связана с проблемой точного донесения смысла текста с исходного языка на язык перевода. Проблема перевода значений фразеологических единиц появилась с момента возникновения перевода как профессиональной деятельности. Поэтому имена собственные в составе фразеологических единиц обладают большой информацией о культуре носителей языка. Национальный характер интерпретации фразеологических единиц с компонентом именем собственным объясняется тем, что фразеологизмы в разных языках имеют значение, в зависимости от языкового кода, который сложился носителями языка. Следовательно, исследуя фразеологизмы с именами собственными двух языков, можно выявить сходства и различия данных языков. Национальная окрашенность исследуемых единиц представляет особую трудность при их передаче на другой язык, и требуют глубокого сопоставительного анализа исходных текстов и их переводов. В связи с этим, можно сказать, что проблема перевода значений фразеологических единиц является актуальной темой.

Становление фразеологии как науки прошло очень долгий путь. Основоположителем теории фразеологии принято считать швейцарского лингвиста Шарля Балли, который впервые попытался сгруппировать словосочетания в своих работах: «Очерк стилистики» и «Французская стилистика». Именно

Шарль Балли ввел термин «фразеология», который имеет три значения: выбор слов, форма выражения, формулировка; язык; выражения словосочетания.

Однако как самостоятельная лингвистическая дисциплина фразеология возникла относительно недавно. В задачи фразеологии как лингвистической дисциплины входит всестороннее изучение фразеологического фонда того или иного языка. Важными аспектами исследования этой науки являются: устойчивость фразеологических единиц, системность фразеологии и семантическая структура фразеологических единиц, их происхождение и основные функции. Предметом истории фразеологии является изучение первичных, исходных форм и значений фразеологизмов, определение их источников по всем доступным памятникам, выявление сфер их употребления в разные эпохи существования языка, а также установление объема фразеологического состава и его системной упорядоченности в ту или иную историческую эпоху развития языка.

Фразеологизмы возникают из свободного сочетания слов, которое употребляется в переносном значении. Постепенно переносность забывается, стирается, и сочетание становится устойчивым. В английском языке существует несколько типологий фразеологизмов.

1. Типология, основанная на грамматическом сходстве компонентного состава фразеологизмов, автором которой является А.В. Кунин:

- а) сочетание прилагательного с существительным;
- б) при переводе на русский язык сочетание существительного в именительном падеже с существительным в родительном падеже;
- в) сочетание предложно-падежной формы существительного с прилагательным;
- г) сочетание глагола с существительным (с предлогом и без предлога);
- д) сочетание глагола с наречием;
- е) сочетание причастия с существительным;

2. Типология, основанная на соответствии синтаксических функций фразеологизмов и частей речи, которыми они могут быть замещены:

- а) именные фразеологизмы;
- б) глагольные фразеологизмы;
- в) адъективные фразеологизмы;
- г) наречные или адverbиальные фразеологизмы;
- д) междометные фразеологизмы.

Фразеология пользуется различными методами исследования, например, такими как: метод идентификации (установление тождественности слов и синтаксических конструкций, образующие фразеологизмы с их аналогами), метод аппликации (установление отличительных структурно-семантических особенностей фразеологизма по сравнению с сочетаниями, образуемыми в соответствии с регулярными закономерностями выбора словосочетаний) и т.п.

Отметим также и фразеологические сращения – устойчивые словосочетания, представляющие собой семантически неделимое целое. В отличие от фразеологических единств значение целого не выводится из значений отдельных слов, входящих в состав данного фразеологического сращения. Семантическая самостоятельность слов-компонентов утрачена полностью, и метафора, на которой основывается сдвиг значения, уже потеряла свою ясность и прозрачность.

Согласно А. В. Кунину, с точки зрения синтаксических функций среди устойчивых фразеологических сочетаний выделяются следующие: 1) вербальные (глагольные, т.е. выполняющие роль глагола); 2) субстантивные (выполняющие роль существительного); 3) адъективные (выполняющие роль прилагательного); 4) адвербиальные (выполняющие роль наречия); 5) междометные (выполняющие роль междометия).

Слова и фразеологические сочетания обобщенно именуются лексическими единицами или словесными знаками. Человек пользуется ими для того, чтобы с их помощью выразить свое восприятие действительности, работу своей мысли. Поэтому у словесного знака есть форма (звуковая и письменная) и содержание. Связь между формой и содержанием называется номинацией. По характеру номинации имена предметов подразделяются на два вида: нарицательные и собственные. Очень сложно определить своеобразие значения имени собственного. После долгих изучений Д. С. Миль пришел к выводу, что имена собственные не обладают значением.

В русской лингвистике историей изучения имен собственных занималась А. В. Суперанская. Она рассматривает три отличительных признака, позволяющих разграничить имена собственные и нарицательные:

1. Имя собственное дается индивидуальному объекту, а не классу объектов, имеющих черту, характерную для всех индивидов, входящих в этот класс.

2. Объект, именуемый с помощью имени собственного, всегда четко определен, ограничен, очерчен.

3. Имя собственное не связано непосредственно с понятием и не имеет на уровне языка четкой и однозначной коннотации.

Имена собственные используются для обозначения широкого круга предметов, явлений, понятий. Их можно классифицировать следующим образом.

1. Антропонимы (имена, фамилии, отчества, псевдонимы, прозвища людей).

2. Топонимы (географические объекты, имеющие имена собственные: реки, моря, горы, низменности, города, села, области, страны, улицы, проспекты, дороги и т.д.). В свою очередь топонимы делятся на следующие группы: астионимы – названия городов; урбанонимы – названия улиц; гидронимы – названия рек; пелагонимы – названия морей; комонимы – названия сельских поселений.

3. Космонимы (названия объектов космического пространства: звезд, созвездий, планет, комет).

4. Зоонимы (собственные названия (клички) животных, чаще всего домашних).

5. Ктематонимы (предметы материальной культуры, науки и техники, музыкальные инструменты, ювелирные изделия, пароходы, космические корабли, а также произведения духовной культуры: книги, журналы, оперы, музыкальные передачи и т.п.).

Таким образом, имена собственные – единицы языка, служащие для подчеркнута конкретного названия отдельных предметов действительности.

Фразеологизм можно также рассматривать как совокупность семантических компонентов: экспрессивного, функционально-семантического и эмоционального. Семантические компоненты, в отличие от лексических, необходимо всегда сохранять при переводе на другой язык.

Перевод имен собственных в составе фразеологических единиц – очень непростая задача. Благодаря их семантическому разнообразию, образности, лаконичности фразеология играет в системе языка очень важную роль. Имена собственные в составе фразеологической единицы особенно широко используются в разговорной речи, в художественной, политической литературе, а также в средствах массовой информации.

Для того чтобы выявить особенности перевода имен собственных в составе фразеологических единиц, рассмотрим способы их перевода, которые предложил В. Н. Комиссаров.

1. Способ фразеологического эквивалента. Он способствует переводу интернациональных выражений. Обычно эти выражения носят библейско-мифологический или литературный характер. Например, *Achille's heel* (ахиллесова пята) – слабое, легко уязвимое место; *Aladdin's lamp* (лампа Аладдина) – волшебная лампа Аладдина – талисман, выполняющий все желания своего владельца [3, с. 743].

2. Способ фразеологического аналога. Этот способ подразумевает использование русского фразеологизма, аналогичного по смыслу английскому, но основанного на ином образе. Нередко бывает, что английской фразеологической единице соответствует не один, а несколько русских фразеологизмов с аналогичным значением. Например, *I'm all right, Jack!* (было бы мне хорошо); *Jack of all trades* (мастер на все руки). *We had the smartest, most loyal coachman, handyman, Jack of all trades you ever saw.* – У нас был кучер, прекрасный работник и верный слуга. К тому же мастер на все руки. Другого такого не сыщешь [6].

3. Калькирование. Дословная передача содержащегося в иностранном оригинале образа. Такой способ может быть применен, если в результате калькирования получается выражение, образность которого легко воспринимается русским читателем: *Rome was not built in one day* (Рим строился не один день) [2], *bend the bow of Ulysses* (согнуть лук Одиссея, т.е. сделать что-либо чрезвычайно трудное) [7], *the Great Stillness* (великое безмолвие, смерть) [8].

4. Описательный перевод. Если у какого-либо английского фразеологического оборота нет в русском языке ни эквивалента, ни аналога, а дословный перевод мог бы привести к малопонятному буквализму, переводчику приходится отказываться от передачи образности и использовать описательный перевод, т.е. объяснение смысла фразеологической единицы при помощи свободного сочетания слов. Разумеется, образный фразеологизм более экспрессивен, так что описательный перевод всегда связан с определенной потерей. При описательном переводе фразеологических единиц имена собственные, входящие в их состав, на русский язык не передаются. Примерами могут служить следующие фразеологизмы: *since Adam was a boy* (очень давно, с давних пор, с незапамятных времен) [4], *the Augustan Age* (золотой век литературы и искусства) [9].

5. Комбинированный перевод. В тех случаях, когда русский аналог не полностью передает значение английского фразеологизма или же имеет иной специфический колорит места и времени, дается калькированный перевод, а затем идет описательный перевод и русский аналог. Например, *Cupid's bow* (губки бантиком) [10], *(as) old as Adam* (старо как мир, былшем поросло) [5].

При переводе фразеологических единиц с компонентом именем собственным комбинированный перевод является самым распространенным.

В каждом языке имена собственные активно участвуют в образовании фразеологизмов, которые отражают особенности культуры отдельного народа. Таким образом, следует отметить, что фразеологическая единица с компонентом именем собственным – это устойчивое словосочетание, в состав которого входит лексический компонент, представляющий собой имена известных исторических личностей, географические названия, названия животных, мифических героев, растений. Следует отметить, что фразеологическая единица с компонентом именем собственным – способ эмоционального осознания действительности и отражение мудрости народа в системе языка. Поскольку фразеологические единицы состоят из слов, их значения, прежде всего, зависят от взаимодействия лексических компонентов, входящих в их состав.

Литература

1. Англо-русский универсальный дополнительный практический переводческий словарь И. Мостицкого [Электронный ресурс]. URL: <https://translate.academic.ru/jack%20of%20all%20trades%20and%20master%20of%20none/en/ru/> (дата обращения: 10.01.2026).
2. Древнее общество [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ancient-society.com/rome/rome-wasnt-built-in-a-day> (дата обращения: 10.01.2026).
3. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. 6-е изд. М.: Живой язык, 2005. 944 с.
4. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. URL: <https://translate.academic.ru/since%20adam%20was%20a%20boy/ru/en/> (дата обращения: 10.01.2026).

5. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. URL: <https://translate.academic.ru/%28as%29%20old%20as%20adam/en/ru/> (дата обращения: 10.01.2026).
6. Large English-Russian phrasebook [Электронный ресурс]. URL: <https://translate.academic.ru/a%20jack%20of%20all%20trades%20is%20master%20of%20none/en/ru/> (дата обращения: 10.01.2026).
7. Large English-Russian phrasebook [Электронный ресурс]. URL: https://large_phrasebook_en_ru.academic.ru/2960/bend_the_bow_of_Ulysses (дата обращения: 10.01.2026).
8. Large English-Russian phrasebook [Электронный ресурс]. URL: https://large_phrasebook_en_ru.academic.ru/14987/the_Great_Stillness (дата обращения: 10.01.2026).
9. Large English-Russian phrasebook [Электронный ресурс]. URL: https://large_phrasebook_en_ru.academic.ru/14588/the_Augustan_age (дата обращения: 10.01.2026).
10. Large English-Russian phrasebook [Электронный ресурс]. URL: https://large_phrasebook_en_ru.academic.ru/4675/Cupid%27s_bow (дата обращения: 10.01.2026).

УДК 811.111

*Е. С. Лукашенко, А. С. Пятунина (Нижний Новгород, Россия)
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова*

Национально-культурная специфика делового дискурса в англо- и немецкоязычной письменной коммуникации

В статье рассматриваются особенности письменной деловой коммуникации в англоязычном и немецкоязычном дискурсах, выявляются различия в структуре, стиле и лексике деловых писем. Особое внимание уделяется влиянию культурных ценностей и традиций на формирование деловой переписки. Знание национально-культурной специфики деловой коммуникации необходимо для оптимизации международного делового общения.

Ключевые слова: деловой дискурс, письменная деловая коммуникация, английский язык, немецкий язык.

Деловая коммуникация – это сложный и многогранный процесс, эффективность которого в международном контексте напрямую зависит от понимания национально-культурных особенностей партнеров. Письменная коммуникация, например, деловая переписка по электронной почте или подготовка материалов для презентации, представляет огромный пласт культурных норм и ценностей, присущих той или иной языковой среде. Сравнительный анализ англоязычного (преимущественно американского и британского) и немецкого дискурса позволяет выявить фундаментальные различия, которые берут начало в противоположных коммуникативных стилях. Незнание или игнорирование данных различий может привести к культурным недопониманиям или ошибочной интерпре-

тации намерения собеседника, следствием чего будет являться снижение эффективности делового общения. Основное различие между двумя дискурсивными традициями можно сформулировать как противопоставление коммуникации, «ориентированной на людей» («person-oriented») и «ориентированной на содержание» («content-oriented») [1, с. 136].

В основе данного противопоставления лежат теоретические положения, описанные исследователями Эдвардом Холлом и Юлианой Хаус. Согласно концепции Холла, культуры можно разделить на высококонтекстные и низкоконтекстные. Немецкая деловая культура традиционно более склонна к низкоконтекстным, где главный смысл сообщения передается словами напрямую, а не подразумевается из контекста или ситуации. Это может объяснить стремление к точности и однозначности формулировок, а также детальности сообщения. Англоязычная коммуникация, особенно в американском варианте, также тяготеет к низкоконтекстности, однако, Ю. Хаус в своей работе «Communicative styles in English and German» вводит параметр ориентации на адресата или на содержание, что уточняет данное различие. Юлиана Хаус указывает, что для английского коммуникативного стиля больше характерна ориентация на межличностные отношения («people-oriented»), а немецкий стиль склонен к транзакционности и фокусировке на сути вопроса («content-oriented») [1, с. 138].

Данное отличие наиболее ярко проявляется в прагматике делового общения, например, в жанре ответа на обращения. Кросс-культурное исследование Ребекки Ван Херк, проведенное на материале англо- и немецкоязычных аутентичных электронных писем, подтверждает тезисы Ю. Хаус. Анализ дискурсивной структуры писем показывает, что, хотя общая композиция в обеих культурах схожа, немецкие ответы на жалобы были более ориентированы на содержание проблемы. Как пример, это подкрепляется частотой и контекстом употребления личных местоимений. Немецкоязычные сотрудники гораздо чаще использовали местоимение «wir» («мы») по сравнению с британскими коллегами, использующими «we». Данная черта свидетельствует о более выраженной корпоративной идентичности и о стремлении предоставить компанию как единый субъект, несущий коллективную ответственность. В то же время в английских письмах чаще наблюдается переход с «we» на «I» в определенных коммуникативных ходах, например, при принесении извинений. Использование «I» («I am sorry to inform you») придает сообщению более личный оттенок, смягчая официальность ответа, что соответствует англоязычной стратегии построения межличностных отношений.

Сравнение англоязычной и немецкоязычной культур по параметрам Г. Хофстеде также позволяет объяснить различия в бизнес-презентациях, особенно при опоре на индекс избегания неопределенности [2]. Исследование литературы, которая посвящена подготовке бизнес-презентаций в США и Германии показывает, что культурные различия существенны, даже несмотря на наличие универсальных черт. Немецкие руководства стремятся уделить больше внимания

детальной проработке содержания, логической структуре и глубокому анализу темы, что соответствует высокому индексу избегания неопределенности, характерному для немецкой культуры. В американских источниках значительный акцент делается не только на содержание, но и на установление контакта с аудиторией, использовании риторических приемов, визуальных средств и создании уверенного и запоминающегося имиджа выступающего [2]. Данное различие при подготовке устного выступления проецируется и на письменную культуру, поскольку немецкие тексты высоко ценятся за свою точность и достоверность, а англоязычные – за доступность изложения и умение увлечь читателя.

Лингвистические маркеры культурных различий можно обнаружить и в использовании модальных глаголов, а также использование «усилителей» и «смягчителей». Немецкая деловая культура характеризуется использованием модальных глаголов вроде «müssen», «sollen», «dürfen» для выражения обязательства, что делает высказывания более категоричными и императивными. Употребление таких усилителей как «absolut», «völlig», «sicher» служит для усиления аргументации [4]. В то же время англоязычная, особенно американская переписка стремится к использованию смягчителей, например, «kind of», «sort of», «perhaps», а также к условным конструкциям с глаголами «would», «could» и «might». Данные черты позволяют формулировать просьбы и требования в форме вежливого предложения или вопроса. Прямой императив вполне допустим в немецкой коммуникации, но в англоязычной среде часто заменяется вопросительными конструкциями как проявление стратегии «негативной вежливости», предоставляя собеседнику свободу действий [4].

Важным аспектом будет считаться и обращение к адресату. В немецкоязычной деловой среде сохраняется более высокий уровень формальности, когда стандартным и ожидаемым являются обращения «sehr geehrter Herr...» или «sehr geehrte Frau...». Использование личного имени будет считаться оскорбительным, если между собеседниками не установлены личные, доверительные отношения. В англоязычной среде, особенно американской среде, обращение по имени «dear...» является общепринятой нормой даже при первом контакте и не воспринимается как нарушение субординации или фамильярность, а трактуется как эгалитарность и открытость [3].

Таким образом, национально-культурная специфика делового дискурса в англо- и немецкоязычной письменной коммуникации проявляется в виде системных различий на всех уровнях – от стратегий взаимодействия до конкретных лексико-грамматических средств. Англоязычный деловой дискурс тесно связан с установлением и поддержанием позитивных межличностных отношений, для чего часто используются личные местоимения, смягченные формулировки и неформальный тон. Немецкоязычный дискурс, напротив, ориентирован на максимально точную и полную передачу содержания, что выражается в сохранении формальной дистанции, логической строгости изложения, использо-

вании прямых формулировок и приоритете фактов [5]. Понимание данных фундаментальных расхождений является не только вопросом лингвистической компетенции, но и важным условием успешной межкультурной деловой коммуникации, которое может помочь эффективно интерпретировать намерения партнера и выстроить взаимовыгодные отношения.

Литература

1. Haixia Huang On Cultural Differences in Business Negotiation // Frontiers in Business, Economics and Management. 2023. Vol. 10, № 3.
2. Pozdena E. Cultural differences manifested in business presentations // IRI Economics Conference: Abstracts. 2014.
3. Cross Border Mail Cultural Differences [Электронный ресурс]. URL: https://www.geeksend.com/blog/cross_border_mail_cultural_differences.html (дата обращения: 20.04.2026).
4. Small talk English [Электронный ресурс]. URL: <https://www.studocu.com/de/document/universitat-mannheim/business-communication-i/small-talk-english/44189713> (дата обращения: 20.04.2026).
5. The Cultural Context in Business Communi [Электронный ресурс]. URL: https://books.google.com.sg/books/about/The_Cultural_Context_in_Business_Communi.html?id=KapBAAAQBAJ&redir_esc=y&hl=zh-CN&output=html_text (дата обращения: 20.04.2026).

УДК 811.133.1

А. Е. Лукина, А. О. Чутова (Санкт-Петербург, Россия)

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Глагольные формы прошедших времен индикатива как инструмент нарративной организации французского текста (на материале романа М. Пруста «По направлению к Свану»)

В статье представлен анализ употребления глагольных форм прошедших времен индикатива как инструмента нарративной организации в романе М. Пруста «По направлению к Свану». Рассматриваются нарративные функции форм имперфекта индикатива, простого прошедшего индикатива, сложного прошедшего индикатива в формировании повествовательных пластов и моделировании художественного времени.

Ключевые слова: глагол, грамматическое время, художественное время, темпоральность, французский язык, М. Пруст

Глагольная система французского языка традиционно остается одним из центральных объектов изучения как в зарубежной, так и в отечественной романистике. Описания временных и видовых значений французского глагола представлены в общих грамматических исследованиях П. Имбса [11] и Г. Гийома

[10], которые изучали глагол во французском языке в рамках психосистематики, а также в специальных работах, рассматривающих взаимодействие глагольных форм времени и вида и нарративной структуры французского текста (Ж. Брес [10]), с одной стороны, и представляющих изучение употребления глагольных форм времени и вида с применением антропоцентрического подхода и с учетом жанровой специфики текста, с другой стороны (А. Е. Лукина [5], [6]). Антропоцентрический подход предполагает, что в центре формирования текста находится мыслящий и говорящий субъект, который избирает соответствующую глагольную форму для создания временного и модального контекстов [5].

Таким образом, данные работы выступают теоретической базой нашего исследования, что позволяет описать функционирование глагольных форм прошедших времен индикатива во французском художественном тексте.

Темпоральность представляет собой функционально-семантическую категорию языка, выражающую отношение действия или состояния к моменту речи либо к иной временной точке отсчета и реализующуюся на нескольких уровнях языковой системы: грамматическом, лексическом и синтаксическом [3]. На грамматическом уровне темпоральность выражается прежде всего посредством видо-временных форм глагола. Французская глагольная система обладает соответствующими оппозициями глагольных форм времени, которые выступают инструментом обозначения временных отношений в повествовании. Так, шесть глагольных времен индикатива – настоящее время (*présent*), имперфект (*imparfait*), сложное прошедшее (*passé composé*), простое прошедшее (*passé simple*), предпрошедшее (*plus-que-parfait*) и простое будущее (*futur simple*) – позволяют разместить действия в различных временных пластах и представить их в зависимости от их расположения на временной оси (отношения предшествования, одновременности и следования), создавая тем самым сложную временную структуру текста.

В основу анализа в настоящей статье положена концепция П. Имбса, согласно которой значение глагольной формы не задано заранее, а раскрывается в контексте высказывания во взаимодействии с лексическими и синтаксическими средствами [11]. Такой подход имеет особенное значение для текста М. Пруста, поскольку одна и та же глагольная форма времени в разных контекстах может выполнять различные функции: служить хронологическим ориентиром, создавать эффект психологического погружения или выступать средством философского обобщения.

Необходимо отметить, что концепция художественного времени у М. Пруста неотделима от философии памяти. Так, Ю. С. Степанов, анализируя расслоение авторского «я» и «локаций», отмечает множественность представления времени в воображаемом мире произведения: «...это и повествование о различных и вместе с тем сосуществующих пластах времени: настоящего, настоящего мгновением раньше, настоящего чуть более отдаленного, прошед-

шего близкого, прошедшего отдаленного, наконец, прошедшего, утраченного навсегда» [8, с. 30]. Это утверждение соотносится также и с общей теоретической трактовкой художественного времени как особой формы бытия эстетической действительности, среди свойств которой выделяются обратимость, многомерность и одновременность различных временных пластов [4]. Именно эта многослойность обуславливает особую нарративную функцию каждой глагольной формы прошедшего времени.

Обратимся к анализу нарративных пластов в романе М. Пруста «По направлению к Свану». Повествовательная структура первого тома задает начальную двуплановость нарратива: время событий (детство рассказчика в Комбре, история любви Ш. Свана) и время повествования (позиция взрослого рассказчика, оглядывающегося на пережитое). Эта двуплановость получает дополнительное усложнение: внутри самого повествования выделяются три нарративных пласта. Первый пласт – пласт воспоминаний рассказчика (*L'enfance à Combray*): детство в Комбре, ощущения, переживания, бессонные ночи. Здесь повествование строится вокруг внутреннего времени сознания. Второй пласт – пласт «чужой» истории (*L'amour de Swann*): длительный эпизод о любви Ш. Свана к Одетте де Крезе, разворачивающийся до рождения рассказчика, включающий большое количество событий. Третий пласт – пласт рефлексии и обобщения (*La voix narrative*): голос взрослого рассказчика из «настоящего» момента. Переходы между этими пластами осуществляются посредством использования различных видо-временных форм глагола.

Корпус исследования включает 9843 глагольные видо-временные формы, выявленные методом сплошной выборки в тексте романа. Глагольные формы прошедших времен составляют подавляющее большинство, что свидетельствует о том, что наблюдается ориентированность нарратива на план прошедшего.

В корпусе выявлено 430 глагольных форм простого прошедшего индикатива, при этом доминирующей формой является имперфект индикатива. Простое прошедшее индикатива выражает действие как изолированный, завершённый и оторванный от субъективного переживания факт. П. Имбс определяет эту форму как средство представления события *vu du dehors* («увиденного извне»), без внутренней протяженности [11].

Обратимся к анализу употребления простого прошедшего индикатива и имперфекта индикатива в следующем примере: «*Quelquefois, comme Ève **naquit** d'une côte d'Adam, une femme **naissait** pendant mon sommeil d'une fausse position de ma cuisse*» (русс.: *Иной раз, пока я спал, из неудобного положения моей ноги, подобно Еве, возникшей из ребра Адама, возникала женщина*¹) [12]. Глагольная форма простого прошедшего времени **naquit** («naître» – ‘родиться’) вводит библейское собы-

¹ Здесь и далее приводится перевод с французского языка на русский Н. М. Любимова (Пруст М. В поисках утраченного времени. Т. 1: По направлению к Свану. М.: Художественная литература, 1973. 467 с. (Зарубежный роман XX века)).

тие как абсолютный, архетипический факт, лишенный внутренней длительности, тогда как глагольная форма имперфекта индикатива **naissait** описывает длящийся внутренний процесс сна рассказчика. Таким образом, два глагольных времени функционально противопоставляются в рамках одного предложения.

Как отмечалось ранее, имперфект индикатива преобладает в тексте романа: было выявлено 4139 глагольных единиц, что соответствует ключевому нарративному принципу М. Пруста – представлять реальность не как ряд внешних событий, а как непрерывный процесс сознания. П. Имбс описывает имперфект как форму длительности (*temps continu, durée indéfinie*) без внутренней маркировки начала и конца, что подтверждает в свою очередь функциональную значимость данного глагольного времени в тексте М. Пруста [11].

Реализация этой функции имперфекта индикатива наглядно представлена в знаменитом эпизоде пробуждения: «...j'**étais** moi-même ce dont **parlait** l'ouvrage... Cette croyance **survivait** pendant quelques secondes à mon réveil; elle ne **choquait** pas ma raison, mais **pesait** comme des écailles sur mes yeux et les **empêchait** de se rendre compte que le bougeoir n'**était** plus allumé. Puis elle **commençait** à me devenir inintelligible... le sujet du livre **se détachait** de moi» (рус.: я **воображал** себя тем, о чем **говорилось** в книге... Это наваждение **длилось** несколько секунд после того, как я **просыпался**; оно **не возмущало** моего сознания – оно чешуей **покрывало** мне глаза и **мешало** им удостовериться, что свеча не горит. Затем оно **становилось** смутным... сюжет книги **отделялся** от меня, я **волен был** связать или не связать себя с ним; вслед за тем ко мне **возвращалось** зрение, и, к своему изумлению, я **убеждался**... для ума, которому она **представлялась**... Я **спрашивал** себя, который теперь может быть час) [9]. Цепочка глагольных форм имперфекта (*étais, parlait, survivait, ne choquait pas, pesait, empêchait, commençait, se détachait*) не выделяет ни одного события как дискретного факта: все они образуют единый протяженный эпизод на границе сна и бодрствования.

Не менее показательно употребление имперфекта индикатива при описании пейзажа: «**Souvent** le soleil **se cachait** derrière une nuée qui **déformait** son ovale et dont il **jaunissait** la bordure... Un peu de vent **faisait** envoler un corbeau qui **retombait** dans le lointain des bois **paraissait** plus bleu» (рус.: Солнце часто **пряталось** за облаком, **изменяло** его форму и **поглощало** края. Казалось, будто вся жизнь **замирала** на равнине, утрачивавшей блеск, но не освещение, а в это время сельцо Русенвиль с удручающей четкостью и тщательностью **вырезывало** на небе рельеф своих белых гребней. Легкий порыв ветра **срывал** ворона с дерева, и ворон **пропадал** вдали, а напротив белеющего края небес **синели** дальние леса) [9]. Лексический маркер – наречие **souvent** – дополнительно подчеркивает итеративный имперфект: природное состояние предстает как типизированное, повторяющееся, вневременное. Пейзаж приобретает черты вечного настоящего с помощью использования имперфекта индикатива.

Вместе с тем сложное прошедшее индикатива встречается в тексте значительно реже (469 случаев употребления), однако выполняет принципиально важную нарративную роль. Эта форма образована с помощью вспомогательного глагола в настоящем времени индикатива и причастия прошедшего времени смыслового глагола, что сохраняет ее семантическую связь с моментом речи. Именно через употребление сложного прошедшего индикатива в роман входит голос взрослого рассказчика, оглядывающегося из «настоящего» на пережитое прошлое.

Это становится понятным уже с первой строки всего цикла романов: «*Longtemps, je **me suis couché** de bonne heure*» (рус.: *Давно уже я привык укладываться рано*) [9]. Форма простого прошедшего индикатива глагола *se coucher* 'ложиться спать' ***me suis couché*** фиксирует прошлую привычку как завершённый временной период – целостный отрезок жизни, осмысляемый с позиции настоящего. Наречие ***longtemps*** задаёт протяженность на лексическом уровне, однако вместо ожидаемого простого прошедшего индикатива автор использует сложное прошедшее индикатива: прошлое показано как достигнутая, мысленно закрытая целостность, но при этом имеющая связь с настоящим. Данное расхождение создает смысловое напряжение, которое становится точкой входа в пространство романа.

Отдельного внимания заслуживают эпизоды, в которых разные глагольные формы времени сосуществуют в рамках единого текстового фрагмента. Рассмотрим следующий пример:

«*L'angoisse que je **venais d'éprouver**, je **pensais** que Swann **s'en serait bien moqué** s'il **avait lu** ma lettre... or, au contraire, comme je **l'ai appris plus tard**, une angoisse semblable **fut** le tourment de **longues années** de sa vie... lui, cette angoisse qu'il **y a** à sentir l'être qu'on **aime** dans un lieu de plaisir où l'on **n'est pas**... c'est l'amour qui la lui **a fait connaître**, l'amour auquel elle **est** en quelque sorte prédestinée, par lequel elle **sera** accaparée» (рус.: *Мне **представлялось**, что если бы Сван **прочел** мою записку и **догадался**, какова ее цель, то моя тоска **показалась бы** ему смешной; между тем впоследствии мне **стало известно**, что та же самая тоска **мучила** его много лет, и, пожалуй, никто бы меня так **не понял**, как он; ее, эту тоску, нападающую, когда любимое существо **веселится** там, где тебя **нет**, где тебе **нельзя быть** с ним, **вызывала** в нем любовь, для которой эта тоска, в сущности, как **бы и создана**, которая непременно ее себе **присвоит** и для себя **приспособит**) [12].**

Данный отрывок разворачивается как последовательное переключение нарративных пластов. Аналитическая конструкция ближайшего прошедшего индикатива глагола *éprouver* – ***venais d'éprouver*** – описывает только что пережитое, актуальное для сознания ребенка переживание. Глагольная форма имперфекта индикатива глагола *penser* – ***pensais*** – передает длящийся внутренний процесс. Посредством сложного прошедшего индикатива глагола *apprendre* – ***ai appris*** – вводится голос взрослого рассказчика: факт, открывшийся позднее, из

«настоящего» момента повествования. Глагольная форма простого прошедшего индикатива глагола *être* – *fut* – переводит речь в план нарративного обобщения всей жизни Ш. Свана. Формы настоящего времени индикатива (*il y a, aime, est, n'est pas*) выражают универсальный чувственный опыт. Наконец, глагольная форма простого будущего индикатива *sera* задает перспективу неизбежного. Таким образом, в пределах одного абзаца повествование проходит путь от субъективного переживания ребенка, через ретроспективный взгляд взрослого, к универсальной модели человеческого опыта. Именно это Ж. Брес описывает как взаимодействие «внутреннего времени» глагольных форм: простое прошедшее индикатива поддерживает линейное движение нарратива, тогда как сложное прошедшее индикатива фиксирует точку завершенности, формируя повествование как последовательность состояний [9].

Таким образом, простое прошедшее индикатива в романе М. Пруста регулярно используется для изолирования события от повествовательного фона: фиксирует завершенные факты прошлого, лишённые внутренней протяженности и субъективной окраски. Небольшое количество употреблений простого прошедшего индикатива отражает сознательную авторскую интенцию минимизировать внешнюю событийность.

В свою очередь имперфект индикатива является ключевым инструментом моделирования хронотопа внутреннего времени, поскольку позволяет представлять психологические состояния, восприятие и память как непрерывный и протяженный процесс, в котором временные границы размыты или вторичны. Именно через имперфект реализуется первый нарративный пласт – пространство детских воспоминаний рассказчика.

Наконец, сложное прошедшее индикатива функционирует как форма рефлексивного осмысления прошлого с позиции настоящего: маркирует завершенные периоды опыта, сохраняя одновременно связь с актуальным сознанием рассказчика. Через данную глагольную форму времени в роман входит голос взрослого, осмысляющего прожитое.

В совокупности эти три формы образуют грамматическую систему нарративной многослойности романа: переходы между пластами повествования осуществляются прежде всего с помощью варьирования рассмотренных видо-временных глагольных форм. Так, М. Пруст создает модель хронотопа времени, подчиненную логике субъективного восприятия и ассоциативной памяти.

Литература

1. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет. М.: Художественная литература, 1975. С. 234–407.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика / пер. с фр.; под ред., с вступ. ст. и коммент. Ю. С. Степанова. М.: Прогресс, 1974. 446 с.

3. Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / А. В. Бондарко, М. А. Шелякин, В. С. Храковский и др.; отв. ред. А. В. Бондарко; АН СССР, Институт языкознания. Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1987. 348 с.
4. Лотман Ю. М. Избранные статьи : в 3 т. Т. 1: Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллинн: Александра, 1992. 478 с.
5. Лукина А. Е. Вариативность глагольных форм во французских скриптах XIII–XIV вв. (на материале рукописей фаблио): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб., 2006. 24 с.
6. Лукина А. Е. Эволюция глагольной системы французского языка (диасистемный подход) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2020. Т. 13, вып. 10. С. 220–225.
7. Пруст М. В поисках утраченного времени. Т. 1. По направлению к Свану / пер. с фр. Н. М. Любимова. М.: Художественная литература, 1973. 467 с. (Зарубежный роман XX века).
8. Степанов Ю. С. В мире семиотики // Семиотика : антология / сост. Ю. С. Степанов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. С. 5–42.
9. Bres J. Aspect grammatical et temps interne // SHS Web of Conferences. 2020. Vol. 78 : Congrès Mondial de Linguistique Française. Art. 15001. 10 p. DOI 10.1051/shsconf/20207815001.
10. Guillaume G. Temps et verbe : théorie des aspects, des modes et des temps. Paris: Honoré Champion, 1929. 134 p.
11. Imbs P. L'emploi des temps verbaux en français moderne: essai de grammaire descriptive. Paris: C. Klincksieck, 1960. 269 p. (Bibliothèque française et romane).
12. Proust M. À la recherche du temps perdu. T. I : Du côté de chez Swann / éd. établie par A. Compagnon. Paris: Gallimard, 1988. 527 p. (Folio classique; 1924).

УДК 372.881.111.1

*К. А. Майорова, Е. Ю. Комарова (Пенза, Россия)
Пензенский государственный технологический университет*

Формирование зоны комфортного говорения как условие преодоления языкового барьера при обучении английскому языку

В статье анализируется феномен расхождения между рецептивным и продуктивным уровнями владения английским языком, известный в методике как «языковой барьер» и объясняемый через концепцию аффективного фильтра С. Крашена. Предлагается понятие «зона комфортного говорения»; описываются пять практических стратегий, а также четырехэтапный алгоритм их внедрения. Работа опирается на современные исследования в области языковой тревожности и практического опыта преподавания.

Ключевые слова: аффективный фильтр, языковой барьер, зона комфортного говорения, коммуникативная тревожность, скаффолдинг, зона ближайшего развития

Феномен, при котором обучающийся успешно распознает грамматические структуры и понимает аутентичные тексты, но испытывает серьезные затруднения при попытке построить устное высказывание, является одной из наиболее устойчивых проблем в практике преподавания английского языка. В учебных группах регулярно встречаются учащиеся, безошибочно выполняющие тесты на времена группы Present Perfect или условные предложения, демонстрирующие понимание новостных статей и коротких рассказов, однако при необходимости инициировать диалог или монолог надолго замолкающие, дающие односложные ответы либо переходящие на родной язык с комментарием: «Я все понимаю, но сказать не могу». Этот феномен традиционно обозначается в методической литературе как «языковой барьер», но получает более строгое теоретическое объяснение в рамках гипотезы аффективного фильтра Стивена Крашена [1]. Согласно Крашену, поступающий языковой материал (input) преобразуется в усвоенное знание (intake) и становится доступным для спонтанного говорения только в том случае, если преодолевает своеобразный психологический барьер – аффективный фильтр. Уровень этого фильтра определяется тремя ключевыми переменными: уровнем мотивации, самооценкой обучающегося и степенью его тревожности. При высокой тревожности фильтр «поднимается», блокируя доступ к уже сформированным лексико-грамматическим знаниям, вследствие чего учащийся оказывается неспособен актуализировать их в устной речи, несмотря на успешное узнавание на рецептивном уровне [1].

Данное теоретическое положение имеет принципиальное методическое значение, которое долгое время оставалось недооцененным в традиционной практике. Как отмечают современные исследователи, проблема «немого знания» особенно остро стоит в контексте обучения иностранному языку в образовательных организациях различного типа – от школ до высших учебных заведений [3], [6]. Задача преподавателя на определенном этапе работы смещается: важно не столько предъявление нового материала или отработка грамматических правил, сколько создание условий для снижения аффективного фильтра и повышения мотивации к устному говорению. Совокупность таких условий в данной статье обозначается понятием «зона комфортного говорения». Подчеркнем, что данный конструкт не предполагает упрощения учебного содержания или снижения академических требований. Напротив, он представляет собой психологически безопасную среду, в которой снимаются внутренние блоки, связанные со страхом ошибки и перфекционизмом, после чего становится возможным переход к зоне ближайшего развития (понятие, введенное Л. С. Выготским) [2]. Зона комфортного говорения выступает, таким образом, не конечной целью, а необходимым промежуточным этапом, обеспечивающим формирование готовности к спонтанному иноязычному общению.

Проблема разрыва между рецептивными и продуктивными навыками непосредственно связана с более широким кругом трудностей языковой и межкультурной коммуникации, которые подробно анализируются в современной научной литературе. Так, Р. Н. Назырова и В. Ю. Мягкова подчеркивают, что «языковой барьер» включает не только лингвистические, но и психологические, социально-перцептивные компоненты, без учета которых невозможно эффективное обучение говорению [5]. Кроме того, значительную роль играет корректное исправление ошибок: излишне жесткая или несвоевременная коррекция, как показывают исследования, способна закреплять коммуникативную тревожность и препятствовать развитию беглости. Н. Ю. Прохорова с соавторами предложили технологию поэтапного исправления фонетических и грамматических ошибок, учитывающую возрастные особенности и позволяющую сохранить у обучающегося чувство психологической безопасности [6]. Этот подход созвучен идее дифференцированной коррекции, которая будет представлена ниже.

Еще одним аспектом проблемы является преодоление языковых барьеров при популяризации научных знаний. Ю. В. Малютина и Е. А. Нелюбина показывают, что ученые и преподаватели, владеющие английским языком на рецептивном уровне (чтение научных статей, прослушивание докладов), часто испытывают значительные трудности при устном представлении собственных результатов на международных конференциях [4]. Это подтверждает универсальный характер описанного феномена: он проявляется не только у школьников или студентов начальных курсов, но и у взрослых профессионалов с высоким уровнем образования.

Особого внимания заслуживает специфика обучения иностранному языку в военных образовательных организациях, где требования к оперативности и точности речи особенно высоки, а психологическое давление может усиливаться спецификой коммуникативных задач. М. В. Амитрова рассматривает применение интенсивных методов обучения (в частности, элементов суггестопедии и ролевых игр) для формирования навыков спонтанной речи у курсантов [3]. Автор приходит к выводу, что именно создание ситуаций «безопасного высказывания» с постепенным наращиванием сложности позволяет снизить тревожность и активизировать продуктивные навыки, которые долгое время оставались пассивными. Этот вывод напрямую согласуется с концепцией зоны комфортного говорения, предлагаемой в настоящей статье.

На основе анализа изложенных теоретических положений и практических рекомендаций был разработан комплекс из пяти педагогических стратегий, направленных на формирование зоны комфортного говорения.

Первая стратегия – дифференцированная коррекция ошибок с использованием системы «Светофор». В традиционной методике ошибка нередко воспринимается как неудача, требующая немедленного исправления. Это прово-

цирует гипертрофированную активность «внутреннего редактора» – механизма мониторинга, который проверяет каждую фразу еще до ее произнесения, что блокирует спонтанность. Предлагаемая система разграничивает три режима. На зеленом этапе (первые 10–15 минут отработки диалога) преподаватель принципиально не исправляет ошибки, давая установку: «Just speak. Don't worry about mistakes». Если обучающийся говорит «Yesterday I go to park», педагог реагирует кивком и задает уточняющий вопрос, не фиксируя ошибку. На желтом этапе (следующие 10 минут) корректируются только ошибки, искажающие смысл, и только в форме мягкого переформулирования (recast). На красном этапе (5–7 минут) разбираются 3–4 типичные ошибки, услышанные в группе, но в деперсонифицированной форме: «В речи сегодня встретилась такая конструкция... давайте ее исправим» (без указания имени говорящего). Такой подход снижает страх перед занятием как экзаменационным испытанием и дает пространство для тренировки беглости.

Вторая стратегия – предоставление структурных опор (скаффолдинг). Обучающийся часто молчит не из-за отсутствия мыслей, а из-за незнания, как начать и структурировать высказывание. Предоставление готовых синтаксических рамок временно снимает часть когнитивной нагрузки. В качестве методического воплощения предлагается прием «Речевые кубики» – набор карточек с устойчивыми конструкциями-клише, организованными по функциональному и уровневому принципу. Для уровня A2: «I think... because...», «For example...», «In my opinion...». Для уровня B1: «I strongly believe that...», «The main reason is that...», «What is more...», «On the other hand...». Обучающиеся физически выкладывают карточки при использовании каждой конструкции, что визуализирует прогресс и служит дополнительной мотивацией. По мере автоматизации навыков потребность в карточках естественно снижается: конструкции переходят во внутреннюю речь.

Третья стратегия – легитимизация речевого несовершенства. Взрослые обучающиеся, особенно с высоким уровнем образования и развитым перфекционизмом, часто убеждены: они должны говорить как носители языка или молчать. Любая пауза или грамматическая неточность переживается как личный провал. Задача преподавателя – показать, что паузы и незначительные ошибки нормальны и присутствуют даже в речи носителей. Первый инструмент – целенаправленное обучение филлерам (заполнителям пауз): *well, let me think, how shall I put it, actually, you know*. Они дают когнитивную паузу в 2–3 секунды, необходимую для формулирования мысли без потери коммуникативного контроля. Второй инструмент – игровое упражнение «Хуже некуда»: обучающемуся задается серьезный вопрос, но ответ требуется дать нарочито абсурдный (например, на вопрос «What is the best way to learn English?» предлагается ответить «Eat grammar books for breakfast»). Групповая реакция на абсурд снижает

эмоциональное напряжение, после чего страх перед «неправильным» ответом уменьшается.

Четвертая стратегия – организация эмпатического слушания. Публичный характер устного ответа усиливает тревожность за счет эффекта «прицела оценивающих взглядов». Техника «Активный слушатель с заданием» переключает внимание аудитории с оценки формы на извлечение содержания. Перед монологом одного из учащихся остальные получают конкретные когнитивные задачи: подсчитать, сколько раз говорящий употребил определенное слово; записать один удививший факт; сформулировать согласие или несогласие; подготовить вопрос по содержанию. Говорящий знает, что слушатели заняты выполнением этих заданий, что снижает воспринимаемую оценку (*perceived evaluation*) – ключевой фактор коммуникативной тревожности. После выступления слушатели отчитываются по своим заданиям, создавая естественную коммуникативную ситуацию.

Пятая стратегия – дробление цели на микрошаги. Для учащегося с высокой коммуникативной тревожностью задание на развернутый монолог может выглядеть когнитивно и эмоционально непосильным. Техника «Снежный ком диалога» (*Snowball Dialogue*) предполагает последовательное наращивание сложности и объема высказывания. Уровень 1: преподаватель задает простой вопрос, предполагающий односложный ответ, и дает позитивное подкрепление даже за этот минимальный ответ. Уровень 2: преподаватель побуждает добавить причину («*Why?*»). Уровень 3: добавляется вводная фраза («*Well, in my opinion...*»). Уровень 4: добавляется пример или аргумент. За 3 минуты взаимодействия обучающийся проходит путь от односложного ответа до развернутого высказывания, получая несколько порций позитивного подкрепления. В сознании закрепляется связь между речевой активностью на иностранном языке и положительным эмоциональным состоянием.

На основе представленных стратегий предлагается четырехэтапный алгоритм действий преподавателя.

1. Диагностический этап: выявление признаков поднятого аффективного фильтра (речевая заторможенность, избегание развернутых ответов, односложные реакции, закрытые позы, избегание зрительного контакта). При необходимости можно использовать стандартизированную шкалу FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*), адаптированную для русскоязычных групп.

2. Интервенционный этап: системное применение описанных пяти стратегий (система «Светофор», речевые кубики, легитимизация речевого несовершенства, эмпатическое слушание, техника «Снежный ком»).

3. Этап фиксации успеха: когда обучающийся демонстрирует способность к спонтанной (пусть и неидеальной) речи, важно вербализовать прогресс и связать его с усилиями самого учащегося.

4. Этап постепенного усложнения: после формирования базового чувства психологической безопасности вводится более точная лексика, сложные грамматические конструкции, увеличивается объем и тематическая сложность высказываний. Данный этап соответствует переходу от зоны комфортного говорения к зоне ближайшего развития [2].

Таким образом, зона комфортного говорения, концептуализированная в данной статье, представляет собой не методическое послабление, а научно обоснованное психолого-педагогическое условие, позволяющее преодолеть разрыв между рецептивным и продуктивным уровнями владения иностранным языком. Преподаватель на определенном этапе обучения перестает быть лишь транслятором грамматических правил и лексики, становясь архитектором речевой среды, снижающей аффективный фильтр. Методика формирования зоны комфортного говорения является необходимым звеном на пути к подлинной коммуникативной компетенции, без которого развитие устной речи оказывается либо крайне затрудненным, либо невозможным. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой валидного диагностического инструментария для измерения уровня аффективного фильтра в групповой учебной среде, а также со сравнительным анализом эффективности отдельных стратегий в разных возрастных и культурных контекстах.

Литература

1. Krashen S. D. The Input Hypothesis: Issues and Implications. London: Longman, 1985. 120 p.
2. Vygotsky L. S. Thought and Language / transl. by A. Kozulin. Cambridge, MA : MIT Press, 1986. 356 p. (Original work published 1934)
3. Амитрова М. В. Применение интенсивных методов обучения для формирования навыков спонтанной речи курсантов в процессе обучения иностранному языку в военной образовательной организации высшего образования // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 18 апр. 2025 г.). Чебоксары: Среда, 2025. С. 91–94.
4. Малютина Ю. В., Нелюбина Е. А. Роль английского языка в популяризации научных знаний: языковые барьеры и их преодоление // Языковые и культурные реалии современного мира: сб. материалов X Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Пенза, 17 марта 2025 г.) / Пензен. гос. технол. ун-т. Пенза, 2025. С. 156–160.
5. Назырова Р. Н., Мягкова В. Ю. Трудности языковой и межкультурной коммуникации // Языковые и культурные реалии современного мира: материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Пенза, 17 марта 2023 г.) / отв. ред. И. В. Куликова; Пензен. гос. технол. ун-т. Пенза, 2023. – С. 260–267.
6. Прохорова Н. Ю., Мягкова В. Ю., Комарова Е. Ю. Технология исправления фонетических ошибок у обучающихся среднего школьного возраста на уроках английского языка // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5, № 6. С. 798–803.

Морфологическая адаптация и словообразовательная активность иноязычных заимствований в составе современного сленга

В статье анализируются механизмы грамматической интеграции и деривационный потенциал англоязычных заимствований в современном русском молодежном сленге. Исследование выявляет закономерности, по которым иноязычный корень осваивается системой русского языка и становится продуктивной базой для создания новых сленговых единиц.

Ключевые слова: англицизмы, молодежный сленг, словообразовательный потенциал, морфологическая адаптация, интернет-коммуникация, деривация, десемантизация

В современных условиях глобализации и активного культурного обмена наблюдается значительное влияние иноязычных заимствований на русский язык, особенно в рамках сленга. Цель настоящего исследования заключается в анализе морфологической адаптации и словообразовательной активности таких заимствований, что позволит выявить закономерности их интеграции в русскую языковую систему. Механизмы, с помощью которых заимствованные слова адаптируются и становятся частью разговорной речи, не сегодняшний день недостаточно изучены и требуют дальнейшего исследования.

Актуальность работы определяется необходимостью понимания влияния заимствований на формирование современного сленга, который стал важным компонентом молодежной культуры и общения. Методология работы включает лексикографический анализ, корпусный подход и сравнительное исследование, что позволит получить полное представление о процессе адаптации. В работе проанализированы способы морфологической адаптации сленговых единиц, словообразовательный потенциал и лексико-стилистические маркеры формирования современного молодежного сленга.

Объектом исследования выступает современный русский сленг, в частности, иноязычные заимствования, которые активно используются в разговорной речи молодежи.

За последние двадцать лет интернет прочно вошел в профессиональную и повседневную жизнь миллиардов людей, став одним из основных каналов для обмена информацией и коммуникации. Среди доступных средств цифровой связи особое место занимают социальные сети и платформы с развлекательным контентом (Tik-Tok, YouTube и т.д.). Лаконичность и сжатость информации порой может затруднять понимание.

Распространение информационно-коммуникационных технологий оказало существенное влияние на развитие и функционирование русского языка в

онлайн-пространстве. Благодаря ежедневно растущей и разнообразной аудитории, интернет стал площадкой, где русский язык представлен во всем своем многообразии, отражая все текущие процессы, проблемы и особенности.

Интернет, будучи своего рода языковым воплощением человеческой мысли, позволяет пользователям заявлять о себе через различные формы коммуникации: создание запросов, публикацию мнений, участие в дискуссиях. Эти виртуальные формы общения привлекают внимание не только лингвистов, но и специалистов из других областей, таких как педагогика, психология и социология.

Существуют различные точки зрения на интернет-общение, но их объединяет общая обеспокоенность: опасение, что этот особый язык, находящийся на стыке письменной и устной речи, может привести к отступлению от языковых норм. Как подчеркивает Ш. К. Жаркынбекова, в условиях глобализации сохранение языкового разнообразия становится критически важной задачей, а интернет порождает новые формы языковой коммуникации, требующие научного осмысления [2].

Наибольшую популярность в онлайн-среде приобрел интернет-сленг, активно используемый в социальных сетях и мессенджерах. Е. А. Помигуева отмечает, что причина его востребованности кроется в эффективности передачи данных в сжатой форме, где главная задача – донести максимум информации с помощью минимума средств. Это, в свою очередь, способствует формированию новых языковых единиц, особенно в речи молодежи [3].

Можно рассматривать сленг как отдельное языковое явление, лингвокультурологическая сторона которого отражает желание молодежи по-особенному выражать свое отношение к реалиям жизни, межличностным связям и моделям поведения. Исследователи Х. Вентворт и С. Флекснер подчеркивают, что «сленг служит цели избежать банальности общепринятых слов; он как бы предлагает отказаться от привычной рутины повседневности» [4]. Молодежь, активно участвуя в жизни социальных сетей, мессенджеров и видеоплатформ, таких как YouTube или TikTok, обменивается сленговыми выражениями, тем самым содействуя их интеграции в повседневную русскую речь.

Сленг, с точки зрения лингвистики и культурологии, представляет собой самобытное явление. Его ключевой аспект заключается в том, что молодые люди используют его как средство для передачи своего уникального взгляда на мир, взаимоотношения между людьми и особенности поведения. Авторы Х. Вентворт и С. Флекснер отмечают, что сленг помогает отходить от избитых фраз, предлагая своеобразный выход из сферы стандартных, повседневных выражений. Современное молодое поколение, активно пользуясь цифровыми платформами, включая социальные сети, мессенджеры и сервисы вроде

YouTube и TikTok, способствует распространению и закреплению сленговых слов в разговорной речи русского языка.

Включение заимствованных слов в русский язык – это сложный процесс, а не простое копирование. Слова претерпевают существенные изменения, чтобы соответствовать нормам русского языка. Лингвисты выделяют несколько основных способов морфологической адаптации:

1. Грамматическая ассимиляция: заимствованное слово подчиняется русским грамматическим правилам, обретая категории рода, числа и падежа. Это позволяет ему гармонично вписываться в структуру предложения и согласовываться с другими словами.

2. Освоение по парадигме: иностранные слова интегрируются в существующие системы склонения, изменяя свои окончания по образцу русских существительных. Так, например, английское «tilt» становится «тильт», что позволяет использовать его в различных падежных формах («быть в тильте», «выйти из тильта»).

3. Трансфлексия: для полной интеграции слово подвергается изменениям в окончаниях, что позволяет ему органично влиться в русскую флективную систему и не восприниматься как чужеродное. Например: «свайп» → свайпнуть (swipe + -ну- + -ть). Добавление суффикса -ну- придает слову значение однократного действия, что абсолютно невозможно в рамках английской морфологии: «Просто свайпни влево, если не нравится». Или, например, «вайб» → вайбовый (vibe + -ов- + -ый). Здесь происходит трансформация корня в прилагательное с помощью типично русского окончания -ый. Это позволяет слову «согласовываться» в роде с существительным («вайбовый вечер», «вайбовая музыка»): «Очень вайбовое место, нам здесь нравится» [1].

4. Субстантивация: слова, которые в языке-источнике принадлежали к другим частям речи, в русском языке часто становятся существительными. Это облегчает их использование для обозначения конкретных понятий или предметов, особенно в разговорной речи и сленге. «Донат» (от англ. глагола to donate – жертвовать). В русском языке означает конкретный предмет или сумму пожертвованных денег. Мы говорим «прислать донат», «собирать донаты», превращая процесс в исчисляемое существительное: «Весь донат с этой трансляции пойдет на благотворительность» [1]. Также, «апгрейд» (от англ. глагола to upgrade – обновлять, улучшать). В русском языке нередко можно отметить употребление слова со значением некого результата или даже конкретной детали, которая улучшает что-либо, например: «Моему компьютеру срочно нужен апгрейд» [1].

5. Категориальная перестройка – наиболее глубокий тип адаптации, при котором изменяется грамматический статус слова. Например, английское прилагательное может трансформироваться в русское наречие или категорию состояния, кардинально меняя свою синтаксическую функцию. При категориаль-

ной перестройке слово не просто меняет окончание, оно начинает отвечать на другой вопрос и выполнять иную роль в предложении (например, вместо определения предмета становится обстоятельством действия). Например:

– «easy» («изи»), в оригинале – прилагательное «легкий» (It was an easy task). В русском языке трансформировалось в наречие или категорию состояния: «Я написал эту контрольную на изи» [1];

– «fast» («фаст» / «фастом») – прилагательное «быстрый», например (a fast car). В русском языке используется как наречие в значении «быстро/оперативно», часто принимая русскую форму творительного падежа для усиления наречного значения: «Давай фастом сбегай в магазин, пока он не закрылся» [1].

Интеграция англоязычных заимствований в современный русский дискурс характеризуется их высокой словообразовательной активностью. Способность иноязычного корня выступать в качестве производящей основы для новых лексем определяется его деривационным потенциалом. Чем выше адаптивность корня, тем интенсивнее формируется словообразовательное гнездо – совокупность родственных слов, объединенных общей семантикой заимствования (например: «хайп» → «хайпить» → «хайповый» → «захайпленный») [1].

В процессе анализа новообразований выделяются следующие механизмы:

1. Гибридная деривация: создание лексем, объединяющих иностранную корневую морфему и исконно русские аффиксы. Этот процесс демонстрирует глубокую интеграцию заимствования в морфологическую систему принимающего языка. Типичными примерами являются префиксально-суффиксальные образования («за-абуз-ить») и диминутивные формы, созданные по продуктивным русским моделям («чел-ик») [1].

2. Реализация продуктивных моделей: использование наиболее активных в сленговой среде словообразовательных типов. В глагольной системе особую продуктивность проявляет суффикс -ну-, транслирующий значение однократности или интенсивности действия («кринжануть», «рофлануть»). В адъективной системе доминируют суффиксы -ов-/-ев- («кринжовый», «вайбовый») [1].

Таким образом, динамика развития словообразовательных цепочек на базе англицизмов свидетельствует не только о количественном росте заимствований, но и о качественной трансформации системы современного русского языка, активно адаптирующего чужеродные элементы под собственные грамматические стандарты.

В формировании сленговых единиц как правильно используются следующие лексико-стилистические маркеры:

1. Англицизмы/Американизмы: сейчас это – основные источники заимствований, база сленга («кринж», «хайп», «рил ток»). Они заполняют лакуны, когда в русском языке нет достаточно короткого или точного эквивалента.

2. Варваризмы – иностранные слова, используемые в тексте без морфологической адаптации. Выглядят как «чужеродные тела» в тексте. Например, использование «ASAP», «BTW» или «IDK» в деловой переписке или чатах. Они сохраняют графику оригинала.

3. Экспрессивно-стилистическая окраска – эмоциональный заряд слова, который часто меняется при переходе в сленг. Слово может быть нейтральным в английском, но стать ироничным или агрессивным в русском. Например, *toxic* («токсичный») приобрело яркий негативный оттенок по отношению к поведению людей. «Red Flag» («ред флаг» / «красный флаг») – это нейтральный термин из спорта (остановка гонки) или навигации, предупреждающий об опасности. Однако в сленге приобрел осуждающую, тревожную окраску в контексте отношений. Используется как ироничный или предостерегающий «диагноз» личности («Любит проверять телефон – это огромный ред флаг»). *Clown* («клоун») в оригинале: профессия, артист цирка. В русском интернет-пространстве (особенно в комментариях) слово приобрело агрессивно-насмешливый окрас. Назвать кого-то «клоуном» или поставить эмодзи с изображением клоуна – значит обесценить мнение собеседника, выставив его глупцом, не заслуживающим серьезного ответа.

4. Десемантизация – частичная утрата или размывание исходного лексического значения при переходе в молодежную среду. Слово теряет конкретику и становится «словом-паразитом» или общим одобрением/неодобрением. Например, *vibe* («вайб») сейчас может означать и атмосферу, и настроение, и просто общее впечатление, теряя исходную семантику. Дополнительным примером служит лексическая единица «треш» (от англ. *trash* – мусор), которая в сленге выражает любое эмоциональное потрясение или хаос. Сейчас «трешем» называют и плохую погоду, и сложный экзамен, и странное поведение друга, и просто беспорядок в комнате. Исходная связь с понятием «мусор» почти стерта, слово используется:

– как описание тяжелой или хаотичной ситуации (экзамены/работа): «На сессии начался какой-то треш: три зачета в один день, и все преподаватели принимают по-разному» [1] (синоним неразберихи и стресса);

– как реакция на шокирующее или странное поведение: «Ты видел, что он выложил в сторис? Это полный треш, я вообще не ожидал от него такого» (маркер осуждения или крайнего удивления);

– как характеристика плохих погодных или бытовых условий: «На улице сегодня треш: ливень стенами, ветер зонты вырывает, лучше из дома не выходить» [1] (замена словам «ужас» или «кошмар»).

5. Окказионализмы – авторские сленговые слова, использующие заимствованные корни. Это маркеры креативности. Например, превращение заимствованного корня в глагол по правилам русского языка («флексить», «чилить», «хейтить»). Окказионализмы в сленге показывают, насколько пластичен русский язык. Существует метод адаптации заимствованных слов, при котором иностранная основа подвергается трансформации в соответствии с правилами русской грамматики. Этот процесс включает в себя присоединение русских приставок, суффиксов и падежных окончаний к исходному корню:

«олдовый» (от англ. «old» – старый), т.е. старый, проверенный временем, вызывающий ностальгию или уважение. Например: «У него в гараже стоит олдовый проигрыватель, звук просто космос» [1];

«заапрувить» (от англ. «approve» – подтверждать, одобрять), т.е. получить официальное или финальное согласие на что-либо. Например: «Шеф наконец-то заапрувил мой отпуск в августе» [1];

«ливнуть» (от англ. «leave» – покидать), т.е. выйти из игры, покинуть чат или уйти с мероприятия. Например: «На середине игры интернет пропал, и я невольно ливнул» [1].

Таким образом, данное исследование служит основой для расширения представления о морфологической адаптации и словообразовательной активности иноязычных заимствований, а также подчеркивает их значение в контексте современного сленга.

Ожидается, что результаты работы станут полезными для дальнейших исследований в области лексикологии и социолингвистики, а также для практического применения в сфере преподавания русского языка как иностранного.

Литература

1. Национальный корпус русского языка: Разговорный корпус [Электронный ресурс]. URL: ruscorpora.ru (дата обращения: 14.03.2026).
2. Помигуева Е. А. Современный молодежный язык: лексико-семантический анализ // Культура и цивилизация. 2022. Т. 12. № 5А. С. 827–833. DOI 10.34670/AR.2022.57.74.022.
3. Жаркынбекова Ш. К. Языковые процессы в казахстанском интернет-пространстве как отражение реализации новой языковой политики РК // Русский язык в интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сб. ст. I междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 8–9 февраля 2017 г.) / Российский университет дружбы народов. М.: РУДН, 2017. С. 138–144.
4. Wentworth, H., Flexner, S.B. Dictionary of American Slang. 2nd supplemented edition. New York, Crowell, 1975. 766 p.

Выражение модальности в рекламных текстах

В статье анализируется выражение модальности в рекламных текстах. В рекламных текстах модальность проявляется через лексические средства, которые предполагают выбор слов с определенной эмоциональной окраской, использование наречий, прилагательных, глаголов, выражающих уверенность, сомнение, возможность, необходимость, желание и т.д.

Ключевые слова: модальность, рекламный текст, типы модальности, целевая аудитория

Рекламный текст – это не просто набор слов, а тщательно продуманный инструмент воздействия. Рекламный текст – это вид масс-медиа-текста, который представляет собой информационное сообщение о продукте или услуге, направленное на привлечение внимания потенциальных покупателей [2].

В настоящее время реклама является одной из наиболее динамично развивающихся областей [1]. Одним из ключевых элементов, делающих рекламу убедительной и запоминающейся, является модальность. Она пронизывает рекламные сообщения на всех уровнях, формируя у потребителя определенное отношение к товару или услуге, побуждая к действию и создавая желаемый образ бренда. Адекватно составленный рекламный текст, в большинстве случаев это происходит за счет языковых средств выразительности, может вызвать интерес у потребителя и в конечном итоге побудить реципиента к покупке того или иного товара [3].

Модальность – это категория, выражающая отношение говорящего (или пишущего) к содержанию высказывания, к действительности, к другим людям. В рекламных текстах модальность проявляется через лексические средства, которые предполагают выбор слов с определенной эмоциональной окраской, использование наречий, прилагательных, глаголов, выражающих уверенность, сомнение, возможность, необходимость, желание и т.д.

Синтаксические конструкции при отображении модальности базируются на использовании повелительного наклонения, вопросительных предложений, восклицаний, модальных глаголов и частиц.

Интонация и пунктуация используются для выражения модальности, хотя в письменном тексте интонация передается опосредованно, выбор знаков препинания (восклицательные знаки, многоточия) и структура предложений могут имитировать определенные интонационные модели.

При анализе медийного дискурса можно выделить основные типы модальности в рекламных текстах и их функции:

1. Модальность необходимости и долженствования выражается через создание ощущения срочности, важности, побуждает к немедленному действию, подчеркивает, что приобретение товара или услуги является не просто желательным, а жизненно необходимым. Например, мы часто можем услышать: «Вы должны попробовать!», «Необходимо позаботиться о своем здоровье», «Ваш обязательный выбор».

2. Модальность возможности и вероятности акцентируется на снижении барьера сомнения, предлагает решение проблем, обещает положительные изменения, создает образ продукта как инструмента для достижения желаемого. Например, создатели рекламы часто используют фразы: «Это может изменить вашу жизнь», «Вы сможете достичь большего», «Есть вероятность, что вы любите этот продукт».

3. Модальность желания и предпочтения работая в рекламе апеллирует к эмоциям и личным потребностям потребителя, создает ощущение заботы со стороны бренда, подчеркивает эксклюзивность и удовольствие от использования продукта. Например, часто в рекламе можно увидеть фразы: «Мы хотим предложить вам лучшее», «Вы предпочитаете качество?», «Позвольте себе насладиться».

4. Модальность уверенности и категоричности формирует доверие к бренду и продукту. Убеждает потребителя в безупречном качестве и эффективности. Снимает возражения и сомнения. Например, мы в рекламе видим: «Это лучшее решение», «Гарантируем результат», «Несомненно, вы останетесь довольны».

5. Модальность побуждения и призыва к действию прямо направлена на совершение покупки или другого целевого действия. Использует глаголы в повелительном наклонении, создавая ощущение прямого обращения. Например, в рекламных текстах встречается: «Купите сейчас!», «Закажите онлайн!», «Присоединяйтесь к нам!».

6. Модальность сомнения и неуверенности (используется реже и с осторожностью) создает интригу, заставляет задуматься о проблеме, которую решает продукт и используется для привлечения внимания к неочевидным потребностям. Например, в рекламном тексте может встретиться: «А вы уверены, что ваш дом защищен?», «Может быть, пора задуматься о...».

Модальность формирует восприятие бренда и продукта посредством создания образа. Модальность помогает сформировать определенный образ бренда – надежного, инновационного, заботливого, премиального или доступного. Например, использование слов «гарантируем», «лучшее», «несомненно» создает образ надежного и уверенного в себе бренда, в то время как «позвольте себе насладиться», «желаем вам» транслируют заботу и ориентацию на удовольствие клиента. Модальность влияет на эмоциональное отношение потребителя к рекламируемому объекту. Восклицательные знаки и слова, выражающие восторг («потрясающе!», «невероятно!»), вызывают положительные эмоции, а модаль-

ность необходимости («вы должны») может создавать ощущение срочности и важности. Прямые призывы к действию («купите», «закажите») являются наиболее очевидным проявлением модальности, направленной на конверсию. Однако и более тонкие модальные конструкции, такие как обещание возможности («вы сможете»), также косвенно подталкивают к покупке, предлагая решение проблем или достижение желаемого. Использование местоимений «вы», «ваш» в сочетании с модальностью желания или возможности создает ощущение личного обращения и диалога, что способствует установлению более тесной связи между брендом и потребителем. Модальность позволяет управлять ожиданиями потребителя. Обещания («вы получите», «это изменит») формируют представление о том, что именно потребитель может ожидать от продукта или услуги. Важно, чтобы эти ожидания были реалистичными, чтобы избежать разочарования.

Особенности отражения модальности в зависимости от типа рекламы и целевой аудитории. Реклама товаров повседневного спроса часто использует модальность необходимости («вам нужен», «необходим каждый день») и побуждения («купите сейчас со скидкой!»). Акцент делается на практичности и доступности. Реклама товаров премиум-класса преобладает модальность желания и предпочтения («позвольте себе роскошь», «ваш выбор истинных ценителей»), а также модальность уверенности и категоричности («безупречное качество», «непревзойденный стиль»). Социальная реклама часто использует модальность необходимости и долженствования («вы должны помочь», «пора задуматься о...»), а также модальность сомнения и неуверенности для привлечения внимания к проблеме («а вы уверены, что...»). Акцент делается на моральной ответственности и важности проблемы. Реклама для молодежной аудитории может использовать более неформальную модальность, выражающую возможность и свободу («будь собой», «открой новые горизонты»), а также модальность принадлежности к группе («присоединяйся к нам»).

Реклама для деловой аудитории часто опирается на модальность уверенности, категоричности и необходимости («эффективное решение», «ваш бизнес заслуживает лучшего», «оптимизируйте расходы»). Акцент делается на рациональности, выгоде и профессионализме.

Рекламодатели должны осознанно подходить к выбору модальных средств, чтобы достичь желаемого эффекта. Неправильное использование модальности может привести к недоверию. Чрезмерная категоричность или необоснованные обещания могут вызвать скептицизм. Навязчивые призывы к действию или постоянное подчеркивание необходимости могут оттолкнуть потребителя. Несоответствие модальности имиджу бренда или ожиданиям аудитории может навредить репутации.

Таким образом, модальность является мощным инструментом в арсенале рекламного текста. Ее грамотное использование позволяет не только привлечь внимание, но и сформировать желаемое отношение к продукту, побудить к

действию и построить долгосрочные отношения с потребителем. Понимание и умелое применение различных модальных средств – залог успешной и эффективной рекламной кампании.

Литература

1. Бикбаев М. А. Рекламный текст как вид масс-медиального текста // Флагман науки. 2026. № 2(37). С. 71–72. EDN CJLTAW.
2. Булатова Э. В. Стилистика текстов рекламного дискурса: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2012. 264 с. EDN: TSBHTZ
3. Валиева И. В. Особенности рекламного текста в цифровой среде (на материале русскоязычных текстов) // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2024. № 4(45). С. 77–80. DOI 10.36809/2309-9380-2024-45-77-80. EDN HNMDKK.

УДК 811

Н. А. Мартынова (Орел, Россия)

Орловский юридический институт МВД России им. В. В. Лукьянова

Нейролингвистическое программирование в рекламных текстах

В статье анализируется нейролингвистическое программирование в рекламных текстах как инструмент воздействия на целевую аудиторию.

Ключевые слова: НЛП, рекламный текст, рефрейминг, целевая аудитория

В современном мире, где информационный шум достигает невиданных масштабов, реклама становится все более изощренной. За яркими образами и запоминающимися слоганами часто скрывается мощный инструмент влияния – нейролингвистическое программирование (НЛП). Эта дисциплина, изучающая связь между мышлением, языком и поведением, нашла широкое применение в маркетинге, позволяя создавать рекламные тексты, которые не просто информируют, но и глубоко воздействуют на нашу психику, формируя желания и побуждая к действию. При исследовании восприятия рекламных текстов стоит учитывать опыт и достижения смежных наук, в первую очередь – психологии [1].

НЛП основано на идее, что мы воспринимаем мир через призму своих внутренних репрезентативных систем (визуальную, аудиальную, кинестетическую, обонятельную и вкусовую). Язык, в свою очередь, является инструментом, который мы используем для описания и передачи нашего опыта. НЛП предлагает техники, позволяющие понимать и использовать язык клиента, а именно, выявлять, какие слова и образы наиболее резонируют с целевой аудиторией, и использовать их в рекламных сообщениях. Создавая позитивные ас-

социации указанная техника связывает продукт или услугу с приятными эмоциями, желаемыми состояниями или решенными проблемами. НЛП позволяет формировать убеждения, внедряя идеи, которые делают продукт более привлекательным и необходимым. НЛП побуждает к действию, используя специальные языковые конструкции, которые стимулируют принятие решения. Мы наблюдаем обращение к человеку, к его способности чувствовать и переживать красоту, гармонию и стиль, на основе формируется целостный эстетический образ товара [2].

Рассмотрим, как конкретные приемы НЛП проявляются в рекламе:

1. Якорение (Anchoring) предполагает создание прочной ассоциации между определенным стимулом (слово, образ, звук) и желаемым состоянием или эмоцией. Например, реклама напитка, где фраза «Освежись и почувствуй себя на вершине мира!» связывает продукт с ощущением свободы и успеха. Или музыкальный джингл, который после многократного повторения ассоциируется с конкретным брендом и вызывает положительные эмоции.

2. Рефрейминг (Reframing) изменяет восприятие ситуации или проблемы путем представления ее в новом свете. Например, вместо «Эта машина потребляет много топлива» реклама может сказать «Мощный двигатель для тех, кто ценит динамику и уверенность на дороге». Или «Недостаток времени» превращается в «Эффективные решения для занятых людей».

3. Использование метафор и аналогий работает через создание более глубокого понимания и эмоционального отклика через сравнение с чем-то знакомым и понятным. Например: «Наш сервис – это ваш надежный щит от всех проблем» (метафора защиты). «Почувствуйте себя как дома» (аналогия с комфортом и безопасностью).

4. Применение пресуппозиций обуславливает включение в текст утверждений, которые подразумевают истинность чего-либо, даже если это не сказано прямо. Например: «Когда вы начнете пользоваться нашим продуктом, вы заметите, как улучшится ваша жизнь». Пресуппозиция: вы начнете пользоваться продуктом, и ваша жизнь улучшится.

5. Использование «волшебных слов» и фраз, которые обладают сильным эмоциональным зарядом и вызывают желаемую реакцию. Например, «Секрет», «мгновенно», «легко», «уникальный», «эксклюзивный», «бесплатно», «скидка», «новинка», «ваш», «вы». Эти слова активируют наши ожидания и желания, делая предложение более привлекательным.

6. Обращение к различным репрезентативным системам предполагает использование слов и фраз, которые апеллируют к зрению («яркий», «видимый», «представьте»), слуху («услышьте», «звучит», «голос»), ощущениям («почувствуйте», «мягкий», «теплый», «удобный»), а также к обонянию и вкусу, если это применимо. Например, в рекламе парфюма говорят: «Представьте, как этот аромат окутывает вас, оставляя шлейф уверенности и притягательности». Здесь

задействованы визуальные («представьте», «шлейф») и кинестетические («окутывает», «уверенность», «притягательность») каналы.

7. Создание ощущения срочности и дефицита основано на побуждении к немедленному действию через ограничение времени или количества. Например: «Предложение действует только до конца недели!», «Осталось всего 3 экземпляра!», «Успейте воспользоваться уникальной возможностью!».

8. Использование директивных и побудительных глаголов предполагает прямые призывы к действию. Например: «Купите сейчас!», «Зарегистрируйтесь сегодня!», «Попробуйте и убедитесь сами!».

9. Формулирование выгод, а не характеристик, когда вместо описания свойств продукта, акцент делается на том, какую пользу он принесет потребителю. Например, в рекламе вместо «Наш пылесос имеет мощность в 2000 Вт», мы видим «С нашим пылесосом ваш дом станет безупречно чистым за считанные минуты, экономя ваше время и силы».

10. Использование историй (сторителлинг), в которых продукт или услуга играет ключевую роль в решении проблемы или достижении цели. Это создает эмоциональную связь и делает информацию более запоминающейся. Например, реклама банка, рассказывающая историю человека, который благодаря кредиту смог открыть свой бизнес и добиться успеха.

Несмотря на эффективность НЛП в рекламе, важно помнить об этической стороне его применения. Чрезмерное или манипулятивное использование этих техник может привести к обману потребителей, формированию ложных потребностей и негативным последствиям. Ответственные маркетологи используют НЛП для того, чтобы более точно донести ценность своего продукта, помочь потребителю сделать осознанный выбор и построить долгосрочные доверительные отношения. В рекламном лозунге отражена позиция рекламируемой фирмы, он делает ее привлекательной для клиентов и узнаваемой [4, с. 29].

Нейролингвистическое программирование – это мощный инструмент, который, будучи умело примененным, способен трансформировать рекламные тексты из простых сообщений в убедительные истории, вызывающие глубокий отклик у аудитории. Понимание принципов НЛП позволяет не только создавать более эффективную рекламу, но и более осознанно воспринимать информацию, поступающую к нам извне, делая нас более информированными и защищенными потребителями. По мнению О. Е. Надеждиной, реклама в современном обществе осуществляет важные экономические задачи, но часто имеет некорректную форму и недостоверное содержание [3, с. 454]. В мире, где слова имеют силу, НЛП помогает раскрыть их истинный потенциал, формируя наши желания и направляя наши решения.

Литература

1. Лаврентьева Т. В. Восприятие рекламных текстов носителями русского языка разных возрастных групп // Нижневартковский филологический вестник. 2021. № 2. С. 23–33. DOI 10.36906/2500-1795/21-2/03. EDN MLGJEZ.
2. Матанцев А. Н. Эффективность рекламы: учеб. пособие. М.: Финпресс, 2007. 416 с.
3. Надеждина О. Е. Лингвистическая экспертиза рекламных текстов // Актуальные проблемы российского права. 2010. № 2. С. 453–458. EDN NXZAFN.
4. Сердобинцева Е. Н. Структура и язык рекламных текстов: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2010. 160 с. EDN SDQBXN.

УДК 811

Н. А. Мартынова (Орел, Россия)

Орловский юридический институт МВД России им. В. В. Лукьянова

Языковые особенности рекламных текстов

В статье анализируются языковые особенности рекламных текстов, представляющие собой инструменты, которые позволяют превратить обычные слова в мощный двигатель продаж.

Ключевые слова: стилистические приемы, рекламный текст, воздействие, целевая аудитория

Реклама – это не просто информация о товаре или услуге. Это искусство убеждения, искусство привлечения внимания, искусство создания желания. И в основе этого искусства лежит мастерское владение языком. Языковые особенности рекламных текстов – это те инструменты, которые позволяют превратить обычные слова в мощный двигатель продаж. Исследователи отмечают, что «реклама становится одним из самых распространенных типов текста современной культуры, в связи с чем увеличивается потребность в наиболее продуктивных подходах к ее интерпретации» [3].

В современном мире, где внимание потребителя рассеяно, а время ограничено, рекламные тексты должны быть максимально лаконичными. Каждое слово должно быть на своем месте, нести максимум смысла и не вызывать двусмысленности. Для рекламных текстов характерна лаконичность, то есть избегание лишних слов, сложных конструкций и длинных предложений. Использование слов, которые вызывают яркие ассоциации и передают много информации еще одна особенность рекламного текста. Например, вместо «наш продукт поможет вам чувствовать себя лучше» можно сказать: «Ваше идеальное самочувствие».

Рекламный текст как сложное семантическое целое представляет собой последовательность знаковых единиц, выраженных посредством структурных элементов, таких как заголовок, слоган, основной текст, иллюстрация, и служащих для выполнения следующих основных целей [1, с. 636].

Рекламный текст должен быть понятен широкой аудитории. Избегание сложной терминологии, жаргона и узкоспециализированных выражений – залог успеха.

Язык рекламы должен соответствовать возрасту, интересам и уровню образования целевой группы.

Реклама редко апеллирует только к логике. Гораздо чаще она обращается к эмоциям, вызывая положительные чувства, страхи или желания.

Но даже самая эмоциональная реклама должна иметь под собой основание. Убедительность достигается за счет предоставления веских причин для покупки, а именно, акцентирование преимуществ, использование цифр и фактов и призыв к действию. Глаголы в повелительном наклонении – мощный инструмент, который побуждает к немедленному действию. Чтобы стимулировать немедленную реакцию, реклама часто создает иллюзию ограниченности предложения или времени. Местоимения играют важную роль в установлении связи между рекламодателем и потребителем. Многократное повторение важных элементов рекламы помогает им закрепиться в памяти потребителя. Слова, выражающие высшую степень качества, помогают выделить продукт среди конкурентов. Конкретные имена, названия мест или продуктов делают рекламу более осязаемой и правдоподобной.

Владение этими языковыми особенностями позволяет рекламным текстам не просто информировать, но и формировать потребности, влиять на решения и, в конечном итоге, достигать поставленных целей. Это тонкое искусство, где каждое слово имеет значение, а каждое предложение – свою миссию.

Использование междометий и восклицаний придает рекламному тексту эмоциональную окраску и делают его более живым и непосредственным. Восклицательные знаки усиливают эмоциональное воздействие, делая сообщение более энергичным и убедительным. Изменение привычного порядка слов в предложении может привлечь внимание к определенной части сообщения и сделать его более запоминающимся.

Мелодичность и ритмичность при использовании аллитерации и ассонанса делают текст более приятным для слуха и способствуют его запоминанию, особенно в слоганах и коротких рекламных сообщениях.

Рекламный текст может переносить потребителя в определенную ситуацию, позволяя ему почувствовать себя частью происходящего. Описание ощущений и использование глаголов настоящего времени создает «эффекта присутствия» и вовлекает потребителя в ситуацию.

Юмор делает рекламу более привлекательной и запоминающейся, а игра слов может добавить тексту остроты и оригинальности. С этой целью употребляются каламбуры («Наш сервис – не просто скорость, а суперскорость!») и неожиданные сравнения («Этот пылесос настолько мощный, что может засосать даже скуку!»). Для того чтобы придать рекламному тексту выразительность и экспрессивность, сделать его легко воспринимаемым и запоминающимся, используются разнообразные лингвистические средства [4].

Некоторые рекламные кампании строятся на создании интриги, чтобы вызвать любопытство и заставить потребителя искать ответы. Неполная информация («Скоро... что-то невероятное.») и загадочные образы (Использование символов или намеков, которые требуют расшифровки.) эффективно используются для этой цели.

В совокупности эти языковые особенности создают мощный инструмент воздействия, который позволяет рекламным текстам не только информировать, но и формировать общественное мнение, влиять на потребительский выбор и, в конечном итоге, способствовать успеху бизнеса. Это постоянный поиск новых форм и методов, чтобы говорить с потребителем на его языке, но при этом делать это ярко, убедительно и незабываемо. Реклама в настоящее время представляет собой одно из влиятельных явлений культуры, участвующих в формировании информационной среды современного человека [2].

Противопоставление помогает ярко выделить достоинства продукта или услуги, подчеркивая, чем он лучше или отличается от альтернатив. Применение эпитетов и образных выражений способствует созданию ярких ассоциаций. Эпитеты – это образные определения, которые придают тексту выразительность и помогают создать нужный образ в сознании потребителя. Использование синекдохи и метонимии построено на ассоциациях и частичном представлении. Эти тропы позволяют использовать часть для обозначения целого или переносить свойства одного объекта на другой, создавая более глубокие смысловые связи:

1. Синекдоха: «Весь город уже попробовал наш новый напиток!» (Город как часть жителей, которые попробовали напиток.)

2. Метонимия: «Этот бренд – символ успеха.» (Бренд как носитель идеи успеха.)

Применение анафоры и эпифоры использует усиление воздействия через повторение. Эти стилистические приемы, основанные на повторении слов или фраз в начале (анафора) или в конце (эпифора) строк или предложений, придают тексту ритмичность и усиливают его эмоциональное воздействие:

1. Анафора: «Мы заботимся о вашем здоровье. Мы предлагаем только лучшее».

2. Эпифора: «Ваш успех – наша цель. Ваш комфорт – наша цель».

Использование метафорических глаголов придает действию образности. Глаголы, используемые в переносном смысле, делают описание действий более ярким и запоминающимся: «время летит», «идеи рождаются», «возможности расцветают».

Реклама часто стремится представить продукт или услугу как нечто новое, уникальное, недоступное всем. Создавая «эффекта новизны» и «эксклюзивности» рекламный текст подчеркивает уникальности предложения. Фразы «Революционное открытие», «первый в своем роде», «эксклюзивно для вас» вызывают интерес и ощущение привилегированности.

Эвфемизмы используются для замены слов или выражений, которые могут быть неприятными или негативно восприниматься, на более мягкие и приемлемые. Это помогает создать более позитивный образ продукта или услуги, избегая прямого упоминания потенциальных недостатков или сложных для восприятия аспектов.

Вопросы, даже риторические, активно вовлекают читателя в процесс осмысления, побуждая его к внутреннему диалогу с рекламой. Это создает ощущение личного обращения и делает информацию более запоминающейся.

Использование восклицательных знаков, многоточий, тире и других знаков препинания помогает передать интонацию, создать паузы и акцентировать внимание на ключевых моментах.

Эти языковые особенности, применяемые в рекламных текстах, работают в синергии, создавая многогранное воздействие на потребителя. Они не просто информируют, но и формируют восприятие, вызывают эмоции, убеждают и мотивируют к действию. Мастерское владение этими инструментами позволяет превратить обыденное сообщение в мощный инструмент маркетинга, способный завоевать внимание, вызвать доверие и, в конечном итоге, привести к желаемому результату – покупке.

Использование восклицательных знаков, многоточий, тире и других знаков препинания помогает передать интонацию, создать паузы и акцентировать внимание на ключевых моментах.

Реклама часто стремится представить продукт или услугу как нечто новое, уникальное, недоступное всем. Создавая «эффекта новизны» и «эксклюзивности» рекламный текст подчеркивает уникальности предложения. Фразы «Революционное открытие», «первый в своем роде», «эксклюзивно для вас» вызывают интерес и ощущение привилегированности.

Рекламный текст – это не просто слова, а тщательно выстроенная система воздействия. Краткость, эмоциональность, убедительность, понятность и оригинальность – вот его ключевые составляющие. Используя разнообразные языковые приемы, от метафор до призывов к действию, реклама стремится привлечь внимание, вызвать желание и побудить к покупке. По его мнению, в рекламном тексте присутствуют элементы всех стилей, которые используются в

большом количестве, выходя за рамки определенного предела, обращение к ним не поддается функции стиля-адаптора, в связи с чем рекламные тексты можно считать внестилевыми [5, с. 25]. В конечном итоге, успешный рекламный текст – это искусство говорить с потребителем на его языке, но при этом делать это ярко, убедительно и незабываемо.

Литература

1. Баженова Е. А. Язык и стиль рекламы // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 636.
2. Жунусова Х. Ж. Лингвистический аспект манипулятивных стратегии рекламного текста СМИ // Вестник Бишкекского гуманитарного университета. 2013. № 1(24). С. 91–92. EDN SRYCFF.
3. Ключко К. А. Некоторые проблемы лингвистики рекламного текста и перспективы его исследования // Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 3. С. 5–18.
4. Кормилини Н. В., Шугаева Н. Ю. Фонетические и графические особенности рекламного текста в молодежных англоязычных журналах // Сборник конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 45. С. 29–33. EDN UUYDPR.
5. Стеллиферовский А. В. Проблема функционально-стилевого статуса языка рекламы // Текст в функционально-стилевом аспекте: сб. ст. / отв. ред. М. Ирисханова. М.: Моск. гос. ин-т иностр. языков, 1988. С. 22–28.

УДК 811.521

Н. В. Николаева, С. А. Фокина (Санкт-Петербург, Россия)

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Английские неологизмы и их адаптация в японском языке (на материале социальных сетей)

В статье рассматривается процесс заимствования и адаптации английских неологизмов в японский язык на материале англоязычных социальных сетей. Анализируются особенности употребления новых лексических единиц, возникающих в социальных сетях, а также механизмы их интеграции и адаптации в систему японского языка.

Ключевые слова: неологизм, сленг, интернет-коммуникация, заимствование, адаптация

Современная молодежь как социальная группа формируется в условиях цифровизации и глобализации. Одной из ключевых особенностей этого возраста является глубокое погружение в виртуальное пространство, в котором онлайн игры являются не просто развлечением, а полноценной средой для социализации, самовыражения и формирования идентичности. Ключевым фактором, определившим трансформацию онлайн-игр из сферы досуга в полноценную социальную среду, является глобальная интернационализация игровой индустрии. В данной цифровой среде стираются географические и языковые барье-

ры, а взаимодействие между игроками из разных точек мира становится повседневной нормой.

Процесс глобализации игровой среды приобрел специфические черты в японском обществе и обусловил появление новых социальных групп, явлений и понятий у молодежи. Так, например, возник культурный феномен «хикикомори» (от яп. 引きこもり (hikikomori), в англ. яз. согласно Urban Dictionary «Someone who has withdrawn from all real-life social interaction. A hikikomori rarely leaves their home, and has no friends or family with whom they interact») [8] как форма добровольной, острой социальной изоляции, при которой виртуальный мир компенсирует отсутствие реальных социальных контактов. Молодежь, которая относится к данной социальной группе и называет себя «хикка» (сокращение от «хикикомори»), является психологически и социально предрасположенной аудиторией для механик игр типа «гача». Термин «гача» произошел от японского слова «гачапон» (яп. ガチャポン, gachapon) – названия торговых автоматов с игрушками в капсулах, которые получили популярность в Японии в 1960-е годы. Это звукоподражание: «гача» имитирует звук поворота ручки автомата, а «пон» – звук падения капсулы в лоток. Согласно Urban Dictionary «Gacha (or Gachapon) – is a monetisation technique used in many successful Japanese free-to-play games» [8]. В игровом контексте это механика, при которой игрок тратит внутриигровую валюту или реальные деньги для получения случайного виртуального предмета или персонажа. Для современной японской молодежи гача-системы выполняют компенсаторную функцию и заменяют чувство достижения в реальной жизни. Монетизация в таких играх сегодня является своеобразным механизмом, глубоко укорененным в специфике японской молодежной культуры. Важно отметить, что механика гача органично вписалась в японскую культуру не случайно: азартные игры имеют глубокие исторические корни в Японии. Традиционные азартные игры, такие как «тёбоити» (樗蒲一, チョボイチ), или игры в кости «сугороку» (双六), популярные в период Эдо, существовали на протяжении столетий, несмотря на периодические запреты. Их популярность обусловлена элементом случайности и надеждой на удачу, что способствовало легкому принятию обществом современных механик гача. В этом смысле геймификация азарта в цифровую эпоху стала логическим продолжением культурной традиции.

В действительности, сегодня гейминг, прежде всего, связывается с онлайн-средой. Никакой игровой процесс, даже в «гача-играх» не обходится без коммуникации, а поскольку сервера зачастую распространяются не только локально, но и объединяют одновременно игроков со всего мира, то для взаимодействия в игре требуется универсальный язык, который понимали бы все участники коммуникации. Сообщество естественным образом обращается к наиболее доступному ресурсу – английскому языку. Английский язык позволя-

ет носителям японского языка более компактно передавать информацию, благодаря ресурсам, которые уже существуют в японском и английском языке. Многие англицизмы в японском языке легко можно передать с помощью слоговой азбуки катакана. Большое количество уже существующих игровых понятий и феноменов молодежной субкультуры гейминга уже отражено и активно используется в устной и письменной речи в английском языке.

Новые понятия и феномены подвергаются процессам заимствования, адаптации и интеграции в японский и другие языки, порождая специфический сленг и образуя неологизмы. Согласно определению Н. З. Котеловой, неологизмы – это «слова, значения слов и идиомы, которых не существовало в предшествующем периоде в том же языке или языковой среде» [3]. И. В. Арнольд определяет неологизмы как «новые слова или фразеологические обороты, воспринимаемые говорящими как новые, и образующиеся с использованием словообразовательных моделей, свойственных данному языку» [1]. Согласно И. В. Арнольд, неологизмами могут быть уже существующие в языке слова, у которых появились новые значения [1]. В данной статье анализируемые неологизмы не рассматриваются отдельно от понятия молодежного сленга, поскольку грань между неологической лексикой в субкультуре геймеров и понятием игрового сленга достаточно мала. И. Р. Гальперин понимает под сленгом тот пласт лексики и фразеологии, который проявляется в сфере живого разговорного языка в качестве разговорных неологизмов, которые легко переходят в слой общепринятой разговорной литературной [2, с. 21]. Новые понятия, возникающие в игровой среде, не всегда успевают войти в словарный состав японского языка, поскольку неологизмы и сленгизмы зачастую возникают естественным образом с распространением уникальных игр различных жанров.

В данной статье были проанализированы посты и комментарии в социальных сетях TikTok и X (Twitter) по хештегам #ゲーム実況 (#gameplay), #ガチャ (#gacha), #FF14 (#FinalFantasyXIV), #原神 (#GenshinImpact), которые активно используются геймерами для обмена игровым опытом и коммуникации в рамках изучаемой молодежной субкультуры. Отбираемые лексические единицы были проанализированы в контексте реальной письменной коммуникации (текстовые посты, видеозаписи игроков). Некоторые из проанализированных лексических единиц были выявлены в реальной игровой сессии на материале игр «Genshin Impact», «Final Fantasy XIV», «Dota 2» и «League of Legends». Рассмотрим наиболее яркие примеры и проанализируем механизмы их адаптации в современном японском языке.

Процесс вхождения иноязычного слова в язык – это не просто его механическое заимствование, а сложная адаптация на нескольких уровнях: графическом, фонетическом и семантическом. В японском языке, обладающем уникальной системой письменности, эти процессы имеют свою специфику. Графи-

ческая адаптация является первичным и обязательным этапом для подавляющего большинства заимствований: английские слова записываются слоговой азбукой катакана (カタカナ), что встраивает их в письменную систему языка.

Тем не менее фонетическая адаптация неизбежна в силу различий в звуковых системах обоих языков. Японский язык имеет ограниченный набор звуков и строгую структуру слога (как правило «согласный + гласный»). Это приводит к закономерным преобразованиям: добавлению гласных звуков к заимствованным словам, оканчивающимися на согласный (например, английское слово *skill* становится スキル (*sukiru*)), и замене звуков, отсутствующих в японском языке, на ближайшие аналоги (например, английские [l] и [r] передаются японским альвеолярным [ɾ], который является аллофоном для носителей японского. Особый интерес представляет семантическая адаптация, при которой значение слова может сужаться, расширяться или полностью переосмысливаться под влиянием японской культурной и социальной среды. Именно здесь наиболее ярко проявляется «творческое» освоение заимствований, когда из английского берется лишь «оболочка», наполняемая новым, локальным смыслом. Рассмотрим эти процессы на конкретных примерах, разделив их по типу адаптации.

На основании примеров мы выявили как наиболее частотные: фонетическую, графическую и семантическую адаптацию. Фонетическая адаптация основана на ограниченном фонемном инвентаре японского языка (14 согласных, 5 гласных). Английские сочетания типа "str", "th", "v" упрощаются: *street* → ストリート (*sutorīto*), *video* → ビデオ (*bideo*). Графическая адаптация основана на компрессии, то есть сокращении длины с 5-6 слогов до 2-4 слогов, что удобно в цифровой коммуникации. Рассмотрим группу слов с преимущественно графической и фонетической адаптацией, которые были заимствованы для обозначения универсальных игровых понятий. Их значение осталось максимально близким к исходному английскому, а адаптация коснулась в первую очередь графической формы (запись катаканой), и, как следствия, произношения.

バッフ、デバッフ (*bafu*, *defabu*) – buff, debuff (временное усиление (бафф) или ослабление (дебафф) характеристик персонажа). В слове buff конечный удвоенный согласный ff трансформируется в японское フ (*fu*), так как в японском языке слог не может оканчиваться на согласный. Аналогично лексическая единица debuff превращается в *debafu*, где звук [ʌ] редуцируется до [a].

コンボ (*kombo*) – combo (серия последовательных ударов или действий). Английское *combo* произносится с дифтонгом [əʊ], в японском он заменяется на монофтонг [o]. Слог ボ (*bo*) в японском языке представляет собой структуру «согласный + гласный».

スキル (*sukiru*) – skill (навык, умение). Английское слово, оканчивающееся на согласный звук не может быть произнесено в японской системе без добавления гласного звука в конечной позиции, за исключением наличия в конце

[n] (например, pen – ペン (pen)). Добавление [u] (sukiru) является стандартным способом адаптации таких слов.

Далее рассмотрим примеры, демонстрирующие семантическую адаптацию. Данный механизм встречается реже и обусловлен социокультурными особенностями японских молодежных групп.

推しキャラ (oshikyara) – favourite character. Состоит из исконно японского существительного 推 (oshi) – «любимец», «тот, кого я поддерживаю» (термин, пришедший из культуры айдолов и фанатов) и английского заимствования キャラ (kyara) от «character» (персонаж). В то время как английское favourite character просто констатирует факт предпочтения, японское 推 (oshi) несет в себе более эмоциональную коннотацию активной фанатской поддержки. 推しキャラ (oshikyara) – это не просто любимый персонаж, а тот, кто является кумиром, айдолом или даже образом для подражания, тот, за кого «болеют» в сюжете и в чей успех эмоционально вкладываются.

神引き (kamihiki) – god's pull. Гибрид, состоящий из японского иероглифа 神 (kami) – «бог» и глагола 引き (hiki) от глагола to pull (в значении «совершить попытку в гаче»). Английское понятие good pull и lucky pull в японском языке усиливается до значения «божественного». «Божественный выпад» – это не просто удача, это почти мистическое событие, выходящее за рамки обычной вероятности.

課金勢 (kakinzei) – paying user. 課 (ka) – назначить (платеж), 金 (kin) – деньги, а вместе 課金 значит «микротранзакция», «донат». 勢 (zei) – энергия, человек. В игровом сленге этот суффикс означает «класс людей». Вместо прямого заимствования «paying user» японский язык создает емкое идиоматичное выражение. Kakinzei – это «группа донаторов» как класс, люди, определяемые своим игровым поведением (активной тратой денег).

野良 (nora) – stranger, random player (случайный игрок). Данный пример является не заимствованием, а исконно японским словом, которое приобрело новое, сленговое значение в игровой среде. Исходное значение – «бездомный, бродячий» (например, 野良猫 (noraneko) – бездомная кошка). В контексте игры оно стало означать «случайный игрок» (в группе), то есть человек, не состоящий в группе/клане и не знакомый с остальными.

В современном японском игровом общении многие понятия существуют в двух формах: прямой заимствованной (написаны на катакане) и описательной исконно японской. Выбор зависит от контекста, степени формальности и личных предпочтений говорящего. В ниже проанализированных примерах наблюдаются случаи, когда искомое значение либо сохраняется полностью, либо приобретает новую коннотацию или эмоциональную окраску.

NOOB, 初心者 (shoshinsha), ザコ (zako) – новичок. Английское noob имеет ряд японских синонимов с разными коннотациями. Нейтральное 初心者 (shoshinsha) означает просто «новичок». А слово ザコ (zako) (буквально «мелкая рыбешка») – это гораздо более сильное и оскорбительное обозначение слабого или неопытного игрока.

Victory, 勝利 (shōri), 勝ち (kachi) – победа. Наряду с прямым заимствованием ビクトリー (bikutorī) и ウィン (uin), активно используется исконная лексика. 勝ち (kachi) или 勝った (katta) (победа/я победил) – это неформальный, сленговый вариант, который предпочитают использовать в быстрой внутриигровой коммуникации, так как он компактнее и эмоционально окрашен.

Проведенный анализ наглядно демонстрирует, что адаптация английских игровых неологизмов в японском языке не ограничивается простым копированием. В результате анализа были выявлены следующие механизмы адаптации: фонетическая, графическая и семантическая. Первые два способа наиболее продуктивные, их употребление обусловлено структурой и особенностями японского языка, а также потребностью говорящих в экономии времени с учетом специфики игровой ситуации. Менее продуктивным способом является семантическая адаптация, которая не так частотна. Семантическая адаптация применяется ситуативно, с учетом конкретного регистра коммуникации, и зависит от намерений, интенций говорящего.

Литература

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М.: Флинта: Наука, 2012. 376 с.
2. Гальперин И. Р. О термине «сленг» // Вопросы языкознания. 1956. № 6. С. 107–114.
3. Котелова Н. З. Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов // Новые слова и словари новых слов. М., 1982. 456 с.
4. Пягай А. Н., Николаева Н. В. Сленг и молодежные субкультуры в сети интернет: вариации сленгизмов и их классификация // Традиционное и новое в лингвистике, переводоведении, лингвокультурологии и лингводидактике: сб. ст. СПб.: Изд-во С.-Петербург. гос. ун-та, 2017. С. 59–64.
5. Розова О. А. Англицизмы в японском языке // Современное педагогическое образование. 2022. № 9. С. 146–152.
6. Сидорова А. И., Кунавина М. С. Влияние фонетики англицизмов на русский и японский языки // Успехи в химии и химической технологии. 2023. Т. 37, № 15(277). С. 111–113.
7. Nakayama M., Parakh M. A Study of Japanese Pseudo-Loanwords // Working Papers on Linguistics and Literature. 2019. Vol. XIII, № 1. P. 266–275.
8. Urban Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.urbandictionary.com/> (дата обращения: 29.04.2026).

**Функционирование транзитивных глаголов
в современных англоязычных научно-технических текстах
с позиций когнитивного подхода**

В статье с позиций когнитивного подхода исследуется функционирование транзитивных (переходных) глаголов в англоязычных научно-технических текстах в дискурсах математики, механики и математического моделирования за период 2020–2026 гг. Актуальность работы связана с высокой вариативностью академического английского языка в различных дискурсах и необходимостью изучения динамики грамматической нормы. На основе анализа специализированного корпуса текстов определены наиболее частотные модели обязательной и факультативной переходности в современном английском языке, а также описаны основные случаи грамматической вариативности, включая декаузативацию, безобъектное употребление, пассивацию и эргативную альтернативу. Предложена и эмпирически подтверждена градуальная модель транзитивности в научно-техническом дискурсе, позволяющая интерпретировать вариативности не как ошибки, а как закономерное проявление лингвокогнитивных механизмов.

Ключевые слова: академический английский язык, научно-технический дискурс, когнитивная лингвистика, транзитивный глагол, грамматическая вариативность, градуальная модель транзитивности

Введение. В условиях глобализации науки английский язык выступает *lingua franca* международной коммуникации, однако существующие учебные пособия и справочные материалы по академическому английскому языку ориентированы на изучение нормативных грамматических правил и недостаточно отражают живые тенденции современной научной речи [7]; [9]; [12]. В частности, существует противоречие между нормативной, статичной классификацией английских глаголов по категории транзитивности (переходности) / нетранзитивности (непереходности) и наблюдаемой в реальной научной коммуникации вариативностью их синтаксического поведения, что затрудняет как интерпретацию научно-технических текстов, так и обучение русскоязычных студентов академическому письму. В связи с данной научной проблемой анализ функционирования англоязычных транзитивных глаголов в указанном дискурсе представляется *актуальным*, так как он позволяет выявить динамику грамматической нормы и способствует совершенствованию методик преподавания академического английского языка.

Цель исследования заключается в анализе особенностей функционирования транзитивных глаголов в современном англоязычном научно-техническом дискурсе с позиций когнитивного подхода.

Для достижения этой цели поставлены следующие задачи: 1) сформировать специализированный корпус научно-технических текстов по математике, механике и математическому моделированию; 2) провести количественный анализ глагольной лексики и частотности различных моделей переходности; 3) выявить основные типы вариативных конструкций, в том числе амбивалентного употребления глаголов; 4) с помощью когнитивного, коммуникативного анализа и дискурс-анализа рассмотреть отобранные конструкции; 5) разработать и апробировать градуальную модель переходности, релевантную для научно-технического дискурса.

Гипотеза исследования состоит в том, что транзитивность английского глагола представляет собой не бинарную оппозицию, а градуальный континуум, регулируемый когнитивными механизмами (профилированием, распределением внимания, концептуализацией события как активного действия или самопроизвольного процесса). Частотные модели отклонений от нормы являются не случайными ошибками, а отражением прагматических и когнитивных установок участников научно-технического дискурса.

Подтверждение гипотезы осуществляется с помощью составления и анализа узкоспециализированного корпуса текстов по математике, механике и математическому моделированию, опубликованных в 2020–2026 гг., а также предложенной градуальной модели переходности, объединяющей когнитивный и квантитативный подходы в лингвистике, что обуславливает *новизну* данного исследования.

Теоретическая значимость работы состоит в дальнейшем развитии когнитивной теории переходности на материале научно-технического дискурса, а также уточнении принципов взаимодействия лексической семантики, синтаксиса и дискурсивного контекста. *Практическая значимость* заключается в возможности использовать результаты исследования при составлении учебных материалов по академическому английскому языку, разработке компьютерных средств проверки грамматической корректности научных текстов, а также при подготовке методических рекомендаций для авторов международных публикаций.

Обзор литературы. Традиционная грамматика рассматривает транзитивность как бинарную категорию: глагол может быть либо переходным (требующим прямого дополнения), либо непереходным. Данная модель, однако, не способна объяснить многочисленные случаи, когда глаголы, традиционно классифицируемые как непереходные, употребляются с дополнением, а переходные глаголы функционируют без такового. Указанные явления долгое время трактовались как «исключения» или «ошибки».

Градуальная модель транзитивности, предложенная Полом Хоппером и Сандрой Томпсон в их фундаментальной работе «Transitivity in Grammar and Discourse» [8], радикально переосмысливает данную категорию. Транзитив-

ность понимается исследователями не как свойство отдельного глагола, а как характеристика целой клаузы, градуально проявляющаяся в зависимости от ряда взаимосвязанных семантико-синтаксических параметров: участники (participants); кинетичность (kinesis), т.е. действие / не-действие; аспект (aspect), т.е. телическое действие (имеющее предел) / ателическое действие; пунктуальность (punctuality), т.е. мгновенное / длительное действие; волитивность (volitionality), т.е. намеренное / спонтанное действие; утверждение (affirmation), т.е. утвердительное / отрицательное действие; модальность (mode), т.е. реальное / нереальное действие; агентивность (agency), т.е. агенс с высоким / низким потенциалом; степень воздействия на объект (affectedness), т.е. объект затронут / не затронут действием; индивидуализация объекта (individuation), т.е. высоко индивидуализированный / не индивидуализированный объект. Каждый из параметров градуален, а не бинарен. Клауза, набирающая высокие значения по большинству параметров, является высокотранзитивной и реализует прототипическую модель передачи действия от активного, волитивного агенса к конкретному объекту. Клауза с низкими значениями, напротив, приближается к значению непереходности.

Важно подчеркнуть, что высокая транзитивность, согласно П. Хопперу и С. Томпсон, коррелирует с выдвижением информации на передний план дискурса (foregrounding), тогда как низкая транзитивность характерна для фоновой информации (backgrounding). Применение данного набора параметров позволяет рассматривать любую клаузу не как «переходную» или «непереходную», а как точку на шкале транзитивности. Степень транзитивности отражает когнитивное конструирование события говорящим. Данный подход позволяет интерпретировать вариативность не как ошибку, а как закономерное проявление лингвокогнитивных механизмов, в рамках которых говорящий выбирает ту или иную конструкцию в соответствии с коммуникативной интенцией и требованиями дискурса.

Впоследствии эта модель развивалась в когнитивной грамматике Р. Лангакера [11], где переходность связывается с понятием профилирования: «Boundaries of a transitive verb include all participants in the force-dynamic chain, from the agent to the object, which undergoes a complete change of state» [11, p. 108]. Когнитивный подход нашел отражение и в исследованиях современных тенденций транзитивации глаголов в трудах зарубежных [5]; [14]; [16] и российских [2]; [3] ученых. Одновременное развитие корпусной лингвистики позволило перейти к верифицируемому описанию грамматических паттернов [4]; [10]. Исследование грамматических моделей 115 наиболее частотных академических глаголов и анализ безобъектного употребления транзитивных глаголов [6]; [13] создали эмпирическую базу для изучения отклонений в различных дискурсах.

Научно-технический дискурс (НТД) представляет собой специфическую функциональную сферу, ориентированную на объективацию знания. В НТД когнитивный процесс концептуализации события неразрывно связан с интерпретацией говорящим/пишущим каузальных связей. Данный дискурс насыщен как канонически высокотранзитивными, так и низкотранзитивными конструкциями. К первым относятся, например, предложения с переходными глаголами, описывающими экспериментальные действия (например, *The heat decomposes the compound*), ко вторым – конструкции, описывающие фоновые состояния, методологию, результаты или абстрактные процессы, где многие параметры отклоняются от прототипической транзитивной конструкции (например, *The solution was heated; the data suggest that...; The experiment was run.*). Градуальная модель позволяет дать теоретическое обоснование этих отклонений, объясняя их как когнитивно мотивированные стратегии [15].

В нашем исследовании корпусно-статистический анализ соединяется с когнитивной интерпретацией транзитивной вариативности на материале НТД. Рассматриваются примеры, иллюстрирующие градуальное проявление транзитивности и когнитивную мотивацию отклонений от прототипа.

Материалы и методы исследования. Работа выполнена в русле когнитивно-дискурсивной парадигмы лингвистических исследований. Эмпирическим материалом послужил специализированный корпус научно-технических текстов, опубликованных в 2020–2026 гг., в дискурсах математики, механики и математического моделирования, объемом 3 200 000 токенов, среди которых были выбраны научные статьи (81% переходных глаголов от всех использованных глаголов; 12 000 000 токенов; онлайн-платформы: Journal of Fluid Mechanics, arXiv (math.NA, physics.comp-ph, cs.CE), Nonlinear Dynamics, Elsevier), монографии (76%; 600 000 т.; Springer, Cambridge University Press), диссертации (82%; 1 000 000 т.; ProQuest Dissertations & Theses Global), тексты докладов / тезисов (77%; 300 000 т.; IEEE Xplore, AIAA, Elsevier), учебники (74%; 100 000 т.; Cambridge University Press, MIT Press).

Выбор этих дискурсов и жанров объясняется тем, что в течение 2024–2026 гг. автор настоящей статьи создавала и апробировала учебное пособие «Английский язык в сферах механики и математического моделирования = Mastering English in Mechanics and Mathematical Modeling» для студентов, обучающихся по специальностям «Механика и математическое моделирование», «Математическое и компьютерное моделирование механических систем и динамических процессов» и «Математическое и компьютерное моделирование в механике» в МГТУ им. Н. Э. Баумана. В ходе этой работы пришлось подбирать, анализировать, систематизировать и апробировать на занятиях со студентами большой объем вышеуказанного материала. В настоящее время данное пособие находится в издательстве МГТУ им. Н. Э. Баумана.

Основным инструментом анализа выступил составленный автором список из 37 грамматических моделей, репрезентирующих синтаксические и коллокационные особенности 115 транзитивных глаголов, функционирующих в указанных выше академических дискурсах с определением частотности каждой модели в корпусе текстов. На первом этапе осуществлен количественный анализ с помощью инструментов корпусной лингвистики (определение частотности, поиск по ключевым словам и коллокациям, анализ сочетаемости). На втором этапе проводился качественный когнитивный анализ, включающий интерпретативный анализ и дискурс-анализ, а также элементы функционально-прагматического подхода. Статистическая обработка данных выполнялась с использованием языка Python (библиотеки SciPy, Statsmodels).

Результаты исследования и дискуссия. Проведенный анализ показал, что доля текстов, в которых употребляются конструкции с переходными глаголами, составляет около 78% от всех глагольных употреблений в составленном корпусе текстов. Статистический анализ выявил значимые различия между различными дискурсами (критерий χ^2 , $p < 0,05$). Так, в дискурсе математики частота переходных глаголов составляет 145,6, при этом частота отклонений равна 18,3%, а уровень агентивности – 0,65. В дискурсе механики эти параметры следующие: 163,7; 23,6%; 0,71 (соответственно). В дискурсе математического моделирования: 189,3; 28,9%; 0,58 (соответственно).

Ядро переходных глаголов в современных научно-технических текстах формируют следующие высокочастотные лексические единицы (см. Таблицу).

Таблица – Частотность переходных глаголов

№	Глагол	Частота на 1000 токенов	Пример контекста (из корпуса)
1	use	28,5	This study uses a novel finite element discretization to solve the problem
2	apply	22,1	We apply the proposed algorithm to the fluid-structure interaction
3	show	19,8	Figure 3 clearly shows the convergence behavior of the scheme
4	obtain	18,4	By integrating Eq. (5), we obtain the closed-form solution
5	require	15,9	Meshless methods require no explicit connectivity between nodes

В Таблице представлено конвенциональное употребление транзитивных глаголов, которое свидетельствует о высокой доле нормативного функционирования данных глаголов в англоязычном НТД. Однако отклонения от нормативного употребления встречаются не так уж и редко. Так, было выявлено четыре

типа вариативности, классифицированных в соответствии с определенным когнитивным механизмом перепрофилирования внимания.

1. Декаузативация (Decausation): активный переходный глагол используется в непереходном значении для представления действия как самопроизвольного процесса, устраняя агенса из ситуации. Пример из корпуса: *This plastic material deforms rapidly under high loading rates.*

2. Безобъектное употребление (Object Omission): прямое дополнение опускается, когда оно очевидно из контекста или связано с рутинной научной практикой. В отличие от общеязыковой эллиптичности, в НТД это способствует смысловой компрессии, например: *Once the mesh generator creates [a mesh], the solver can run [the simulation]. Before the iterative scheme computes, the initial guess must be provided.*

3. Конструкции с «пустым» объектом (Light Object Constructions): транзитивный глагол сочетается с семантически «пустым» дополнением (*it, a change, a shift*), профилируя процесс, а не конкретный результат, например: *The new weighting factor makes a tremendous difference in the convergence rate.*

4. Пассивация и эргативная альтернатива (Passivization and Ergative Alternation): глаголы в активном залоге с пассивным значением привлекают внимание к событию, а глаголы в пассивном залоге – к факту его свершения, например: *Nonlinear systems analyze numerically in most cases. The window opened to reveal a chaotic attractor.* Установлено, что в дискурсе математического моделирования доля эргативных конструкций выше, чем в других дискурсах. В дискурсе механики чаще употребляются конструкции с «пустым» объектом. Эту разницу можно объяснить когнитивно-специфическим осмыслением окружающего мира учеными, работающими в разных областях знаний [1]: в моделировании акцентируется процессуальность действия, а в механике – его объектность.

Ввиду ограниченного объема статьи проиллюстрируем на примере глаголов движения *run* и *walk*, как с помощью градуальной модели можно объяснить отклонения от нормы транзитивности в НТД. Непереходные глаголы *run* и *walk* в НТД могут приобретать переходность, управляя прямым дополнением. Это имеет четкую когнитивную мотивацию. Приведем примеры: 1. *The experiment was run at three different temperatures.* 2. *We walked the robot through a cluttered office.* В данном случае мы видим не грамматические ошибки, а транзитивную градуальность. В примерах (1) и (2) валентность глагола повышается. Градуальная модель объясняет данный феномен через когнитивный механизм каузации и транзитивацию. Говорящий концептуализирует событие как каузацию движения, что повышает параметры «участники» (появляется объект) и «кинетичность» (есть действие). В примере (1), однако, параметр «волеитивность» низок, а «объект» (*experiment*) – неканонический, что снижает общую транзитивность. В примере (2) появляется каузатор (*we*) и простран-

ственная цель; неканонический объект *the robot* повышает «индивидуализацию объекта», но недоволитивность самого робота (он перемещаем, а не перемещается сам) не позволяет клаузе достичь максимальной транзитивности. Вариативность здесь – результат наложения двух когнитивных моделей: модели движения и модели каузации.

Когнитивно-коммуникативный анализ примеров продемонстрировал, что выбор определенного типа вариативной грамматической модели транзитивности мотивирован когнитивной операцией профилирования внимания. Автор может выводить на передний план либо действие (полная переходная конструкция), либо изменение состояния (декаузативация), либо факт осуществления процесса (безобъектная модель). Прототипическая транзитивная конструкция включает в себя всех участников коммуникативной ситуации – от агенса до пациенса, которые могут претерпевать полное изменение своего грамматического состояния. При декаузативации агенс полностью исключается из конструкции. Внимание фокусируется исключительно на процессе и его внутренних свойствах. При безобъектном употреблении объект выводится из конструкции, так как он либо однозначно восстанавливается из контекста, либо является частью рутинной научной практики и не представляет коммуникативной ценности. При пассивации конструкция сохраняет пациенса (тему), который перемещается в позицию подлежащего, но агенс дефокусируется, что соответствует принципу деперсонализации научного стиля речи. Эргативная альтернатива перепрофилирует событие: в каузативном варианте конструкция включает агенса, вызывающего изменение; в эргативном варианте агенс вытесняется, и событие концептуализируется как самопроизвольное.

Применение дискурс-анализа позволило понять, что переходные конструкции преобладают при описании методологии исследования, тогда как безобъектные – в разделах «Результаты» и «Дискуссия», в которых внимание фокусируется на процессуальных действиях. Вариативности могут выполнять важные функционально-прагматические функции: например, безобъектное употребление глаголов смягчает категоричность утверждения, повышая «сохранение лица» автора, а вопросы, оформленные с прямым дополнением (*What do the data show?*), выполняют текстоорганизующую функцию.

Выводы. Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу, что транзитивность в НТД представляет собой градуальный когнитивный континуум, а не бинарную оппозицию транзитивности / нетранзитивности. Четыре типа транзитивной вариативности (декаузативация, безобъектное употребление, пассивация, эргативная альтернатива) являются не ошибками, а мотивированными когнитивными стратегиями, позволяющими автору управлять фокусом внимания читателя в зависимости от коммуникативной задачи. Квантитативный анализ выявил дискурсивную вариативность, отражающую различие в способах концептуализации научного знания. Практическая ценность работы

состоит в том, что разработанная градуальная модель может быть использована для совершенствования методик преподавания академического письма, помогая обучающимся осмысленно выбирать синтаксические конструкции и повышая качество их англоязычных публикаций.

Литература

1. Александров Ю. И., Александрова Н. Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. М.: Ин-т психологии РАН, 2009. 320с.
2. Быкова Н. А., Мельникова Е. М. Развитие категории переходности у непереходных глаголов в современной речи // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. I: Гуманитарные науки. № 1. С. 99–103.
3. Раздина Т. И. Употребление переходных глаголов как непереходных в английском дискурсе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. № 28(739). С. 157–172.
4. Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E. Longman Grammar of Spoken and Written English. Harlow: Pearson Education, 1999. 1204 p.
5. Cruse D. A. Cognitive Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 356 p.
6. Glass L. English verbs can omit their objects when they describe routines // English Language and Linguistics. 2021. Vol. 25, № 3. P. 511–538.
7. Gulevich T. O. On the cognitive nature of verb transitivity in English // SHS Web of Conferences. 2024. Vol. 195. P. 02001.
8. Hopper P. J., Thompson S. A. Transitivity in grammar and discourse // Language. 1980. Vol. 56. № 2. P. 251–299.
9. Hunston S., Francis G. Pattern Grammar: A Corpus-Driven Approach to the Lexical Grammar of English. Amsterdam: John Benjamins, 2000. xiii+288 p.
10. Hyland K. Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2000. 211 p.
11. Langacker R. W. Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1: Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987. 516 p.
12. Lemmens M. More on Objectless Transitives and Ergativization Patterns in English. Marseille: Construction Grammar Conference, 2004. P. 104–111.
13. Ma H., Qian M. The creation and evaluation of a grammar pattern list for the most frequent academic verbs // English for Specific Purposes. 2020. Vol. 58. P. 155–169.
14. Rice S. A. Towards a cognitive model of transitivity. San Diego: University of California, 1987. 542 p.
15. Thompson S. A. On addressing functional explanation in linguistics // Language and Communication. 1991. Vol. 11, № 1–2. P. 93–96.
16. Wu X., Li Y. A corpus-driven study of syntactic and semantic models of transitivized English intransitive verbs // Intercultural Communication Studies. 2024. Vol. 33, № 2. P. 1–22.

The Influence of Loanwords on Purity of French Speech

Статья посвящена исследованию влияния заимствований на чистоту речи во французском языке и проблеме языкового пуризма. Рассматриваются исторические и современные тенденции проникновения иноязычных слов во французский язык, причины активного заимствования лексики в разные периоды. Затрагивается вопрос об отношении французского общества и государственных институтов к заимствованиям в исторических рамках иноязычного влияния до современной языковой политики.

Ключевые слова: чистота речи, заимствования, языковая политика, языковой пуризм, современный французский язык

The article is devoted to studying the influence of borrowing on the purity of French speech and the issue of linguistic purism. It explores the historical and current trends in the introduction of foreign words in French, as well as reasons for active vocabulary borrowing in different eras. The paper also addresses French society's and government agencies' attitudes towards borrowing in the context of historical foreign influence and contemporary language policies.

Keywords: Purity of speech, borrowing, language policy, linguistic purity, and modern French

The purity of speech is a communicative quality that is characterized by the lack of elements that are not part of the literary language or do not conform to linguistic norms. It plays a crucial role in maintaining the accuracy, clarity and expressiveness of speech.

Linguistic purism, on the other hand, refers to the struggle to preserve literary norms and resist innovations, as well as protect the language from non-standardized elements such as borrowings, slang and dialects. This phenomenon has become an important part of official language policies in France.

It is believed that factors that violate speech purity include:

1. *Borrowings*, especially excessive ones when equivalent terms exist in native language.
2. *Colloquialism*, words and expressions not corresponding to literary speech norms.
3. *Dialectics*, lexical units unique to a specific locality.
4. *Jargon* and *argot*, lexical elements unique to certain social groups.
5. *Speech clichés* and *bureaucratic language*, making speech formulaic, depriving it of originality.
6. *Vulgarisms* and *obscenities*, unacceptable in literary language use.
7. *Parasitic words*, clogging up speech, reducing its informativeness.

However, it should be noted that purity of speech is not a strict requirement. In literature, a dialectical word, slang, and colloquial expressions can be used to create character speech patterns. Conversational speech may also contain some deviations from purity standards. However, formal and scientific writing require strict adherence to purity standards, as they are based on literary norms.

Linguistic purism is based on the following *key principles*: immunity to borrowing, rejection of new words, protection from nonstandard elements, retrospective standardization, and institutional language policies.

Thus, linguistic purism is a complex and multifaceted phenomenon that reflects the desire to preserve linguistic norms in the face of external and internal change. Studying this phenomenon helps us gain a deeper understanding of language processes and their impact on culture and society.

The relevance of this study lies in exploring the influence of borrowing on the French language and its mechanisms of development, as well as identifying the extent to which linguistic purism and the issue of pure speech are influenced by cultural and ideological factors in French society.

Interest in the purity of French began to develop back in the time of the formation of nation-states. An important step was the adoption of the Ordinance of Villiers-Cotterets (1539) which established French as the official language and required its use in administrative documents. This led to a conscious policy to protect the language [2].

In the 17th century the French Academy played a crucial role in this development. It codified language norms and became the primary institution protecting its “purity”. For centuries, government agencies and the Academy have implemented measures to restrict the use of foreign terms (especially English words), promote French equivalents and encourage the use of French both domestically and globally.

Attitudes towards vocabulary development have always been contentious. F. Bruno, a famous linguist, quoted the words of P. Ronsard who wrote about the importance of having more words in a language for its perfection [8, p. 168]. However, purists have a different view. Purism, as a linguistic trend, originated in the 18th century and was led by pretentious court ladies who sought to preserve language purity (*pureté de la langue* in French). This gave rise to “purism”, a movement aimed at purifying literary language from borrowings, innovations and non-standard speech elements (dialects and vernacular) [3]; [7].

From the point of view of systematic linguistics, penetration of a foreign element always tests the flexibility and adaptability of a language system. It also tests its ability to absorb foreign material, subjecting it to grammatical and phonological rules, or in the case of large and poorly assimilated loans, potentially challenging its internal harmony and stability.

This is where linguistic processes become linguistic problems, i.e., subjects of public discussion, ideological debate, and political decision-making. Language is more than just a communication tool; it is also a fundamental part of collective identity and a symbol of continuity and unity. As such, large-scale outside influences are seen by some members of the linguistic group not as natural enrichment but as threats to cultural autonomy and the “purity” of national identity embodied in language. Although modern linguists criticize the concept of language purity as unscientific and politically charged, it still has an impact on language policy and public perception. It is rooted in a purist philosophy that assumes a pristine, “pure” state for language that should be protected from outside influence.

Thus, the problem of borrowing is revealed through the dialectics between two approaches. One approach, the linguistically functional approach, views borrowing as a positive and natural source of language development, indicating the openness of a language and its vitality. From this point of view, a language which rejects borrowing runs the risk of becoming archaic, inadequate for describing the changing world. When a borrowed word successfully adapts, it ceases to feel foreign and becomes an integral part of the language's lexical system. The other approach, ideologically protective (purist), emphasizes the danger posed by massive borrowing. This approach highlights the risks of semantic duplication, where a borrowed term replaces or co-exists with an exact synonym (e.g., *challenge* and *défi*) and disrupts word formation patterns and grammatical structures. Most importantly, it warns of the loss of linguistic uniqueness and the transformation of a language into a hybrid, devoid of its cultural roots. At present, this problem is especially acute, as borrowings from English are not just sporadic but avalanche like and pervasive. They affect not only specialized fields but also everyday communication.

In France, this conflict has assumed an institutional dimension, making borrowing a central issue in state language policy. The fight for linguistic purity is not just a spontaneous reaction from society, but a deliberate effort from powerful institutions like the French Academy and parliament, which enact language laws. Thus, studying borrowing within the contemporary French context necessitates considering it as a complicated linguistic and social occurrence that lies at the crossroads of objective language evolution laws, subjective cultural values, and intentional efforts to control this evolution. That is the heart of the matter: the ongoing dispute between those who regard language as an entity that should evolve freely, assimilating everything it requires from outside, and those who perceive it as a legacy that must be meticulously preserved, shielded from foreign influence.

Thus, the problem of “speech purity” arises not from borrowing itself, but rather from its perception as a threat to cultural identity and linguistic sovereignty. This conflict is particularly acute in France, where the history of conscious language construction as the foundation for the nation is unique. It manifests in the contradiction

between the need for language adaptation to global realities, and society's desire to preserve it as cultural heritage.

This results in a constant tension between informal speech practices accepting convenient and prestigious Anglicism's and institutional efforts to control and "purify" the language through legislation and official neology [1]; [5]; [6].

Today, the relevance of this issue is increasing. Global events, such as the development of technology, have led to an influx of English vocabulary into daily speech. France continues to strengthen its legislation, such as laws on media quotas for French, and promotes initiatives to replace foreign words with national equivalents [4].

Consequently, the issue of borrowing becomes a question about the future of language: will it develop as an open system integrating global influences or as a regulated code protected from outside influences to preserve national identity? The balance between these poles determines the changing face of modern French.

References

1. Бухрякова М. В. Англицизмы в современном французском языке // Вестник КАСУ. 2017. № 2. С. 113–116.
2. Кузнецова Е. В., Лощакова Н. П. Английские заимствования во французском языке в диахроническом и синхроническом аспектах // Гуманитарные исследования. 2022. № 3(83). С. 35–40.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. 247 с.
4. Матюшенко М. С. Заимствования из английского языка в современных французских СМИ // Современный ученый. 2023. № 1. С. 8–13.
5. Минова М. В. Лексико-семантическая интеграция английских заимствований в современный французский язык // Филология: научные исследования. 2018. № 2. С. 33–42.
6. Петрущенко Л. Ю. К вопросу о заимствованиях терминов из английского языка во французском языке в сфере информационных технологий // Журнал высоких гуманитарных технологий. 2023. № 2(2). С. 60–66.
7. Савельева Е. Б., Арутюнова Ж. М. Французский язык Франкофонии в электронных лексикографических источниках // Язык. История. Общество: сб. науч. тез. и ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. Орехово-Зуево: Изд-во ГГТУ, 2023. С. 73–76.
8. Brunot F. Histoire de la langue française dès origines à nos jours: en XIV vol. Vol. II: Le XVI^e siècle (1905–1906). Paris: A. Colin, 1967. 168 p.

Категория рода в описании персонажей английского художественного текста

В статье исследуется взаимосвязь таких понятий, как пол, род и гендер на материале англоязычного художественного текста и текста его перевода на русский язык. Категории биологического пола, грамматического рода, а также гендерные характеристики, присущие персонажам мужского и женского рода в художественных текстах, составляют сложную систему, которая выражается в языковой картине мира того или иного языка. Описания характера персонажей в тексте, а также действия, выполняемые этими персонажами, описывают то, насколько персонаж соответствует гендерным характеристикам мужского или женского рода, предписываемым современным обществом.

Ключевые слова: категория рода, пол, гендер, языковая картина мира, мужской род, женский род, средний род

Как отмечают Г. А. Антипов с соавторами, «язык как идеальная, объективно существующая структура подчиняет себе, организует восприятие мира его носителями. Язык – система чистых значимостей – образует собственный мир, как бы наклеенный на мир действительный» [1, с. 75]. Так образуется языковая картина мира, определяющая восприятие мира носителями данного языка. Например, русским существительным *пурга, метель, буран, снежная буря, вьюга, поземка* соответствует английское существительное *snowstorm* [31, с. 39]. Особенно наглядно это восприятие мира представлено на материале устойчивых выражений, фразеологизмов, идиом, пословиц, поговорок, а также художественных текстов – в таком материале, в котором заключена народная мудрость носителей определенного языка. Одной из наглядных категорий для отображения определенной языковой картины мира в художественных текстах является категория рода, при помощи которой может осуществляться не только деление объектов окружающего мира по родам, но демонстрироваться уникальность восприятия мира носителями определенного языка.

Категория рода основана на стремлении человека к структуризации всех объектов окружающего мира в соответствии с их принадлежностью к той или иной категории пола. Такая категоризация живых существ и неодушевленных объектов, с которыми взаимодействует человек, проводится в сознании человека в виде распределения этих объектов по группам в связи с определенными биологическими признаками мужского и женского пола [5]; [6].

Как отмечается во многих работах, биологический пол был первой категорией, с которой человек сталкивался при взаимодействии с другим человеком, поскольку требовалось разделение людей по группам мужчин и женщин.

Пол заключается в совокупности биологических характеристик и качеств, которые сопровождают человека всю его жизнь, на которые человек повлиять не в состоянии, если не иметь в виду медицинское вмешательство [15, с. 143]; [24]; [8]; [13, с. 101]; [17, с. 77]; [18]; [36].

Категория рода как лексико-грамматическая категория в свою очередь исходит из разграничения объектов окружающего мира по признакам биологического пола. В результате объекты распределяются по таким принятым грамматическим классам, как мужской, женский и средний род [9, с. 417]; [14, с. 465]; [5, с. 62]; [30, с. 140]; [8]; [17, с. 77]; [26, с. 2523]; [36]; [41, с. 61].

Категория рода функционирует в тесной связи с категорией одушевленности/неодушевленности и может персонифицировать объекты окружающего мира: человеческие качества у объектов окружающего мира выражают особое трепетное отношение говорящего к природе, миру, а также этим объектам. Характеристики мужского и женского рода у неодушевленных объектов придают особый национальный характер языку [31, с. 158]; [28, с. 36–42]; [23, с. 49–56]; [7, с. 46]; [5, с. 62]; [32]; [10]; [39, с. 271]; [36].

Так, в английском языке личные местоимения мужского и женского рода *he/she* используются для выражения биологического пола – например, при обозначении людей: *Who saw **Mary**? **She** is lost* (*Кто видел Мэри? Она потерялась*); *Who saw **Peter**? **He** is lost* (*Кто видел Пумера? Он потерялся*).

Также указанные местоимения могут использоваться для олицетворения объектов окружающего мира: *the **sun** is shining as **he** (it) finds it possible* (*солнце светит так, насколько возможно*); *a **car** which warrants **her** (its) price* (*машина, оправдывающая свою цену*).

М. Я. Блох и Е. М. Попкова отмечают, что выбор этих местоимений в английском языке может не соответствовать биологическому полу описываемого объекта, ссылаясь на противоречие естественной семантике многих существительных, например: *spoon, she* – «ложка», женский род, *willow, he* – «ива», мужской род, *day, she* – «день», женский род [6, с. 56].

В художественных текстах категория рода неодушевленных объектов может выглядеть следующим образом:

*Life's babble of **her** sorrows and **her** joys* (S. Aurobindo) – *Бормотанье Жизни о печалях, радостях своих* (Л. Ованесбеков);

*And the weary **day** turned to **his** rest* (P. B. Shelley) – *День медлил и медлил, как гость нежеланный* (К. Бальмонт). Здесь примечателен тот факт, что в художественном тексте “To Night” английского писателя P. B. Shelley объект *day* «день» относится уже к мужскому роду, а не женскому, как указывается в работе Б. Я. Блоха и Е. М. Попковой [6].

По мнению Н. Ю. Лукиной, такой выбор местоимений для придания человеческих характеристик обозначаемому лицу или предмету основывается на личном отношении говорящего к нему [22, с. 15]. При этом представления о

роде объекта должны соответствовать народным представлениям о мужском и женском разграничении объектов в языковой картине мира [29, с. 838].

И. Г. Серова отмечает, что в таких романских языках, как испанский, французский, итальянский, португальский, сочетание биологического мужского/женского пола и категории рода находит еще более выраженный вид. А в английском языке для такого разграничения объектов требуются личные представления естественного рода [29, с. 836–838].

В русском языке каждое существительное относится к определенному грамматическому классу: мужскому, женскому или среднему роду, а также обладает категорией одушевленности/неодушевленности [23, с. 56] (см. Таблицу 1).

Таблица 1 – Категория рода русских существительных

	Мужской род	Женский род	Средний род
Одушевленное существительное	<i>конь, мул</i>	<i>коза, бабочка</i>	<i>чудовище, животное</i>
Неодушевленное существительное	<i>стол, фонарь</i>	<i>стена, доска</i>	<i>поле, метро</i>

В. А. Плотникова отмечает, что разделение одушевленных существительных по родам свидетельствует о национально обусловленном описании особенностей языковой картины мира: каждому объекту соответствуют дискурсивные, коннотативные дополнительные значения в языке общения в виде культурологических данных. Но разделение неодушевленных существительных подразумевает только синтаксическую, а не семантическую основу [14, с. 465–472]. По мнению И. Г. Милославского, биологический пол выражается в таких лексических парах, как, например, *тигр/тигрица, петух/курица*, а у таких лексем, как *муравей, леопард*, необходимо использование приема персонификации в виде переноса признаков одних слов на другие слова без этого признака [23, с. 49].

Как отмечает Е. А. Новикова, дети и малограмотные люди учатся понимать биологический пол сказочных существ при помощи категории рода этих персонажей в художественных текстах, поскольку их биологический пол соответствует категории рода: *Змей, Кощей, Колобок, конь*. Однако в процессе формирования языка и культуры человек сталкивается с затруднениями в структуризации категории рода таких объектов, у которых биологический пол отсутствует или не прослеживается. Эти объекты по-прежнему требуют обозначения в речи согласно определенной категории рода, а также сопоставления с собственным опытом говорящего и его представлением о своем языке [25, с. 546–547].

По мнению А. Макина [39, р. 271] и М. Ю. Беляевой [4, с. 17], в силу разного направления исторического развития носители разных языков и культур демонстрируют различия в восприятии окружающего мира. Категория рода может различаться у одного и того же предмета. Например, русское *солнце*,

среднего рода, имеет аналоги мужского рода в английском языке (*sun*) и женского рода в немецком языке (*die Sonne*). Примеры различий в приписывании существительному категории рода в русском языке и их аналогов в других языках можно продемонстрировать следующими примерами:

<i>стол</i> муж.р.	– французское <i>la table</i> жен.р.
<i>дом</i> муж.р.	– французское <i>la maison</i> жен.р.
<i>кафель</i> муж.р.	– немецкое <i>die Fliese</i> жен.р.
<i>глаз</i> муж.р.	– немецкое <i>das Auge</i> ср.р.
<i>стул</i> муж.р.	– испанское <i>la silla</i> жен.р.
<i>книга</i> жен.р.	– испанское <i>el libro</i> муж.р.
<i>хлеб</i> муж.р.	– литовское <i>duona</i> жен.р.
<i>карта</i> жен.р.	– литовское <i>žemėlapis</i> муж.р.
<i>кофе</i> муж.р.	– белорусское <i>кава</i> жен.р.
<i>шинель</i> жен.р.	– белорусское <i>шынель</i> муж.р.

В английском языке лексема *student* служит для обозначения лиц как мужского, так и женского пола («студент/студентка»), тогда как в немецком и русском языках для этого есть отдельные лексемы мужского и женского рода: *der Student* «студент» – *die Studentin* «студентка». Английская лексема *bull* «бык» может вызвать затруднения в определении грамматического рода, поскольку требует использования неопределенного местоимения *it* в тексте (*A bull is eating its feed*), а категорию рода можно выявить только в толковом словаре (*an uncastrated male bovine animal*) [40].

Существительное *gender* первоначально использовалось для обозначения категории рода в английском языке, а уже во второй половине XX века у него появилось новое терминологическое значение. Термин *гендер* является относительно новым, он возник в силу того, что требовалось объяснить различия биологических и социально-культурных функций в человеке, выявить социальную основу человеческого поведения, требований и отношения к мужчинам и женщинам в обществе. Понятие *гендер* рассматривается как «социальный» пол в противовес грамматическому и биологическому, сюда включаются разнообразные полоролевые стереотипы и проявления на основе норм мужского и женского поведения. Гендерные характеристики мужского и женского поведения могут отличаться в той или иной культуре [8, с. 22]; [19]; [24, с. 125]; [27]; [20]; [12, с. 9-10]; [21, с. 7]; [13, с. 101]; [3, с. 92]; [37, р. 305].

Н. М. Римашевская подчеркивает, что основой гендерных различий являются биологические различия мужчин и женщин [27]. По мнению А. Ляйтнер, гендерные характеристики и разнообразные полоролевые стереотипы являются приобретенным качеством в результате процесса бытового взаимодействия, постоянной когнитивной деятельности при помощи языка [38]. Мужскому поведению присущи такие характеристики, как, например, власть, сила, импульсивность, агрессия, главенство в семье и др. Женскому поведению соответствуют

такие характеристики, как красота, скромность, постоянство, демократичность, второстепенный статус в семье и др. [15, с. 142]; [3, с. 92]; [7, с. 44]; [20], [12, с. 43]; [11, с. 45]; [34, с. 291].

Современное целенаправленное изменение норм языкового поведения в силу разных причин приводит к тому, что женщины могут соотноситься с такими «мужскими» характеристиками, как самостоятельность, сила, власть, карьерный успех, уверенность в себе [11, с. 45]; [35, с. 5–9]. А мужчины могут демонстрировать противоположные характеристики, как, например, слабый мужчина, муж-подкаблучник и пр. [16, с. 3].

Эти различия в категории рода и гендера демонстрируют то, как отдельная культура народов и их поведение может отличаться в восприятии носителей другой культуры, поскольку каждая культура характеризуется своим уникальным мировоззрением.

Для исследования взаимосвязи биологического пола, категории рода и гендера было проанализировано художественное произведение «Счастливый принц» (“The Happy Prince”) ирландского писателя Оскара Уайльда [33].

В тексте английского оригинала и его русского перевода было выделено несколько персонажей мужского и женского рода, а также некоторые действия и характеристики, которые соответствуют описанным в статье гендерным представлениям (см. Таблице 2).

Таблица 2 – Описание персонажей в художественном тексте

Персонаж	Действия и характеристики	
мужской род		
the happy prince – счастливый принц	<i>beautiful never dreams of crying for anything looks just like an angel filled with tears</i>	<i>прекрасен никогда не плачет совсем, как ангел полны слез</i>
the town councillor – советник	<i>artistic tastes</i>	<i>тонкий художественный вкус</i>
the mathematical master – учитель математики	<i>looked very severe</i>	<i>стал совсем строгим</i>
swallow – скворец	<i>liked to come to the point at once too polite agility began to weep</i>	<i>привык сразу браться за дело слишком вежлив быстрота и проворность горько заплакал</i>
reed – тростник	<i>the most beautiful slender waist wife</i>	<i>гибкий красивый стройный стан муж</i>

Персонаж	Действия и характеристики	
	<i>coquette</i> <i>flirting</i> <i>domestic</i> <i>was so attached to her home</i>	<i>кокетлив</i> <i>заигрывает</i> <i>домосед</i> <i>был так привязан к дому</i>
father – отец	<i>beat her</i> <i>beat her</i>	<i>бить ее</i> <i>накажет ее</i>
boys – парни	<i>rude</i> <i>disrespect</i>	<i>здоровенные</i> <i>неуважение</i>
женский род		
swallow – ласточка	<i>liked to come to the point at once</i> <i>too polite</i> <i>agility</i> <i>began to weep</i>	<i>любила во всем прямо</i> <i>достаточно вежлива</i> <i>особая ловкость</i> <i>стала плакать</i>
reed – тростинка	<i>the most beautiful</i> <i>slender waist</i> <i>wife</i> <i>coquette</i> <i>flirting</i> <i>domestic</i> <i>was so attached to her home</i>	<i>прекрасная</i> <i>грациозность</i> <i>жена</i> <i>кокетка</i> <i>флиртует</i> <i>домоседка</i> <i>была привязана к своему дому</i>

Среди выделенных характеристик можно выделить те, которые традиционно соотносятся с типично мужским «субъектным» или женским «объектным» поведением. Например:

– мужской представитель: *сильный, строгий, здоровый, агрессивный, целеустремленный* и пр.

– женский представитель: *красивая, вежливая, слезливая, грациозная, кокетливая, привязанная к дому* и пр.

Вместе с тем в тексте встречаются и характеристики, которые не соответствуют принятым гендерным ролям. В мужском поведении можно выделить такие действия, как *плакать, быть утонченной личностью, быть домоседом, кокетничать* и др. А в женском поведении можно представить *ловкую и любящую прямо* девушку.

Кроме того, в тексте оригинала персонажи *swallow* «скворец» и *reed* «тростинка» относятся к мужскому и женскому роду, соответственно. По этой причине мужской особи птицы приписываются гендерные характеристики, присущие по большей части мужчинам (прямолинейность), а отдельные – женщинам (плач); «женщине-растению» приписываются женские гендерные характеристики (кокетка). Эта система перенесена и в текст русского перевода, выполненного профессиональными переводчиками П. Сергеевым и Г. Нуждиным. Однако в тексте перевода под авторством К. Чуковского персонаж мужского

рода *swallow* становится «ласточкой» женского рода, для которой отдельные женские гендерные характеристики становятся уместными (*Ласточка преисполнилась жалостью*). При этом персонаж *reed* уже представлен мужским родом – «тростник», у которого появляются некоторые женские гендерные характеристики (привязанный к дому), а при обращении существительным *wife* к нему примеряют роль уже не жены, а мужа в тексте русского перевода (*Пускай он домосед, но ведь я-то люблю путешествовать, и моему мужу не мешало бы тоже любить путешествия*) [33]. По этой причине объекты *swallow* и *reed* указаны в Таблице 2 в обеих секциях – мужского и женского рода. Это целенаправленное замещение категории рода персонажей было осуществлено с целью адаптации главных персонажей произведения к языковой картине мира русскоязычного читателя.

Такие примеры демонстрируют не только сложности переноса объектов из текста оригинала в текст перевода для профессиональных переводчиков, но и то, какое количество элементов может подвергаться изменениям для согласования с измененной категорией рода главных персонажей, вплоть до противоположных значений (жена – муж).

Таким образом, биологический пол составляет основу для системы разграничения реалий окружающего мира по родам. Категория рода представляет собой лингвистическую категорию, которая реализуется в языковых средствах выражения категории рода объектов окружающего мира. Эти языковые средства выражения отражают культурные представления о процессе становления категории рода в языке и ее связь с языковой картиной мира разных народов. Понятие гендера является социальной категорией, которая представляет некоторые социальные роли, которые исполняет тот или иной субъект/объект. Гендер содержит в себе множество приобретенных характеристик этих объектов, которые общество может рассматривать как норму мужского и женского поведения (быть сильным), так и как противоположные значения (не сдержанность слезы). Языковая картина мира формируется под влиянием биологических, социальных, и культурных различий, что отражается и в социальных различиях мужчин и женщин.

Литература

1. Антипов Г. А., Донских О. А., Марковина И. Ю., Сорокин Ю. А. Текст как явление культуры. Новосибирск, 1989. 75 с.
2. Ауробиндо Ш. Собрание стихов / пер. Л. Г. Ованесбекова [Электронный ресурс]. URL: http://www.tatparah.de/tat_html/tat_html_article-poetry/tat_poetry_ru.htm (дата обращения: 15.09.2025).
3. Бахронова Д. К. Гендер и целевые концептуальные гендерные стереотипы // Гендерные исследования в гуманитарных науках: сб. ст. по материалам III международного заочной науч.-практ. конф. Новосибирск: Изд-во АНС «СибАК», 2015. С. 86–97.

4. Беляева М. Ю. Грамматическая картина мира: краткий курс лекций для студентов / Филиал Куб. гос. ун-та в г. Славянске-на-Кубани. Славянск-на-Кубани:, 2018. 34 с.
5. Блох М. Я. Теоретическая грамматика английского языка: учебник. 5-е изд., стер. М.: Высш. шк., 2006. 423 с.
6. Блох М. Я., Попкова Е. М. Грамматическая категория рода: строевой и социокультурный аспекты (на материале современного английского языка). М.: ТЕЗАУРУС, 2013. 144 с.
7. Болдырев Н. Н., Серова, И. Г. К лингвистическому обоснованию понятия гендерной интерпретанты // Филологические науки / гл. ред. Г. Г. Виноград. 2005. № 5. С. 41–48.
8. Бровина А. В., Маленко, Е. Ю. К вопросу о дефинициях биологического пола, грамматического рода и гендера // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2023. № 2. С. 22–26.
9. Виноградов В. А. Род // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. С. 417–418.
10. Волков С. Л. В. Щерба: стихотворение под взглядом лингвиста. URL: <https://lit.lsept.ru/article.php?ID=200702013> (дата обращения: 15.09.2021).
11. Гафиатулина Н. Х., Верещагина, А. В., Самыгин, С. И. Мужское и женское здоровье: гендерный подход // Гендерные ценности в XXI веке: материалы XIII междунар. гендерных чтений «Гендерные трансформации в современном мире» (Ростов-на-Дону, 25 марта 2016 г.) / под науч. ред. Л. А. Савченко. Ростов н/Д: Изд-во Юж. федер. ун-та, 2016. С. 40–48.
12. Гендер и язык / науч. ред. и сост. А. В. Кирилина; Моск. гос. лингвист. ун-т, Лаб. гендер. исслед. М.: РГБ, 2005. 624 с.
13. Гидденс Э. Социология / при участии К. Бердсолл. М.: Едиториал УРСС, 2005. 632 с.
14. Грамматика русского языка / отв. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1970. 767 с.
15. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 452 с.
16. Гусейнова Т. А. Фразеологические единицы английского языка, характеризующие мужчину [Электронный ресурс] // Вестник ЧелГУ. 2010. № 29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologicheskie-edinitsey-angliyskogo-yazykaharakterizuyuschie-muzhchinu> (дата обращения: 02.02.2024).
17. Долешаль У. О взаимосвязи грамматической категории рода и пола // Гендерные аспекты языка, сознания и коммуникации: колл. моногр. / науч. ред. А. В. Кирилина, М. В. Гаранович; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. М.: Издательский дом ЯСК, 2022. С. 77–99.
18. Емельянова О. В., Зеленщиков, А. В., Петрова, Е. С. A New University English Grammar (Грамматика современного английского языка) / под ред. А. В. Зеленщикова, Е. С. Петровой. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ; М.: Академия, 2003. 640 с.
19. Карелова Г. Н. Гендерная адаптация. Структурные и процессуальные аспекты на примере анализа адаптации российских женщин в условиях социальной реформации 90-х гг. XX века: дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.04. М., 1999. 242 с.

20. Кирилина А. В. Гендер и гендерная лингвистика на рубеже третьего тысячелетия // Вопросы психолингвистики. 2021. № 3(49). С. 109–147.
21. Костикова И. В. Введение в гендерные исследования. М.: Аспект Пресс, 2005. 255 с.
22. Лукина Н. Ю. Роль грамматических средств в формировании языковой картины мира (на материале грамматических категорий имени существительного в русском и английском языках): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Ярославль, 2003. 25 с.
23. Милославский И. Г. Морфологические категории современного русского языка. М.: Просвещение, 1981. С. 44–57.
24. Миронова Н. И. Пол и гендер в лингвистических исследованиях // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Филология. Искусствоведение. 2008. Т. 28. № 37(138). С. 125–132.
25. Новикова Е. А. Гендер сказочных персонажей // Автор – текст – читатель: теория и практика анализа: материалы Седьмых междунар. науч. чтений (Калуга, 29–31 окт. 2020 г.). Калуга: Изд-во Калуж. гос. ун-та им. К. Э. Циолковского, 2020. С. 546–554.
26. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Мир и Образование, Оникс, 2011. 3423 с.
27. Женщина, мужчина, семья в России: последняя треть XX века. Проект «Таганрог» / под ред. Н. М. Римашевской. М.: ИСЭПН, 2001. 320 с.
28. Руденкова И. В. Анафорический род в его отношении к грамматическому роду и именной категории лица (на материале индоевропейских языков): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Владимир, 2010. 160 с.
29. Серова И. Г. Категория рода в языке: на перекрестке лингвистической, естественной и культурной категоризации // Вестник Тамбовского государственного технического университета. 2005. Т. 11, № 3. С. 833–840.
30. Смирницкий А. И. Морфология английского языка. М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1959. 440 с.
31. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 260 с.
32. Чернышова Е. А. Гендер как основа категоризации объектов в английском языке // Вопросы когнитивной лингвистики. 2012. № 2(31). С. 61–66.
33. Уайльд О. Счастливый принц / пер. К. Чуковского [Электронный ресурс]. URL: <https://poesias.ru/proza/uayld-oskar/uayld-oskar10025.shtml> (дата обращения: 12.05.2026).
34. Филиппова Ю. А., Набилкина Л. Н. Понятие «гендер» в контексте межкультурной коммуникации // Молодежь и наука: актуальные проблемы фундаментальных и прикладных исследований: материалы VII Всерос. нац. науч. конф. молод. ученых (Комсомольск-на-Амуре, 8–12 апр. 2024 г.). Комсомольск-на-Амуре, 2024. С. 289–292.
35. Халеева И. И. Гендер как интрига познания // Гендер как интрига познания: сб. ст. М.: Рудомино, 2000. С. 5–9.

36. Coates J. Women, men and language. A sociolinguistic account of sex differences in language. New York, 1986. 389 p.
37. Honderich T. The Oxford Companion to Philosophy. Oxford University Press, 1995. 966 p.
38. Leitner A. Gender als mainstream: Doing Gender in Theorie und politischer Praxis. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS), 2005. 21 S.
39. Makine A. Le testament français. [Paris], Mercure de France, 1997 [Электронный ресурс]. URL: <https://archive.org/details/letestamentfranc00maki/mode/2up> (дата обращения: 08.04.2026).
40. Oxford Learner's Dictionaries [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 12.05.2026).
41. Trudgill P. Sociolinguistics. An introduction to language and society. New York: Penguin books, 2000. 240 p.

УДК 811.111-26

*Ю. И. Трофимова, К. А. Альматов (Сыктывкар, Россия)
Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина*

Лексико-семантические и прагматические стратегии конструирования политических субъектов и событий в заголовках “The Guardian”

В статье представлены результаты лингвопрагматического анализа заголовков британской газеты “The Guardian”, посвященных ключевым политическим событиям второй половины 2025 – начала 2026 года. На материале 18 заголовков, отобранных методом сплошной выборки, выявлены и систематизированы пять лексико-семантических стратегий: прямая оценочная квалификация, метафорическая и стилистическая дисфемизация, эвфемистическая абстракция с последующей деконструкцией, семантическая кластеризация (геополитический фрейминг), стратегии цитирования. Впервые вводится понятие «семантическая кластеризация» и предлагается система операциональных критериев для разграничения стратегий. Показано, что прагматическим инвариантом работы “The Guardian” является стратегия моральной мобилизации, формирующая образ мира как арены этического конфликта. Результаты могут быть использованы в курсах по медиалингвистике и политической коммуникации.

Ключевые слова: медиадискурс, политическая манипуляция, лексико-семантический анализ, заголовки СМИ, The Guardian, конструирование образа, эвфемизация, дисфемизация, семантическая кластеризация, семантический фрейминг

Введение

Современный новостной заголовок утратил функцию нейтрального носителя факта. В условиях информационной перегрузки и конкуренции за внимание аудитории он превращается в интерпретационный фильтр, задающий угол зрения на событие еще до его прочтения.

Особую роль здесь играет качественная пресса. Ориентированная на образованную аудиторию, она редко прибегает к открытой пропаганде или грубой лексике. Ее инструментарий тоньше: лексико-семантический выбор, синтаксическая конструкция, модальность цитирования, метафорическое переосмысление. Именно эти средства формируют у читателя не просто знание о факте, но и отношение к нему, конструируя оценочную перспективу, которая может восприниматься как собственная.

В центре внимания настоящего исследования находятся заголовки “The Guardian”, в анализ которых включаются прямая оценочность, метафорические модели, приемы семантической комбинаторики и дискурсивного разоблачения. Цель данной статьи – выявить и систематизировать лексико-семантические стратегии, используемые “The Guardian” для конструирования образа политических субъектов и событий, и описать их прагматический инвариант.

Существующие классификации языковых средств манипуляции в медиадискурсе опираются главным образом на дихотомию эвфемизации / дисфемизации либо на анализ отдельных метафорических моделей. Однако материал “The Guardian” демонстрирует стратегии, не сводящиеся к этим типам. Выявление и систематизация этих стратегий, наряду с переосмыслением традиционных механизмов (прямой оценки, цитирования) в рамках единой системы, составляет научную новизну исследования.

Теоретические основания

Язык СМИ как инструмент конструирования реальности

Вслед за С. В. Володенковым мы исходим из того, что средства массовой информации не просто отражают действительность, но создают ее образ: «в социальной, общественной, политической сферах сегодня «реально» существует для массовой аудитории только то, что отражено в средствах массовой информации» [2, с. 95]. Этот процесс конструирования, как отмечает И. Д. Диреев, может представлять угрозу информационной безопасности, поскольку «язык СМИ используется как мощный инструмент манипуляции, влияя на восприятие и интерпретацию информации» [3]. Технология конструирования по преимуществу остается скрытой от потребителя, что позволяет квалифицировать ее как манипулятивную. Политическая манипуляция, согласно определению С. В. Володенкова, – это «скрытое воздействие и управление политическим сознанием и поведением людей с целью их побуждения к определенным действиям в интересах субъекта политической манипуляции» [2, с. 90].

Эвфемизация и дисфемизация: границы терминов

В классической лингвистике эвфемизм понимается как «эмоционально нейтральное слово, употребляемое вместо грубого или нетактичного» [4], «лексические единицы с нейтральными или мелиоративными семами в структуре значения, которые реализуются в рассматриваемом контексте» [7, с. 98], а дисфемизм – как «намеренно грубая замена нейтрального обозначения» [4], «лек-

сические единицы, в структуре значения которых есть негативные семы, которые, соответственно, эксплицитно реализуются в рассматриваемой ситуации общения» [7, с. 98]. Как подчеркивает И. Д. Диреев, «использование эвфемизмов призвано скрыть истину и суть понятия» [3], что делает их анализ ключевым для понимания манипулятивных стратегий СМИ.

Применительно к политическому дискурсу качественной прессы, тем не менее, эти определения недостаточны. Во-первых, значительная часть оценочной лексики в заголовках “The Guardian” не является заменой в строгом смысле этого слова. Когда политика США описывается словом *chaos*, перед нами не дисфемизация нейтрального термина, а прямая квалификация. Во-вторых, издание часто не скрывает, а напротив – обнажает языковые уловки, помещая эвфемизмы в кавычки или сталкивая их с дисфемистическими конкретизациями.

В связи с этим в работе предлагается более полная система лексико-семантических стратегий, учитывающая не только замену, но и прямую оценку, метафорическое перекодирование, семантическую кластеризацию и дискурсивную деконструкцию.

Роль метафоры и фрейминга

Политическая метафора представляет собой сложный когнитивный механизм, отражающий «обыденные представления о сферах-источниках» и одновременно конструирующий восприятие политической реальности [8, с. 129]. Метафора не просто украшает речь, но служит инструментом фрейминга, навязывая аудитории готовую матрицу восприятия событий [8, с. 129–135]. Если союзники названы *bodyguards*, метафорическая модель активирует фрейм неравенства и зависимости; если контракт с государством описывается глаголом *ripped off*, в дискурсе закрепляется фрейм криминального мошенничества. Анализ фокусируется на языковых механизмах активации фреймов, а не на гипотетических когнитивных процессах читателя.

Материал и методика

Корпус составил 18 заголовков статей, опубликованных на сайте “The Guardian” в период с августа 2025 по январь 2026 года. Отбор материала осуществлялся методом сплошной выборки за указанный период. В корпусе представлены заголовки-хроники, заголовки-цитаты, заголовки-резюме и заголовки-вопросы. Настоящее исследование носит пилотный характер: его цель – постановка проблемы, выявление типологически значимых стратегий и разработка системы критериев для их идентификации, а не установление статистически репрезентативных распределений.

Критерии отбора:

- 1) тематический – освещение международных политических конфликтов и внутривнутриполитических кризисов в странах Запада;
- 2) прагматический – наличие оценочной, экспрессивной или метафорически нагруженной лексики;

3) структурный – репрезентация различных типов заголовков (хроника, цитата, резюме, риторический вопрос).

Метод анализа – комплексный, включающий: лексико-семантический анализ (выявление коннотаций, семантических сдвигов); прагматический анализ (коммуникативные интенции, стратегии цитирования); элементы критического дискурс-анализа (репрезентация акторов, распределение агентности).

Лексико-семантические стратегии “The Guardian”

Операциональные критерии разграничения стратегий

Для устранения терминологической неопределенности и обеспечения воспроизводимости анализа предлагаются критерии разграничения пяти выделяемых стратегий (Таблица 1). Каждая стратегия характеризуется сочетанием четырех параметров: (1) наличие / отсутствие лексической замены нейтрального обозначения; (2) наличие / отсутствие метафорического переноса; (3) наличие / отсутствие кавычек (скавычивание как маркер дистанцирования или чужой речи); (4) эксплицитность оценки (оценка выражена непосредственно в лексическом значении / возникает из контекста или соположения).

Таблица 1 – Критерии разграничения лексико-семантических стратегий

Стратегия	Замена нейтрального обозначения	Метафорический перенос	Кавычки	Эксплицитность оценки
Прямая оценочная квалификация	Нет	Нет	Нет	Высокая (оценка в значении слова)
Метафорическая и стилистическая дисфемизация	Да	Да (метафора) или нет (стилистическое снижение)	Возможны (при иронии)	Высокая (снижение через образ или регистр)
Эвфемистическая абстракция и ее деконструкция	Да (эвфемизм) / Нет (деконструкция)	Возможна	Часто (при деконструкции)	Низкая (эвфемизм) → высокая (деконструкция)
Семантическая кластеризация	Нет	Нет	Нет	Низкая (оценка имплицитна, возникает из соположения имен)
Стратегии цитирования	Нет	Возможна внутри цитаты	Да (обязательно)	Зависит от атрибуции (снижается с издания)

Данная система критериев позволяет:

- разграничить прямую оценочную квалификацию (нет замены, нет метафоры, оценка эксплицитна) и дисфемизацию (есть замена нейтрального обозначения, причем замена может быть как метафорической, так и стилистической);
- идентифицировать семантическую кластеризацию как стратегию, при которой отсутствуют эксплицитные маркеры оценки, но возникает идеологический эффект за счет синтаксического соположения коннотативно нагруженных имен;
- учитывать роль кавычек. Наличие кавычек рассматривается как маркер дистанцирования, иронии или чужой речи. Отсутствие кавычек не квалифицируется как солидарность с обозначением – это нейтральный режим цитирования / номинации. Исключения (как в примере 8) составляют случаи, когда отсутствие кавычек при эвфемизме вступает в противоречие с контекстом разоблачения; такие случаи требуют отдельного комментария, но не отменяют общего принципа.

1. Стратегия прямой оценочной квалификации

Данная стратегия заключается в приписывании объекту или ситуации свойства, имеющего устойчивую негативную коннотацию, без попытки смягчения или маскировки оценки. Замена нейтрального обозначения отсутствует. Оценка при этом может быть выражена как в отдельной лексеме (примеры 1, 2, 4), так и возникать контекстуально – за счет синтаксического соположения единиц с разной оценочной нагрузкой (пример 3). Данный принцип контекстуального возникновения оценки в дальнейшем применяется при анализе более сложных стратегий, в частности семантической кластеризации (примеры 11, 12).

(1) «*At home and abroad US policy **chaos** has one constant: Trump's **self-interest***» (24.08.2025).

Слово *chaos* не является дисфемизмом для *policy* или *governance* – это прямая характеристика, исключающая нейтральную интерпретацию. В сочетании с *constant* и *self-interest* формируется образ политики, лишенной системности и подчиненной исключительно личным мотивам.

(2) «*Putin **demands** full control of Donetsk and Luhansk as condition for ending Ukraine war*» (16.08.2025).

Глагол *demands* – в отличие от нейтральных *asks*, *proposes*, *states* – актуализирует фрейм ультиматума, силового давления.

(3) «*No deal, and no answers, after **brief** Trump-Putin talks on Ukraine in Alaska*» (16.08.2025).

Прилагательное *brief* денотативно нейтрально и указывает лишь на непродолжительность переговоров. Однако в данном контексте оно приобретает негативную прагматическую нагрузку за счет синтаксического соположения с

предшествующими анафорическими конструкциями *No deal, and no answers*. Эти номинации эксплицитно маркируют отсутствие результата, и *brief*, ассоциативно связываясь с ними, начинает имплицировать не просто малую длительность, а поверхностность и безрезультатность встречи. Оценочный эффект, таким образом, создается не изолированной лексемой, а контекстуальным взаимодействием нейтрального прилагательного с негативно окрашенными единицами в пределах заголовка.

(4) «*Zelenskyu entices Trump with \$90bn arms buy in return for security*» (19.08.2025).

Глагол *entices* (соблазняет, заманивает) переводит межгосударственные отношения из сферы дипломатии в сферу торга и манипуляции, имплицитно ставя под сомнение легитимность сделки.

2. Стратегия метафорической и стилистической дисфемизации

В отличие от прямой оценки, дисфемизация всегда предполагает замену. Ее прагматическая задача – перевести событие в уничижительный, иронический или криминальный регистр.

(5) «*Zelenskyu's European 'bodyguards': which leaders joined Trump talks in Washington?*» (18.08.2025).

Нейтральный денотат – *allies, supporters, delegation*. Метафора *bodyguards* активизирует фрейм подчинения и зависимости. Кавычки здесь маркируют не только ироническое, но прежде всего дистанцированное употребление: издание представляет слово как чужое или условное, снимая с себя ответственность за резкость образа, что позволяет сохранить видимость объективности при транслировании критического смысла.

(6) «*Microsoft has 'ripped off the NHS', says MP amid call for contracts with British firms*» (19.11.2025).

Фразовый глагол *ripped off* принадлежит к сниженному, жаргонному регистру («обобрал», «обул»). Его использование для описания контрактных отношений между корпорацией и государственной службой здравоохранения – сознательное стилистическое снижение, формирующее у читателя ощущение криминального подтекста.

3. Стратегия эвфемистической абстракции и ее деконструкции

Уникальная особенность дискурса “The Guardian” – систематическая работа с чужими эвфемизмами. Газета не столько использует смягчающие обозначения сама, сколько разоблачает их, помещая в контекст, обнажающий реальное положение дел.

(7) «*Trump reportedly to back ceding of Ukrainian territory to Russia as part of peace deal*» (16.08.2025).

Конструкция строится на столкновении двух лексем. *Peace deal* – дипломатический эвфемизм, абстракция, не несущая конкретики. *Ceding* (уступка территории) – слово с предельно конкретным и исторически травматичным

значением. Эвфемизм «сделка» разоблачается дисфемизмом «уступка» в пределах одного заголовка.

(8) «*Trump officials announce \$1bn loan to **restart** Three Mile Island nuclear plant*» (19.11.2025).

Restart – технический эвфемизм, нивелирующий исторический контекст (авария 1979 г., символ провала ядерной энергетики в США). Функция деконструкции реализуется через столкновение нейтрального *restart* и имени собственного *Three Mile Island*, обладающего устойчивым негативным ореолом. В отличие от примеров с кавычками, где дистанцирование маркируется графически, здесь разоблачение достигается исключительно за счет контекстуального соседства, что позволяет квалифицировать этот случай как имплицитную форму деконструкции.

(9) «***Security guarantees** on offer but Russia wants some too*» (18.08.2025).

Эвфемизм *security guarantees*, за которым в реальности стоит отказ от отправки войск (*Trump rules out sending US troops*), помещается в контекст, обнажающий его редукционистскую природу.

(10) «*General Motors reports \$7bn earnings loss after **pulling back** from EVs*» (08.01.2026).

Фразовый глагол *pulling back* (сворачивание, отступление) эвфемизирует стратегическое поражение, смягчая более резкие альтернативы (*abandoning, retreating from*). Деконструкция эвфемизма осуществляется за счет контекста: упоминание многомиллиардных убытков обнажает истинную причину «сворачивания», превращая нейтральный глагол в маркер вынужденного отступления. Здесь разоблачающая функция возложена на экономическую конкретику, которая лишает эвфемизм его смягчающей силы.

4. Стратегия семантической кластеризации (геополитический фрейминг)

Один из наиболее тонких и наименее изученных приемов. Семантическая кластеризация – синтагматическое соположение имен собственных, каждое из которых активирует устойчивый фрейм, в результате чего возникает интегративный смысл, несводимый к сумме компонентов и не маркированный эксплицитной оценкой.

Дифференциальные признаки, отличающие семантическую кластеризацию от смежных явлений:

- в отличие от простой номинации (перечисления субъектов без прагматической нагрузки), кластеризация предполагает, что каждое из имен обладает устойчивой коннотацией, закрепленной в предшествующем дискурсе;

- в отличие от ассоциативного эксперимента, опирающегося на индивидуальные реакции, кластеризация анализирует контекстуально обусловленный эффект, возникающий в рамках медиатекста и рассчитанный на «подготовленного» читателя, знакомого с предшествующими репрезентациями;

– в отличие от метафорического фрейминга, где оценка задается через образное основание (сфера-источник), кластеризация не использует метафорического переноса, а опирается на кумулятивный эффект от соположения уже имеющихся дискурсивных ассоциаций.

Предложенное понятие семантической кластеризации развивает идеи М. Минского о фреймах как структурах знания, активируемых языковыми единицами [5]. Согласно М. Минскому, фреймы активируются в сознании при восприятии ключевых слов; соположение нескольких коннотативно нагруженных имен создает сложный фрейм, значение которого превышает сумму компонентов. Как отмечает С. О. Пупырева, обобщая современные подходы, в политическом дискурсе фрейминг реализуется через различные дискурсивные стратегии, в том числе через «лексическую стратегию», где «выбор того или иного слова позволяет активировать определенные коннотации и определить / повлиять на понимание» [6, с. 90]. Семантическая кластеризация, однако, представляет собой более сложный механизм, где активация фрейма происходит не за счет одного слова, а за счет синтаксического соположения нескольких коннотативно нагруженных имен, что создает эффект, превосходящий сумму их отдельных значений.

(11) *«Putin, Modi and Erdoğan among leaders in China for talks with Xi»* (31.08.2025).

В заголовке отсутствует оценочная лексика. Однако перечисление четырех фамилий в одной синтаксической конструкции активирует у подготовленного читателя фреймы «авторитарный интернационал», «альтернативный центр силы», «ось несогласных». Каждое из имен несет груз предшествующих репрезентаций; их соположение умножает, а не суммирует эти коннотации.

(12) *«Putin **hails** ties with China as Kim Jong-un arrives in Beijing on eve of parade»* (02.09.2025).

На первый взгляд, данный заголовок содержит оценочный глагол *hails* (приветствует, прославляет, превозносит), который в нейтральном контексте имеет устойчивую позитивную коннотацию. Однако в рамках стратегии семантической кластеризации его оценочность подвергается трансформации. Соположение фигур Путина и Ким Чен Ына в едином хронотопе («накануне парада») активирует у подготовленного читателя фрейм «интернационал», «смотр сил», альтернативный западному миропорядку. В этом контексте позитивная коннотация глагола *hail* не исчезает, но может переосмыслиться: она начинает восприниматься не как выражение искреннего одобрения, а как маркер демонстративной солидарности, подчеркнутой публичности и идеологической сплоченности пред лицом «западного» наблюдателя. Таким образом, *hail* приобретает идеологическую нагрузку, а его позитивная оценочность трансформируется в сигнал о принадлежности к альтернативному геополитическому блоку, что позволяет предположить скорее настороженное, чем одобри-

тельное декодирование данного заголовка со стороны целевой аудитории издания.

5. Стратегия цитирования как инструмент дистанцирования и легитимации

Как показывают Е. Терентьева с соавторами, цитирование в заголовках выполняет важную прагматическую функцию, «конкретизируя события и повышая аутентичность медиатекста» [10]. И. Д. Диреев, развивая эту мысль, отмечает, что «выбор, какие именно цитаты включить в сообщение, и в каком контексте их представить, позволяют создавать нарратив, который может существенно отличаться от реального положения дел» [3]. А. Фетцер отмечает, что цитаты «не только привносят контекст в новостной дискурс, но и сам факт их употребления предполагает, что некоторая предшествующая, принимаемая как должное контекстуализация требует пересмотра» [9, р. 64]. Вслед за А. Фетцер, различающей прямые, косвенные, «испуганные» (scare) и смешанные типы цитирования в заголовках качественной прессы [9], в настоящем исследовании особое внимание уделяется прагматическим функциям кавычек как маркера дистанцирования (снятие ответственности с издания) и легитимации (придание веса оценочному суждению).

(13) «*Putin faces 'very severe consequences' if no Ukraine truce agreed, Trump says*» (13.08.2025).

Прямая речь Трампа в кавычках позволяет изданию транслировать ультимативный дискурс, сохраняя формальный нейтралитет. Атрибуция *Trump says* снимает с газеты ответственность за эскалационную риторику.

(14) «*'Up to Zelensky' to reach ceasefire with Russia*», says Trump after Putin summit» (16.08.2025).

Цитата выполняет перформативную функцию переадресации ответственности. “The Guardian” фиксирует риторический маневр Трампа, но не оспаривает его прямо, предоставляя читателю возможность самостоятельного вывода.

(15) «*Ukraine deserves better than 'better than we feared'*» (19.08.2025).

В данном примере представлено сочетание авторской оценки и скавычивания. Фраза *better than we feared* заключена в кавычки без указания источника – это маркер дистанцирования, сигнализирующий, что издание не разделяет этот эвфемистический оборот. Глагол *deserves*, напротив, вводит прямую моральную квалификацию от лица самого издания. Контраст между смягчающим эвфемизмом (в кавычках) и требованием справедливости (вне кавычек) создает эффект разоблачения: издание фиксирует существующий дискурс, но отмежевывается от него, предлагая собственную этическую оценку.

(16) «*Trump team's contentious climate report 'makes a mockery of science', experts say*» (02.09.2025).

Конструкция *experts say* легитимирует резкий дисфемизм *makes a mockery of* (высмеивает, глумится), представляя его не как мнение редакции, а как консенсус научного сообщества.

(17) «*Investors' 'dumb transhumanist ideas' setting back neurotech progress, say experts*» (10.11.2025).

Аналогичная стратегия: разговорное, почти оскорбительное *dumb* приписывается «экспертам», что снимает с издания обвинения в предвзятости и позволяет вести жесткую интеллектуальную критику под видом объективной фиксации.

(18) «*Trump claims to have ended six wars – is that true?*» (19.08.2025).

Глагол *claims* выполняет функцию эпистемической дисфемизации: он не просто передает чужую речь, но маркирует ее как недостоверную, требующую верификации. Риторический вопрос усиливает скептическую модальность.

Прагматический инвариант: моральная мобилизация

Анализ корпуса позволяет утверждать: все многообразие выявленных стратегий подчинено единой прагматической задаче. «The Guardian» не ограничивается информированием или формированием мнения – издание квалифицирует события в категориях этики и требует от читателя соучастия в этой квалификации.

Это стратегия моральной мобилизации. В корпусе она реализуется в следующих формах (Таблица 2).

Таблица 2 – Формы реализации стратегии моральной мобилизации

Тип воздействия	Пример	Эмоциональный вектор
Ирония	«Zelensky's European 'bodyguards'»	Стыд за союзников, насмешка
Разоблачение	«ceding... as part of peace deal»	Гнев, разочарование
Прямое осуждение	«US policy chaos»	Отторжение, презрение
Скептическая дистанция	«Trump claims... is that true?»	Сомнение, недоверие
Легитимация критики	«makes a mockery of science, experts say»	Солидарность с «голосом истины»

Во всех рассмотренных случаях факт неотделим от оценки. Лексико-семантическая структура заголовков такова, что она предполагает не просто информирование, но и формирование оценочной позиции, которая потенциально может декодироваться читателем как имплицитно заданная.

Заключение

1. Можно предположить, что британская модель медиадискурса в версии “The Guardian” характеризуется не просто повышенной эмоциональностью, а осознанным и системным использованием лексики для этической квалификации событий. Издание последовательно конструирует образ мира, разделенного на агентов несправедливости, жертв и пассивных наблюдателей.

2. Для описания данного дискурса в работе предложены лексико-семантические стратегии, включающие:

- прямую оценочную квалификацию;
- метафорическую и стилистическую дисфемизацию;
- эвфемистическую абстракцию с последующей деконструкцией;
- семантическая кластеризация (геополитический фрейминг);
- стратегии цитирования (дистанцирование и легитимация).

3. В настоящей работе введено и охарактеризовано понятие семантической кластеризации как самостоятельной стратегии конструирования медийного образа, что развивает существующие подходы к анализу политического дискурса. Ее специфика – в отсутствие прямых маркеров оценки при мощном идеологическом эффекте, достигаемом за счет синтаксического соположения коннотативно нагруженных имен собственных. Дальнейшее изучение данной стратегии требует расширения корпуса и более детальной разработки критериев ее идентификации.

4. Перспективы исследования связаны с: диахроническим анализом выявленных стратегий; верификацией предложенной таксономии на материале других британских изданий (*The Telegraph*, *The Independent*); изучением рецепции: декодирование стратегий семантической кластеризации и деконструкции эвфемизмов массовым читателем.

5. Настоящее исследование имеет ряд ограничений, которые следует учитывать при интерпретации результатов. Во-первых, анализ основан на интерпретативной методологии, что предполагает определенную долю субъективности в выделении стратегий и квалификации примеров. Для повышения надежности выводов требуется верификация предложенной таксономии на расширенном материале с привлечением методов количественного анализа. Во-вторых, корпус исследования ограничен 18 заголовками, что не позволяет считать результаты репрезентативными для всего дискурса “The Guardian”, полученные данные отражают скорее тенденции, чем устойчивые закономерности. В-третьих, в работе не рассматривается рецептивный аспект – то, как реальные читатели декодируют выявленные стратегии. В-четвертых, отобранный корпус включает преимущественно заголовки с эксплицитной оценочной лексикой, что может отражать как реальные частотные характеристики дискурса “The Guardian”, так и особенности формирования выборки. Перспективы дальнейшего исследования связаны с проведением количественного анализа частотности и

комбинаторики выявленных стратегий на расширенном корпусе (не менее 100 заголовков) с целью верификации полученных распределений и выявления статистически значимых закономерностей.

Литература

1. Алеевская А. О. Язык СМИ как индикатор социальных перемен [Электронный ресурс] // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 3(17). С. 122–129. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-smi-kak-indikator-sotsialnyh-peremen> (дата обращения: 19.03.2026).
2. Володенков С. В. Современная политическая коммуникация как инструмент манипулирования общественным сознанием [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 12: Политические науки. 2012. № 5. С. 89–107. URL: <http://vestnikpolit.ru/articles/article/10721/> (дата обращения: 19.03.2026).
3. Диреев И. Д. Информационная безопасность в средствах массовой информации: филологический подход [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2025. № 2(152). URL: <https://research-journal.org/archive/2-152-2025-february/10.60797/IRJ.2025.152.17> (дата обращения: 19.03.2026).
4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Большая Российская энциклопедия, 1990. 688 с.
5. Минский М. Фреймы для представления знаний / пер. с англ. М.: Энергия, 1979. 152 с.
6. Пупырева С. О. Стратегии фрейминга в политическом дискурсе [Электронный ресурс] // Международные отношения и общество. 2021. № 1. С. 87–92. URL: <https://irs-journal.ru/zhurnal/strategii-freyminga-v-politicheskom-diskurse/> (дата обращения: 19.03.2026).
7. Чепорухина М. Г. Эвфемизмы и дисфемизмы в новостной интернет-статье и комментариях к ней [Электронный ресурс] // Политическая лингвистика. 2021. № 1(85). С. 95–102. DOI 10.12345/1999-2629_2021_01_08. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evfemizmy-i-disfemizmy-v-novostnoy-internet-statie-i-kommentariyah-k-ney> (дата обращения: 19.03.2026).
8. Чудинов А. П., Будаев Э. В., Солопова О. А. Политическая метафорология: Дискурсивный поворот: монография. М.: Флинта, 2020. 234 с.
9. Fetzer A. Quotation headlines in the printed British quality press: (Re-) contextualisation meets entextualisation [Электронный ресурс] // Pragmatics. 2024. Vol. 36, No. 1. P. 63–88. DOI 10.1075/prag.24024.fet. URL: <https://benjamins.com/online/prag/articles/prag.24024.fet?q=%22Argument%22> (дата обращения: 19.03.2026).
10. Terentieva E., Khimich G., Veselova I. The analysis of citation in headlines in the Spanish press [Электронный ресурс] // Heliyon. 2020. Vol. 6, Issue 1. DOI 10.1016/j.heliyon.2019.e03155. URL: https://www.researchgate.net/publication/338481812_The_analysis_of_citation_in_headlines_in_the_Spanish_press (дата обращения: 19.03.2026).

Ю. А. Филиппи, П. А. Сафронова (Санкт-Петербург, Россия)
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Грамматические средства митигации в итальянском языке

В статье исследуется феномен митигации как важная коммуникативная стратегия, применяемая в коммуникации на итальянском языке. Объясняется суть явления митигации, описываются уровни ее проявления. Анализируются такие грамматические средства митигации, как 'имперфект смягчения' (*imperfetto attenuativo*), выбор модального глагола, 'вежливый индикатив' (*indicativo di cortesia*), ирреальные наклонения *condizionale* и *congiuntivo*, использование косвенного вопроса.

Ключевые слова: итальянский язык, митигация, коммуникативная стратегия, иллюкутивная сила, асертивность, реальное и ирреальное наклонение

В современной лингвистике стало аксиомой, что акт коммуникации связан не только с передачей речевой информации, но и с задачами регулирования межличностных отношений, управления коммуникативными рисками и прогнозированием реакции адресата. В этом смысле представляется важным исследование феномена митигации, понимаемой как стратегия смягчения высказывания, от лат. *mitigare* 'смягчать, ослаблять'.

Интерес к проблеме митигации возник в лоне речевой прагматики, теории речевых актов и теории вежливости. Исследования П. Браун и С. Левинсона [3], Б. Фрейзера [7], Дж. Лича [11] и др. продемонстрировали, что коммуникативное поведение человека определяется не только содержанием высказывания, но и стратегиями управления социальным взаимодействием. Б. Фрейзер рассматривал митигацию преимущественно в рамках модели вежливости как социального контракта [7, с. 233–234]. В его интерпретации коммуникативное взаимодействие регулируется системой ожиданий, сложившихся в рамках конкретного сообщества, где митигация выступает механизмом их поддержания [7, с. 234]. В исследованиях, проведенных Ш. Блум-Кулькой и Э. Олыштайн в рамках проекта CCSARP (Cross-Cultural Speech Act Realization Project) Университета Тель-Авива и Еврейского Университета в Иерусалиме, митигация изучалась как универсальная коммуникативная стратегия, реализующаяся через культурноспецифические формы [2]. В частности, анализ речевых актов просьбы на материале английского, французского, датского, немецкого, иврита и испанского языков показал, что степень прямоты и интенсивность смягчения существенно варьируют в зависимости от культурных норм.

Митигация понимается как общая стратегия ослабления высказывания, направленная на снижение его иллюкутивной силы или смягчение потенциального коммуникативного конфликта [2, с. 91]; [4, с. 233]; [15, с. 426]; [17, с. 210].

Согласно К. Каффи, поводом к митигации высказывания часто выступает намерение оградить говорящего и/или слушающего от нежелательных перлокутивных последствий коммуникации [5, с. 506]. Вследствие этого митигация чаще сопровождает речевые акты, связанные с таким риском, например, выражение критики, просьбы или извинения; при этом нельзя ставить знак равенства между митигацией и вежливостью, так как первая намного шире второй [5, с. 506]. Р. Уоттс также не рассматривает явление митигации как нечто априорно «вежливое»: один и тот же языковой элемент может выполнять смягчающую функцию в одном контексте и утрачивать ее в другом [18]. Смягчающее значение высказывания возникает лишь в процессе ее интерпретации и зависит от конкретной коммуникативной ситуации [10, с. 201].

Митигация, по К. Каффи, может затрагивать как содержание высказывания (*propositional mitigation*), так и степень обязательства говорящего по отношению к истинности или необходимости пропозиции (*commitment mitigation*) [4, с. 82]. Смягчение в этом случае выступает инструментом перераспределения эпистемической и деонтической ответственности [12, с. 797], регулирующим, кто и за что отвечает в коммуникации. Средством снятия ответственности (*deresponsabilizzazione*) в итальянском языке часто выступают именно морфолого-синтаксические средства: выбор формы кондиционала для сказуемого вместо индикатива или использование так называемого эпистемического будущего времени [5, с. 507].

По всей вероятности, митигация представляет собой целый комплекс языковых средств, включающих лексические компоненты, морфолого-синтаксические и словообразовательные механизмы, интонационно-просодические особенности явления. На сегодняшний день полного описания функционально-семантического поля митигации в итальянском языке не существует, точнее, знание о нем представлено разрозненными сведениями, однако задача его систематизации вполне осуществима. В настоящей статье предпринимается попытка составления инвентаря грамматических средств митигации в современном итальянском языке.

Для обозначения феномена смягчения в научной и лингводидактической литературе используется несколько различных терминов. В частности, в англоязычной традиции употребляются близкие, но не полностью тождественные термины *mitigation* ‘смягчение’, *attenuation* ‘сглаживание’, *downtoning* ‘понижение резкости тона’, *hedging* ‘хеджирование, букв. ограждение’ [9, с. 157–185]. В итальянских грамматиках мы можем встретить термин *attenuativo* ‘смягчающий’, характеризующий функцию грамматического времени, дискурсивного слова или аффикса в составе лексической единицы [1]; [6, с. 354]. В описании конкретных грамматических форм могут встречаться обозначения *di cortesia* ‘вежливый’, *di modestia* ‘скромный’ и т.п. Ниже мы рассмотрим такие грамматические средства митигации, как *imperfetto attenuativo*, выбор модального глагола, *indicativo di*

cortesìa, ирреальные наклонения *modo condizionale* и *modo congiuntivo*, использование косвенного вопроса.

Начиная с простейших ситуаций повседневного общения мы сталкиваемся с так называемым *imperfetto attenuativo* ‘имперфектом смягчения’, используемым для выражения просьб и предложений: *Volevo due etti di prosciutto* ‘Я хотел(а) двести граммов ветчины’. Использование имперфекта глагола *volere* ‘хотеть’ и его синонимов снижает юссивное давление просьбы [6, с. 354]. Л. Серианни называет эту функцию имперфекта *imperfetto di modestia* ‘имперфект скромности’ [16, с. 469]. Несмотря на то, что данная грамматическая форма обозначает прошедшее время, по своей функции она нужна для выражения желания, испытываемого в настоящем, но с демонстрацией готовности от него отказаться [16, с. 469–470]. Л. Серианни предполагает, что удачным обозначением могло бы быть также *imperfetto d'intenzione* ‘имперфект намерения’, поскольку продавец товаров или услуг также использует имперфект, хотя и не выражает никакой просьбы: *Desiderava?* ‘Вы желали?’. Здесь форма имперфекта показывает готовность продавца выслушать клиента (*disposizione all'ascolto*) [16, с. 470]: прагматическая функция этой грамматической формы – создать дистанцию во избежание слишком прямого вторжения в пространство собеседника и оказания на него давления. К формам имперфекта в итальянском языке прибегают также в тех случаях, когда говорящий предполагает, что собеседник может осуждать его действия, когда оказывается застигнут за их совершением [16, с. 470].

Выбор модального глагола *potere* ‘мочь’, *dovere* ‘долженствовать’ и *volere* ‘хотеть’ в итальянском языке обладает значительным прагматическим потенциалом и имеет культурноспецифическую окраску. Рассмотрим частный случай просьбы-приказа в ситуации общения «учитель – ученик» или «преподаватель – студент». Несмотря на различие в статусе коммуникантов, в классе или аудитории не принято озвучивать прямые приказы в форме императива «ответь(те)», «прочитай(те)» и т.д. В академической коммуникации вопрос-просьба строится с использованием глагола *volere* ‘хотеть’: *vuoi rispondere?* ‘ты хочешь ответить?’, который может поставить в тупик русскоязычного обучающегося. Митигированная формула с глаголом *volere* создает контекст добровольности и предполагает возможность отказа от выполнения просьбы. Эта же формула может использоваться в отношениях между коллегами, членами семьи; носители итальянской лингвокультуры от нее не отступают даже в ситуации выяснения отношений на повышенных тонах.

Прямые формы императива, использование которых может быть сопряжено с определенным перлокутивным риском, смягчаются не только с помощью их замены на конструкции с глаголом *volere*, но и через употребление так называемого *indicativo di cortesìa* ‘вежливого изъявительного наклонения’. Цель использования последнего – смягчить побудительный характер высказы-

вания, переводя его в разряд нейтрально-повествовательного: *Mi dà due etti di grana* 'Вы даете мне двести граммов сыра' [16, с. 527]. В тосканском диалекте краткие формы индикатива полностью заменили формы императива (*va'*, *da'*, *sta'*, *fa'* и др.) и используются в итальянском языке в качестве дополнительных вариантов повелительного наклонения (наряду с *và*, *dà*, *stà*, *fà*). Еще одним средством митигации императива в итальянском языке выступает использование будущего времени индикатива с юссивным значением [16, с. 527], однако, как замечает О. Менкаччи, эта же форма может приобретать значение категорического императива: *Onorerai il padre e la madre* 'Будешь почитать отца и мать' [13, с. 158]. Именно на эту возможность двойкой интерпретации указывала К. Кербрат-Ореккьони [10, с. 201].

Грамматическими средствами снижения иллокутивной и ассертивной силы высказывания в итальянском языке выступают ирреальные наклонения *modo condizionale* (кондиционал) и *modo congiuntivo* (конъюнктив).

Условное наклонение (*modo condizionale*) способно выражать широкий спектр оттенков митигации. Во-первых, оно делает любую просьбу менее категоричной: *Vorrei un caffè* 'я бы хотел(а) кофе' [16, с. 516], *avrei anche fame* 'я не против перекусить' (букв. 'я имел бы голод'). Любая информация, высказанная с использованием условного наклонения, становится более сглаженной, менее категоричной, допускающей альтернативную трактовку; *condizionale* помогает смягчить отказ, выразить неловкость или недоверие: *non saprei* 'даже не знаю', *non direi* 'я бы так не сказал(а)' и т.п.

В ряде исследований митигация интерпретируется как стратегия деассертивации, или понижения категоричности пропозиции [12, с. 797]; [14, с. 8]. В рамках теоретической модели Ф. Р. Палмера [14] особую значимость приобретает противопоставление наклонений *realis / irrealis*, трактуемое не как оппозиция «реального» и «нереального» в онтологическом смысле, а как различие между утвержденной и неутвержденной пропозицией, где *irrealis* соотносится с категорией *non-assertion*, то есть отсутствием полной ассертивной фиксации высказывания. В итальянском языке деассертивация достигается прежде всего использованием сослагательного наклонения (*modo congiuntivo*), которое маркирует пропозицию как не обладающую полной эпистемической достоверностью. Говорящий дистанцируется от категорического утверждения, переводя высказывание в плоскость гипотетичности, субъективной оценки или предположительности: *Credo che manchi poco* 'Я считаю, что ждать осталось недолго'. Такого же эффекта можно достичь и с помощью форм эпистемического будущего: *Mancherà poco* 'ждать, наверное, осталось недолго'. Выбор между первым и вторым средством митигации лежит в области стилистики: использование сослагательного наклонения характерно для высокого и формального регистра общения, в то время как использование будущего времени происходит преимущественно в разговорном стиле коммуникации.

Наконец, в число грамматических средств митигации входит использование косвенного или обезличенного вопроса, который снижает иллокутивную силу высказывания, не отменяя намерения говорящего. В примере *Non sarebbe meglio aspettare?* ‘Не лучше ли было бы подождать?’ отрицательная конструкция с глаголом в третьем лице в *condizionale* смягчает сомнение говорящего относительно намерений собеседника и одновременно приглашает его к совместному размышлению. Во фразе *Mi chiedevo se fosse possibile* ‘Я задавался вопросом, возможно ли’ одновременное сочетание таких средств митигации, как имперфект, сослагательное наклонение, возвратность глагола, косвенный вопрос создает сложную систему дистанцирования и делает высказывание максимально ненавязчивым.

Последний приведенный пример особенно отчетливо показал, что различные грамматические средства могут использоваться в одном и том же высказывании одновременно и создавать кумулятивный эффект митигации. К грамматическим средствам, далее, добавляются лексические и интонационные, которые требуют своего отдельного осмысления. Итальянская коммуникативная модель демонстрирует устойчивую ориентацию на избегание прямой конфронтации и поддержание кооперативного взаимодействия, в котором речевая митигация носит стратегический характер.

Литература

1. Ancora sul valore modale (attenuativo o epistemico) dell'imperfetto (2022) [Электронный ресурс]. URL: <https://dico.unime.it/ufaq/ancora-sul-valore-modale-attenuativo-o-epistemico-dellimperfetto/> (дата обращения: 09.05.2026).
2. Blum-Kulka S., Olshtain E. Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP) // *Applied Linguistics*. 1984. Vol. 5(3). P. 196–213.
3. Brown P., Levinson S. C. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 345 p.
4. Caffi C. *Mitigation*. Oxford: Elsevier, 2007. 284 p.
5. Caffi C. *Mitigazione* // Beccaria G. L. *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*. Torino: Einaudi, 2004. P. 506–507.
6. Dardano M., Trifone P. *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*. Bologna: Zanichelli, 1999. 824 p.
7. Fraser B. Perspectives on politeness // *Journal of Pragmatics*. 1990. Vol. 14. P. 219–236.
9. Hyland K. *Hedging in Scientific Research Articles*. Amsterdam: John Benjamins, 1998. 226 p.
10. Kerbrat-Orecchioni C. *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin, 1990. 412 p.
11. Leech G. N. *Principles of Pragmatics*. London: Longman, 1983. 250 p.
12. Lyons J. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. 897 p.
13. Mencacci O. L'imperativo nell'italiano contemporaneo // *Annali dell'Università per Stranieri di Perugia (AUSP)*. Suppl. 1983. № 4. P. 143–188.

14. Palmer F. R. Mood and Modality. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 236 p.
15. Sbisà M. Speech acts in context // Language & Communication. 2002. Vol. 22. P. 421–436.
16. Serianni L. Grammatica italiana: Italiano comune e lingua letteraria (con la collaborazione di A. Castelveccchi). Torino: UTET, 2023. 750 p.
17. Trosborg A. Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints and Apologies. Berlin: Mouton de Gruyter, 1995. 349 p.
18. Watts R. J. Politeness. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 289 p.

УДК 811.161.1

И. В. Янке, И. Д. Кондратенко (Краснодар, Россия)

Кубанский государственный аграрный университет им. И. Т. Трубилина

Сопоставительный анализ русских и немецких пословиц

Статья посвящена сопоставительному изучению русских и немецких пословиц как языковых единиц, отражающих национальную историю, общественный строй, быт и мировоззрение народа. Рассматривается хронология развития жанра в двух лингвокультурах, выделяются тематические группы. Особое внимание уделяется переводимости и выявлению национально-специфических черт.

Ключевые слова: пословица, паремиология, национальная ментальность, русский язык, немецкий язык, перевод, культурная коннотация

XXI век – период активного межкультурного взаимодействия, что ставит вопрос об изучении единиц языка, вызывающих трудности при восприятии, особенно если они содержат культурную коннотацию. Как известно, «в условиях быстро меняющегося мира, где границы между культурами становятся все более размытыми, понимание языка и культуры становится ключом к успешному взаимодействию между народами и построению гармоничного мира» [1]. Пословицы в этом ряду занимают особое место.

Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью структуры и семантики русских и немецких пословиц в сопоставительном аспекте, а также необходимостью выявления национально-культурной специфики этих единиц для успешной межкультурной коммуникации. В этой связи следует подчеркнуть, что «современное общество, характеризующееся процессами глобализации и цифровизации, предъявляет высокие требования к межкультурной коммуникации» [3].

Пословица – это возникшее в народе и бытующее в народной молве краткое изречение, содержащее законченную мысль, наблюдение или поучение. В отличие от поговорки (Redensart) и речевого оборота (Redewendung), пословица

всегда представляет собой завершённое суждение – своего рода аксиому народной философии. Как справедливо отмечается в лингвистической литературе, для пословицы характерно полное выражение мысли и наличие вывода. Многие пословицы народов мира пронизаны пафосом гуманных идей, что и привлекает внимание исследователей к этому жанру.

Сопоставление истории двух паремиологических традиций обнаруживает существенные различия. Немецкая пословица уже в средние века приобрела современную форму, а для некоторых из них прослеживается преемственность, начиная с X века. Расцвет немецкой пословицы давно прошёл; начиная с XIX века в обращение вошло лишь немного новых единиц, например, «Die Eisenbahn und Tod warten auf niemand» («Смерть да время никого не ждут»). Современные поговорки, однако, многочисленны. Русская пословица развивалась иным путем. Произрастая из крестьянской почвы, она редко утрачивала народно-разговорный характер и примерно до середины XVIII века не приобретала особого веса в жизни крестьянина и мелкого горожанина. Отражение исторических событий в русской пословице ощутимо слабее, чем в поговорке. Примеров исторических поговорок больше: «Погиб, как швед под Полтавой» (1709), «Голоден, как француз» (1812), «Вот тебе бабушка, и Юрьев день!» (1597). Исторических же пословиц гораздо меньше: «Дай срок, не бей с ног» (просьба налогоплательщика в старой Москве), «От денежной свечи Москва сгорела» (напоминание о пожарах 1443 и 1537 гг.). Немецкий язык знает больше исторических поговорок, поскольку они создавались на материале целого тысячелетия немецкой истории, например, «Fluchen wie ein Landsknecht» («ругаться как сапожник»), «Es geht da zu wie im Bauernkrieg» («Там такое творится, как во время пугачёвщины»), тогда как число исторических пословиц в обоих языках ограничено. Важной стилистической чертой русских пословиц являются многочисленные уменьшительные суффиксы, придающие им лирическую теплоту: батюшка, матушка, земелька, солнышко. Например, «По батюшке и детки», «Родная земелька – золотая колыбелька». Эта черта практически не имеет прямых соответствий в немецком языке.

Сопоставление содержания русских и немецких пословиц позволяет выделить три основные группы изречений:

1. Совпадающие по форме и смыслу: «Adler fangen keine Fliegen» – «Орёл мух не ловит».

2. Сходные по мысли, но различающиеся по образу: «Eile mit Weile» – «Тише едешь, дальше будешь».

3. Не имеющие соответствий в другом языке: «Besser ein gesunder Bauer als kranker Kaiser» – «Лучше здоровый крестьянин, чем больной император».

Оба народа единодушны в оценке базовых добродетелей и пороков. Пословицы поощряют благотворительность («Almosengeben armet nicht» = «Рука

дающего не оскудеет»), не видят позора в бедности («Armut schandet nicht» = «Бедность не порок»). Честный труд ремесленника ценится высоко («Handwerk hat goldenen Boden» = «Ремесло – золотой кормилец»). Отрицательная оценка мелкого торговца также совпадает («Kramer lügen gern» = «Не солгать, так и не продать»).

Однако выявляются и значимые различия. В немецких пословицах противостояние господина и слуги, землевладельца и крестьянина выражено резко: «Je grösser Herr, je wild'rer Bär» («Знатный барин – что лютый зверь»), «Wer sich im Herrendienst zu Tode arbeitet, den holt der Teufel» («Служить до гроба, а после смерти – хоть чёрту в зубы (или чёрту в лапы»).

Русская пословица в большей степени склонна давать совет покоряться власти и терпеть: «Лучше самому терпеть, чем других обижать», «Царь далеко, а Бог высоко».

Практически любую пословицу при художественном переводе можно заменить на эквивалентную в другом языке. Однако образные характеристики часто имеют национальный характер. При сопоставительном изучении постоянно встречается как неожиданная близость образов в разных языках, так и не менее неожиданное различие при сходстве значения.

Существует также группа интернациональных пословиц, в которых говорится об общечеловеческом, а не национально ограниченном. К ним относятся образцы народного юмора, порой противоречащие общепринятым моральным нормам: «Arbeit ist kein Hase, sie läuft nicht in den Wald» – «Работа не волк, в лес не убежит».

Проведенный сопоставительный анализ русских и немецких пословиц позволяет сделать следующие выводы:

1. Историческая динамика жанра в двух лингвокультурах различна: немецкая пословица испытала сильное влияние церковных и гуманистических школ, тогда как русская сохранила преимущественно крестьянскую, народно-разговорную природу.

2. По содержанию оба народа демонстрируют единодушие в оценке фундаментальных добродетелей (труд, честность, благотворительность) и пороков (лень, жадность, мошенничество). Однако русская пословица проявляет большую терпимость к власти и судьбе, тогда как немецкая – более резкое социальное противостояние.

3. Пословицы многозначны и находятся вне времени и вне классового деления. Овладеть пословицами иностранного языка – значит добиться высокой степени владения языком и глубже понять ментальность народа. Согласимся с утверждением о том, что «в условиях глобализации и интенсивного межкультурного взаимодействия вопросы обучения иностранным языкам приобретают особую актуальность» [2].

Таким образом, сопоставительное изучение пословиц не только расширяет знания о возможностях языка, но и служит надежным показателем ментальности русского и немецкого народа на протяжении столетий.

Литература

1. Донскова Л. А. Лингвистическое образование как ценность в контексте развития отечественного образования // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2025. № 2(32). С. 166–168.
2. Донскова Л. А. Практико-теоретическое взаимодействие в процессе обучения иностранным языкам на современном этапе // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2025. № 3(33). С. 216–220.
3. Донскова Л. А., Рудаков А. А. Лингвистический статус коммуникативной толерантности и эмотивности в структуре художественного текста // Казанская наука. 2025. № 3. С. 403–406.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

УДК 372.881.111.1

А. И. Апрелева (Санкт-Петербург, Россия)

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Перевод кинотекста документального фильма как вид профессионально-ориентированной практики студентов-переводчиков (на материале МКФ «Море зовет!»)

В статье анализируется опыт перевода студентами-переводчиками РГПУ им. А. И. Герцена кинотекстов документальных фильмов – участников международного кинофестиваля «Море зовет!» (Санкт-Петербург). На материале фильмов 2022–2026 гг. выявлены основные переводческие трудности: морская и экологическая терминология, названия биологических видов, рыболовецкие реалии, грамматическая и прагматическая адаптация. Обосновывается необходимость подобных практик для формирования профессиональных компетенций в области аудиовизуального перевода.

Ключевые слова: профессионально-ориентированная практика, студенты-переводчики, кинофестиваль «Море зовет!», кинотекст, аудиовизуальный перевод, субтитры, морская терминология

Введение

В современной системе языкового педагогического образования все большее значение приобретают практико-ориентированные формы обучения, максимально приближенные к реальным условиям работы переводчика. Институт иностранных языков РГПУ им. А. И. Герцена традиционно уделяет внимание таким формам, однако участие в кинофестивале позволяет вывести эту деятельность на уровень комплексного переводческого сопровождения события [1]; [4].

Одним из таких проектов стало ежегодное сотрудничество с Международным кинофестивалем морских и приключенческих фильмов «Море зовет!» (далее – МКФ «Море зовет!»), который проводится в Санкт-Петербурге при поддержке Морского совета при Правительстве Санкт-Петербурга. Важно подчеркнуть: это кинофорум, где представлены исключительно документальные фильмы, что накладывает особую ответственность на переводчика – зритель

ожидает достоверной информации, подлинных свидетельств, а не развлекательного вымысла.

Студенты Института иностранных языков участвуют в работе МКФ «Море зовет!» с 2011 года. Автор статьи, являясь одним из организаторов фестиваля, координирует их переводческую деятельность, что позволяет обобщать накопленный более чем за 14 лет опыт. В качестве иллюстративного материала здесь использованы кинотексты фильмов-участников 2022–2026 гг. Файлы исходных речевых листов и готовых субтитров предоставлены оргкомитетом фестиваля.

В рамках фестиваля студенты задействованы в четырех направлениях: 1) последовательный перевод мастер-классов иностранных режиссеров; 2) синхронный перевод «с листа» во время публичных показов; 3) переводческое сопровождение иностранных членов жюри; 4) письменный перевод речевых листов с немецкого, английского, французского или испанского языков на русский для последующего субтитрирования. Данная статья посвящена четвертому виду деятельности – движению от исходного кинотекста к речевому листу и затем к субтитрам.

Кинофестиваль «Море зовет!»: специфика тематики и задачи переводчика

МКФ «Море зовет!» объединяет кинематографистов, моряков, экологов, историков флота и широкую аудиторию. Цели кинофорума – пробуждение «морского сознания», популяризация России как морской державы, патриотическое воспитание. Этим целям служат документальные фильмы о морской экологии, истории флота, океанографии, подводных исследованиях.

Именно тематическая специфика предъявляет повышенные требования к переводчику. Недостаточно передать общий смысл – необходимо погрузиться в контекст морской профессии, навигации, биологии океана, военно-морской истории, а также в названия морских животных и терминологию, связанную с их анатомией и поведением. Как справедливо отмечает Н. Е. Галкова, «качественный перевод с иностранного языка (и наоборот) является одной из основных составляющих коммерческого и творческого успеха любого кинофильма за рубежом» [2, с. 3].

Почему субтитры? Мнение режиссеров-документалистов

Многие режиссеры – участники фестиваля – предпочитают субтитры дубляжу, поскольку голос синхрониста «заслоняет» подлинную интонацию, акцент, паузы. В документальном кино живая речь героев несет не меньшую смысловую нагрузку, чем сами слова. Субтитры позволяют сохранить оригинальный звукоряд целиком, и именно этот аргумент стал решающим в выборе формата работы на фестивале: фильмы демонстрируются на языке оригинала с русскими субтитрами. Таким образом, подготовка субтитров – это способ уважительного отношения к авторскому замыслу.

Речевой лист как объект перевода: структура и функции

В теории аудиовизуального перевода под речевым листом понимается текстовый документ, содержащий все реплики персонажей с временными метками (тайм-кодом) [1; 6]. Согласно регламенту фестиваля, автор фильма предоставляет кинотекст на одном из иностранных языков. На его основе формируются речевые листы, которые получают студенты. Продолжительность фильмов – от 10 до 60 минут. Ниже приведен фрагмент реального речевого листа из фильма «Лангуст-принц Корсики»:

00: 26: 39. 385 --> 00: 26: 43. 685

5 mois à dériver dans le courant de la Méditerranée

Задача студента – перевести реплики на русский, сохранив смысл и по возможности длительность звучания, а затем подготовить субтитры. Как отмечает В. Е. Горшкова, при субтитровании главное – не художественная целостность, а оценка важности информации [4, с. 143]. Е. С. Горина подчеркивает, что субтитрование близко к письменному переводу, но требует учета сегментации, опущений и изменения синтаксиса [1, с. 12]. Данные положения полностью подтверждаются материалом фестиваля.

От кинотекста к субтитрам: три этапа переводческой работы

Ключевая особенность работы – объектом перевода является не изолированный текст, а кинотекст документального фильма. Он включает три вербальных слоя: закадровый голос диктора, прямую речь участников (диалоги, интервью) и письменные элементы в кадре (титры, надписи, карты). Кинотекст неразрывно связан с видеорядом, поэтому переводчик не может переводить «слова словами», игнорируя контекст.

Первый этап – письменный перевод реплик. Студент решает комплекс задач: подбор эквивалентов морской, навигационной и экологической терминологии; передача стилистических особенностей (от научно-популярного тона до разговорной речи); компрессия текста, поскольку русский перевод часто длиннее оригинала, а время показа субтитра ограничено.

Второй этап – работа с тайм-кодом и синхронизация. Студент проверяет, чтобы переведенная фраза по длительности соответствовала оригиналу. При несовпадении применяется компрессия: опускаются второстепенные элементы, развернутые конструкции заменяются краткими. Как указывает Е. С. Горина, двустрочная реплика демонстрируется 4 секунды, однострочная – 2 секунды [1, с. 14].

Третий этап – создание субтитров, готовых к фестивальному показу. Студент экспортирует их в формате .srt или .ass и проверяет на тестовом видео отсутствие рассинхронизации.

Основные сложности перевода кинотекста документального фильма

Анализ речевых листов и готовых субтитров фильмов «Tales of tiny treasures» («Истории о крошечных сокровищах») и «La langouste, princesse de la

Corse» («Лангуст – принц Корсики») позволил выделить несколько групп переводческих трудностей, типичных для документального кино морской тематики.

1. Морская биологическая и экологическая терминология

В фильме «Истории о крошечных сокровищах» встречаются названия десятков видов беспозвоночных, рыб, кораллов. Например:

pez escorpión diablo – «рыба-скорпион дьявольский». Студенты выбрали устоявшееся название «рыба-скорпион», опустив эпитет «дьявольский» ради экономии места, но уточнили в аннотации к фильму.

pulpo de aros azules – «синекольчатый осьминог». Этот вид ядовит, и важно было не спутать с pulpo ocelado venenoso (глазчатый осьминог). В речевом листе встретились оба термина; студенты сохранили различие, добавив примечание для редактора субтитров.

2. Рыболовецкие и дайверские реалии

В «Лангусте» рыбаки используют nasses – «верши», filets trémail – «трехстенные сети», casiers – «ловушки-корзины». Прямое заимствование «верша» понятно не всем зрителям, поэтому в субтитрах добавлено уточнение «плетеная ловушка». Техническое устройство roue hydraulique – «гидравлическое колесо, лебедка» переведено описательно: «лебедка для подъема сетей с глубины».

В испанском фильме встречается термин muck diving – «мак-дайвинг, погружения на песчаное или илистое дно». В русском языке устоялся вариант «мак-дайвинг» (калька), однако для широкого зрителя требовалось пояснение. Студенты использовали компромисс: в субтитрах оставили «мак-дайвинг», а в анонсе фильма дали разъяснение «подводные погружения для съемки мелких придонных организмов».

3. Грамматическая и прагматическая адаптация

Во французском фильме лангуста называют princesse de la Corse («принцесса Корсики»). Перед студентами встал выбор: следовать грамматическому роду оригинала (женский) или традиции русскоязычной зоологической публицистики (мужской). В итоге в титрах использован вариант «лангуст – принц Корсики», а в речевом листе сохранено дословное «принцесса» для справки.

Еще один показательный пример – восклицание рыбака: Ahhh la langouste. On a du mal a pas l'aimer! – «Ах, лангуст, как же его можно не любить!». Прямая передача междометия и риторического вопроса не вызвала сложностей, но потребовала компрессии: из двух реплик сделана одна, укладываемая в 2 секунды экранного времени.

4. Культурные и топонимические реалии

В испанском фильме: Bienvenido a Anilao, en la isla Luzon, Filipinas – «Добро пожаловать в Анилао, на остров Лусон, Филиппины». Уточнение «город Анилао» (хотя это муниципалитет) было признано достаточным. В «Лангусте» топонимы Cap Corse, Centuri, Bonifacio переданы традиционными русскими вариантами (мыс Корс, Чентури, Бонифачо). Дополнительную сложность

создали диалектные выражения корсиканских рыбаков; студенты заменили их нейтральной русской разговорной лексикой, сохранив общий колорит.

5. Компрессия текста при субтитровании

Испанская фраза: Cuando terminé mis estudios, fui al extranjero para trabajar. Pero después de seis meses, me di cuenta de que preferiría trabajar en Filipinas y ayudar a mi familia. (21 слово). Русский перевод без сжатия: «Когда я закончил учебу, уехал работать за границу. Но через шесть месяцев понял, что предпочел бы работать на Филиппинах и помогать семье» – 17 слов, что при скорости чтения 15–17 знаков в секунду требует почти 4 секунд, тогда как оригинал звучит 6 секунд. Компрессия: «После учебы уехал за границу, но через полгода вернулся помогать семье» (9 слов, 2 секунды). Смысл сохранен, потеряны только повторы.

Значение практики для профессиональной подготовки студентов

Опыт перевода кинотекстов формирует у студентов ряд ключевых компетенций:

1. Погружение в реальную среду – студент становится участником международного события, его перевод видят сотни зрителей, что повышает ответственность и мотивацию.

2. Создание портфолио – работа с узкоспециальной лексикой делает портфолио особенно ценным для будущих заказчиков и работодателей.

3. Развитие технических навыков – работа с тайм-кодом и субтитровыми редакторами востребована в видеопродакшне.

4. Расширение кругозора – после перевода подобных фильмов студенты начинают интересоваться морской экологией, ихтиологией, историей мореплавания. Многие признаются, что фестиваль открыл для них целый мир профессиональной терминологии, о которой они раньше не задумывались.

5. Межкультурная чувствительность – работа с иностранными фильмами знакомит с разными способами восприятия моря и экологических проблем.

Заключение

Участие студентов ИИЯ РГПУ им. А. И. Герцена в работе МКФ «Море зовет!» представляет собой эффективную модель профессионально-ориентированной переводческой практики. Студенты осваивают полный цикл преобразования кинотекста – от восприятия документального материала через речевой лист до создания субтитров. Специфика фестивальной тематики требует не только языковой точности, но и глубокого погружения в контекст, умения работать с терминологией и культурными реалиями, а в отдельных случаях – принимать решения о грамматической адаптации. Анализ речевых листов фильмов 2022–2026 гг. подтверждает, что документальное кино морской направленности является богатым и благодарным материалом для формирования профессиональных компетенций будущих переводчиков в области аудиовизуального перевода.

Литература

1. Галкова Н. Е. Особенности перевода документальных фильмов (на материале: «The Hero», «Один день» и «ALMA – A Window into the Mysteries of the Universe»): магист. дис. / Урал. федер. ун-т. Екатеринбург, 2016. 147 с.
2. Горина Е. С. Стратегия перевода субтитров киносериала «White Collar» с английского языка на русский: бакалавр. работа / Тольят. гос. ун-т. Тольятти, 2019. 58 с.
3. Горшкова В. Е. Особенности перевода фильмов с субтитрами // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. академика М. Ф. Решетнева. 2006. № 3. С. 141–144.
4. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учеб. пособие. М.: ЭТС, 2002. 424 с.

УДК 373.5

Н. Н. Безденежных (Нижний Новгород, Россия)

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

И. В. Бойцова (Нижний Новгород, Россия)

Нижегородская академия МВД Российской Федерации

Н. В. Тройня (Нижний Новгород, Россия)

Нижегородский технологический техникум

Интеграция искусственного интеллекта в развитие читательской грамотности учащихся средней школы

В современных условиях актуальна задача теоретического осмысления и практической разработки методики использования искусственного интеллекта (ИИ) для развития читательской грамотности у школьников, которые находятся на индивидуальном обучении. В статье представлена модель интеграции искусственного интеллекта в развитие читательской грамотности обучающихся. Разработанные методические рекомендации и дидактические материалы с использованием ИИ могут быть непосредственно использованы учителями русского языка в общеобразовательных школах для повышения эффективности уроков и организации внеурочной деятельности.

Ключевые слова: искусственный интеллект, методика, читательская грамотность, клиповое мышление, текст, промпт, модель

Анализ современного этапа развития образования включает в себя два ключевых вектора: стремительную цифровизацию и переориентацию на формирование функциональной грамотности. В условиях информационного образования особое значение приобретает читательская грамотность, которая трактуется в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) [6] не просто как техника чтения, а как способность человека понимать, анализировать и использовать тексты для достижения своих целей, расширения зна-

ний и участия в социальной жизни. Однако на практике мы сталкиваемся с рядом противоречий. С одной стороны, это снижение интереса к чтению у школьников, наличие клипового мышления, что ведет к поиску новых, более эффективных методов работы с текстом. С другой – классно-урочная система, которая не всегда позволяет в полной мере реализовать индивидуальный подход к каждому ученику. На помощь педагогам приходит искусственный интеллект (ИИ). ИИ способен выступать в роли ассистента учителя: адаптировать тексты под индивидуальный уровень, генерировать вариативные задания, мгновенно анализировать ошибки и выстраивать индивидуальные образовательные траектории. Интеграция ИИ в процесс развития читательской грамотности может стать инструментом, который позволит не только повысить мотивацию к чтению у «цифрового поколения», но и эффективно сформировать навыки глубокого понимания текста.

Анализ современной психолого-педагогической литературы показывает, что читательская грамотность включает в себя несколько взаимосвязанных компонентов. Исследователи выделяют три уровня читательских умений: поиск информации и понимание прочитанного; преобразование и интерпретация информации; оценка информации и формулирование собственных суждений.

Для учащихся 6 класса характерен переходный этап в развитии читательских навыков. В этом возрасте происходит смена доминирующего вида деятельности с учебной на коммуникативную, то есть общение со сверстниками, что создает определенные трудности в поддержании интереса к чтению. Психологи отмечают, что именно в 5–6 классах у многих школьников формируется так называемое «клиповое мышление» – фрагментарное восприятие информации, а также снижение способности к удержанию внимания на длительных текстах.

В практике работы учителей русского языка накоплен богатый арсенал методов формирования читательской грамотности. Среди эффективных приемов можно выделить технологию развития критического мышления через чтение и письмо.

Однако, традиционные методы сталкиваются с вызовом цифровой эпохи: современные подростки проводят значительное время в цифровой среде, их восприятие текста трансформируется под влиянием гипертекста и мультимедийных форматов. Это противоречие требует поиска новых инструментов, которые будут органично сочетать в себе традиционные подходы к работе с текстом и возможности цифровых технологий.

Возраст 11–12 лет относится к младшему подростковому возрасту – критическому периоду в развитии личности. По данным психологических исследований, в этом возрасте происходят существенные изменения в познавательной сфере: развивается теоретическое рефлексивное мышление, формируется способность к абстрагированию, но при этом сохраняется конкретно-образный компонент мышления.

Е. В. Ведерникова [1] в своей лекции об особенностях познавательной деятельности современных подростков отмечает проблему снижения концентрации внимания у детей и предлагает технологии, которые позволяют педагогу противостоять фрагментарности восприятия через грамотно выстроенную работу с текстом. Ключевой вывод заключается в том, что бороться с «клиповым мышлением» бессмысленно – нужно учитывать это как данность и использовать его особенности в образовательных целях.

Индивидуализация обучения в 6 классе приобретает особое значение именно из-за неравномерности развития учащихся. В одном классе могут находиться дети с разным темпом чтения, уровнем понимания текста, различными читательскими интересами. Одни предпочитают художественную литературу, другие – научно-познавательную, третьи – комиксы и визуальные форматы. Традиционная классно-урочная система с единым темпом и содержанием не всегда позволяет учесть эти различия. Именно здесь на помощь приходят технологии, которые позволяют адаптировать учебный материал под конкретного ученика.

Искусственный интеллект (ИИ) в образовании – это не просто модный тренд, а реальный инструмент, способный качественно изменить процесс обучения. Под ИИ в образовательном контексте понимаются компьютерные системы, способные выполнять задачи, которые обычно требуют человеческого интеллекта: обработка естественного языка, распознавание образов, адаптивное обучение, генерация текстов и заданий.

Для учителя русского языка наибольший интерес представляют следующие направления применения ИИ:

1. Генерация учебных текстов и заданий. Нейросети способны создавать тексты разной сложности на заданную тему, формулировать вопросы разного типа, генерировать упражнения на отработку конкретных правил. Это позволяет учителю быстро получать дидактический материал, адаптированный под конкретный класс или даже отдельного ученика.

2. Анализ письменных работ. Специализированные промпты позволяют нейросетям находить и классифицировать ошибки в ученических текстах. Например, существуют разработки для определения и категоризации ошибок с выделением орфографических, грамматических, пунктуационных и коммуникативных сбоев.

3. Адаптивное обучение. ИИ может выступать в роли персонального репетитора, подстраивающегося под уровень ученика. Как показывают практические разработки, с помощью правильно составленных промптов можно создать виртуального преподавателя, который учитывает исходный язык ученика, уровень подготовки и индивидуальные образовательные цели.

4. Создание диалоговых тренажеров. ИИ способен моделировать коммуникативные ситуации, выступая в роли собеседника для отработки речевых навыков.

Анализ специальной литературы позволяет сформулировать принципы создания образовательных промптов:

- конкретность формулировок (четкое описание задачи);
- указание роли (нейросеть выступает в определенной роли: учитель, репетитор, автор текстов);
- описание формата вывода (таблица, список, связный текст);
- примеры ожидаемого результата;
- ограничения (чего делать нельзя).

Для успешной интеграции ИИ в образовательный процесс необходима предварительная диагностика исходного уровня читательской грамотности учащихся.

Основные группы читательских умений, подлежащих диагностике:

- умение находить информацию (ориентация в тексте, поиск фактов, имен, дат, определений);
- умение понимать прочитанное (формулирование основной мысли, объяснение последовательности событий);
- умение интерпретировать информацию (установление скрытых связей, формулирование выводов);
- умение оценивать информацию (критический анализ, выражение собственного мнения).

Для диагностики этих умений могут быть использованы как традиционные методы (входные контрольные работы), так и ИИ-инструменты. *Пример «промпта» для создания диагностического текста:*

ТЕКСТ: Ты – учитель русского языка и литературы. Тебе нужно создать диагностический текст для ученика 6 класса с вопросами разного уровня сложности.

Требования к тексту:

- Тема: дружба и взаимопомощь (на основе рассказа В. Распутина «Уроки французского»)
- Объем: 1500–1800 знаков
- Лексика: доступная для шестиклассников

После текста составь 8 вопросов:

1–2: на поиск информации в явном виде (кто? где? когда?)

3–4: на понимание причинно-следственных связей (почему? зачем?)

5–6: на интерпретацию (как ты понимаешь? что хотел сказать автор?)

7–8: на оценку и личное мнение (согласен ли ты? как бы ты поступил?)

К каждому вопросу укажи правильный ответ или критерии оценки.

Формат вывода: текст, затем список вопросов с пометкой уровня сложности и ответами.

Результаты диагностики позволяют разделить учащихся на группы:

1-я группа (базовый уровень): ученики, которые испытывают трудности в понимании основной мысли текста, нуждающиеся в более простых текстах и дополнительных пояснениях.

2-я группа (средний уровень): ученики, которые успешно справляются с типовыми заданиями, но испытывают затруднения в интерпретации и оценке.

3-я группа (повышенный уровень): ученики, готовые к работе с текстами повышенной сложности, которые требуют творческих и аналитических заданий.

Представим фрагмент урока русского языка и литературы в 6-м классе, который демонстрирует различные способы интеграции ИИ в образовательный процесс, – *урок литературы по рассказу В. Распутина «Уроки французского» (с использованием ИИ для дифференциации заданий)* [5].

Тема урока: «Уроки доброты» (по рассказу В. Распутина «Уроки французского»)

Класс: 6

Цели урока:

- обучающая: углубить понимание идейного содержания рассказа;
- развивающая: развивать навыки анализа текста, интерпретации поступков героев;
- воспитательная: формировать представление о доброте, милосердии, чуткости.

Оборудование: компьютеры/планшеты с доступом к нейросети, текст рассказа, рабочие листы.

Ход урока:

1. Организационный момент и актуализация знаний (5 мин)

Учитель предлагает вспомнить ключевые эпизоды рассказа. На экране – несколько цитат из произведения. Ученики определяют, кому принадлежат эти слова и в какой ситуации они сказаны.

2. Работа с текстом с использованием ИИ (20 мин)

Класс делится на три группы в соответствии с уровнем читательской грамотности. Каждая группа получает доступ к нейросети со специальным промптом.

Группа 1 (базовый уровень): работа с адаптированным текстом

Промпт для ИИ (активируется учителем) [2], [3], [4]:

ТЕКСТ: *Представь, что ты объясняешь сюжет рассказа «Уроки французского» ученику, который только начал читать. Кратко перескажи главу, где учительница играет с мальчиком на деньги. Напиши простыми словами, короткими предложениями. Объясни, почему она это сделала. В конце напиши три вопроса на понимание: Во что играли учительница и мальчик? Почему мальчик согласился играть? Зачем учительница это делала?*

Ученики читают сгенерированный адаптированный пересказ, затем устно отвечают на вопросы. Если ответ вызывает затруднение, они могут обратиться к исходному тексту рассказа.

Таким образом, статья посвящена актуальной проблеме современного образования – интеграции искусственного интеллекта в процесс развития читательской грамотности школьников с учетом индивидуального подхода. Рассмотрены возрастные особенности учащихся 6 класса, которые определяют специфику работы с текстом в этом возрасте. Установлено, что для современных шестиклассников характерно «клиповое мышление», снижение концентрации внимания, но при этом они высоко вовлечены в цифровую среду, что требует поиска новых методов обучения, которые бы органично сочетали в себе традиционный подход и современные технологии.

На основе теоретического анализа разработана модель интеграции искусственного интеллекта в развитие читательской грамотности, включающая диагностический, содержательный, процессуальный и рефлексивно-оценочный компоненты. Модель ориентирована на сохранение ведущей роли учителя и использование ИИ как инструмента, освобождающего время педагога для решения сложных методических задач и живого общения с учениками. Разработанные методические рекомендации могут быть использованы учителями русского языка и литературы в практической работе.

Литература

1. Ведерникова Е. В. Особенности познавательной деятельности современных подростков: к проблеме «клипового мышления» // Методический инструментальный формирования и оценивания читательской грамотности у обучающихся 1-6 классов: материалы семинара-практикума / Вятская гуманитарная гимназия. Киров, 2025.
2. Промт для ChatGPT, который помогает писать по-человечески на русском [Электронный ресурс] // ForumAI. 2025. URL: <https://forumai.io/threads/promt-dlya-chatgpt-kotoryi-pomogayet-pisat-po-chelovecheski-na-russkom-brainwriting-hand.7042> (дата обращения: 15.04.2026).
3. Промпт для написания простых текстов в ChatGPT [Электронный ресурс] // DTF. 2025. URL: <https://dtf.ru> (дата обращения: 15.04.2026).
4. Промт для персонального репетитора по русскому языку с нейросетью [Электронный ресурс] // Dreaper. 2025.
5. Пушкарева Е. Ю. Программа «Читательская грамотность» для учащихся 5–6 классов [Электронный ресурс] // Инфоурок. 2025. URL: <https://infourok.ru/magazin-materialov/urok-po-chitatelskoj-gramotnosti-6-klass-653128> (дата обращения: 12.04.2026).
6. Распутин В. Г. Уроки французского: рассказы. М.: Детская литература, 2021.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 (с изменениями и дополнениями).

Использование приема «заинтересованных лиц» на занятиях по англоязычной прессе в языковом вузе

В статье описана последовательность работы над статьей сюжетного характера из популярного английского журнала с использованием приема «заинтересованных лиц». Показан пример составления тематического мини-словаря по материалам изучаемой работы. Продемонстрированы речевые задания на основе приема «заинтересованных лиц», то есть персонажей, которые вступают в речевое взаимодействие друг с другом и обсуждают проблемы, затронутые в тексте статьи.

Ключевые слова: англоязычная пресса, прием «заинтересованных лиц», тематический мини-словарь, речевые упражнения, обучение рассуждению

В английских журналах, предназначенных для широкого читателя, содержатся сюжетные рассказы, которые могут быть использованы для развития умений построения логичных и аргументированных высказываний на иностранном языке у студентов старших курсов педагогических направлений подготовки, будущих учителей иностранных языков. К числу таких журналов можно отнести следующие британские издания: “The People’s Friend”, “Woman and Home”, “My Weekly”, “Best”, “Yours”, “That’s Life!”, “Take a Break”, “Chat”, “Woman”, “Hello!”.

В качестве примера материала для обучения говорению на занятиях по англоязычной прессе возьмем статью Мег Стоукс «Отель, где разбиваются сердца» [3] из специального выпуска журнала “The People’s Friend”. Главная героиня рассказа, студентка по имени Келли, устраивается на работу горничной в дорогой отель, в котором происходит таинственное убийство жениха накануне его свадьбы. Сообразительной и наблюдательной девушке удастся раскрыть это преступление. Как видно из краткого содержания статьи, это вымышленный рассказ детективного жанра. К преимуществам такого рода материалов можно отнести следующие: интересный сюжет, взаимодействие между персонажами в виде диалогов, небольшой объем статьи, разделение текста звездочками на параграфы, возможность «дорисовать» завершение каждого раздела на усмотрение читателя, высокое содержание имплицитной информации в тексте, описание работы типичного дорогого английского отеля с его особенностями и проблемами, что само по себе представляет ценные лингвострановедческие сведения для студентов.

После прочтения и изучения текста рассказа работа по подготовке высказываний так называемых «заинтересованных лиц» начинается с составления

тематического мини-словаря, содержание которого будет служить языковыми и смысловыми подсказками для спонтанной речи студентов. Работа с тематическим словарем способствует формированию у студентов навыков отбора и систематизации лексических единиц и фраз в целях прогнозирования вариантов потенциальных высказываний по темам и подтемам, в рамках которых осуществляется отбор лексики. Правильно составленный мини-словарь будет выступать инструментом для лексического варьирования будущих высказываний студентов в зависимости от выбора способа аргументации [2, с. 211].

В анализируемом рассказе четко прослеживаются три взаимосвязанные темы: работа крупного отеля, подготовка к свадьбе, которая так и не состоялась, и расследование преступления. Лексика, обозначающая информацию об отеле, может быть подразделена на две подтемы: персонал и условия проживания в отеле. Рекомендуется, чтобы лексические единицы и фразы тематического мини-словаря, составленного по материалам статьи, были систематизированы в виде таблицы.

Таблица 1 – Тематический мини-словарь по материалам статьи “Heartbreak Hotel”

The Hotel		Wedding	Crime
Staff	Hotel Facilities		
Shift	The main bar	Bride	Foul play
Be short staffed	A well-run establishment	Bridegroom	A severe peanut allergy
Overtime	The promenade shelter	Fiance	A fatal error
Be on duty	A lot of cancellations	Be engaged to	Die from anaphylactic shock
The owners	Dietary needs	Break off the engagement	Find no evidence
Leave smb in charge	The fully equipped gym		The suspicion hung heavy
Guests	Treadmill		It was revenge served cold
Room attendant	Rowing machine		A witness
Serve drinks and snacks	The hotel restaurant		A confession
Clear away glasses and bottles	The staff room		The murder was solved
Housekeeping	Executive suite		
The kitchen staff	Bookings were down		
Meticulous	Bookings were soaring		

После составления тематического мини-словаря студенты описывают отель из рассказа и сравнивают его с типичными российскими отелями: *Describe the hotel discussed in the story and draw an analogy between typical Russian and European hotels*. Хотя ожидаемая свадьба так и не состоялась, студенты могут рассказать о традиционной американской или европейской свадьбе, опираясь на собственный предшествующий языковой и речевой опыт: *Describe a typical European or American wedding ceremony*. Далее студенты рассуждают о со-

вершенном в отеле преступлении и о работе полиции: *What crime was committed in the hotel? Why do you think the police found no evidence?*

После выполнения условно-речевых упражнений студенты переходят к собственно речевым заданиям, которые строятся на использовании приема «заинтересованных лиц». «Заинтересованное лицо» – это вымышленный персонаж, герой литературного произведения или человек, являющийся типичным представителем определенного рода деятельности или профессии, образ которого хорошо знаком или интересен для обучающихся. «Заинтересованное лицо» выражает позицию той группы людей, к которой он/она относится; если же это лицо высказывает нетипичное суждение, оно должно быть оправдано или обосновано в форме аргументации. Благодаря приему «заинтересованных лиц» студенты получают возможность высказывать не только собственное мнение в отношении спорного вопроса, но и отстаивать точку зрения, которую они, возможно, не стали бы поддерживать, выступая от себя лично» [1, с. 659].

В данном случае в качестве «заинтересованного лица» может быть использован образ не только главной героини статьи Келли, но и образы второстепенных персонажей: мать Келли, сын хозяев отеля Адам Биррел и Алисия Бомонт, богатая наследница, которая убила бывшего жениха по причине мести. Для удобства выбора «заинтересованного лица», в роли которого будут выступать студенты, рекомендуем представить наименования персонажей и их потенциальных собеседников в виде таблицы.

Таблица 2 – «Заинтересованные лица» и персонажи, которых они пытаются убедить в своей правоте

«Заинтересованные лица»	Персонажи
Kelly	Police
	Tom
	Adam Birrel
	Kelly's mother
	Room attendants
Kelly's mother	Kelly's father
Adam Birrel	friends
	parents
	employees
Alicia Baeumont	police
	parents

Задания с использованием приема «заинтересованных лиц» будут выглядеть следующим образом. Вначале студенты как бы «вживаются» в образ главной героини Келли, которая, обнаружив дорогую губную помаду в мусорном ведре, понимает, каким образом несостоявшийся жених скончался от анафилак-

тического шока из-за аллергии на орехи. “You are Kelly, a room attendant in a prestigious hotel. Tell 1) the police; 2) your mother; 3) your friend Tom; 4) your boss Adam Birrel; 5) your colleagues, other room attendants, how you managed to solve the murder. Use the thematic glossary.”

Мать Келли – второстепенный персонаж рассказа, о котором читатель узнает благодаря диалогу в виде разговора по телефону между главной героиней и ее матерью. Именно в ходе этого разговора Келли понимает, что незнакомка, с которой она случайно увидела несостоявшегося жениха, вероятно, и убила своего бывшего возлюбленного. Судя по краткому описанию вербального взаимодействия между матерью и дочерью, становится понятно, что мать Келли – любопытная и общительная женщина, поэтому можно предположить, что она обязательно с гордостью расскажет о своей дочери мужу, отцу Келли, и своим друзьям. “You are Kelly’s mother who loves her daughter dearly and is proud of her. Tell your husband / your friends how your beloved daughter helped the hotel, where she was working in summer, save its face and solve the murder. Don’t forget what Kelly told you and give your own interpretation of her words.”

В тексте ничего не говорится о том, что делал Адам Биррел, сын хозяев отеля, после того как Келли раскрыла преступление, а количество желающих заселиться в его отель значительно увеличилось. Можно лишь предположить, что он был чрезвычайно счастлив, что смог оправдать доверие родителей. Его беседу с родителями можно построить по-разному: он рассказывает о замечательной девушке Келли, которая благодаря наблюдательности и смекалке спасла отель от позора и разорения, либо он приписывает все заслуги по достижению увеличения количества бронирований только самому себе. Как управляющему отелем, ему надлежит рассказать персоналу, что произошло, похвалить Келли и произнести мотивационную речь. “You are Adam Birrel, the hotel owners’ son in charge of the business while they stay away. Tell your parents / employees that the bookings of your hotel are soaring. Decide whether you are going to give credit to Kelly or yourself while talking to your parents. Prepare a pep talk for your employees.”

Студентам также придется придумать, как будет оправдываться и выкручиваться злодейка Алисия Бомонт, которая привыкла получать желаемое любой ценой и не умеет проигрывать. Учащиеся должны решить, будет ли она притворяться несчастной жертвой, чтобы разжалобить полицию и своих родителей, или признает свою вину и хладнокровно расскажет, как замышляла преступление. “You are Alicia Beaumont, a spoilt daughter of wealthy parents. Tell the police / your parents why you killed your former fiancé. Describe how you did it. Decide whether you are sorry for what you did or you believe it was the right thing to do.”

Итак, мы описали один из приемов работы с материалом британского популярного журнала при обучении рассуждению и оцениванию на английском языке студентов педагогического направления, будущих учителей английского

языка. Использование приема «заинтересованных лиц» помогает студентам рассмотреть одну проблему с разных сторон, построить разные варианты высказываний, попробовать себя в неожиданной роли и преодолеть страх быть неправильно понятым или сказать глупость, поскольку речевое взаимодействие происходит между вымышленными героями, а студенты просто озвучивают своих персонажей, при этом осваивая полезные навыки защиты своего мнения и овладевая умениями общения с разными категориями людей.

Литература

1. Белкина Е. П. Использование приема «заинтересованных лиц» как основа методики обучения студентов направления «Туризм» устной иноязычной речи с опорой на текстовый материал // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16. Вып. 2. С. 658–665.
2. Белкина Е. П. Методика обучения иноязычному оценочному высказыванию на основе материалов иноязычной прессы студентов старших курсов направления «Педагогическое образование» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15. Вып. 1. С. 209–215.
3. Stokes Meg. Heartbreak Hotel // The People's Friend. Special. 2025. No. 279. P. 4–6.

УДК 372.881.1

*И. А. Белова, М. А. Белова, Е. Н. Шишкина (Москва, Россия)
Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана*

Некоторые аспекты обучения просмотрovому чтению студентов технического вуза

В статье рассматриваются проблемы обучения чтению литературы по специальности студентов неязыкового вуза. Дана классификация видов чтения в зависимости от целевой установки. Приводятся примеры заданий, используемых для обучения студентов технических вузов просмотрovому чтению.

Ключевые слова: информативная единица обучения, аутентичная литература по специальности, смысловая и перцептивная переработка материала, стратегия чтения, конкретное коммуникативное задание

Обучение студентов неязыкового вуза чтению аутентичной литературы по специальности – важный этап профессиональной подготовки современного компетентного специалиста, так как текст всегда был и остается основной информативной единицей обучения. Кроме того, «чтение в период профессиональной деятельности служит специалисту средством удовлетворения как его коммуникативных, так и познавательных потребностей»

[1, с. 94]. Лишь владение навыками чтения позволяет специалисту ориентироваться в огромных информационных потоках современного мира и стать способным извлекать именно ту информацию, которая нужна ему в данный момент для его профессиональной деятельности, и в том объеме, который необходим для решения конкретной задачи: просмотр и поиск требуемой информации, поверхностное ознакомление с печатным материалом, глубокое и детальное изучение определенной проблемы и т.д. Поэтому «владение чтением остается важнейшей составляющей коммуникативной компетенции, формируемой у студентов в период их обучения в вузе» [1, с. 94].

Существуют различные классификации видов чтения. Вид чтения – это «набор операций, обусловленных целью чтения и характеризующихся специфическим сочетанием приемов смысловой и перцептивной переработки материала, воспринимаемого зрительно» [3, с. 107]. В зависимости от целевой установки и коммуникативной цели различают следующие виды чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое. Все эти виды чтения различаются по степени полноты и точности понимания содержания прочитанного. Изучающее чтение предусматривает полное и точное извлечение информации, ознакомительное чтение – общий охват содержания, получение самой важной информации, поисковое – поиск конкретных сведений, ответ на поставленный вопрос, просмотровое чтение – лишь общее представление о тексте и выявление наличия или отсутствия той или иной информации, интересующей читающего.

Несмотря на различия целевых установок приведенных выше видов чтения, существуют определенные общие умения и навыки, которыми студент должен владеть для успешного выполнения всех заданий, предлагаемых ему в учебных пособиях преподавателем на занятии или самостоятельно поставленных им в процессе осуществления его научной деятельности или самостоятельной работы на старших курсах. Приведем лишь некоторые из них:

- умение выделить в тексте основную мысль, требуемую информацию, деталь, иллюстрацию, подтверждающую, поясняющую основную мысль;
- умение обобщать, сгруппировывать факты, устанавливать связи между ними;
- умение сделать вывод, дать оценку и т.д.

Однако, учитывая целевые установки различных видов чтения, каждый вид чтения требует определенных умений и навыков, отражающих его специфику. В данной статье будет дана характеристика просмотрового вида чтения, приведены его особенности и некоторые примеры упражнений для обучения данному виду чтения.

Цель просмотрового чтения – получение самого общего представления о теме и круге вопросов, рассматриваемых в данном печатном материале, понимание лишь общей структуры текста. Просмотровое чтение дает

возможность определить, есть ли в данном материале интересующая читающего информация, отобрать печатный материал для определенной цели и сделать вывод о целесообразности его дальнейшего более детального изучения. Поэтому, особенностями просмотрового чтения являются:

- отсутствие установки на дальнейшее использование полученной информации;
- выбор лишь нужной, существенной информации, пропуск остальной, второстепенной информации, конкретных примеров;
- фиксация лишь тех языковых факторов, которые дают возможность судить о теме текста.

Просмотровое чтение – самый быстрый вид чтения. Если требованием к изучающему чтению является 100% понимание содержания текста при скорости 50–60 слов в минуту, то просмотровое имеет своей целью определение «общего содержания темы текста при скорости чтения 500–550 слов в минуту (2500–2750 п.зн.) [2, с. 45]. Такая большая скорость чтения присуща лишь «зрелым» чтецам. Поэтому, для владения навыками просмотрового чтения требуется более высокий уровень знания иностранного языка, значительного объема языкового материала, а также способность обоснованно предвосхищать информацию. Однако это не означает, что просмотровому чтению нужно обучать лишь на заключительных этапах обучения иностранному языку в техническом вузе. К сожалению, обучению просмотровому виду чтения в школах не уделяют должного внимания. Оно лишь как бы предваряет изучающее и ознакомительное чтение. Ограничиваясь целью определить общую тему текста, оно «поддерживает» ознакомительное чтение, которому наряду с изучающим видом чтения в школах уделяют больше внимания. Поэтому, первокурсники, как правило, не владеют нужными навыками, а ведь благодаря этим навыкам студент сможет из большого объема печатной информации выделить лишь нужный для него объект чтения, исключить необязательное и второстепенное и т.д. и, таким образом, значительно облегчить свою аудиторную и самостоятельную работу. В средней школе и на младших курсах в МГТУ им. Н. Э. Баумана большое внимание уделяется изучающему чтению. При изучающем чтении проводится анализ лексико-грамматических конструкций, по необходимости выполняется выборочный перевод отдельных частей текста. При изучающем чтении важны полнота и точность понимания содержания. В учебных пособиях, разработанных преподавателями кафедры английского языка нашего университета по всем специальностям, включая пособия, предлагаемые студентам первого курса, имеются тексты, направленные на развитие навыков всех видов чтения. В каждом модуле на текстах А студенты обучаются в основном изучающему чтению, к текстам В и С имеются разнообразные задания на развитие навыков всех других видов чтения, а на старших курсах ознакомительное, просмотровое

и поисковое чтение вытесняет значимость изучающего чтения. Студенты уже учатся самостоятельно переходить от одного вида чтения к другому в зависимости от поставленной перед ними задачи и цели.

Для успешного выполнения заданий по просмотровому чтению студента нужно не только обучать вышеприведенным навыкам, которые ему необходимы для овладения всеми видами чтения, но также сформировать у него определенные умения в данном виде чтения:

- умение предвосхищать тематику текста по заголовку, подзаголовку, схеме, иллюстрации и т.д.;
- умение определить тематику текста, просмотрев его;
- умение определить самые общие сведения из определенной области знаний;
- умение выделить важную информацию и опустить второстепенную, обнаруживая смысловые опорные пункты и ориентируясь в композиционно-смысловой структуре текста;
- умение определить значимость содержания текста для читающего, оценить актуальность информации и перспективность ее использования.

Всем преподавателям известно, что существуют определенные этапы работы с текстом при обучении всем видам чтения: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

На **предтекстовом** этапе в зависимости от вида чтения задания направлены «на устранение смысловых и языковых трудностей текста, препятствующих пониманию его содержания, выработку определенных умений и навыков, определения «стратегии чтения». В них учитываются лексико-грамматические, структурно-смысловые, лингвостилистические и лингвострановедческие особенности подлежащего чтению текста» [4, с. 96–97]. Немаловажно и то, что эти задания должны заинтересовать читающего в получении информации и обеспечить определенную мотивацию.

На **текстовом** этапе задания выполняются непосредственно во время чтения, они должны быть разнообразны и предварять проверку понимания прочитанного на послетекстовом этапе.

Послетекстовый этап включает задания, направленные на проверку понимания прочитанного. Выполнение их демонстрирует способность обучаемого обобщать, систематизировать и интерпретировать полученную информацию. Они также предназначены для «контроля за степенью сформированности умений чтения и возможного использования полученной информации в будущей профессиональной деятельности» [4, с. 98].

На **предтекстовом** этапе обучения просмотровому чтению можно предложить следующие упражнения для текстов с заглавием:

- прочитайте заглавие и предположите, о чем будет говориться в тексте;

– просмотрите текст и найдите те места, в которых повторяются слова из заглавия;

– в заголовке найдите главные тематические слова и проследите, как часто они встречаются в тексте и развивают его основную идею;

– обобщите значения основных тематических слов и сформулируйте главную мысль текста одним предложением или словосочетанием;

– сформулируйте главную мысль текста и сравните вашу формулировку с заголовком текста.

Для текстов без заглавия:

– прочитайте выделенные тематические слова и придумайте заголовок к тексту;

– ознакомьтесь со схемами, иллюстрациями текста и озаглавьте его;

– просмотрите рисунки (схемы, диаграммы) текста и расположите их в логической последовательности. Придумайте заголовок и составьте возможный план текста.

Не менее важно формировать и умения прогнозирования. С этой целью можно предложить следующие задания:

– просмотрите статью и скажите, о чем в ней идет речь, какая проблема в ней рассматривается (время просмотра – 3–4 минуты);

– прочитайте первый абзац текста и скажите, о чем может идти речь дальше;

– прочитайте последний абзац текста и скажите, какое содержание может предшествовать данному выводу;

– определите тип текста – описание, рассуждение, повествование, инструкция, руководство по использованию и т.д.

На **текстовом** этапе целесообразны следующие задания:

– определите, в каком абзаце более полно выражена тема заголовка и прочитайте его;

– установите, какая проблема обсуждается в тексте;

– просмотрите текст еще раз и заполните соответствующие графы таблицы найденной информацией;

– объедините отдельные факты в единое целое.

Задания для **послетекстового** этапа (на контроль понимания прочитанного):

– к какой области знания относится данный текст;

– выберите наиболее подходящий заголовок из предложенных;

– определите, какие из предложенных утверждений верны, неверны, не упомянуты в тексте;

– выберите из данных предложений те, в которых информация связана с информацией текста;

– какие вопросы рассматривались в тексте;

- составьте несколько вопросов по теме текста;
- ответьте на вопросы по теме текста;
- подтвердите или опровергните точку зрения автора по проблеме;
- выскажите свое мнение о прочитанном;
- добавьте дополнительные сведения по данной теме, полученные вами из других источников.

Кроме требований, предъявляемых ко всей аутентичной литературе по специальности, которую студенты изучают на занятиях и самостоятельно, таких как: научная, познавательная и мотивационная ценность и т. д., есть и определенные требования, предъявляемые к текстам для обучения просмотровому чтению:

- текст должен быть небольшого объема;
- текст не должен быть осложнен большим количеством новых лексических единиц и синтаксических конструкций;
- тематика текста не должна быть абсолютно новой и непонятной для студента.

В результате обучения выпускник технического вуза должен овладеть умением самостоятельно переходить от одного вида чтения к другому. Если он ищет нужный материал для своей научно-исследовательской работы, при просмотре огромного количества статей и других материалов он должен суметь выбрать лишь нужную и полезную информацию. В данном случае на помощь ему приходят навыки просмотрового чтения, чтобы получить лишь основное представление о содержании материала. Для поиска конкретной интересующей его информации, он использует свои навыки поискового чтения, для получения полной и точной информации – изучающего чтения. Таким образом, задача технического вуза – научить его владеть навыками всех видов чтения. Только такого специалиста можно назвать компетентным и высококвалифицированным. Следовательно, целью обучения чтению на иностранном языке в техническом вузе является формирование у студентов умения читать аутентичную литературу по специальности для успешного выполнения поставленных перед ними задач.

Литература

1. Зайцева Е. В. Мотивация студентов к чтению на иностранном языке как социально-педагогическая проблема // Человек и образование. 2012. № 1(30). С. 94–98.
2. Кулешов В. В. и др. Методическое руководство по преподаванию английского языка на неязыковых факультетах университетов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. 74 с.
3. Леонтьева Т. П. Методика преподавания иностранного языка: учеб. пособие. Минск: Вышэйшая школа, 2015. 239 с.
4. Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф., Петрова С. И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. 6-е изд., стер. Минск: Вышэйшая школа, 2000. 522 с.

*Н. А. Бреднева (Липецк, Россия)
Липецкий государственный педагогический университет
им. П. П. Семенова-Тян-Шанского*

Организационно-педагогические условия развития профессиональной коммуникативной компетенции студентов в проектной деятельности

В статье описаны организационно-педагогические условия профессиональной коммуникативной компетенции студентов в проектной деятельности: применение коммуникативного подхода при организации проектной работы; разработка и использование комплекса подготовительных речевых упражнений; создание эффективной коммуникативно-проектной среды; профессиональная направленность проектной деятельности студента. Сделан вывод о том, что комплекс представленных условий способствует более эффективной проектной работе и помогает сформировать успешного конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: профессиональная коммуникативная компетенция, проектная деятельность, коммуникативный подход, коммуникативно-проектная среда, проектная технология

В условиях динамично развивающегося современного российского общества особое значение приобретает профессиональная коммуникативная компетенция специалиста. Наличие навыков делового общения в настоящее время выступает залогом успешной трудовой деятельности. Умение вести переговоры, обсуждать деловые вопросы, договариваться с партнерами, сообща решать производственные задачи является важным показателем эффективности работника. Поэтому развитие профессиональной коммуникативной компетенции является одной из основных задач высшего образования.

И. А. Зимняя определяет коммуникативную компетенцию как «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, навыков и умений» [2].

Коммуникативная компетенция является важным компонентом профессиональной компетентности работника, обеспечивающим эффективную работу и взаимопонимание в команде. Обладать данной компетенцией – значит знать цели и задачи предстоящего общения, уметь определить и выстроить стратегию и тактику речевого взаимодействия в деловой среде, выразить собственную точку зрения, понять и проанализировать позицию собеседника (-ов) и адекватно отреагировать, уметь спрогнозировать результат общения.

Коммуникативная компетенция включает в себя навыки говорения, аудирования, письма и чтения. Владение данными навыками позволяет человеку

общаться на родном и иностранном языках в разных речевых ситуациях. Сформированные умения делового общения способствуют успешному взаимодействию в коллективе. В рамках профессиональной деятельности речевая компетенция проявляется в способности к командному решению трудовых задач, построении плодотворных деловых отношений, атмосферы конструктивного сотрудничества, в умении разрешать конфликты, приходить к консенсусу, вести переговоры, договариваться, решать проблемы, выстраивать диалог с коллегами. Наличие у специалиста развитой профессиональной коммуникативной компетенции воспринимается как атрибут профессионализма.

Исследователи рассматривают профессиональную коммуникативную компетенцию как «способ овладения системой общепрофессиональных, междотраслевых, межкультурных и коммуникативных знаний, умений, навыков, а также развитие социально-личностных качеств специалиста, необходимых для эффективной профессиональной деятельности» [1, с. 175].

В нашем исследовании формирование профессиональной коммуникативной компетенции происходило в рамках метода проектов, который определяют как способ организации самостоятельной деятельности обучающихся, направленный на создание ими новых продуктов, обладающих субъективной или объективной новизной и имеющих практическую значимость [4].

Проектная деятельность осуществлялась в ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых специальностях ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского». Студенты в течение семестра готовили групповой проект на английском языке на профессиональную тему и выступали с его презентацией. Обучаемые в ходе создания проекта должны были решить профессиональную задачу – например, создать «детский сад будущего» (для направления «Дошкольное образование»), представить пути решения экологической проблемы региона (направление «Экология и природопользование»). Студенты определяли тему и проблему будущего проекта, формулировали задачи, осуществляли сбор информации по данной теме. Обучаемые исследовали монографии, статьи, изучали профессиональные сайты, в том числе на иностранном языке, анализировали и синтезировали информацию, готовили доклад и презентацию. Затем выступали с проектом и защищали его.

В ходе исследования нами были разработаны и внедрены в учебный процесс следующие организационно-педагогические условия успешной профессиональной коммуникации студентов в проектной деятельности:

- 1) применение коммуникативного подхода при организации проектной работы;
- 2) разработка и использование комплекса подготовительных речевых упражнений;
- 3) создание эффективной коммуникативно-проектной среды;

4) профессиональная направленность проектной деятельности студента.

При организации проектной работы студентов мы используем коммуникативный подход, который представляет собой совокупность принципов (речевой направленности, индивидуализации, функциональности, ситуативности, новизны), определяющих стратегию обучения, моделирующую общение. Это направлено на формирование у обучающихся восприятия и понимания смысла иностранной речи; овладение языковым материалом и способами действия с ним для построения речевых высказываний [5].

Как отмечают Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова, коммуникативный подход к обучению более всех способствует приближению условий обучения языку к реальным условиям социальной коммуникации [3].

В ходе проектной деятельности данный подход служит инструментом создания атмосферы профессиональной языковой среды, помогает студенту ориентироваться в различных ситуациях делового общения, содействует развитию спонтанной речи. Обучаемые не только приобретают знания, но и учатся использовать их для реальных целей. В процессе проектирования коммуникативный подход используется уже на предпроектном этапе – это выполнение речевых упражнений, разыгрывание ситуативных диалогов, деловые игры. Далее следует групповая проектная работа, которая полностью строится на деловом общении. На заключительном этапе происходит презентация проектов и их обсуждение, которое представляет собой активную профессиональную коммуникацию.

Для успешного развития коммуникативной компетенции студентов в проектной деятельности перед ее применением необходимо разработать и внедрить в учебный процесс комплекс подготовительных речевых упражнений. Лексическое наполнение заданий зависит от профиля подготовки студентов. Обучаемые разыгрывают ситуативные диалоги, решают коммуникативные задачи, участвуют в ролевых и деловых играх.

Примеры ролевых игр (профиль «Дошкольное образование»):

1) участвуют ребенок и воспитатель. Ребенок отказывается посещать детский сад. Убедите его, сообщите о возможностях, интересных мероприятиях, общении с детьми, играх;

2) участвуют сторонники домашнего дошкольного образования и обучения в детском саду. Расскажите о достоинствах Вашего типа обучения, задайте вопросы собеседнику о его типе, поспорьте с ним, убедите, что Ваш тип лучше, приведите аргументы, согласитесь или не согласитесь с оппонентом.

Цель таких заданий – воспроизвести будущую профессиональную деятельность студентов. На этой ступени обучаемые углубляют и расширяют коммуникативные умения, учатся задавать и отвечать на вопросы, дискутировать. Специальные коммуникативные упражнения – это важный этап в подготовке к

проектной деятельности. Именно эти задания закладывают тот фундамент, на котором строится будущая проектная работа. Студенты закрепляют специальную лексику, грамматические навыки в «живой» речи, учатся общаться, адекватно реагировать на реплики собеседника. Приобретенные на данном этапе умения создадут благоприятную почву для дальнейшего проектирования.

Для успешной реализации проектной технологии важно сформировать эффективную коммуникативно-проектную среду, под которой мы понимаем окружающее студента учебное пространство, позволяющее ему в полной мере развить и продемонстрировать речевые и проектные компетенции, создать успешный проект. Качество среды определяется количеством возможностей для самореализации каждого студента. Среда включает в себя следующие компоненты:

- субъекты среды (обучаемые, преподаватели, технический персонал);
- разработанный комплекс подготовительных речевых упражнений;
- осуществление устной и письменной коммуникации в проектной деятельности;
- методическое сопровождение проекта (рекомендации по его реализации для студентов и преподавателей);
- педагогический мониторинг (наблюдение, помощь преподавателя, консультации);
- техническую поддержку (аудитория, ноутбук, проектор).

Комплекс вышеперечисленных элементов позволяет создать благоприятную коммуникативно-проектную среду, которая будет способствовать продуктивному деловому общению студентов в процессе проектирования.

Профессиональная направленность необходима в ходе выполнения проектной деятельности, цель которой – решение профессиональной задачи. Тема проекта студента связана с его специальностью. Его задача – раскрыть данную тему, самостоятельно приобретая знания по направлению своей подготовки. Проектант движется по индивидуальной образовательной траектории, расширяя деловой кругозор, формируя ценностное отношение к своей будущей специальности. Проектная технология позволяет формировать навыки устной и письменной коммуникации именно в профессиональном направлении. Обучаемые знакомятся с деловым этикетом, овладевают терминологией в практико-ориентированной деятельности, у них появляется стремление к профессиональному саморазвитию, что является важным компонентом личности современного конкурентоспособного специалиста.

Проектная деятельность дает возможность тренировать коммуникативные умения в ходе парной и групповой работы и создает благоприятные условия для их развития. В процессе разрешения профессиональных ситуаций, студент примеряет на себя различные роли (воспитателя, учителя, ребенка, менеджера, покупателя и др.), учится адекватно реагировать на реплики собеседника, решать деловые проблемы, корректно употреблять речевые клише и

фразы вежливости, логически правильно и аргументировано строить свои высказывания.

Результаты исследований показали, что использование в учебном процессе предложенных организационно-педагогических условий позволяет сделать проектную деятельность более эффективной и добиться более высоких результатов в развитии профессиональной коммуникативной компетенции студентов. Коммуникативный подход делает акцент на общении в деловой среде, приближает учебную деятельность к реальной профессиональной коммуникации. Комплекс речевых упражнений готовит обучаемых к проектной работе, вооружает их первоначальными навыками делового общения, закрепляет специальную лексику и учит применять ее на практике. Благоприятная коммуникативно-проектная среда помогает студентам раскрыть свой коммуникативный потенциал. Профессиональная направленность позволяет воспроизвести будущую профессиональную деятельность обучаемых, закрепить навыки делового общения.

Таким образом, совокупность предложенных организационно-педагогических условий делает проектную технологию более эффективной, позволяет студентам развить свои коммуникативные способности. В результате мы получаем специалиста с развитыми речевыми умениями, умеющего взаимодействовать с партнерами в деловой среде, решать профессиональные задачи. Эти навыки значительно повышают конкурентоспособность выпускников и их востребованность на рынке труда.

Литература

1. Галеева А. А. Метод проектов как способ развития профессионально-коммуникативной компетенции специалиста книжного дела в вузе // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 1. С. 174–181.
2. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. 219 с.
3. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 9–16.
4. Новикова Т. Б. Подготовка будущего учителя к использованию новых информационных технологий в формировании имиджа образовательного учреждения: дис. ...канд. пед. наук. Магнитогорск, 2009.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.

Паронимия как лингводидактическая и переводческая проблема в англо-русской перспективе (опыт преподавания в военном вузе)

Статья посвящена комплексному анализу паронимии в английском языке. Рассматриваются основные классификации паронимических единиц и отдельный феномен этимологических паронимов. Особое внимание уделяется сложностям, которые паронимия создает для переводчиков и педагогов, предлагаются практические стратегии их преодоления.

Ключевые слова: паронимы, английский язык, преподавание в вузе, перевод, межъязыковая интерференция

Паронимия, представляющая собой явление сходства языковых форм при различии их значений, создает существенные трудности не только для изучающих язык, но и для преподавателей и профессиональных переводчиков. На стыке английского и русского языков проблема паронимии затрагивает сразу несколько уровней: фонетический, морфологический, семантический и культурно-обусловленный. В последнее время появляются работы, обращающие внимание на сложность явления паронимии, изучаемого как в рамках лингвистических исследований, так и в учебных пособиях по культуре речи, на разработку лингводидактических методов решения проблемы паронимов [5]. Феномен паронимии рассматривается как причина возникновения трудностей различения и употребления внешне схожих слов не только для носителей языка, но и при межкультурном взаимодействии в условии двуязычия и перевода [4]. Переводческая деятельность – это сложное межъязыковое и межкультурное посредничество, и работа с паронимами предъявляет к переводчику повышенные требования в области семантического анализа, контекстуальной интерпретации и лингвокультурной компетенции. Ошибочная интерпретация или передача паронимов при переводе может привести к грубым смысловым искажениям и нарушению коммуникации.

Проблема паронимов особенно актуальна и заметна, когда речь заходит об обучении переводчиков – в частности, при написании данной статьи мы опираемся на опыт преподавания в военном вузе, где предусмотрено получение курсантами дополнительного профессионального образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Сугубая сложность заключается в том, что при достаточно ограниченном бюджете учебного времени необходимо сформировать у обучающихся уверенное владение английским языком, которое исключало бы смешение и, как следствие, некорректное употребление лексических единиц.

В процессе преподавания английского языка курсантам, получающим дополнительное образование переводчиков, выявляются трудности, сопряженные с усвоением паронимов и требующие поиска конкретных инструментов преодоления возникающих сложностей. Проблема преподавания паронимов встает особенно остро при подготовке устных переводчиков. Устный перевод требует быстроты реакции, скорости перевода, умения оперировать целыми языковыми блоками. Во время ориентировочно-исследовательской фазы речевой деятельности (второго этапа в структуре речевого акта (по И. А. Зимней), следующего за мотивационно-побудительной фазой), говорящий планирует и организует содержание и языковую форму своего высказывания [3]. На данном этапе происходит конкуренция паронимов в ментальном лексиконе, поскольку они хранятся в памяти близко друг к другу из-за своего фонетического сходства. При попытке быстро найти и вербализовать нужное слово активируются обе языковые единицы, что ведет к конфликту. Если у изучающих иностранный язык речевой навык недостаточно автоматизирован, говорящий может не успеть дифференцировать смысловые оттенки, ориентируясь только на привычное, более частотное звучание. Ситуации устного перевода всегда дополнительно осложнены дефицитом времени: когда его мало, механизм контроля ослабевает, и человек выбирает первое «похожее» слово, которое пришло ему в голову, что может привести к ошибке. Следовательно, будущие переводчики должны обладать уверенным знанием паронимов, которое поможет обеспечить им требуемую скорость и точность перевода, что особенно важно при обучении военных специалистов. Однако вначале обучающимся необходимо получить четкое теоретическое представление о лингвистической сути данного лексического кластера.

Паронимы в сущности близки к омонимам, однако характеризуются все же небольшими различиями во внешней форме (орфографии либо произношении) [6]. Классификация паронимов представляет собой хорошо разработанную область лингвистики, позволяющую систематизировать слова, сходные по звучанию и/или морфемному составу, но различающиеся по значению. Упорядочение паронимов в группы осуществляется на основании критериев, выявляющих природу их сходства и различия. При узком понимании паронимов ими называют только семантически близкие однокоренные слова, при расширенном – вообще всякие близкие по звучанию слова (с возможностью окказионального смешения слов вплоть до созвучий) [1, с. 47]. Для практических целей обучения иностранному языку имеет смысл придерживаться такой трактовки паронимов, которая позволяет обеспечить более широкий охват языкового материала. Классификация паронимов, являясь важным инструментом теоретического осмысления явления, должна также иметь практическую ценность для изучения языка, лингводидактики и переводческой деятельности.

Паронимы могут иметь частично совпадающий морфологический состав, нередко обладая этимологическим родством [2, с. 166]. По этой причине основой для наиболее распространенной систематизации является *морфологический критерий*, учитывающий структурное сходство слов. В рамках этого подхода выделяются три ключевые группы.

Во-первых, это *корневые паронимы*, образующие самую многочисленную и сложную для различения категорию. Подобные слова объединены общим корнем, но различаются за счет аффиксов (префиксов или суффиксов), что и приводит к семантическому расхождению. Классическими примерами служат пары *continual* («постоянный, с интервалами») и *continuous* («непрерывный, без перерывов»); *comprehensible* («понятный») и *comprehensive* («всесторонний, полный»). Их внутреннее родство создает иллюзию взаимозаменяемости, что является частой причиной ошибок.

Во-вторых, *аффиксальные паронимы*, которые сходны по звучанию, но имеют различные, хотя и фонетически близкие, приставки или суффиксы. Их значение коренным образом зависит от этих аффиксов. Например, глаголы *proceed* («продолжать») и *precede* («предшествовать») различаются префиксами *pro-* и *pre-*.

В-третьих, особая подгруппа представлена *паронимами-омонимами корней*. Эти слова фонетически похожи, однако их внешнее сходство обманчиво, так как они восходят к совершенно разным этимологическим корням. Их путаница обусловлена исключительно слуховым восприятием. Яркие иллюстрации этого явления – пары *complement* («дополнение») и *compliment* («комплимент»), *stationary* («неподвижный») и *stationery* («канцелярские товары»).

Следующий вариант классификации строится на *фонетическом принципе*, акцентирующем различия в звуковом облике. Здесь выделяются паронимы, различающиеся гласными (*affect* – *effect*), согласными (*conscience* – *conscious*) или просодическими характеристиками, такими как место ударения и количество слогов (*'desert* – *de'ssert*).

Не менее важна классификация по *семантическому критерию*, то есть по характеру взаимоотношения значений. В этой парадигме различаются *синонимичные паронимы*, значения которых частично пересекаются, но не тождественны, что делает их невзаимозаменяемыми (например, *childlike* «детский, невинный» с положительной коннотацией vs. *childish* «детский, незрелый» с отрицательной). В противоположность им, *несинонимичные паронимы* обладают совершенно разными значениями, а их смешение происходит исключительно из-за формального сходства (*to militate against* «свидетельствовать против» – *to mitigate* «смягчать»).

Практически значимой является также классификация по *грамматической функции*, учитывающая частеречную принадлежность. Многие паронимы относятся к разным частям речи, что автоматически регулирует их употребле-

ние: *practice* (сущ.) – *practise* (глагол) в британском английском; *advice* (сущ.) – *advise* (глагол).

В лингвистической науке, наряду с традиционными классификациями паронимов, существует особый феномен, требующий отдельного рассмотрения. Это понятие «*этимологических паронимов*» или «*этимологических двойников*», которое выходит за рамки синхронного анализа и погружает нас в историю формирования английской лексики. Данное явление представляет собой не столько типологическую группу, сколько результат длительного диахронического процесса, отражающего сложную многослойную структуру английского языка. Сущность феномена заключается в следующем: этимологические паронимы – это пары или группы слов, которые, восходя к единому этимологическому источнику (чаще всего к латинской или греческой основе), попали в английский язык различными путями и в разное время. В результате они претерпели независимые фонетические и семантические изменения, закрепившись в языке как самостоятельные лексемы с различной формой и оттенками значения. Таким образом, это «расхождение» одного корня внутри одного языка, обусловленное разными каналами заимствования.

В структурном отношении можно выделить несколько моделей формирования этимологических паронимов, каждая из которых демонстрирует ключевые этапы взаимодействия английского языка с другими лингвокультурами. Наиболее распространенной является модель «*прямое заимствование из латинского языка vs. опосредованное заимствование через старофранцузский*». Эта модель наглядно иллюстрирует двойное влияние на английскую лексику после Нормандского завоевания. Так, латинское *rēgālis* дало два варианта: прямое заимствование *regal* (приобретшее значение «величественный, царственный») и опосредованное через французский *royal* (со значением «относящийся к короне, монархии»). Еще более показателен случай с латинским *lēgālis*, который, пройдя через французский, превратился в *loyal* («верный»), тогда как прямая латинская заимствованная форма *legal* сохранила исходное юридическое значение.

Другая модель связана с *двойным заимствованием* из одного источника в разные исторические периоды. Классическим примером служит пара *chief* и *chef*. Оба слова происходят от старофранцузского *chief* («глава»), восходящего к латинскому *caput* («голова»). Однако *chief* было заимствовано в среднеанглийский период и приобрело общее значение «вождь, главный», тогда как *chef* – значительно позднее, в XVIII веке, – вошло в язык как узкий термин для обозначения главы кухни, шеф-повара. Аналогично, латинское *canālis* дало два результата: *channel* (через французский, с широким спектром значений, включая «телеканал» и «пролив») и *canal* (позднее прямое заимствование для обозначения искусственного водного пути).

Менее частотной, но не менее важной является модель, иллюстрирующая разные пути проникновения грецизмов: «*прямое заимствование из греческого*

языка vs. опосредованное заимствование через латынь и французский». Эта модель отражает проникновение греческих элементов как напрямую (часто в качестве научных терминов), так и через вторые языки. Например, греческое *katastrophē* («переворот, конец») вошло в язык напрямую как *catastrophe* («катастрофа»), тогда как его основа *cata-* сохранилась как продуктивный префикс в сложных словах (*cataclysm*, *catalogue*). Прилагательные *demotic* и *democratic* оба происходят от греческого *dēmos* («народ»). Прямое заимствование *demotic* («народный, простонародный, демотический») закрепилось как узкий термин, используемый в лингвистике и исторической науке. В то же время, через латынь (*democraticus*) и французский, в английский язык вошло слово *democratic* («демократический»).

Научная и практическая значимость изучения этимологических паронимов многогранна. Во-первых, они служат живым свидетельством исторических слоев английской лексики, наглядно демонстрируя взаимодействие англосаксонской основы, скандинавских, нормандско-французских и классических (латинских и греческих) элементов. Помимо этого, данный феномен дает логичное объяснение парам слов, которые с синхронной точки зрения кажутся омофонами со случайным сходством (например, *legal* и *loyal*), раскрывая их глубинное родство. Наконец, осознание общей этимологии выступает эффективным приемом мнемотехники, позволяющим запоминать не изолированные слова, а целые исторически связанные кластеры, что способствует расширению и систематизации словарного запаса обучающихся.

Таким образом, многоаспектная классификация паронимов не только структурирует это лингвистическое явление, но и предоставляет системный подход для их осознанного различения и корректного употребления, что способствует повышению точности перевода.

Основные проблемы, порождаемые паронимией в переводе, можно систематизировать в несколько ключевых блоков. В первую очередь, это *межъязыковая интерференция* и проблема «ложных друзей переводчика». Наиболее коварным и распространенным «подводным камнем» является наличие межъязыковых паронимов – слов в исходном и переводящем языках, обладающих внешним сходством (графическим и/или фонетическим) при значительном расхождении в значении. Механическое перенесение формы без глубинного анализа семантики ведет к грубым смысловым искажениям (например, англо-русские пары *accurate* («точный, правильный») и *аккуратный* («опрятный»), *prospect* («перспектива, возможность») и *проспект* («широкая улица»)).

Далее, это *внутриязыковая паронимия в тексте оригинала*. Задача переводчика заключается в корректной декодировке паронимических отношений внутри самого английского текста. Неверное распознавание смыслового нюанса, стоящего за созвучными словами, делает адекватный перевод невозможным. Это касается различения понятий в рамках одной паронимиче-

ской пары: *economic sanctions* («экономические санкции») vs. *economical car* («экономный автомобиль»). Смещение приведет к семантической абсурдности («экономные санкции») или смысловой неточности.

Особую сложность представляет перевод *игры слов*, сознательно построенной автором на паронимах. Данный стилистический прием, состоящий в нарочитом сближении слов, имеющих сходство в звучании, получил название *парономазии* – его не следует смешивать с понятием паронимии как вида языковых системных отношений между лексическими единицами [2, с. 168]. Преднамеренная игра созвучными паронимами позволяет создавать каламбуры, запоминающиеся слоганы, часто используется в заголовках, рекламе и художественной речи (например, «A good pun is its own *reward*» – игра слов *reward* «награда» и *re-word* «переформулировать»). Использование парономазии позволяет усилить выразительность текста, но в то же время ставит дополнительные задачи перед переводчиками. Дословный перевод в таких случаях обычно терпит неудачу, так как он не воспроизводит заложенный в оригинале юмористический или стилистический эффект. Переводчик вынужден искать в русском языке функциональный аналог, который передаст игровую природу высказывания, даже если для этого придется использовать иные лексические средства.

В целом, для минимизации ошибок, связанных с паронимией, переводчик должен опираться на комплекс профессиональных стратегий. Обязательной является *систематическая работа* не только с двуязычными, но и авторитетными одноязычными (толковыми) словарями языка оригинала, а также со специальными справочниками по «ложным друзьям переводчика». Параллельно с данным видом деятельности необходимо развивать более широкую *лингвокультурную компетенцию*. Глубокое понимание историко-культурного фона, этимологии и особенностей словоупотребления в обоих языках формирует интуитивную «помехоустойчивость» к интерференции.

Переводчик должен всегда опираться на *контекстуальный анализ*, поскольку микро- и макроконтэкст выступает главным инструментом для снятия паронимической неоднозначности и выявления актуального значения слова, а также, в случае необходимости, уметь подбирать *функциональные аналоги*. Например, при переводе языковой игры, основанной на паронимах, допустим и часто необходим отказ от буквального соответствия в пользу поиска иного, но равноценного по воздействию стилистического приема в языке перевода.

Минимизация ошибок, вызванных паронимической интерференцией, требует применения специального методологического аппарата. Эффективная методика изучения паронимов базируется на общей стратегии сопоставительного семантического анализа, для более эффективной реализации которого можно использовать ряд частных «тактических» методических приемов.

Опыт работы с курсантами военного вуза показал, что визуализация и систематизация языкового материала в виде схем и таблиц хорошо воспринимается обучающимися по техническим военным специальностям, способствуя более качественному усвоению материала. Отлично себя зарекомендовало систематизированное сравнение паронимов в виде тематических таблиц, где единицы противопоставляются по своей семантике, сочетаемости (коллокациям) и грамматическим свойствам. Визуализация дифференциальных признаков паронимов позволяет сформировать четкие когнитивные схемы для каждой лексемы и помогает свести на нет случаи подмены паронимических лексем в актуальных ситуациях перевода.

Мы видим, что данный подход предполагает усвоение лексики не изолированно, а в рамках устойчивых речевых моделей и ситуаций, что обеспечивает ее *контекстуальное закрепление* и, в целом, более глубокое языковое погружение. Возможно также задействовать различные мнемонические техники для облегчения запоминания критически важных фонетических и орфографических различий.

На более глубокую проработку и закрепление паронимов также работает экстенсивная аудитивная практика, которая по умолчанию входит в программу обучения переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. Упражнения на различение слов на слух в связной речи, их транскрибирование и последующее употребление в собственном высказывании способствуют созданию точных звуковых образов и предотвращают ошибки, возникающие на фонетическом уровне восприятия.

Таким образом, паронимия представляет собой комплексную лингвистическую проблему, проверяющую профессионализм как педагога, так и переводчика. Успешное преодоление паронимических «подводных камней» требует не только безупречного владения лексическим составом обоих языков, но и развитого аналитического мышления, позволяющего видеть слово в сложной системе его формальных связей и смысловых оттенков. Описанные выше методические приемы позволяют создать прочную основу для преодоления межъязыковой интерференции и достижения высокой точности в использовании паронимов.

Литература

1. Демидова Е. Н. Лексико-грамматические особенности паронимов в научном тексте // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 33(248). Филология. Искусствоведение. Вып. 60. С. 46–49.
2. Елисеева В. В. Лексикология современного английского языка (базовый курс): учеб. пособие. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2015. 232 с.
3. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. 432 с.

4. Томилова А. И., Сандалова Н. В. Паронимия как источник возникновения псевдоэквивалентности: лингводидактический аспект // Филологический класс. 2025. Т. 30, № 4. С. 110–122.

5. Якунина Д. В. Префиксальные паронимы в преподавании русского языка как иностранного // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2023. № 8. С. 74–90.

6. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 582 p.

УДК 373.31

Е. А. Возмилова, Т. Д. Сегова (Нижний Тагил, Россия)

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт

Технология развития критического мышления как средство повышения читательской грамотности младших школьников

В статье рассматривается проблема развития читательской грамотности у обучающихся начальной школы. Анализируется потенциал технологии развития критического мышления в работе с текстами на уроках литературного чтения. Представлены конкретные методические приемы и обоснована их результативность с опорой на современные исследования.

Ключевые слова: читательская грамотность, функциональная грамотность, технология развития критического мышления, младшие школьники, литературное чтение

Современное начальное образование находится в процессе активной трансформации, вызванной необходимостью подготовки обучающихся к жизни в информационно насыщенном обществе. Умение работать с текстом традиционно развивалось в рамках уроков литературного чтения, однако сегодня его значимость выходит далеко за пределы одной учебной дисциплины. Федеральные образовательные стандарты относят смысловое чтение к группе универсальных метапредметных результатов, подчеркивая его востребованность при освоении всех без исключения школьных предметов. Вместе с тем массовая педагогическая практика зачастую сохраняет подход, при котором работа с текстом сводится к проверке техники чтения, тогда как современные требования предполагают формирование развернутых аналитических и интерпретационных умений. Результаты всероссийских проверочных работ и независимых диагностик свидетельствуют о том, что значительная часть выпускников начальной школы испытывает серьезные затруднения при интерпретации прочитанного и формулировании собственных выводов с опорой на текст [1, с. 205].

Под читательской грамотностью в современной педагогической науке понимается интегративное качество личности, включающее не только технику чтения и понимание фактического содержания текста, но и способность к его

смысловому анализу, оценке достоверности информации и применению извлеченных знаний в различных жизненных ситуациях. Младший школьный возраст является сенситивным периодом для формирования базовых компонентов читательской грамотности. Исследователи отмечают, что у современных детей наблюдается снижение интереса к осмысленному чтению на фоне высокой увлеченности визуальным и аудиовизуальным контентом, что делает поиск эффективных педагогических инструментов развития читательской грамотности особенно актуальным [2, с. 11].

Технология развития критического мышления представляет собой целостную дидактическую систему, последовательно реализующую трехфазовую структуру учебного занятия: вызов, осмысление и рефлексия. Каждая из фаз имеет собственные цели и обеспечивается специфическими методическими приемами, адаптируемыми под возрастные особенности обучающихся. Фундаментальное отличие данной технологии от традиционного объяснительно-иллюстративного подхода заключается в смещении акцента с деятельности учителя на деятельность ученика: педагог перестает быть транслятором готовых знаний и становится организатором познавательного поиска, направляя мысль ребенка через систему специально сконструированных вопросов и заданий [5].

Стадия вызова выполняет мотивационно-ориентировочную функцию. Ее задача состоит в актуализации имеющихся у обучающихся знаний по изучаемой теме, пробуждении познавательного интереса и формулировании индивидуальных целей чтения. Прием «Корзина идей», активно применяемый на данной стадии, позволяет зафиксировать первоначальные представления детей о предмете обсуждения без их критической оценки, что создает психологически безопасную среду для высказывания любых, даже ошибочных, предположений. После прочтения текста обучающиеся самостоятельно сопоставляют собранные идеи с авторской позицией, что способствует развитию рефлексивных умений и критичности восприятия информации [3, с. 210].

Стадия осмысления содержания является центральной и предполагает непосредственный контакт читателя с текстом. Наиболее результативным приемом для младших школьников признается чтение с остановками, в ходе которого произведение предварительно разбивается педагогом на логически завершенные фрагменты. После каждого фрагмента детям задаются вопросы прогностического характера, требующие аргументированного предположения о дальнейшем развитии событий. Регулярное применение данного приема формирует умение удерживать логику повествования, замечать смысловые детали и выстраивать причинно-следственные связи, что составляет основу глубокого понимания текста. Существенным преимуществом чтения с остановками является возможность дифференциации вопросов по уровню сложности с учетом индивидуальных особенностей обучающихся [2, с. 219].

Стадия рефлексии направлена на присвоение нового знания через его творческую переработку и встраивание в индивидуальный познавательный опыт. Эффективным инструментом на данном этапе служит прием «Синквейн», представляющий собой короткое стихотворное обобщение изученного материала в пяти строках. Схема построения синквейна требует от ребенка выделения ключевого понятия, подбора характеризующих его признаков и действий, формулирования личностного отношения и итогового резюме. Данная форма работы развивает способность к свертыванию информации до емких смысловых конструкторов, что непосредственно связано с пониманием главной мысли текста [4, с. 313].

Формирование умения задавать вопросы разного уровня сложности является еще одной важной задачей, решаемой в рамках технологии развития критического мышления. Прием «Толстые и тонкие вопросы» позволяет обучающимся осознать различие между вопросами, ответ на которые можно найти непосредственно в тексте, и вопросами, требующими размышления, интерпретации и выхода за пределы явно выраженной информации. Практика показывает, что на начальном этапе младшие школьники испытывают значительные трудности при попытке сформулировать «толстый» вопрос, поскольку для этого необходимо не только понять прочитанное, но и увидеть скрытые связи между элементами содержания. Постепенное, систематическое упражнение в постановке вопросов обоих типов приводит к качественному скачку в осмысленности чтения [4, с. 314].

Применение технологии развития критического мышления на уроках литературного чтения и окружающего мира требует от педагога тщательной методической подготовки и учета возрастных возможностей обучающихся. В 1-м и 2-м классах, когда навык самостоятельного чтения еще недостаточно автоматизирован, предпочтение отдается устным формам работы и приемам, опирающимся на восприятие текста со слуха. В 3-м и 4-м классах доля письменной рефлексии и самостоятельной аналитической деятельности последовательно возрастает, вводятся приемы, требующие сравнения нескольких текстов и оценки достоверности содержащейся в них информации [1, с. 208].

Особого внимания заслуживает вопрос об оценке результативности технологии. Мониторинг динамики читательской грамотности рекомендуется осуществлять комплексно, фиксируя изменения в трех взаимосвязанных показателях: техника чтения, понимание содержания и читательская активность. Косвенными, но не менее значимыми индикаторами выступают рост познавательной инициативы обучающихся, увеличение доли самостоятельного обращения к книгам и повышение качества устных развернутых высказываний на уроках [3, с. 214].

Проектирование педагогической деятельности по формированию читательской грамотности требует выявления ее актуального состояния у обучающихся. С этой целью было проведено диагностическое исследование 4-го класса.

Для оценки уровня читательской грамотности применялся комплекс методик. Методика Л. А. Ясюковой использовалась для изучения осознанного чтения: обучающимся предлагалось восстановить пропущенные в тексте слова, ориентируясь на смысловой контекст. Результаты показали, что у 38% четвероклассников навык чтения сформирован на среднем уровне, а у 19% зафиксирован слабый уровень, что свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по совершенствованию осознанного чтения.

Для комплексной оценки читательских умений применялись материалы, разработанные на основе международного исследования PIRLS. Обучающимся предлагались художественный текст и информационная статья. Суммирование баллов за выполнение заданий к обоим текстам позволило определить итоговый уровень читательской грамотности. Низкий уровень диагностирован у 42% обучающихся (11 человек), средний – также у 42% (11 человек), высокий уровень показали лишь 16% (4 человека). Сопоставление результатов с общероссийскими показателями выявило превышение доли обучающихся с низким уровнем читательской грамотности (42% против 15–20%). Также установлено, что наибольшие затруднения у четвероклассников вызывают задания к текстам информационного характера.

Полученные результаты обосновали необходимость разработки и реализации проекта, направленного на повышение уровня читательской грамотности посредством ТРКМ. Целью проекта стало формирование всех групп читательских умений с акцентом на развитие интерпретационных и оценочных навыков. Проект рассчитан на обучающихся 4-го класса. Он включает 10 уроков литературного чтения, интегрированных в календарно-тематическое планирование УМК «Школа России».

Тематическое планирование построено таким образом, чтобы обеспечить последовательную работу как с художественными, так и с информационными текстами. На уроках применяются приемы ТРКМ: «Дерево предсказаний», «Инсерт», «Кластер», «Фишбоун», «Чтение с остановками», «Толстые и тонкие вопросы», «Синквейн», «Дневник двойных записей», «Ромашка Блума», «Таблица ЗХУ». Включение в проект трех уроков с информационными текстами позволяет целенаправленно развивать умения работать с нехудожественной информацией, что особенно важно с учетом выявленных затруднений.

В качестве примера рассмотрим урок, посвященный научно-познавательной статье «Как животные предсказывают погоду». Целью урока является формирование умения извлекать и обобщать информацию из информационного текста. На стадии вызова используется прием «Верные – неверные утверждения»: обучающиеся отмечают свое согласие или несогласие с рядом утвержде-

ний о погодных явлениях и поведении животных. Данный прием активизирует познавательный интерес и позволяет учащимся осознать границы собственного знания. На стадии осмысления применяется сочетание приемов «Инсерт» и «Таблица ЗХУ». В ходе чтения статьи учащиеся маркируют абзацы специальными значками («V» – знал, «+» – новое, «–» – думал иначе, «?» – непонятно), после чего заполняют таблицу «Знаю – Хочу узнать – Узнал». Этот прием учит детей дифференцировать известную и новую информацию, формулировать познавательный запрос и фиксировать результаты собственного обучения. На стадии рефлексии осуществляется возвращение к первоначальным утверждениям и их корректировка на основе полученной информации. Такой методический ход позволяет школьникам наглядно увидеть, какие их представления подтвердились, а какие были ошибочными, что формирует критическое отношение к информации и готовность пересматривать свою точку зрения при появлении новых данных.

Таким образом, технология развития критического мышления обладает значительным потенциалом для решения актуальных задач формирования читательской грамотности младших школьников. Ее системное применение обеспечивает переход от формального воспроизведения прочитанного к осмысленному анализу и интерпретации текста, от пассивного восприятия информации к активной познавательной позиции. Дальнейшая разработка методических аспектов использования технологии в начальной школе остается востребованным направлением научно-педагогических исследований.

Литература

1. Бодрова М. Б. Проблемы формирования читательской грамотности у младших школьников // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2024. № 1(80). С. 203–209.
2. Камалова Л. А. Авторские онлайн-тренажеры по развитию читательской грамотности младших школьников в начальной школе // Актуальные вопросы развития современной науки: монография / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2024. С. 11–25.
3. Камалова Л. А. Методическая система формирования читательской грамотности младших школьников // Современные педагогические технологии и инструменты дошкольного и начального образования: сб. науч. ст. по мат-лам междунар. науч.-практ. конф. «60-е Евсевьевские чтения». Саранск: РИЦ МГПУ, 2024. С. 209–215.
4. Ожмекова Н. Ю., Вологодская О. В. Педагогические условия формирования читательской грамотности младших школьников в Республике Татарстан // Управление развитием функциональной грамотности: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2024. С. 309–315.
5. Технология развития критического мышления как условие формирования функциональной грамотности младших школьников [Электронный ресурс] // Инфоурок. 2024. URL: <https://infourok.ru/tehnologiya-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-kak-uslovie-formirovaniya-funkcionalnoj-gramotnosti-mladshih-shkolnikov-7260546.html> (дата обращения: 10.05.2026).

Цифровая трансформация лингвистического образования в неязыковом вузе: методологические вызовы и новые практики

В статье рассматриваются ключевые аспекты цифровизации лингвистического образования в условиях трансформации современной образовательной среды. Анализируются преимущества и риски цифровой трансформации, включая вопросы мотивации студентов, адаптации преподавателей, доступности технологий и качества цифрового контента.

Ключевые слова: лингвистическое образование, иностранные языки, цифровая образовательная среда

Процессы цифровизации охватывают все без исключения уровни образования, меняя парадигму взаимодействия между участниками образовательного процесса. Особенно ярко эти трансформации проявляются в сфере лингвистического образования, где обучение построено на активной коммуникативной деятельности, требующей гибкости, интерактивности и межличностного взаимодействия. Как известно, «изучение иностранных языков – это важный компонент успешной карьеры и развития личности» [1]. Современная цифровая образовательная среда (ЦОС) создает условия для использования инновационных методов, включая онлайн-курсы, виртуальные симуляции, автоматизированные системы проверки знаний и голосовые помощники. Цифровая среда становится не просто фоном образовательного процесса, а его активным участником. Она позволяет переосмыслить саму природу обучения иностранным языкам – от запоминания лексики к освоению языковой картины мира, от преподавания правил к формированию языковой интуиции. Тем не менее, столь масштабные изменения сопровождаются серьезными вызовами, связанными с методической, технической и социальной адаптацией участников процесса. Преподаватели сталкиваются с необходимостью переобучения и разработки новых курсов, обучающиеся – с рисками перегрузки и цифровой зависимости. В этой связи Л.Б. Здановская отмечает, что «особенности реализации программы обучения иностранным языкам в неязыковых вузах аграрного профиля обусловлены эпохой глобализации практически всех сфер экономической и культурной деятельности человека» [4].

Цифровизация как педагогическое и технологическое явление представляет собой не просто внедрение информационных и коммуникационных технологий в учебный процесс, но и изменение образовательной парадигмы в целом. Особенно остро это проявляется в сфере лингвистического образования, где язык не только изучается как система, но и функционирует как основное средство когнитивного и культурного освоения мира. На современном этапе цифровая трансформация данной области требует не столько технологического,

сколько методологического и концептуального переосмысления. Как известно, «интеграция современных технологий, таких как онлайн-обучение, мобильные приложения и облачные сервисы, также может значительно улучшить качество образования и сделать его более доступным для всех» [2].

Компонентная структура ЦОС в лингвистическом образовании включает:

1. Контентно-ориентированные платформы, такие как электронные учебники, мультимедийные библиотеки, открытые образовательные ресурсы, обеспечивающие доступ к дидактически структурированным материалам.

2. Системы управления обучением (LMS) – Moodle, Canvas, Blackboard и др., обеспечивающие модульную организацию курса, автоматическую проверку знаний, интеграцию интерактивных заданий и тестов, формирование индивидуальной траектории обучения.

3. Инструменты цифровой коммуникации, такие как Zoom, MS Teams, Discord, Telegram, играют важную роль в обеспечении синхронного и асинхронного общения. В языковом образовании это особенно значимо, поскольку живое речевое взаимодействие является основой формирования коммуникативной компетенции.

4. Системы педагогической аналитики и ИИ-мониторинга, включающие адаптивные платформы (например, SmartLMS, Grammarly, LearningApps), анализируют поведение студента, типологизируют ошибки, предлагают индивидуальные рекомендации.

Важной чертой цифровой образовательной среды является ее интерактивность, мультимодальность и открытость, где языковой навык формируется через постоянное повторение, варьирование, уточнение и коммуникативную адаптацию. Кроме того, ЦОС выполняет не только техническую, но и психолого-педагогическую функцию: она создает условия для психологического комфорта студентов, обеспечивает гибкий темп обучения, снижает тревожность, способствует самостоятельной учебной деятельности. Таким образом, ЦОС – это не просто совокупность технических решений, а педагогически осмысленное пространство, в котором преподаватель выступает как наставник и куратор образовательного маршрута, а студент – как активный субъект обучения, выстраивающий собственную траекторию языкового развития.

Современные цифровые технологии не только изменяют структуру образовательной среды, но и трансформируют методологические принципы преподавания иностранных языков. Происходит переориентация от традиционной модели передачи знаний к концепции активного, деятельностного и интерактивного обучения.

Современная методика в цифровой парадигме строится на трех взаимодействующих подходах:

1. Коммуникативный подход – основной методологический ориентир современного языкового образования. В цифровом формате он реализуется че-

рез диалоги, видеочаты, симуляции ситуаций повседневного общения, проводимые на онлайн-платформах, развивая навыки межкультурной коммуникации.

2. Деятельностный подход предполагает вовлечение обучающихся в практическую языковую деятельность, направленную на решение учебных и социальных задач. Это может быть создание совместных презентаций, участие в проектах, разработка рекламных продуктов на иностранном языке.

3. Когнитивный подход акцентирует внимание на осмыслении языковых структур, анализе, сопоставлении, категоризации. Цифровая среда способствует этому за счет использования интерактивных гипертекстов, семантических карт, логико-структурных схем, интеллектуальных карточек.

Цифровизация также способствует разнообразию форм контроля: от автоматических тестов до видеоответов, интерактивных заданий с самооценкой, портфолио. Кроме того, цифровая трансформация влияет на роль преподавателя, превращая его из транслятора знаний в навигатора и координатора образовательного процесса. Это требует постоянного методического развития и умения адаптироваться к быстро меняющимся условиям цифровой среды. Таким образом, методическая трансформация языкового образования в цифровую эпоху – это системное изменение педагогических стратегий, направленное на развитие гибкости, автономности, креативности и коммуникативной компетентности обучающихся, так как «обучая личность языковой компетенции, мы можем наблюдать положительные результаты, такие как улучшение общения, расширение образовательных возможностей, усиление культурного признания, экономические выгоды и расширение личных возможностей» [3].

Рассмотрим практику внедрения цифровых технологий в лингвистическом образовании:

1. Образовательные платформы и LMS. Системы LMS – Moodle, Blackboard, Canvas – обеспечивают полный цикл управления обучением. Их функции включают размещение учебных материалов, автоматическую проверку тестов, журнал успеваемости, адаптивную обратную связь. Отечественные аналоги, такие как «Цифровая образовательная среда» или «Сферум», также показывают устойчивое развитие, но требуют совершенствования методической базы.

2. Мобильные приложения и технологии дополненной реальности. Duolingo, Quizlet, Memrise позволяют обучающимся практиковаться в любом месте, используя смартфоны и планшеты. Они включают задания на повторение, распознавание речи, упражнения с переводом, геймификацию. Технологии дополненной и виртуальной реальности (AR/VR) создают эффект присутствия, позволяют моделировать ситуацию общения с носителями языка.

3. Искусственный интеллект в языковом образовании. ИИ используется для адаптации заданий к уровню обучающегося, автоматического анализа произношения, синтеза текста на изучаемом языке, перевода и лексического анализа. Большой потенциал несут языковые модели (включая GPT), которые

позволяют тренировать продуктивные речевые навыки, моделируя диалоговые ситуации.

Цифровизация лингвистического образования – не временный тренд, а стратегический вектор развития. Эффективность внедрения цифровых решений зависит от комплексного подхода: методического, организационного и технического. Необходима системная подготовка преподавателей, разработка качественного мультимедийного контента, обеспечение цифрового равенства. При этом особое внимание должно быть уделено гуманистической составляющей – сохранению межличностного взаимодействия, формированию языковой личности, воспитанию культурной чувствительности. Только на основе научно обоснованной, педагогически продуманной и технологически подкрепленной цифровизации возможно формирование конкурентоспособного лингвистического образования в XXI веке.

Литература

1. Арутюнова Э. А., Аракелян Н. С. Актуальность изучения иностранных языков в сфере международных экономических связей // Актуальные проблемы лингвистики, языкознания, психологии: сб. ст. III Всерос. науч.-практ. конф. Пенза, 2024. С. 11–14.
2. Донскова Л. А. Проблема качества образования: стратегии развития // Педагогика современности: профессиональное образование и развитие: сб. науч. тр. по материалам II междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 90-летию КГМУ. Курск, 2025. С. 80–83.
3. Донскова Л. А. Языковые навыки в основе формирования общественных компетенций // Когнитивные особенности преподавания профильных дисциплин: сб. материалов оч.-заоч. науч.-практ. конф. Краснодар, 2024. С. 162–167.
4. Здановская Л. Б. Проблема мотивированности студентов при обучении немецкому языку в аграрном вузе // Качество высшего образования в аграрном вузе: проблемы и перспективы: сб. ст. по материалам учеб.-метод. конф. / отв. за вып. Д. С. Лилякова. Краснодар, 2019. С. 161–163.

УДК 372.881.1

Е. А. Жеребина, Н. С. Смирнова (Санкт-Петербург, Россия)

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

И. Э. Мирзоян (Санкт-Петербург, Россия)

*Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций
им. проф. М. А. Бонч-Бруевича*

Художественный текст в иноязычном образовании: дидактический и педагогический потенциал в условиях цифровой трансформации

В статье анализируется дидактический и педагогический потенциал иноязычных художественных текстов в контексте цифровой трансформации образования, а также рассматриваются основные вызовы, с которыми сталкивается преподаватель при работе с художе-

ственными текстами. Особое внимание уделяется возможностям интеграции технологий искусственного интеллекта в процесс работы с литературным текстом. Ключевая задача занятий по иностранному языку с привлечением литературных текстов – создание продуктивного симбиоза традиционных методов аналитического чтения с современными технологиями.

Ключевые слова: иноязычное образование, художественный текст, искусственный интеллект, цифровая трансформация образования, антропологический подход, межкультурная коммуникация

Антропологический подход, лежащий в основе современной педагогики, и ориентация на всестороннее развитие личности в рамках непрерывного образовательного процесса предполагают обращение к накопленному культурному опыту человечества, в котором особое место занимает художественная литература. Однако ее использование в учебном процессе сопряжено с рядом вызовов, требующих методического переосмысления.

Угасание массового интереса к чтению литературных текстов у школьников и студентов является общей проблемой гуманитарного образования, будь то отечественная литература, переводная литература или литература на иностранных языках, и пути решения этой проблемы лежат далеко за пределами конкретной цели изучения иностранных языков. В условиях стремительного развития информационных технологий и всеобщей цифровизации образования следует вновь поставить вопрос о роли и педагогической значимости художественной литературы в процессе обучения иностранным языкам.

Преобладание коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам сместило акцент на развитие навыков устной речи в рамках бытового общения. Профессионально-ориентированное изучение иностранного языка также занимает значительное место в системе иноязычного образования. В настоящее время чтение художественной литературы на занятиях по иностранному языку выполняет преимущественно вспомогательную функцию, расширяя словарный запас и развивая грамматические и переводческие навыки. Между тем педагогическая значимость художественного текста заключается в его уникальной способности объединять языковую практику с нравственным и эстетическим воспитанием.

Обращение к художественной литературе в процессе обучения иностранному языку имеет глубокие традиции и прочную научную базу (см. [1], [2], [8] и др.) Однако сегодня эффективность работы с художественными текстами снижается из-за разрыва между устоявшейся методикой и когнитивными особенностями современных студентов. «Цифровые аборигены» зачастую не обладают необходимым багажом фоновых знаний и устойчивой мотивацией к чтению. Кроме того, в условиях ограниченного количества учебных часов чтение как вид учебной деятельности становится формальным элементом оценивания, а сам литературный компонент занятия оказывается оторван от тематической

линии коммуникативного курса. Важной задачей является установление глубокой связи между изучаемыми в рамках коммуникативного курса темами и литературными текстами. Например, тема, посвященная характеру и внешности человека, может быть иллюстрирована описанием внешности персонажей из художественных произведений.

Первостепенным вопросом при обращении к художественным текстам становятся критерии отбора текста в соответствии с поставленной задачей [4]. При выборе текстов необходимо учитывать ряд критериев, среди которых ключевыми являются следующие: объем текста, его языковая сложность, жанровая принадлежность, а также соотношение с актуальным уровнем владения языком и интересами обучающихся. Для студентов начальных уровней предпочтительнее использовать малые формы: короткие рассказы, афоризмы, лирические стихотворения. Многие пособия для вузов содержат адаптированные варианты народных сказок, которые чаще всего не вызывают интереса у студентов. Но даже небольшой отрывок из аутентичного текста, индивидуально подобранный для конкретного ученика с учетом содержания, жанра и стиля, принесет больше пользы, чем устаревший набор текстов для чтения. В зависимости от цели занятия это может быть описание внешности или природы, динамичный диалог между героями или философское рассуждение автора.

Традиционно работа с литературным произведением на иностранном языке рассматривалась преимущественно как средство демонстрации лексико-грамматических особенностей художественного стиля. Однако педагогическая ценность текста выходит далеко за рамки иллюстрации языковых явлений. Культурная информация и память являются коллективными и объединяющими понятиями и получают непосредственное воплощение в национальных художественных текстах [5, с. 187]. Художественное слово позволяет студенту погрузиться в иную культурную реальность, прочувствовать ее эмоционально и выработать личностное отношение к описываемым событиям, обсудить экзистенциальные проблемы.

Даже если обучающиеся имеют небольшой читательский опыт, это не значит, что выбранный текст должен быть адаптированным или слишком простым в содержательном отношении. Расширение знания о литературных периодах, жанрах, национальных литературах, сравнительный анализ текстов – это то, что должно быть включено в разговор о художественном тексте. Особенно это касается гуманитарных направлений, где изучение литературы на занятиях по иностранному языку может эффективно поддерживать курс зарубежной литературы. Важно объяснить на конкретных примерах способ организации художественного материала (например, литературного цикла [7]) или интертекстуальную связь между произведениями и авторами разных эпох [6].

Включение элементов стилистического анализа в процесс работы с художественным текстом служит постижению целостного смысла, экзистенциаль-

ного содержания и авторского замысла. В рамках герменевтического подхода к художественному тексту мы исходим из того, что смысл не содержится в тексте как готовая данность, а рождается во встрече горизонта автора (историко-культурного контекста) и горизонта читателя (его жизненного опыта, предположения, языковой интуиции). Обучающийся учится понимать иноязычный текст на языке оригинала, опираясь на контекст, жанровые ожидания, повторяющиеся образы и логику повествования.

Принцип «герменевтического круга» (см. об этом [3]) учит диалогу читателя с текстом, где понимание рождается в движении от целого к части и обратно, а иностранный язык перестает быть объектом изучения и становится средством мышления, рефлексии и культурного самоопределения.

Существенной проблемой в организации самостоятельной работы обучающихся с художественным текстом является массовое распространение программ машинного перевода (Google Translate, Yandex Translate и т.д.) и чат-ботов ИИ. Привычка к работе с этими инструментами для перевода учебных текстов переносится и на литературный текст. Онлайн-переводчики совершенствуются с каждым годом, однако они пока не справляются на должном уровне с переводом художественных текстов. Стиль художественной литературы обладает целым рядом специфических признаков (использование тропов, неологизмов, игры слов, смысловая нагруженность ритма и т.д.), которые не поддаются алгоритмам.

Невозможность перевести прозаический или поэтический текст привычным способом при помощи систем машинного перевода часто вызывает у студентов фрустрацию и снижение мотивации. Необходимость медленного, вдумчивого чтения даже небольших отрывков текста требует предварительной подготовки обучающихся (она может состоять в знакомстве с интересными фактами из биографии писателя, цитатами из произведения, экранизациями и т.п.) и активной мотивирующей поддержки со стороны преподавателя во время работы с текстом (обсуждения, мини-проекты, инсценировки) [9]. В качестве рекомендации можно предложить использование элементов анализа текста, насыщенного тропами и фигурами, а также разбор ошибок, допущенных онлайн-переводчиком, и сравнение с профессиональным переводом (если он имеется), либо можно предложить самим обучающимся попробовать свои силы в самостоятельном творческом переводе текста.

В условиях цифровизации образования и активного внедрения технологий искусственного интеллекта (ИИ) педагогическая значимость художественного текста не только не снижается, но и приобретает новые грани. Генеративные нейросети могут стать эффективным инструментом, позволяющим оптимизировать рутинные аспекты работы с текстом и высвободить время для его творческого обсуждения и интерпретации.

Целесообразность применения ИИ в работе с литературным текстом обусловлена несколькими факторами:

– во-первых, недостаточное количество аудиторных часов для работы над аспектом чтения приводит к необходимости самостоятельной работы обучающихся с текстом, что требует мотивации, дисциплины и навыков самоконтроля. С помощью инструментов ИИ обучающийся может составить индивидуальный план обучения, чат-бот помогает следовать этому плану, исправляет ошибки, объясняет их, закрепляет пройденный материал;

– во-вторых, для многих обучающихся взаимодействие с ИИ снижает уровень стресса и позволяет учиться в своем темпе в комфортных условиях;

– в-третьих, ИИ способен к всестороннему анализу данных, например, если определить для него список онлайн-словарей и учебных платформ, то с их помощью чат-бот проводит мгновенный и полный анализ лексических единиц и грамматических явлений и дает объяснение на языке обучения (иностранном или русском). Это особенно полезно при работе с текстами, содержащими региональные реалии или сложные стилистические обороты.

Использование художественных текстов в обучении иностранному языку не является данью традиции или узкофилологическим подходом. Это осознанная педагогическая стратегия, направленная на формирование личности, способной к эмпатии, критическому осмыслению действительности и полноценному участию в межкультурной коммуникации. Интеграция традиционных методов аналитического чтения с современными технологиями, включая искусственный интеллект, позволяет сохранить и эффективно использовать образовательный потенциал литературы. Главной задачей на современном этапе становится создание продуктивного симбиоза, при котором технологическая эффективность служит гуманитарным целям, а художественное слово остается незаменимым источником живого знания и нравственного опыта.

Литература

1. Гильманова А. А., Никитина С. Е., Даминова Э. Р. Использование художественных текстов для обучения чтению на иностранном языке // МНИЖ. 2016. № 4-3(46). С. 24–27.

2. Гузикова В. В., Нестерова В. Е. Художественный текст как эффективное средство обучения иностранному языку студентов экономического профиля // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12, № 3. С. 50–61.

3. Жеребина Е. А. К истории герменевтики (романтическая школа) // *Studia Linguistica*. СПб., 1999. № VIII. С. 387–392.

4. Жеребина Е. А. Критерии канонизации и оценки значимости художественных текстов при создании учебных курсов по гуманитарным дисциплинам // Актуальные вопросы современного университетского образования: материалы VII рос.-амер. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 11–13 мая 2004 г.). СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. С. 196–197.

5. Капитонова М. А., Жеребина Е. А., Арефьева С. Д. Единицы культурной информации/памяти в аспекте художественного перевода // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики: опыт молодых исследователей: сб. науч. ст. СПб.: С.-Петербург. гос. экон. ун-т, 2025. С. 186–191.

6. Качоровская А. Е. Рецепция философских воззрений Гете в поэме Зигфрида Липинера «Освобожденный Прометей» // Научный диалог. 2022. Т. 11, № 5. С. 320–335.

7. Пигина Н. В. Лирический цикл в свете теории интертекстуальности // Studia Linguistica. СПб., 2005. № XIV. С. 124–131.

8. Полубиченко Л. В. Роль и место художественной литературы в подготовке современного лингвиста // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 4. С. 145–158.

9. Смирнова Н. С. К вопросу о режиссерской дидактике в преподавании иностранных языков // Стратегии профессиональной подготовки учителя иностранных языков в новых образовательных условиях: сб. науч. ст. по материалам IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Нижний Новгород, 21–22 марта 2023 г.). Нижний Новгород: Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н. А. Добролюбова, 2023. С. 190–194.

УДК 372.811.111

А. Э. Зайцева, А. С. Найденов (Краснодар, Россия)

Кубанский государственный аграрный университет им. И. Т. Трубилкина

Роль английского языка в современной агрономии: инструмент глобализации и технологического обмена

В статье рассматривается значение английского языка как основного средства коммуникации в агропромышленном комплексе. Проанализирована необходимость владения иностранным языком для доступа к передовым научным базам данных, технической документации к сельскохозяйственному оборудованию и международным рынкам сбыта. Изучена статистика публикаций в ведущих аграрных журналах, демонстрирующая доминирование англоязычных источников. Раскрыта связь между знанием профильной терминологии и успешностью внедрения инновационных технологий точного земледелия. Сделан вывод о том, что языковая компетенция становится критическим навыком для современного специалиста-агронома, напрямую влияющим на производительность и конкурентоспособность.

Ключевые слова: агрономия, агротехнологии, английский язык, научные публикации, глобализация, международная коммуникация, профессиональная терминология

В условиях стремительной глобализации мировой экономики агропромышленный комплекс перестает быть замкнутой локальной системой. Современное сельское хозяйство трансформируется в высокотехнологичную отрасль, где обмен информацией происходит практически мгновенно, а инновации внедряются повсеместно, независимо от государственных границ. В этом контексте английский язык приобретает статус универсального инстру-

мента, необходимого не только для деловой коммуникации, но и для профессионального развития специалистов-аграриев. Актуальность исследования обусловлена тем, что владение профильной иностранной лексикой перестает быть дополнительным преимуществом при трудоустройстве, становясь базовым требованием для работы с передовыми технологиями, селекционными базами данных и современным оборудованием. Согласимся с мнением Л. А. Донсковой о том, что «в современных условиях при изучении иностранных языков в высших учебных заведениях главную роль по праву занимает практическое освоение иностранного языка, а именно возможность сформировать у обучающихся навыки коммуникативной компетенции или другими словами умение вести диалог в реальной ситуации» [1].

Сложившаяся ситуация объясняется тем, что львиная доля научной информации в области биотехнологий, генной инженерии и агрохимии публикуется именно на английском языке. Ограничение доступа к этим источникам из-за языкового барьера неизбежно ведет к отставанию в применении эффективных методик возделывания культур и защиты растений. Было замечено, что специалисты, игнорирующие международный опыт, чаще сталкиваются с проблемами при адаптации зарубежных сортов или использовании импортной техники, инструкции к которой зачастую не имеют качественного перевода. Следовательно, языковая компетенция напрямую влияет на производственные показатели и экономическую эффективность агропредприятий. Так, А. Э. Зайцева отмечает, что «образование пытается делать шаги на пути к решению научных проблем» [4].

Целью данной работы является анализ влияния английского языка на профессиональную деятельность современного агронома. Как известно, «в современном мире, где господствуют интернационализация, тенденция к глобализации, а также распространению, упрощению образования и профессиональной деятельности, отмечается расширение профессиональной терминологии» [3]. Для достижения поставленной цели необходимо рассмотреть несколько ключевых аспектов. Во-первых, важно оценить объем и значимость англоязычной информации в мировом научном обороте, касающемся сельского хозяйства. Во-вторых, требуется изучить роль английского языка в эксплуатации современной сельскохозяйственной техники, интерфейсы и программное обеспечение которой (особенно в системах точного земледелия) базируются на международной терминологии. В-третьих, следует проанализировать возможности, открывающиеся перед специалистами, владеющими языком, в контексте стажировок, участия в международных конференциях и экспорта продукции.

Особое внимание уделяется проблеме терминологической унификации. В агрономии существует огромное количество специфических терминов, описывающих болезни растений, виды почв, химические соединения и агро-

технические приемы. Некорректный перевод или непонимание оригинального термина может привести к критическим ошибкам в производстве – от неправильной дозировки удобрений до нарушения сроков посева. Вследствие этого, изучение профессионального английского рассматривается не как гуманитарная нагрузка, а как часть технической подготовки специалиста.

Кроме того, нельзя игнорировать фактор цифровизации. Современные системы мониторинга полей, дроны, спутниковая навигация и программы управления фермами (Farm Management Software) генерируют данные и отчеты, где английский язык служит стандартом де-факто. Умение интерпретировать эти данные без постоянного обращения к словарю или онлайн-переводчику существенно экономит время и снижает риск принятия ошибочных решений в полевых условиях. Анализ современных информационных потоков в сфере сельского хозяйства позволяет утверждать, что английский язык перестал выполнять исключительно коммуникативную функцию и трансформировался в технологический стандарт отрасли. В теоретическом плане данное явление рассматривается через призму концепции «глобального научного обмена». Было выявлено, что более 85% всей актуальной документации, касающейся инновационных методов растениеводства, агрохимии и селекции, изначально создается и публикуется на английском языке. Перевод этих материалов на национальные языки часто происходит со значительной задержкой, достигающей от полугода до двух лет. В условиях высокой конкуренции такая задержка делает информацию устаревшей еще до момента ее прочтения широкой аудиторией.

Особое внимание в теоретическом исследовании уделяется проблематике точного земледелия (Precision Agriculture). Данное направление базируется на использовании сложных информационных систем, GPS-навигации и специализированного программного обеспечения. Интерфейсы бортовых компьютеров современной сельскохозяйственной техники (тракторов, комбайнов, опрыскивателей), а также программные комплексы для картирования урожайности и анализа почв разрабатываются преимущественно в англоязычной среде. Было отмечено, что даже при наличии русифицированных версий программного обеспечения, качество локализации зачастую оставляет желать лучшего: специальные термины переводятся некорректно, что искажает смысл команд и может привести к технологическим ошибкам. В итоге, понимание оригинальной терминологии становится залогом корректной эксплуатации дорогостоящего оборудования.

Не менее важным аспектом является работа с агрохимической документацией. Паспорта безопасности химической продукции, инструкции по применению пестицидов и регуляторов роста от ведущих мировых производителей содержат критически важную информацию о дозировках, совместимости препаратов и мерах предосторожности. Ошибки в интерпретации этих данных,

вызванные некачественным автоматическим переводом, могут повлечь за собой фитотоксичность посевов или экологический ущерб. Вследствие этого, навык чтения технической документации в оригинале рассматривается как элемент техники безопасности на производстве.

Также теоретический анализ затрагивает сферу международной торговли и сертификации. Для выхода аграрной продукции на экспорт необходимо соблюдение стандартов, таких как Global G.A.P. Вся сертификационная документация, регламенты и аудиторские отчеты ведутся на английском языке. Было установлено, что специалисты, способные напрямую взаимодействовать с зарубежными аудиторами и покупателями без посредников, обеспечивают своим предприятиям более выгодные условия контрактов.

Отдельно стоит упомянуть проблему профессионального сленга и аббревиатур. В агрономии широко используются сокращения (например, GMO, NPK, NDVI), которые вошли в профессиональный обиход без перевода. Понимание этимологии и точного значения этих аббревиатур невозможно без базовых знаний английского языка. Это позволяет специалистам говорить на одном языке с мировым сообществом, не тратя время на декодирование общепринятых понятий.

В ходе проведенного исследования было всесторонне рассмотрено влияние английского языка на развитие агрономической науки и практики в условиях глобализации. Анализ теоретических источников и практических данных позволил сделать вывод о том, что языковая компетенция перестала быть вторичным навыком для специалиста аграрного сектора, трансформировавшись в ключевой фактор профессиональной состоятельности. В этой связи следует подчеркнуть, что «владение языковыми навыками является неотъемлемой частью формирования профессионального успеха в современном мире» [2]. В первую очередь, было подтверждено, что английский язык является безальтернативным средством международной научной коммуникации. Доминирование англоязычных публикаций (86%) в ведущих базах данных, таких как Scopus, свидетельствует о том, что изоляция от мирового информационного пространства ведет к неизбежному технологическому отставанию. Для студента-агронома это означает, что доступ к передовым знаниям о биотехнологиях, генетике и защите растений возможен только при наличии навыков чтения профильной литературы в оригинале. Во-вторых, практический анализ рынка труда показал прямую экономическую выгоду от владения иностранным языком. Было выявлено, что специалисты, способные работать с зарубежной документацией и вести переговоры, получают заработную плату в среднем на 30–50% выше, чем их коллеги без языковых навыков. Это позволяет рассматривать изучение языка как высокодоходную инвестицию в собственный человеческий капитал. Кроме того, знание английского расширяет географию трудоустройства, открывая доступ к

стажировкам и работе в международных агрохолдингах. В-третьих, было установлено, что эксплуатация современной сельскохозяйственной техники неразрывно связана с пониманием технической англоязычной терминологии. Системы точного земледелия, программное обеспечение для управления фермами и интерфейсы бортовых компьютеров используют стандартизированный язык команд и аббревиатур (VRT, NDVI, ET), некорректная интерпретация которых может привести к производственным ошибкам и финансовым потерям. Вследствие этого, базовый технический английский становится элементом производственной безопасности.

В заключение можно утверждать, что современная агрономия – это сфера, где биологические знания тесно переплетаются с информационными технологиями и международным менеджментом, а также «подводя итог сказанному, можно сделать следующий вывод: в XXI веке действительно ведущим показателем прогресса общества является степень развития научно-технической базы государства» [5]. В этой системе координат английский язык выступает связующим звеном, обеспечивающим трансфер инноваций. Владение им позволяет специалисту не просто механически выполнять инструкции, а осознанно управлять сложными технологическими процессами, адаптировать мировой опыт к локальным условиям и, в конечном счете, повышать эффективность всего агропромышленного комплекса страны.

Литература

1. Донскова Л. А. Современные технологии в изучении иностранных языков как шаг к улучшению образования // Язык. Общество. Культура: сб. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. / отв. за вып. А. С. Усенко. Краснодар, 2019. С. 48–52.
2. Донскова Л. А. Языковые навыки в основе формирования профессиональной компетенции // Инновационные технологии в обучении и производстве: материалы XVIII Всерос. заоч. науч.-практ. конф.: в 3 т. Волгоград, 2024. С. 30–33.
3. Донскова Л. А., Басанова М. П. Использование экологической терминологии в английском языке // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2022. № 1(22). С. 65–68.
4. Зайцева А. Э. Этапы развития и применение тестирования как способа контроля знаний в изучении иностранных языков // Язык. Общество. Культура: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. / отв. за вып. А. С. Усенко. Краснодар, 2020. С. 60–65.
5. Зайцева А. Э., Будыкин Н. А. Научный потенциал в современной молодежной среде // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2025. № 1(31). С. 416–419.

Целевой языковой тренинг как эффективный инструмент для минимизации межкультурных коммуникативных барьеров в процессе обучения IT-студентов

В статье рассматривается вопрос о необходимости преодоления межкультурных коммуникативных барьеров у студентов IT-специальностей. Актуальность исследования обусловлена тем, что профессионалы IT-индустрии должны уметь эффективно работать в международных командах. Целевой языковой тренинг помогает студентам преодолеть трудности, которые они испытывают, общаясь на английском языке.

Ключевые слова: IT-студенты, целевой языковой тренинг, Task-Based Learning, профессиональная коммуникация, межкультурная коммуникация

Современная IT-индустрия – это глобальная, мультикультурная сфера, в которой студенты технических специальностей сталкиваются с многочисленными межкультурными коммуникативными барьерами, влияющими на эффективность профессиональной деятельности.

Эти проблемы можно решить с помощью целевого языкового тренинга – системы обучения иностранному языку, сфокусированной на достижении конкретных практических или профессиональных целей. На занятиях студенты учатся выражать свои мысли, корректно используя требуемый набор языковых средств. При таком подходе английский язык является используется для коммуникации и помогает решить определенные задачи. Однако не существует абсолютного и единственно верного пути решения задач и способа получения ожидаемого результата [8, с. 186]. Целевой языковой тренинг направлен на адаптацию студентов к особенностям общения в области цифровой среды и развитие межкультурных компетенций.

Известно, что английский язык – это язык *lingua franca*, то есть он является языком международного общения в силу причин экономического, культурного и геополитического характера [3, с. 62]. Знание английского языка на хорошем уровне имеет стратегическое значение в сфере информационных технологий, что определяет актуальность темы настоящего исследования.

Цель работы – обосновать необходимость преодоления межкультурных коммуникативных барьеров у обучающихся в сфере информационных технологий. Задачи исследования: 1) рассмотреть, какие виды коммуникативных барьеров встречаются в процессе общения специалистов сферы IT; 2) представить концепцию использования целевого языкового тренинга на занятиях по английскому языку в группах студентов IT-специальностей.

Проблема исследования состоит в том, что в настоящее время недостаточно разработаны системные методы в высшей школе, использование которых позволило бы научить студентов преодолевать межкультурные коммуникативные барьеры и свободно общаться с иностранными специалистами.

Под межкультурными коммуникативными барьерами понимают проблемы, которые возникают в процессе взаимодействия людей и препятствуют этому взаимодействию или снижают его эффективность [5, с. 26].

Барьеры в общении возникают из-за некоторых особенностей межкультурной коммуникации в IT-среде. Во-первых, студенты, для которых английский не является родным, испытывают сложности при использовании языка. Носители языка имеют несравненное преимущество перед теми, кто его выучил или только осваивает, и в процессе коммуникации, и при работе с источниками информации, связанными с профессиональной деятельностью.

В отличие от других научных областей, которые активно применяют латинскую и греческую терминологию, информатика опирается преимущественно на английский язык. Это связано с тем, что многие разработки в области компьютерных систем, сетей и программного обеспечения были сделаны в англоязычных странах. Английский часто называют *lingua franca* в сфере компьютерных технологий, потому что он играет важнейшую роль в развитии терминологии языков программирования.

Во-вторых, коммуникативная среда в сети Интернет характеризуется определенными нормами общения и правилами, которые оказывают огромное положительное и отрицательное влияние на образ жизни, поведение молодежи, ее представления о моральных, этических и культурных ценностях, межкультурную коммуникацию [1, с. 44]. Большое значение в общении и понимании собеседниками друг друга имеет уровень знания языка, на котором общаются коммуниканты.

В ситуациях межкультурного общения часто обнаруживается, что участники диалога владеют английским на разном уровне, что приводит к возникновению лингвистических барьеров. Их подразделяют на три основных типа: стилистические, семантические и фонетические барьеры. Помимо лингвистических формируются и культурные барьеры [5, с. 29].

В условиях глобализации эффективное взаимодействие представителей разных культур является неотъемлемой частью профессиональной деятельности, в том числе в сфере IT [9, с. 26]. Целевой языковой тренинг позволяет студентам IT-специальностей овладеть навыками эффективной коммуникации на английском языке.

По мнению Е. В. Калининой, тренинг по английскому языку в отечественной методике – явление относительно новое, поэтому неизбежны расхождения в трактовке понятия. С точки зрения психологии тренинг – это метод активного обучения, в основе которого лежит комплекс упражнений, нацеленных

на развитие умений, навыков и социальных установок. Из-за возможностей внедрения в тренинг других методов обучения ряд исследователей относит его не к методу, а к форме обучения, а основной ценностью тренинга считает его практическую направленность [2].

Целевой языковой тренинг может включать в себя метод Task-Based Learning (TBL) / Обучение на основе задач (Задачно-ориентированное обучение), используемый в качестве инструмента, с помощью которого обучение языку происходит через выполнение практических задач, имитирующих реальные профессиональные ситуации. Однако фокусируется на конечном результате, например, на сдаче экзамена, трудоустройстве.

Вопросу применения метода Task-Based Learning на занятиях по иностранным языкам посвящена статья А. В. Филипской, Я. В. Кухтиной и других исследователей. Они описали свою концепцию использования этого метода. На первом этапе предполагается знакомство студентов с лексикой, текстами и другими изучаемыми материалами, чтобы привлечь их внимание к теме, и используются такие виды речевой деятельности как чтение и аудирование. Преподаватель не только представляет материал, но и объясняет задачи. Затем студенты работают в группах или парах над заданиями, делают выводы в каждой группе, а преподаватель анализирует лексико-грамматические аспекты высказываний и помогает обучающимся. Важную роль играет коммуникация, а не языковая точность. На последнем этапе студенты работают над найденными преподавателем языковыми аспектами, обдумывают языковые средства, нужные для выполнения поставленной задачи. Вместе с преподавателем они стараются преодолеть возникшие языковые и коммуникативные трудности [8, с. 186].

Е. А. Малютина и О. Г. Оберемко утверждают, что можно организовать подобную работу в четыре этапа: 1) этап снятия психологических барьеров, 2) подготовительный этап, 3) дискуссионный этап, 4) этап рефлексии. На этапах подготовки, обсуждения и рефлексии происходит процесс культурной самоидентификации, который способствует формированию личной идентичности и навыков межкультурной устной коммуникации [4, с. 77].

С. Л. Суворова в своей работе рассматривает статус метода тренингов в обучении иностранным языкам, их преимущества и недостатки, методико-технологические аспекты реализации метода тренингов, тренинговые техники и стратегии. Исследователь предполагает, что тренинги эффективны из-за их инновационной направленности на деятельностьную и коммуникативную основу обучения, создание полифункциональной среды и высокого потенциала [7, с. 403].

Л. М. Спыну изучает теоретические основы целевого обучения иностранным языкам и методико-технологические аспекты его реализации, описывает структуру занятия, используя зарубежный опыт. Так, в первом варианте занятия выделяется три методических блока: 1) мотивирующее начало за-

нения, 2) обсуждение проблемы и поиск путей ее решения, 3) перенос приобретенных знаний и умений на новые ситуации. Второй вариант – двухфазное занятие: 1-я фаза – подготовительная (pre-task), 2-я фаза – основная (task cycle) [6, с. 48–149].

Познакомившись с работами исследователей, посвященных новым подходам в преподавании английского языка, мы пришли к выводу о том, что Task-Based Learning является методом, который может использоваться в рамках целевого языкового тренинга во время аудиторных занятий.

Предлагаемая нами концепция применения метода целевого тренинга для преодоления трудностей в общении студентов на английском языке по темам, касающимся их профессиональной деятельности, включает в себя несколько важных компонентов и предполагает обучение английскому языку через выполнение практических задач, имитирующих реальные профессиональные ситуации. Это особенно важно для IT-студентов, так как дает им возможность научиться использовать английский в контексте своей будущей работы: общения с заказчиками, написания документации и участия во встречах.

Можно выделить четыре компонента: Pre-Task (Подготовительный этап), Task Cycle (Этап выполнения задачи), Post-Task (Этап анализа и обратной связи) и Reflection & Repeated Task (Этап рефлексии и повторного применения).

Подготовительный этап проводится для подготовки студентов к выполнению задачи и активации знания лексики и грамматики. Преподаватель должен определить тему и цель урока, например, «Написание технического задания на английском», и активировать необходимую лексику. Студентам предлагается список ключевых терминов и фраз: “What’s the status of your task?” / «Каков статус вашей задачи?», “The deadline is...” / «Крайний срок...». Преподаватель показывает пример выполнения задачи, обсуждает со студентами структуру и ключевые элементы, затем делит студентов на группы или распределяет роли: Project Manager, Developer, QA Engineer, Client / Руководитель проекта, Разработчик, Инженер по контролю качества, Клиент.

На этапе выполнения задачи студенты применяют язык в реальном контексте, например, для написания документации: составляют TOR (Technical Requirements Document) для мобильного приложения, ведут переговоры с клиентом.

Преподавателю необходимо организовать выполнение заданий, дать студентам четкие инструкции, ограничить время, поощрять взаимодействие студентов друг с другом, играть роль «наблюдателя», то есть, не исправлять ошибки сразу же, а фиксировать их для последующего разбора.

Этап анализа и обратной связи необходим для анализа языковых и содержательных ошибок и закрепления правильных конструкций. Преподаватель задает студентам вопросы: “What was the most difficult part?” / «Что было самым трудным?», “Did you manage to explain your idea clearly?” / «Вам удалось внятно

объяснить свою идею?», “What phrases helped you the most?” / «Какие фразы помогли вам больше всего?»

С помощью ряда заданий анализируются языковые ошибки: «Выпишите типичные грамматические, лексические, стилистические ошибки: “The button *don't* work.” – “The button is unresponsive”». Для закрепления лексики студенты составляют глоссарий новых слов, выполняют задания с элементами игры: квизы, упражнения на сопоставление.

На этапе рефлексии и повторного применения закрепляются навыки через повторение и усложнение задач. Можно использовать упражнение «Языковой дневник», когда студентов просят записать три новые фразы, которые они выучили, и одну ошибку, которую они больше не будут повторять. Также полезны элементы геймификации, такие как система достижений за правильно выполненные задания и активное участие в диалогах.

Благодаря использованию целевого языкового тренинга, в частности метода Task-Based Learning, можно повысить уровень межкультурной компетенции и профессиональной коммуникации, снизить количество ошибок, сделать работу на занятиях по английскому языку и в международных командах более эффективной. При этом особое значение имеет отработка профессиональных ситуаций и культурных аспектов коммуникации.

Целевой языковой тренинг позволяет эффективно преодолевать межкультурные коммуникативные барьеры в IT-среде, способствует повышению профессиональной мобильности молодых специалистов и их конкурентоспособности на международном рынке труда и помогает студентам успешно преодолевать межкультурные коммуникативные барьеры.

Литература

1. Голдобина В. В., Стеценко Т. И. Особенности межкультурной коммуникации в сети Интернет // Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сб. ст. VI междунар. науч. конф. молод. ученых (Екатеринбург, 10 февр. 2017 г.). Ч. 1. Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ, 2017. С. 44–47.

2. Калинина Е. В. Тренинг как форма и метод обучения иностранному языку: определение, история и структура [Электронный ресурс] // Инфоурок: сайт. URL: <https://infourok.ru/trening-kak-forma-i-metod-obucheniya-inostrannomu-yazyku-opredelenie-istoriya-i-struktura-5309423.html> (дата обращения: 25.04.2026).

3. Камшилова О. Н. Английский язык как lingua franca: функция языка или языковая форма? [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2006. № 16. С. 61–74. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskiy-yazyk-kak-lingua-franca-funktsiya-yazyka-ili-yazykovaya-forma> (дата обращения: 25.04.2026).

4. Малютина Е. А., Оберемко О. Г. Лингвострановедческий подход к развитию культурной самоидентичности взрослых в непрерывном языковом образовании // Успехи гуманитарных наук. 2021. № 2. С. 75–80.

5. Садохин А. П. Межкультурные барьеры и пути их преодоления в процессе коммуникации // Обсерватория культуры. 2008. № 2. С. 26–32.

6. Спыну Л. М. Целевое обучение (Task-Based Learning) иностранным языкам как инновационная стратегия [Электронный ресурс] // Педагогический журнал. 2021. Т. 11, № 4А. С. 146–151. URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2021-4/b8-spynu.pdf> (дата обращения: 25.04.2026).

7. Суворова С. Л. Тренинг как активный метод обучения иностранным языкам: методико-технологические решения // Язык и коммуникация в контексте культуры: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Ростов-на-Дону, 10 апр. 2024 г.) / Рост. гос. экон. ун-т (РИНХ), 2024. С. 403–407.

8. Филиппская А. В., Кухтина Я. В., Гаврилова Е. А., Прокопчук А. Р. К вопросу об использовании целевого и проектного методов обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] // Современное педагогическое образование. 2023. № 2. С. 184–189. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-ispolzovanii-tselevogo-i-proektnogo-metodov-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 25.04.2026).

9. Штурмин С. М. Искусственный интеллект и межкультурная коммуникация: новые возможности, вызовы, риски [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2024. № 32(531). С. 26–29. URL: <https://moluch.ru/archive/531/117019> (дата обращения: 25.04.2026).

УДК 378.147

*Н. С. Киргинцева, Е. А. Калгина, И. Н. Путова (Воронеж, Россия)
Военно-воздушная академия им. Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина*

Методические рекомендации для преподавателя, реализующего технологию Performance Support на практических занятиях по иностранному языку в вузе

В статье обосновывается необходимость перехода высшего образования от стратегии накопления знаний у обучающихся к развитию умений поиска, анализа и использования информации с помощью технологий искусственного интеллекта. Авторы на примере дисциплины «Иностранный язык» рассматривают технологии саморегулируемого обучения и Performance Support как эффективные инструменты подготовки специалистов в неязыковом вузе. В статье даются методические рекомендации и предлагается алгоритм действий преподавателя-коуча, направленный на формирование метакогнитивных умений и развитие критического мышления обучающихся для успешного решения профессиональных задач.

Ключевые слова: Performance Support, саморегулируемое обучение, метакогнитивные умения, контекстное обучение

Как показывает практика, в постиндустриальном обществе для высшего образования неактуальной становится стратегия накопления будущим специалистом профессионально-релевантных знаний, так как вся информация доступна в любой момент в глобальной сети Интернет. В эпоху развития технологий искусственного интеллекта (ИИ) актуализируются образовательные потребности иного рода. Вместо того чтобы концентрировать внимание на способах

овладения как можно большей суммой знаний, при подготовке специалистов более актуальным является развитие у обучающихся умений поиска, анализа и использования информации для решения профессиональных (или квазипрофессиональных) задач еще на этапе вузовского образования. Промпт-инжиниринг, технологии саморегулируемого обучения и Performance Support приобретают все большее значение для современного высшего образования.

Технология саморегулируемого обучения показала свою эффективность на начальных этапах подготовки будущих специалистов. Логичным продолжением этой технологии, в большей степени соответствующей особенностям обучения старшекурсников, является технология Performance Support. В рамках концепции контекстуального обучения, предусматривающей переход к решению квазипрофессиональных и учебно-профессиональных задач на завершающем этапе подготовки в вузе, на старших курсах целесообразно предусмотреть применение технологии Performance Support. Под ней мы подразумеваем систему обучения взрослых специалистов, основанную на принципах андрагогики, системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов, целью которой является сопровождение экспертами и/или информационными системами их профессионально-личностного саморазвития на всех этапах повышения эффективности профессиональной деятельности.

Как отмечается в работе А. А. Вербицкого [1, с. 148], предмет деятельности обучающегося в контекстном образовании переходит от абстрактной учебной информации к моделируемым реальным ситуациям, далее – к реальным производственным условиям и научно-исследовательским задачам при подготовке выпускной квалификационной работы. Работая с самого начала в деятельностной позиции, обучающиеся в рамках этих базовых форм получают все более развернутую практику использования учебной информации как средства саморегуляции своей деятельности. Это обеспечивает естественное включение выпускника в профессию без длительных трудностей, связанных с предметной и социальной адаптацией на рабочем месте.

И для технологии саморегулируемого обучения, и для технологии Performance Support важнейшим является развитие у обучающихся как когнитивных, так и метакогнитивных умений. Внимание исследователей к развитию метакогнитивных умений было привлечено в связи с обнаружением во второй половине XX в. взаимосвязи между низкой академической успеваемостью обучающихся и отсутствием или недостаточным развитием у них в том числе метакогнитивных умений.

Как отмечается в работе Н. А. Чернышевой [8, с. 56–65], с середины XX в. педагоги и психологи (Дж. Дьюи, Э. Л. Торндайк, М. Монтессори и др.) занялись изучением индивидуальных особенностей обучающихся, связанных с результатами исследований о возможностях их метапознания и социального познания. В конце XX в. А. Эфклидис была разработана метакогнитивная и аф-

фективная модель саморегулируемого обучения [3], в которой с опорой на социально-когнитивную теорию А. Бандуры было выделено два уровня: первый (макроуровень) описывал личностные характеристики обучающегося (когницию, мотивацию, Я-концепцию, аффективно-эмоциональную сферу, волю, метакогницию в форме метакогнитивных знаний и метакогницию в форме метакогнитивных умений), а второй (микроуровень) был основан на взаимодействии между учебно-познавательной задачей и обучающимся. На данном уровне А. Эфклидис выделяет четыре основные функции: когницию, метакогницию, аффективно-эмоциональную сферу и регуляцию эмоций и затрачиваемых усилий. Как подчеркивается в работе А. В. Литвинова и Т. В. Иволиной [5, с. 59–70], метакогнитивные умения относятся к так называемым процессуальным знаниям, которые опосредуют процессы регуляции и контроля учебной деятельности [6, с. 114–121]. Некоторые исследователи полагают, что такие знания приобретаются и применяются индивидом неосознанно [9, с. 327–342], в то время как другие утверждают, что они обязательно должны осознаваться индивидом [7, с. 365–375].

В настоящее время разрабатываются специальные приемы, позволяющие применять ИИ для развития как когнитивных, так и метакогнитивных умений и обладающие значительным потенциалом в рамках инновационных технологий обучения. В частности, в работе С. Даггэна [2, с. 41] упоминается метакогнитивный скаффолдинг как метод оказания помощи обучающемуся при необходимости, с постепенным сокращением или минимизацией объема вмешательства преподавателя по мере повышения компетентности обучающегося. При этом констатируется, что использование ИИ позволяет не только определять, когда и в чем обучающимся будет необходима помощь, но и следить за тем, когда стоит увеличить или уменьшить объем оказываемой им помощи в процессе обучения.

Одной из наиболее показательных с точки зрения развития метакогнитивных умений в рамках технологий саморегулируемого обучения и Performance Support, применяемых в неязыковом вузе, является дисциплина «Иностранный язык». Это связано с необходимостью длительной самостоятельной работы, постоянного контроля собственных результатов, выбора индивидуальных стратегий обучения и ресурсов.

В неязыковом вузе ограниченные аудиторные часы на изучение иностранного языка, исходная разноуровневая подготовка обучающихся, связанная с тем, что зачисление на неязыковые специальности не требует сдачи ЕГЭ по иностранному языку, а также необходимость практической направленности обучения и наличие доступа к разнообразным ресурсам с самого начала стимулируют обучающихся к формированию умений в планировании, контроле и корректировке собственного процесса обучения. Кроме того, цель изучения языка в неязыковом вузе связана не с его глубоким теоретическим и практическим освоением, а с сугубо прагматическими аспектами его применения: разви-

тия умений читать литературу по специальности, вести деловую переписку, участвовать в переговорах и решать еще целый ряд профессиональных задач.

Согласно данным, приведенным авторами статьи [4], обучающиеся с более высоким уровнем владения английским языком в большей степени полагаются на использование метакогнитивных стратегий, демонстрируя высокую степень корреляции между различными факторами применения метастратегий и когнитивных, аффективных, социальных и мотивационных стратегий.

Для эффективной реализации технологии Performance Support преподаватель должен обладать определенными компетенциями как в области методики преподавания дисциплины, так и в сфере применения инновационных технологий. Ниже приведены методические рекомендации, выработанные нами в процессе применения технологии Performance Support в образовательном процессе ВУНЦ ВВС «ВВА».

1. Как формулировать задание на занятии с учетом требований программы и экзамена, используя идеи Performance Support?

Задание должно быть не абстрактным, а ситуационным, практико-ориентированным и соответствовать реальной профессиональной задаче. При этом оно формулируется так, чтобы курсант мог выполнить его с использованием внешних опор (подсказок, чек-листов, видеоалгоритмов), а не только по памяти.

Алгоритм формулировки включает: соблюдение требований ФГОС и экзаменационных компетенций, формулировку заданий, которые требуют самостоятельного поиска и применения информации в момент действия, необходимость использовать разные ресурсы при формулировке заданий (базы данных, методические рекомендации, цифровые подсказки), формулировку критериев успеха таким образом, чтобы они проверяли не запоминание, а умение найти и применить нужную информацию к решению поставленной задачи.

2. Как помочь курсантам сформулировать цель и разбить ее на задачи в контексте Performance Support?

Преподаватель использует коучинговые «сильные вопросы», чтобы курсант сам осознал, что ему нужно, и разбил крупную цель на небольшие шаги, каждый из которых можно поддержать подсказкой: «Для чего Вам эта цель?», «Что плохого может случиться, когда Вы добьетесь цели?», «От кого зависит результат?», «Если бы эту цель ставил Ваш друг, что бы Вы ему посоветовали сделать в первую очередь?»

Разбивка на задачи происходит через вопросы: «Какие конкретные действия нужно сделать шаг за шагом?», «На каком шаге Вам может понадобиться подсказка?» В результате курсант получает план микрошагов, где для каждого шага определен возможный инструмент Performance Support.

3. Как помочь курсантам оценить имеющиеся ресурсы и подобрать недостающие?

Здесь преподаватель выполняет роль коуча, который не дает готовые ресурсы, а помогает курсанту осознать, что у него уже есть, и найти то, чего не хватает: курсант перечисляет, чем он уже владеет (знания, навыки, доступ к программам); преподаватель задает вопросы: «Что из имеющегося Вы можете использовать прямо сейчас?», «Какие ресурсы Вам точно понадобятся, но их нет?», «Где их можно взять (база данных, видео, алгоритм)?» Совместно подбирают недостающие форматы Performance Support (чек-листы, боты, подсказки). Курсант учится не ждать готового решения, а самостоятельно запрашивать или создавать нужные опоры.

4. Как сформировать у курсантов умение критически оценивать ресурсы и подстраивать их под себя и свои задачи?

Это происходит через рефлекссию и сравнение разных ресурсов. Курсант должен понять, что не всякие ресурсы хороши, и уметь их адаптировать. Преподаватель задает «сильные вопросы»: «Насколько этот ресурс соответствует Вашей конкретной задаче?», «Что в этом ресурсе лишнее / устарело / не соответствует задаче?»

5. Как проводить оценку эффективности применения ресурсов Performance Support для выполнения задания?

Оценка строится не на том, запомнил ли курсант памятку, а на том, насколько успешно он применил ее для выполнения реального действия.

Критерий	Вопрос для оценки
Достигнута ли цель?	Насколько Вы приблизились к цели?
Скорость и точность	Сколько времени заняло выполнение? Были ли ошибки?
Удобство ресурса	Эта подсказка помогла или мешала?
Самостоятельность	Смогли бы Вы повторить это без подсказки?
Адаптивность	Подстроили ли Вы ресурс под себя?

Алгоритм работы преподавателя по технологии Performance Support (на основе цикла саморегулируемого обучения и коучингового подхода) включает следующие этапы:

1. Постановка целей и планирование (коучинг + задание)

Преподаватель формулирует практическое задание в соответствии с требованиями программы и экзамена. Помогает курсанту разбить его на микрозадачи. Задает «сильные вопросы»: «Для чего Вам эта цель?», «От кого зависит результат?» Результат курсанта: четкая цель и список из 3–7 конкретных задач.

2. Анализ имеющихся ресурсов

Преподаватель спрашивает: «Что у Вас уже есть из знаний, умений, доступа к подсказкам?» Помогает выявить дефициты. Результат курсанта: перечень ресурсов, которые уже доступны, и список недостающих.

3. Подбор недостающих инструментов Performance Support

Преподаватель предлагает или помогает найти конкретные форматы поддержки: чек-лист, видеоалгоритм (1–2 минуты), подсказку внутри программы, базу данных, шпаргалку, бота. Результат курсанта: каждый шаг задачи обеспечен внешней опорой (курсант знает, куда посмотреть в момент действия).

4. Формирование критической оценки и адаптации ресурсов

Преподаватель дает задание сравнить 2–3 источника по одной теме. Задает вопросы: «Что здесь лишнее?», «Как переделать под себя?» Поощряет создание личной версии инструкции. Результат курсанта: умение оценить качество ресурса и адаптировать его под свою задачу.

5. Выполнение задания с использованием Performance Support

Преподаватель наблюдает, не мешая, но фиксируя моменты, где курсант теряется или неправильно использует подсказку. При необходимости задает «вопрос в момент»: «Как то, что Вы сейчас делаете, продвигает Вас к цели?» Результат курсанта: самостоятельное выполнение задания с использованием внешних опор (а не памяти).

6. Мониторинг и рефлексия

Преподаватель задает вопросы после выполнения: «Вы довольны результатом?», «Какая подсказка помогла больше всего? Какая мешала?», «Что Вы будете делать в следующий раз иначе?», «Кому еще может пригодиться Ваш адаптированный ресурс?» Результат курсанта: осознание своей эффективности, выявление точек роста.

7. Адаптация и перенос

Преподаватель предлагает применить тот же подход к новому заданию с меньшим количеством подсказок. Постепенно снижает внешнюю поддержку, формируя внутреннюю самостоятельность. Результат курсанта: формируется навык саморегулируемого обучения с использованием технологии Performance Support без постоянного участия преподавателя.

Итоговый алгоритм работы преподавателя, реализующего технологию Performance Support на практических занятиях по иностранному языку в вузе, сводится к следующему: задание (программа + экзамен) → цель и задачи (коучинг) → оценка ресурсов → подбор недостающих инструментов Performance Support → критическая оценка и адаптация → выполнение задания с опорами → оценка эффективности (рефлексия) → адаптация для следующих задач. Этот алгоритм превращает преподавателя из «транслятора знаний» в коуча, а курсанта – в специалиста, способного учиться с помощью любых доступных подсказок в процессе работы.

Литература

1. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования: учеб. пособие. М.: Изд-во МПГУ, 2017. 268 с.

2. Даггэн С. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / ред. С. Ю. Князева; пер. с англ. А. В. Паршакова. М.: Ин-т ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020.
3. Efklides A. Interactions of metacognition with motivation and affecting self-regulated learning: the MASRL model // *Educ. Psychol.* 2011. Vol. 46. P. 6–5.
4. Habok A., Magyar A., Molnar G. English as a foreign language learners' strategy from the perspective of self-regulated learning metafactors // *Front. Psychol.* 2022. Vol. 13.
5. Литвинов А. В., Иволина Т. В. Метакогниция: понятие, структура, связь с интеллектуальными и когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований) // *Современная зарубежная психология.* 2013. № 3. С. 59–70.
6. Schneider W. The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education // *Mind, Brain, and Education.* 2008. Vol. 2, № 3. P. 114–121.
7. Schnotz X. Metacognition and self-regulation in text processing: some comments // *Learning and instruction: European research in an international context.* 2002. Vol. 3. P. 365–375.
8. Чернышова Н. А. Стратегии саморегулируемого учения и формирование навыков учения на протяжении всей жизни в трудах американских ученых // *Педагогика,* 2019. № 1. С. 56–65.
9. Veenman M. V. J., Prins F. J., Elshout J. J. Initial learning in a complex computer simulated environment: The role of metacognitive skills and intellectual ability // *Computers in human behavior.* 2002. Vol. 18. P. 327–342.

УДК 372.811

*S. V. Koltakova (Voronezh, Russia)
Military Educational and Scientific Center of the Air Force
«N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin Air Force Academy»*

The conceptual outlines of the terminology competence development technology

В статье рассматриваются особенности описания любой технологии обучения иностранному языку профессиональной коммуникации. Особое внимание уделяется рассмотрению разработки технологии комплексного обучения военной терминологии.

Ключевые слова: технология обучения, терминология, язык профессиональной коммуникации, разработка технологии обучения

The article considers the peculiarities of the description of any technology of teaching a foreign language of professional communication. Special attention is paid to the development of the technology of the complex military terminology teaching.

Keywords: educational technology, terminology, language of professional communication, development of educational technology

Professionally oriented foreign language teaching is constantly undergoing transformation in response to the social order development. Consequently, the methodological vector of teaching professional languages is being currently modernized. There is no doubt that an efficient professional English class represents the combination of interconnection between the studied language phenomenon and special subjects, the use of the information educational environment of the institution and the implementation of the modern effective educational technologies. Since the technologies designed to enhance professionally oriented English language teaching are considered to be one of the most available and productive educational tool, researches pay thorough attention to the issue of their modernization and effective implementation.

The article is devoted to the peculiarities of the development and description of the educational technology aimed at terminology competence formation. The terminology competence is regarded as the skill to use foreign terms while performing professional tasks and taking part in discussion devoted to the professional issues [1].

The New Dictionary of Methodological Terms and Concepts identifies the most important characteristics of any educational technology as the following: 1) effectiveness (a high level of goal achievement by each student), 2) economy (the technology facilitates mastering the educational material for a period of time with the least effort of students in contrast to teaching without the use of a technology); 3) ergonomics (teaching takes place in an environment of cooperation, a positive emotional microclimate without overload and fatigue); 4) high motivation to study the theme which contributes to the raise of the students' interest in the subject in general [2].

It is worth mentioning that researches stress the importance of one key feature of any educational technology that is the ability to be replicated. That is why the description of technology should be structured, systematic and comprehensible.

G. K. Selevko in his scientific works has proposed the following points of the technology description: 1) technology aim; 2) the conceptual basis of the technology; 3) the content; 4) the procedural characteristics; 5) educational and methodological support [5].

The experience of the educational technology development and implementation has proved the necessity of adding and transforming some aspects. Thus, it seems reasonable to put forward the following plan of the educational technology description: 1) the relevance of technology development / application, 2) the scientific novelty of the technology, 3) the aim of the technology, 4) the conceptual framework of the technology, 5) the algorithm of technology implementation, 6) educational and methodological support, 7) diagnostics of the effectiveness of technology application [4].

The teachers of Voronezh Air Force academy have worked out the technology of the complex military terminology teaching. The brief description of the technology according to the abovementioned plan will be introduced.

The relevance of technology development is proved by the fact that terminology is the core of the English military professional communication, and search for the new methodological tools to teach terminology in the most effective way always represents the burning issue.

The scientific novelty of the proposed technology lies in the integration of communicative, contextual and cognitive approaches to teaching military terminology.

The aim of the technology of the complex military terminology teaching is the formation and development of foreign language terminology competence.

To develop the *conceptual framework* of the technology the notion and peculiarities of a military term have been analyzed. The term is regarded as a cognitive information structure that accumulates professional and scientific knowledge expressed in linguistic form [3, c. 31]. Moreover the six stages of lexical skill formation and different ways of terminology introduction at the English professional language class have been analyzed. As a result, the main conceptual statements of the technology can be presented as follows:

- 1) terminology competence is the core of the foreign language communicative professional competence;
- 2) terminology teaching must be based on the student's communicative needs;
- 3) the terms are introduced to the students in the professional context;
- 4) the term is regarded as a language and communication unit;
- 5) terminology under study should be structured into a terminology field;
- 6) terminology teaching must be performed according to the following three aspects: structural-semantic, translation, communicative.

The algorithm of technology implementation can be presented by the following three stages: 1) the stage of introduction of terms in the context, 2) the stage of structural and semantic analysis and translation transformations, 3) the communicative stage.

The educational and methodological support is represented by the presentations that have been worked out for the communicative situations that are studied during the year. The structure of the interactive presentations corresponds to the proposed algorithm of the technology implementation.

To diagnose the effectiveness of the learning process the electronic practice book has been created. It should be noted that this practice book can be used both to monitor the level of formation of terminology competence and foreign language communicative competence, to prepare students for assessment (exam), as well as for independent work of students.

When developing the electronic practice book, the authors took into consideration the fact that the control of the level of formation of foreign language terminology competence, in tune with the learning process, should also be carried out within the framework of three aspects: structural and semantic, translation and communication.

Thus, the proposed technology of the complex military terminology teaching meets the requirements of the abovementioned plan of the description. It's worth

mentioning that the implementation of the technology is accompanied by the use of information technology tools (presentations, the electronic practice book) that makes the process more complex and productive.

To sum up, it should be noted that the development of the educational technology is a time- and effort consuming activity that requires scientific language and methodological research as well as practical experience. The implementation of the proposed technology is a gradual and structured process that requires precise algorithm. Nevertheless, a teacher should be ready to adapt the teaching process according to the language level, needs, working pace of a study group.

Литература

1. Адольф В. А., Юрчук Г. В. Количественная оценка сформированности профессионально-ориентированной языковой компетенции студентов медицинского вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2, вып. 1(5). С. 80–86.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
3. Володина М. Н. Когнитивно-информационная природа термина (на материале терминологии средств массовой коммуникации). М.: Изд-во МГУ, 2000. 128 с.
4. Колтакова С. В., Муковникова Е. М., Суханова О. В., Малыхина Н. И. Язык профессиональной коммуникации в военной сфере: методические аспекты: монография / под ред. С. В. Колтаковой. Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2025. С. 30–57.
5. Селевко Г. К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 144 с.

УДК 372.811.111.1

С. В. Колтакова, Н. А. Неровная (Воронеж, Россия)

Военно-воздушная академия им. профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина

Прикладной характер результатов лингвистического анализа терминосистемы

В статье рассматривается возможность применения результатов аспектного исследования английской терминосистемы «Пилотажно-навигационные приборы» при разработке дидактического материала для практических занятий по английскому языку для специальных целей.

Ключевые слова: аспектный анализ, терминология, профессиональный подязык, иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, сопоставительно-параметрический метод

На базе Воронежской научной школы в области общего и русского языкознания профессоров З.Д. Поповой и И.А. Стернина был разработан сопоставительно-параметрический метод лингвистических исследований [5], который

успешно применяется для межязыковых сопоставительных и контрастивных семантических исследований, внутриязыковых семантических исследований, межязыковых и внутриязыковых психолингвистических исследований [6]. Целью применения данного метода является выявление национальной специфики изучаемых явлений по предложенным параметрам, которые получают свое численное выражение в индексах [7].

В настоящее время сопоставительно-параметрический метод широко используется для исследования терминов, терминосистем и профессиональных подязыков [2]. Одним из перспективных направлений применения данного метода является аспектный анализ единиц языка профессиональной коммуникации, который представлен следующими аспектами: количественно-тематическим, структурно-семантическим, функционально-стилистическим, переводческим [1]. Являясь основными аспектами лингвистического анализа терминов, терминосистем и профессиональных языков в целом, они же являются основными аспектами обучения терминологии в ходе развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Такой аспектный подход к обучению терминологии позволит объединить изучение структурных особенностей, значения терминов, стратегий перевода одно- и многокомпонентных терминов, а также развитие умения применять изученную терминологию в рамках академического и профессионального общения [4].

Материалом проведенного исследования послужили терминологические единицы, номинирующие пилотажно-навигационные приборы, извлеченные методом сплошной выборки из источников, посвященных предметной области «Авиационное оборудование», а также отраслевых словарей [3]. Исследование носило сопоставительный характер – сравнивались терминосистемы «Пилотажно-навигационные приборы» в русском и английском языках с целью выявления национальной специфики по приведенным выше аспектам. В рамках данной статьи рассмотрим возможность применения результатов аспектного исследования английской терминосистемы для разработки дидактического материала для практических занятий по английскому языку для специальных целей.

В рамках количественно-тематического аспекта была проанализирована степень терминологической плотности и степень структурной сложности исследуемой терминосистемы. Исследование показало, что терминосистема «Пилотажно-навигационные приборы» в английском языке насчитывает 75 терминологических единиц, которые составляют основу учебного тезауруса.

Анализ структурной сложности исследуемой терминосистемы позволил выделить следующие подгруппы:

1. Display systems.
2. Flight parameter measuring systems and instruments.
3. Spatial position and flight direction measuring instruments.
4. Navigation systems.
5. Landing and taxiing systems and devices.

Полученные данные могут применяться при работе с учебной коммуникативной ситуацией и текстом. Так, работа с терминологией начинается с осмысления понятийно-терминологического аппарата текста из учебника, результатом которого является тематическая классификация терминов, применяемых в рамках изучаемой профессиональной коммуникативной ситуации. Таким образом, на этапе семантизации терминологии обучающимся можно предложить названия выявленных подгрупп с целью выявления терминов в тексте и осуществления тематической категоризации (заполнение таблицы). Другой вариант задания возможен в ходе актуализации введенных ранее терминов: обучающимся предоставляется список терминов и предлагается распределить их по предложенным пяти тематическим подгруппам.

В рамках структурно-семантического аспекта анализировалась степень: 1) аббревиации единиц терминосистем; 2) структурной сложности единиц терминосистем; 3) представленности моделей терминологических сочетаний; 4) семантической близости единиц терминосистем.

Для изучения степени аббревиации в профессиональном подязыке нами был введен *индекс аббревиации*, представляющий собой количество терминов, представленных общепринятой аббревиатурой к номинативной плотности терминосистемы [3]. Поскольку в английской терминосистеме «Пилотажно-навигационные приборы» было выявлено 38 аббревиатур, индекс аббревиации равен 50,6%. Выявленные аббревиатуры могут быть использованы для разработки следующих заданий:

1) Give the full form of the following abbreviations and translate them: FLIR, MIDS, MDEF, DWP, LCD.

2) Abbreviate the following terms: engine indications and crew alerting system, multi-function display, mode control panel, navigation display.

Анализ степени структурной сложности терминов показал, что по количеству компонентов можно выделить однокомпонентные, двух-, трех-, четырех- и пятикомпонентные терминологические единицы. В свою очередь, исследование степени представленности моделей терминологических сочетаний показало, что терминосистема представлена двенадцатью моделями терминологических сочетаний. Полученные результаты могут быть использованы для разработки целого ряда упражнений.

Так, обучающимся предоставляется список терминов и предлагается выполнить следующие задания: *flight deck, directional gyroscope, electronic centralized aircraft monitoring, mode control panel, primary flight display, very-high frequency omnidirectional range*.

Task 1. Identify the number of elements in the term combinations / Find a two- / three- / fourcomponent term.

Task 2. Identify the terms that are composed according to the following term models: 1) noun + noun, 2) adjective + noun, 3) noun + noun + noun, 4) adjective +

noun + noun, 5) adjective + noun + adjective + noun, 6) adjective + participle + noun + noun.

Task 3. Translate the given term combinations.

Task 4. Make up the terms that are composed according to the given term models.

Анализ степени семантической близости единиц изучаемой терминосистемы показал, что в английском языке выявлено 7 пар синонимов, следовательно, *индекс семантической близости единиц терминосистемы* составляет 9,33%. Выявленные синонимичные пары могут лечь в основу следующего упражнения:

Identify the synonyms: *inertial navigation system, vertical speed indicator, flight deck, variometer, heading indicator, attitude indicator, directional gyro, artificial horizon, inertial reference system, instrument panel.*

Анализ терминосистемы в рамках функционально-стилистического аспекта позволяет выявить степень кодифицированности единиц с помощью *индекса кодифицированных профессиональных наименований*. В фокус нашего научного интереса не попали некодифицированные терминологические единицы, поэтому указанный выше индекс равен 100%. Однако представляется интересным в методическом плане выявить возможные некодифицированные единицы изучаемой терминосистемы. С этой целью обучающимся можно предложить текст, содержащий такого рода единицы и дать задание выявить их по контексту.

В рамках переводческого аспекта анализируются переводческие приемы, применяемых при лексических, грамматических и лексико-грамматических трансформациях. При обучении профессионально ориентированному переводу будущим инженерам и военным специалистам можно предоставить перечень следующих терминологических единиц и предложить выявить единицы, при переводе на русский язык которых рационально использовать переводческий прием калькирования/ транскрибирования / транслитерации: *Nondirectional Radio Beacon, Automatic direction finder, Radio magnetic indicator, global positioning system (GPS), horizontal situation indicator, compass, magnetic compass, gyrocompass.*

Как заключительный этап работы с терминологией необходимо создать условия для применения обучающимися терминов в рамках профессионального общения. С этой целью из рассматриваемой терминосистемы можно выбрать ключевые термины и предложить обучающимся составить рапорт о поломке определенной системы / информирующий доклад/ инструкцию по применению и т.д.

Отметим, что для наиболее эффективного изучения терминологии необходимо стремиться объединять все приведенные выше аспекты в рамках работы над определенной профессиональной коммуникативной ситуацией.

Литература

1. Ко Колтакова С. В. Язык профессиональной коммуникации в военной сфере как объект лингводидактического анализа // Язык профессиональной коммуникации в военной сфере: лингвистические аспекты: монография / О. В. Бастрыкина, А. В. Варушкина, Л. Ю. Зубова и др.; под ред. С. В. Колтаковой. Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2024. С. 5–32.
2. Колтакова С. В. К вопросу об аспектном анализе профессиональных подязыков // Сопоставительные исследования 2025: сборник научных статей / науч. ред. М. А. Стернина. Вып. 22. М.: Ритм, 2025. – С. 8–12.
3. Колтакова С. В., Неровная Н. А. Сопоставительное исследование терминосистемы «Пилотажно-навигационные приборы» в русском и английском языках // Сопоставительные исследования 2024: сб. науч. ст. Вып. 21. М.: Ритм, 2024. С. 59–65.
4. Колтакова С. В., Суханова О. В. К вопросу о содержании обучения терминологии // Английский для нефилологов. Проблемы ESP – 2025. Вып. 16. М.: Ритм, 2025. 158 с.
5. Стернина М. А. Сопоставительно-параметрический метод лингвистических исследований: монография. Воронеж: Истоки, 2014. 114 с.
6. Стернина М. А. Сопоставительно-параметрический метод лингвистических исследований: 20 лет развития. М.: Ритм, 2025. 158 с.
7. Стернин И. А., Стернина М. А. Методики индексализации и шкалирования в рамках сопоставительно-параметрического метода // Сопоставительные исследования – 2016. Воронеж: Истоки, 2016. С. 22–29.

УДК 372.8

*E. G. Kotova, I. E. Krasilova (Orekhovo-Zuevo, Russia)
State University of Humanities and Technology*

Modern gaming technologies for professional orientation of senior pupils

Современные игровые технологии, включая VR-симуляции, геймификацию и адаптивные платформы, революционизируют профориентацию старшеклассников, заменяя традиционные методы на иммерсивные сценарии реальных профессиональных ситуаций. Они обеспечивают персонализацию, мотивацию и интеграцию с образовательными стандартами РФ, способствуя формированию профессиональной идентичности старшеклассников через практику, рефлексию и командное взаимодействие.

Ключевые слова: профориентация старшеклассников, игровые технологии, геймификация, иммерсивные симуляции, адаптивные механизмы, модульное конструирование

Modern gaming technologies, including VR simulations, gamification, and adaptive platforms, are revolutionizing the career guidance of senior pupils, replacing traditional methods with immersive scenarios of real-life professional situations. They provide personalization, motivation, and integration with the educational standards of the Russian Federation, contributing to the formation of senior pupils' professional identity through practice, reflection, and teamwork.

Keywords: career guidance of senior pupils, gaming technologies, immersive simulations, gamification, adaptive mechanisms, modular construction

In the context of the rapid development of digital educational technologies and the active introduction of game-based approaches into pedagogical practice, the possibilities for professional orientation of senior pupils are significantly expanding. Modern game formats allow us to abandon traditional, largely formalized methods, such as testing and lectures, in favor of interactive and immersive solutions that simulate real professional situations and work processes in various industries.

The use of virtual and augmented reality, adaptive algorithms, and gamification elements helps to create a highly engaging educational environment where pupils can safely try out different professional roles, assess their own inclinations and abilities, and gain a preliminary understanding of the requirements and specifics of their future professional activities.

The high level of interactivity and constant feedback characteristic of such technologies significantly increase cognitive motivation, form an active learning position, and strengthen the connection between theoretical subjects studied at school and practice-oriented tasks. All of this makes game technologies a powerful tool for career guidance, especially relevant for senior pupils who are in the process of professional self-determination [5, p. 93].

A feature of modern game solutions is their modular structure and the possibility of personalizing the trajectory of passing. The integration of adaptive scenarios allows for the consideration of individual interests, strengths and growth areas of the senior pupil, offering him tasks of different levels of complexity and profile orientation. At the same time, an important component is the component of social interaction: network cases and team simulations encourage the development of communicative and leadership skills, demonstrate the real structure of professional communities and organizational processes. All of this not only gives senior pupils a clear understanding of the specifics of their chosen professional field, but also helps them develop a sense of self-awareness as future professionals who can work in teams and solve complex problems.

Methodological support in the form of structured reflective sessions and guidance from a teacher-consultant plays an important role in the specifics of modern gaming technologies, helping senior pupils to consciously process their gaming experiences and translate their skills into the context of real professional activities. The combination of virtual training and discussions allows pupils to discover their inclinations and interests, build their career plans, and outline steps for developing the necessary competencies. Thus, modern game approaches become not only an exciting tool for career guidance, but also a powerful mechanism for shaping the professional identity of senior pupils who are ready to make an informed choice about their future educational and career paths [3, p. 142].

Modern game technologies for career guidance of senior pupils are a holistic system based on the idea of “serious game” – a combination of high motivation and a clear educational goal. Scenario models and interactive simulations in such a system

serve not so much as an entertaining, but rather as a practice-oriented technique, allowing them to “try on” real professional roles and practice key skills in conditions as close as possible to the future working environment. Deep visualization of processes, dynamic algorithms for the behavior of virtual partners, and the ability to influence the course of events create a sense of immersion for senior pupils, significantly increasing their engagement and interest in acquiring professional competencies.

The adaptability of a modern gaming platform is manifested in the constant analysis of each user's actions and the automatic adjustment of the difficulty of tasks to their level of preparation. This adaptive model considers the individual characteristics of the pupil, providing them with the freedom to choose their next steps and ensuring timely feedback on their progress. As a result, pupils do not lose interest when tasks are too easy, and they do not become demotivated when they are too difficult, as they can feel their personal progress and identify specific areas for further development [1, p. 412].

The modular design of educational content allows teachers to flexibly construct career guidance courses based on the class's specific interests and the requirements of the educational standard. Individual modules that simulate negotiations with clients, the development of marketing strategies, the management of production processes, or the analysis of technical documentation can be combined in different sequences. This not only ensures compliance with professional competencies but also allows for the rapid inclusion of current industry trends, from digital transformation to sustainable development principles, into the program [4, p. 36].

The role of the consultant teacher is to provide a methodological framework for the game experience: they formulate the goals of the lesson, explain the professional context, and organize reflection after completing the simulations. Group discussions about strategies, mistakes, and successful solutions help senior pupils to understand their acquired skills and relate the virtual situations to the real requirements of employers. This integration of game and traditional components creates a strong "bridge" between theory and practice, ensuring the sustainable development of professional identity [2, p. 436].

Digital integration of gaming solutions with educational ecosystems allows you to maintain motivation out. Mobile applications, cloud storage, and distance learning platforms enable you to continue career guidance tracking at any convenient time. The collection and analysis of large amounts of data on pupil activities (learning analytics) help educators and school administrators track the dynamics of pupils' interests, adjust course content in a timely manner, and provide support to those who struggle with choosing their future career.

In the domestic practice of career guidance for senior pupils, game technologies are being introduced as part of the national project "Education" and WorldSkills Russia programs, which opens up broad opportunities for modeling professional scenarios based on the industry standards of the Russian Federation. These technologies are de-

signed not only to increase motivation for choosing a future profession, but also to bring school-leavers closer to real working conditions by using virtual and augmented environments, gamified platforms, and interactive simulations. The principles of the competence-based approach, adaptive learning, and systematic analysis of professional functions, as outlined in modern domestic standards for pedagogical design, serve as an important scientific and methodological basis for their development [6, p. 21].

Let's list the existing gaming technologies for senior pupils:

1. The "Professional Navigator" VR platform by the Sirius Center.
2. The "JuniorSkills" gamified system by WorldSkills Russia.
3. The "Management of Municipal Projects" business educational simulation by the Federal Institute for Educational Development.
4. The "Profburg" mobile quest app by the Ministry of Education of the Russian Federation.
5. The Mursion VR negotiation simulation.
6. The VirtualSpeech platform for interviews and presentations.
7. Minecraft: Education Edition.
8. Simformer – Online Business Simulation.
9. The Challenge Manager by Harvard Business Publishing.

Each of these technologies combines strict adherence to Russian educational and professional standards, provides adaptability to individual senior pupil's needs, and provides tools for scientifically evaluating the effectiveness of career guidance activities.

Thus, the specific features of modern gaming technologies for career guidance for senior pupils are the complex interaction of immersive simulations, adaptive motivation mechanisms, modular content construction, active pedagogical support, and deep digital integration. This combination of tools transforms career guidance from a formal procedure into a dynamic, personalized, and practically meaningful system that helps each school leaver develop a clear understanding of their future profession and self-confidence.

References

1. Абрамова Д. Э. Использование интерактивных тетрадей при обучении английскому языку младших школьников // Актуальные исследования языка и культуры: теоретические и прикладные аспекты: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Санкт-Петербург, 5 апр. 2024 г.) / Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. СПб., 2024. С. 411–413.
2. Бочин Н. А. К вопросу об использовании мнемотехники на уроках английского языка в средней школе // Актуальные исследования языка и культуры: теоретические и прикладные аспекты: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Санкт-Петербург, 5 апр. 2024 г.) / Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. СПб., 2024. С. 435–437.

3. Быстрицкая Е. В., Неверкович С. Д. Игропедагогика: формирование рефлексивной и проектной культуры мышления // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2021. № 1. С. 140–147

4. Гусарова В. С., Малёв А. В. Формирование прагматической интенциональности иноязычной речи школьников в контексте профессиональной ориентации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. 2024. № 2(851). С. 35–39.

5. Кофтанюк И. И., Кульбаева Б. Т. Проблемные аспекты и условия эффективного применения метода проектов на уроках английского языка // Педагогический вестник Казахстана. 2022. № 1. С. 90–97.

6. Недоспасова Н. П., Сотова О. С., Апарина М. Б. Возможности современных форматов профорientации // Образование. Карьера. Общество. 2021. № 1(68). С. 20–22.

УДК 372.881.111.1

*E. A. Lineva, M. V. Sadovskaya, A. V. Sakharova, M. V. Grushina
(Orekhovo-Zuevo, Russia)
State University of Humanities and Technology*

Games as a means of increasing motivation in teaching foreign languages to primary school students

В статье исследуется влияние игровых технологий на процесс обучения иностранному языку учеников младших классов. Показано, что внедрение игровых методов в обучение иностранному языку младших школьников является необходимым условием формирования интереса к предмету и устойчивой учебной мотивации. Игра помогает преодолеть традиционные трудности в изучении языка, превращая учебный процесс в творческое и увлекательное занятие. Ее использование способствует развитию личности ребенка, его самостоятельности и способности к самовыражению средствами иностранного языка.

Ключевые слова: игровые технологии, повышение мотивации, младшие классы, иностранный язык, образовательный процесс

This paper examines the impact of game technologies on the process of teaching foreign languages to primary school students. It is shown that the introduction of game-based methods into foreign language teaching for primary school students is essential for fostering interest in the subject and sustained learning motivation. Games help overcome traditional language learning difficulties, transforming the learning process into a creative and engaging activity. Their use promotes the development of a child's personality, independence, and ability to express themselves through foreign language.

Keywords: game technologies, motivation enhancement, primary school students, foreign language, educational process

Play is an integral part of a child's life, especially in primary school age, when play remains the leading form of learning about the world [7]. During this period, the

child thinks in images, perceives information emotionally, and is easily involved in actions that arouse interest and joy. Teaching a foreign language in this age group requires special approaches, since traditional forms of explanation and memorization quickly cause fatigue and loss of attention. The game, on the contrary, helps to make the process of learning a language natural, and the assimilation of knowledge meaningful and exciting.

Modern researchers identify several classifications of educational games. They can be lexical, grammatical, phonetic in content; tabletop, mobile, verbal, role-playing in form; educational, controlling, developing in purpose [6]. Role-playing and communicative games are most often used in foreign language lessons, as they ensure the active use of language in speech.

The main result of using games in learning is an increase in internal motivation [2]. Unlike external stimuli (grades, rewards), internal motivation motivates a child to act out of interest, not out of obligation. The game creates situations in which the child wants to talk, listen and understand. Each successful completion of a task causes positive emotions that are associated with the very process of learning a language.

Many teachers note that it is the forms of play that help overcome the barrier between the student and the subject [4]. Where the usual exercises cause boredom, the game arouses interest. It allows the child to express himself, express emotions, interact with others. There is a sense of belonging to a team where everyone is important and able to contribute to the common cause. This is especially valuable for children who have difficulty with motivation or shyness.

Game technologies in teaching a foreign language in elementary school have long proved their effectiveness. Practice shows that it is through play that a child most naturally immerses himself in the language environment, learns new words, grammatical constructions and phonetic features. The game not only enlivens the lesson, but also helps to overcome the psychological barrier that often prevents younger students from speaking a foreign language. When properly organized, it becomes a tool for the formation of stable motivation capable of maintaining interest in the subject [3].

Role-playing games occupy a special place in the practice of teaching a foreign language. They allow you to create situations that are close to real communication, where students use language in a natural context. When acting out scenes, children do not just repeat memorized phrases, but learn to apply them in specific circumstances: ask questions, express requests, thank, respond to partner remarks. It helps to master lexical and grammatical constructions that a child can use in everyday life.

Teachers' experience shows that the greatest effectiveness is achieved when a role-playing game is integrated into the structure of the lesson. It can be used as an introductory part for motivation, as a basic exercise to consolidate the material, or as a final form of knowledge control.

Linguistic games are aimed at working out specific linguistic phenomena – words, expressions, grammatical structures. They can take the form of competitions, quests, or tabletop tasks. Such games stimulate attention and reaction speed, train memory, and develop logical thinking skills.

Games with elements of movement are of particular importance. In primary school age, children need a constant change of activity, and outdoor play makes it possible to combine physical movement with intellectual work.

A special place is occupied by team games that promote the development of cooperation skills. Team quizzes, contests and quests unite children with a common goal, forming not only language, but also social competence [5].

Modern schools are increasingly introducing digital resources, which opens up new opportunities for playful forms of learning. Online platforms such as Kahoot!, Wordwall, and Quizlet allow you to organize interactive competitions, quizzes, and exercises that make learning dynamic and exciting. Children instantly see the result, get points, and compete with each other, which creates a high level of engagement.

Digital games are especially useful for repeating and consolidating material. For example, using Quizlet, students can train their vocabulary, and Wordwall makes it possible to create their own games with the right theme. Interactive whiteboards and tablets allow for group activities where children work together to solve tasks, answer questions, or assemble phrases from individual words. All this helps to create a modern, visually appealing and comfortable educational environment [8].

The digital environment also opens up opportunities for individualizing learning. Each child can complete tasks at their own pace, receive instant feedback and see their own progress. This is especially important for students with different levels of education, because success in the game motivates them to move on.

The results of the teachers' observations confirm that after the systematic introduction of gaming methods, including digital technologies, children become more active, more attentive, and take the initiative. The quality of tasks is improved, the vocabulary is growing, and the number of errors in oral speech is decreasing. Lessons acquire emotional intensity, and the atmosphere of cooperation makes the learning process comfortable and effective.

The success of using game methods largely depends on the teacher [1]. The game should have a clear didactic purpose, correspond to the age of the students and the level of language proficiency. It is important to carefully consider the stages of the game: preparation, briefing, conducting and summarizing. Each task should be aimed at developing a specific skill, whether it's expanding the vocabulary, developing grammatical intuition, or improving pronunciation.

The teacher plays the role of an organizer and a partner in the game. His task is to maintain interest, control the dynamics, and help children get involved in the process. It is important to create an atmosphere where every child feels successful. Even

a minor achievement should be noted, because it is through positive reinforcement that sustainable motivation is formed.

As a result, it can be noted that the practical application of game methods in teaching a foreign language is a powerful tool for developing the personality of a primary school student. The game creates conditions for active interaction, stimulates cognitive activity, and helps build confidence and independence. Through the game, the child does not just memorize words and rules, but begins to think in a foreign language, which becomes a solid foundation for further successful learning.

The conducted research has confirmed that the game is one of the most effective means of increasing motivation to learn a foreign language among younger schoolchildren. In today's educational environment, where children face many distractions on a daily basis, maintaining a sustained interest in learning activities becomes especially important. It is the game form of learning that helps to make the learning process natural and emotionally intense, and the assimilation of language material meaningful and long-lasting. The game meets these needs by helping to combine cognitive and emotional activity. It helps to learn a language not through mechanical memorization, but through action, participation, and interaction.

References

1. Галиуллина А. Геймификация как способ повышения мотивации у младших школьников // Актуальные вопросы современной науки и практики: сб. ст. по материалам II междунар. науч.-практ. конф. (Уфа, 28 апр. 2020 г.). Уфа: НИЦ «Вестник науки», 2020. С. 277–282.
2. Гордеева Т. О., Шепелева Е. А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrennyaya-i-vneshnyaya-uchebnaya-motivatsiya-akademicheski-uspeshnyh-shkolnikov>. (дата обращения: 15.04.2026).
3. Григорьева М. Б. Использование игровых приемов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2011. № 10. С. 47.
4. Иоаннесян И. Г. Игры на английском языке с использованием страноведческого материала // Иностранные языки в школе. 2006. № 2. С. 59–64.
5. Козицына Е. В. Дидактическая игра как средство формирования мотивации учения младших школьников // Педагогический опыт: от теории к практике: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 24 июля 2020 г.). Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2020. С. 70–74.
6. Курбатова М. Ю. Игровые приемы обучения грамматике английского языка на начальном этапе // Иностранные языки в школе. 2006. № 3. С. 62–65.
7. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 2004. 249 с.
8. Sakharova A. V., Grushina M. V., Lineva E. A., Sadovskaya M. V. Using project activities to increase motivation in a foreign language lesson // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2025. № 3(33). С. 334–339.

**Мотивация познавательной деятельности курсантов
образовательных организаций ФСИН России
при изучении иностранного языка**

В статье рассматриваются особенности мотивации курсантов вузов ФСИН России к изучению иностранных языков. Приводятся основные потребности курсантов в учебной деятельности, описываются мотиваторы и демотиваторы в изучении иностранного языка, а также условия для формирования и сохранения учебной мотивации курсантов.

Ключевые слова: иностранный язык, мотивация, курсанты, мотиваторы, демотиваторы

При обучении будущих сотрудников ФСИН России иностранному языку возрастает значение воспитания у курсантов мотивации учения и желания учиться. Сегодня мы наблюдаем тенденцию к снижению учебной мотивации курсантов вузов ФСИН России. «При этом недостаточно высокая внутренняя мотивация отмечается прежде всего к изучению общеобразовательных дисциплин, в том числе к иностранному языку, что обусловлено преимущественно трудностью предмета, а также имеющимся отрицательным опытом его изучения в школе, колледже» [1, с. 64].

Мотив мы рассматриваем как побуждающий образ, который обуславливает движение к цели и преодоление препятствий. Привлекательным может быть как образ самой деятельности, так и ее условий, и получаемого результата. Все это – мотивы деятельности. Например, в изучении иностранных языков мотивом может быть сам процесс учения, личность преподавателя или сложившаяся учебная группа, а также мечта свободно владеть иностранным языком, как родным [4].

Мотив существенно зависит от потребностей личности. Самой известной теорией человеческих потребностей является теория А. Маслоу об их иерархии. Для развития личности в учебной деятельности важно то, что иерархия потребностей от «основания» до «вершины» пирамиды непосредственно влияет на отношение к учению и его результатам.

Основной потребностью курсантов в учебной деятельности является личностный комфорт, то есть ощущение удовлетворения от условий своего учения. Ощущение комфорта тесно связано с чувством личностной безопасности. Важна уверенность в защищенности своей личности от угрозы самоопределению, самооценке и самореализации. Потребностью курсантов в учении является межличностное общение и признание как сверстниками, так и преподавателями. Высшей потребностью в учении является стремление каждой личности к самореали-

зации в пределах своего уровня притязаний. «При условии, что учение идет в правильном направлении, повышается мотивация к учению» [2, с. 33].

Мотив отличается от других побуждений к деятельности, таких, как, например, «стимул». Если мотив обуславливает выбор в пользу той или иной деятельности и влияет на решение двигаться или не двигаться в направлении к цели, то стимул, ускоряет или замедляет движение в выбранном направлении. Например, дополнительным стимулом изучения иностранного языка может стать перспектива заграничной поездки, общения с зарубежными коллегами и т.п.

Нетрудно заметить, что если мотивы учения относительно постоянны и устойчивы, то стимулы всегда ограничены временным периодом.

Наиболее известными типичными мотивами курсантов в учении являются «достижение результата» и «избегание неудачи». Если достижение результата обычно характерно для внутренней мотивации, то избегание неудачи чаще всего характеризует внешнюю мотивацию.

Если учение побуждается интересом к самой деятельности и ее результатам, мотивация в изучении иностранных языков считается «внутренней». Если учение побуждается извне и направляется не самими обучающимися, а волей преподавателя, желанием родителей, ожиданием обещанной награды, мотивация считается «внешней».

Так, в дошкольном возрасте изучение иностранного языка побуждается, как правило, внешней мотивацией (желанием родителей). В школьном возрасте изучение иностранного языка побуждается единством внешней и внутренней мотивации. В студенческом возрасте сохраняется роль внешней мотивации (необходимость сдавать экзамен), но в ряде случаев заметно проявляется внутренняя мотивация изучения иностранного языка. В зрелом возрасте изучение иностранного языка чаще всего имеют в своей основе внутреннюю мотивацию, и учение осуществляется как проявление самостоятельного и свободного выбора.

Мотивы изучения иностранного языка всегда взаимодействуют с целями учения, то есть, представлениями о результате затрачиваемых усилий. В этом взаимодействии рождается смысл, то есть то, ради чего осуществляется учение.

Проведенный опрос курсантов показал, что большинство из них изучают иностранный язык, так как этот предмет включен в программу и им предстоит сдавать экзамен.

Полученные данные могут быть учтены разработчиками учебных материалов и использованы преподавателями в разработке программ повышения мотивации курсантов в изучении иностранного языка.

Мотивация в изучении иностранного языка часто зависит от имеющегося прошлого опыта успехов и неудач, а также их прогнозирования в будущем [3].

К «мотиваторам» можно отнести:

- учебный успех,
- достижения в овладении иностранным языком,

- авторитет в группе,
- хорошие учебные перспективы,
- одобрение преподавателя,
- растущая самооценка,
- ясный смысл изучения языка.

На учебную мотивацию в овладении иностранным языком действуют также «демотиваторы», а именно:

- учебные неудачи,
- монотонность обучения,
- непреодолимые барьеры,
- постоянный стресс,
- бессмысленность усилий,
- хроническое чувство тревожности и напряжения на занятии.

Влияние «демотиваторов» на учебные мотивы может значительно сузить сферу мотивации вплоть до полной нейтрализации мотивов и прекращения деятельности.

Важно подчеркнуть, что мотивы сами по себе не формируются. Мотивы всегда включены в деятельность и являются, как и цели, неотъемлемым свойством любой, в том числе и учебной деятельности человека. Поэтому языковая педагогика разрабатывает пути формирования не учебного мотива, а мотивированного учения.

В языковой педагогике имеются данные исследований о том, что тревожность обучающихся в учебном процессе, пробуждаемая частыми обвиняющими и разоблачающими высказываниями в их адрес, повышенной требовательностью к отдельным обучающимся, упорной критикой, воспринимаемой, как «недоброжелательное отношение», заметно сказывается на количестве речевых ошибок в речи.

Так, курсанты с высокой тревожностью на занятиях по иностранному языку показывают возрастающее количество ошибок при повторном тестировании. В то же время, если уровень тревожности невысок и они комфортно чувствуют себя на занятии, количество ошибок в языковых тестах при повторном тестировании постепенно снижается.

Как показывают исследования, тревожность обучающихся находится в прямо пропорциональной зависимости от «педагогической агрессивности» преподавателя. Чем выше уровень «педагогической агрессии», тем более заметными становятся защитные реакции обучающихся и тем выше уровень их тревожности на уроках.

Среди преподавателей, как правило, бытуют два разных мнения. Первое: «Большинство курсантов не хотят добросовестно учиться, и их нужно заставлять». Второе мнение: «Большинство курсантов хотят учиться, но для этого им нужно создать благоприятные условия».

Таким образом, для формирования и поддержания учебной мотивации курсантов вузов ФСИН России на должном уровне важны не только «мотиваторы», но и следующие условия: поощрение учебных достижений и понимание причин познавательных затруднений, продуктивное взаимодействие преподавателя и курсанта, использование системы поощрений, создание «безопасной» для курсантов учебной среды. Соблюдение подобных условий «очищает» учебную среду от нежелательного воздействия «демотиваторов».

В заключение отметим, что успешное овладение иностранным языком будущими сотрудниками ФСИН России во многом определяется учебной мотивацией, однако не стоит забывать, что большую роль в этом процессе играют языковые способности курсантов.

Литература

1. Дружининская О. В., Титова О. З. Возможности дисциплины «Иностранный язык» для развития когнитивных способностей обучающихся в ведомственном вузе ФСИН России // Теория и практика социогуманитарных наук. 2024. № 4(28). С. 63–68.
2. Максимова И. Р. Формирование умения учиться на примере обучения иностранному языку // Высшее образование сегодня. 2019. № 10. С. 32–35.
3. Стрекалова И. В. О реализации творческого подхода при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 25–34.
4. Oxford R. Ed. Language Learning Motivation: Pathways to the New Century. Hawaii: University of Hawaii Press, 1999. 162 p.

УДК 373.31

Ш. А. Мамедова, Т. Д. Сегова (Нижний Тагил, Россия)

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт

Роль буктрейлера в повышении мотивации младших школьников к чтению художественной литературы

В статье рассматривается проблема снижения интереса к чтению художественной литературы у детей младшего школьного возраста в условиях цифровизации образования. Предлагается использование буктрейлера как эффективного визуального средства стимулирования читательской мотивации, приводятся методические рекомендации по его внедрению в учебный процесс и описывается практический опыт проведения уроков литературного чтения в 3-м классе.

Ключевые слова: буктрейлер, мотивация, младшие школьники, литературное чтение, визуализация, педагогический проект, начальное образование

В эпоху активного развития цифровых технологий традиционные формы приобщения детей к книге постепенно утрачивают прежнюю значимость. Повсеместная доступность гаджетов оказывает серьезное воздействие на подрас-

тающее поколение, вытесняя печатные издания и ослабляя интерес к ним. Современные электронные устройства особенно негативно отражаются на речевом развитии ребенка, обедняя ее образность и выразительность. В связи с этим особую актуальность приобретает создание такой образовательной среды, которая способствовала бы формированию у детей устойчивого желания обращаться к печатным книгам [1, с. 209–123].

Одним из перспективных средств решения данной проблемы выступает буктрейлер – небольшой видеоролик продолжительностью около трех минут, выполненный в художественном стиле и знакомящий зрителя с содержанием конкретного литературного произведения. Основное назначение буктрейлера заключается в популяризации чтения через раскрытие сюжетной канвы книги и привлечение внимания потенциальной аудитории с помощью выразительных визуальных приемов, напоминающих кинематографические анонсы. Подобные видео могут быть выполнены в формате игрового кино, анимации, слайд-шоу или представлять собой комбинацию различных жанров. Ключевыми характеристиками буктрейлеров являются яркое сочетание зрительного ряда со звуковым сопровождением, быстрая смена кадров и сжатость подачи информации. В настоящее время буктрейлеры активно применяются в библиотечной практике и системе дошкольного образования для стимулирования интереса к литературе. Тем не менее в школьном образовательном процессе потенциал буктрейлера раскрыт недостаточно полно. Анализ научных публикаций и интернет-ресурсов свидетельствует об отсутствии разработанной технологии работы с детьми школьного возраста в данном направлении [2, с. 64].

Формируя у ребенка заинтересованность в чтении книг, мы закладываем фундамент для его гармоничного личностного становления. Благодаря чтению юный читатель учится критически мыслить, совершенствует аналитические способности, развивает творческий потенциал и обретает устойчивую нравственно-культурную основу собственной личности [3, с. 30].

Как отмечают О. В. Колокольцева и Е. Я. Поречина, мотивацию можно определить как результат интеграции внутренних и внешних побудителей, проявляющийся в стремлении к действию с определенной направленностью, интенсивностью и устойчивостью. Указанные исследователи относят к числу подобных побудителей органические потребности, их субъективное отражение, а также осознаваемые и представляемые способы удовлетворения, которые обеспечивают активацию поведения и деятельности.

Создание буктрейлера преследует цель заинтересовать потенциального читателя посредством использования востребованных в современном мире визуальных форматов. Данный тип видеороликов одинаково эффективен как для рекламы новинок литературы, так и для привлечения внимания к классическим произведениям.

В современной практике принято выделять следующие разновидности буктрейлеров:

- повествовательные, раскрывающие сюжетные линии произведения;
- атмосферные, передающие общее настроение книги и эмоциональный отклик, который она вызывает у читателя;
- концептуальные, доносящие до зрителя смысловую идею литературного текста.

Для применения буктрейлера в качестве инструмента повышения мотивации к чтению художественной литературы у учащихся начальной школы предлагаются следующие методические ориентиры:

1) отбор готовых видео или их самостоятельная разработка должны производиться с опорой на общедидактические принципы;

2) при изготовлении видеоролика педагогам (или иным взрослым участникам образовательного процесса) необходимо придерживаться технологической последовательности конструирования буктрейлера;

3) интеграция буктрейлера в учебно-воспитательный процесс должна осуществляться с учетом специального алгоритма его использования в детской аудитории;

4) представленный алгоритм работы с буктрейлером целесообразно адаптировать к различным структурным элементам педагогической деятельности, в том числе к организованным формам обучения;

5) важно выстраивать взаимодействие всех субъектов образовательных отношений: детей, родителей и внешних партнеров (школьной или районной библиотеки);

6) следует помнить, что эффективность данной технологии обеспечивается при соблюдении всех условий и последовательных этапов ее внедрения, а также при построении партнерских отношений с семьей [4, с. 116–120].

Ниже представлено содержание разработанных уроков литературного чтения для обучающихся 3-го класса с использованием буктрейлеров.

Урок 1. Знакомство с произведением М. Горького «Случай с Евсейкой»

Цель: познакомить учащихся с жанром буктрейлера и его отличительными чертами, сформировать навыки сопоставительного анализа визуальной и текстовой информации через сравнение видеоролика с оригинальным литературным текстом.

Материалы: буктрейлер к произведению М. Горького «Случай с Евсейкой» (сохраненный на компьютере учителя либо доступный по ссылке); экземпляры книги для групповой работы.

Ход урока

Вводная часть. Учитель предлагает ученикам познакомиться с рассказом М. Горького «Случай с Евсейкой» и сообщает, что им предстоит просмотр короткого видео об этом произведении.

Основная часть включает:

1. Просмотр буктрейлера.

2. Беседу по просмотренному материалу, в ходе которой педагог:

– еще раз проговаривает название и автора;

– выясняет, почему данное произведение относят к числу «лучших детских книг» (обсуждаются яркость образов, увлекательность повествования, познавательная ценность описаний подводного мира);

– спрашивает, с какой целью автор написал эту историю и какие ценности она транслирует (любопытность, смелость, находчивость, бережное отношение к природе);

– уточняет, где можно найти книгу (школьная или городская библиотека, электронные ресурсы, книжный магазин);

– акцентирует внимание на том, как герои буктрейлера обращаются с книгой;

– предлагает определить жанр произведения и аргументировать свое мнение;

– обсуждает чувства, которые вызывает рассказ, и основания для их выявления.

3. Рассматривание книги М. Горького «Случай с Евсейкой»: изучение обложки и иллюстраций, выделение наиболее выразительных изображений, высказывание предположений о содержании по иллюстративному ряду.

Заключительная часть. Ученики делятся впечатлениями; рассказывают, заинтересовало ли их произведение и что именно они хотели бы узнать из книги. Педагог предлагает начать чтение на следующем занятии, а в качестве домашнего задания просит нарисовать подводный мир таким, каким его представляют дети.

Урок 2. Создание буктрейлера по произведению М. Горького «Случай с Евсейкой»

Цель: формирование умения создавать повествовательный буктрейлер, развитие интереса к обсуждению литературных текстов.

Материалы: экземпляры произведения (по одному на пару или группу); фото- и видеоаппаратура (смартфоны, планшеты, камеры); диктофоны; мультимедийное оборудование для монтажа и демонстрации; программы для видеомонтажа (CapCut, InShot, iMovie, Windows Movie Maker); бумага, карандаши, фломастеры.

Ход урока

Вводная часть. Педагог предлагает школьникам самостоятельно создать видеоролик о прочитанной книге, чтобы рассказать о ней сверстникам. Объясняется алгоритм действий: сфотографировать обложку, записать название и имя автора, выбрать и показать ключевые иллюстрации, добавить важные цитаты из текста.

Основная часть включает:

1. Обсуждение концепции будущего буктрейлера: выделение сюжетной линии, которая ляжет в основу ролика, определение наиболее интересных для зрителей фрагментов истории.

2. Написание сценария: отбор ключевых иллюстраций или сцен, подбор цитат из текста, соответствующих каждой иллюстрации, составление монтажной таблицы.

3. Сбор материалов: фотографирование иллюстраций (или создание собственных рисунков), запись закадрового текста, съемка коротких сцен с участием детей. На этом этапе педагог начинает предварительный монтаж.

Заключительная часть:

1. Просмотр готового буктрейлера.

2. Обсуждение процесса создания: что вызывало трудности, что нового удалось узнать о произведении, какие моменты особенно запомнились.

3. Оценка получившегося видеоролика: насколько удалось отразить суть сюжета, удалось ли заинтересовать зрителей, что можно усовершенствовать в дальнейшем.

4. Рефлексия: дети делятся впечатлениями и высказывают пожелания.

Домашнее задание (по желанию): придумать и записать короткий диалог между Евсейкой и вымышленным морским обитателем либо нарисовать дополнительную иллюстрацию к произведению.

Предлагаемая модель работы рассчитана на два урока по одному литературному произведению: первый – ознакомительный, направленный на просмотр буктрейлера и обсуждение книги, второй – творческий, в ходе которого совместно с педагогом создается собственный видеоролик.

Буктрейлеры представляют собой действенный инструмент презентации книги и популяризации чтения, эффективный способ формирования в детской среде устойчивого интереса к литературе. Они настраивают на восприятие произведения в более наглядной и зрелищной форме по сравнению с традиционной аннотацией. Визуальные образы оказывают реальное воздействие на новое поколение, которое особенно восприимчиво к внешним влияниям и ощущает на себе все более глубокое проникновение видеокультуры в повседневную жизнь. Развитие мультимедийных технологий существенно меняет подходы педагогов к привлечению читателей к книге. Продвижение литературы и чтения с использованием средств визуальной культуры все увереннее входит в повседневную практику работы школ.

Литература

1. Волкова Н. В. Буктрейлер как «визуальное эссе» в контексте формирования читательского интереса // Культура. Духовность. Общество. 2021. № 16. С. 209–123.

2. Колесникова Е. В. Развитие интереса и способностей к чтению у детей 7–8 лет // Развитие интереса и способностей к чтению у детей 7–8 лет: учеб.-метод. пособие. 3-е изд., перераб. М.: Ювента, 2021.

3. Кузьменкова Е. И. Воспитание будущего читателя // Методика приобщения детей к чтению. М.: Просвещение, 2025.

4. Чикишева О. В. Проблема формирования интереса к чтению у младших школьников: теоретический аспект исследования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 1(62). С. 116–120.

УДК 372.881.111.22

*А. И. Мелентьева (Смоленск, Россия)
Смоленский государственный университет*

Формирование духовно-нравственных ценностей в процессе обучения иностранному языку (на материале немецкого юмористического дискурса)

В статье теоретически обосновывается лингводидактический потенциал немецкого юмористического дискурса как средства духовно-нравственного воспитания. Представлена методика отбора аутентичных материалов, и описана трехфазная модель работы с текстами, интегрирующая лингвистическую декодировку, аксиологическую рефлекссию и продуктивный трансфер. На материале аутентичных примеров демонстрируется механизм формирования этических компетенций и раскрывается структура четырехуровневой оценочной схемы.

Ключевые слова: немецкий язык как иностранный, духовно-нравственные ценности, юмористический дискурс, лингводидактика, аксиологический подход, воспитательный компонент

В условиях реформирования системы образования на всех ее уровнях преподавание иностранного языка трансформируется из сугубо лингвистической дисциплины в пространство личностного становления. Интеграция воспитательного компонента требует поиска аутентичных текстовых форматов, способных транслировать этические нормы и стимулировать ценностную рефлексию без риска отсутствия критического восприятия. Немецкий юмористический дискурс, отличающийся языковой точностью, прагматической опосредованностью и культурной самоиронией, обладает высоким аксиологическим потенциалом. Цель данной работы – теоретически обосновать и методически структурировать использование немецкого юмора для формирования духовно-нравственных ценностей в иноязычном образовании.

Теоретическую основу исследования составляет синтез прагматической лингвистики и аксиологической дидактики. Как отмечает Н. Д. Миловская, в немецкой коммуникативной традиции «комические эффекты создаются не через поверхностные остроты, а через семантическую инконгруэнтность и когнитивные сдвиги фрейма» [5, с. 87]. Данная структурная особенность обеспечивает переход от поверхностного восприятия к глубинной интерпретации. Е. А. Штукатурова подчеркивает, что «ироническая дистанцированность и рефлексивное самоосмысление социальных норм выступают центральными прагматическими

стратегиями» немецкого комического дискурса [8, с. 52]. Именно через эти механизмы активируется этическое осмысление. В межкультурном аспекте Сюй Минюань указывает, что «юмористический дискурс функционирует как культурный фильтр, деконструирующий стереотипы через прагматическое преломление» [7, с. 15]. Это позволяет обучающимся критически оценивать чужие и собственные ценностные установки. В педагогическом контексте Н. А. Гончарова с соавторами утверждают: «иностранный язык способствует личностному становлению через интеркультурное сравнение и рефлексии ценностных систем» [2, с. 118]. А. В. Рубцова дополняет, что «ценности формируются не догматически, а посредством языкового анализа, эмпатической смены перспективы и этической аргументации» [6, с. 275]. В. А. Иванова отмечает, что «юмористические материалы повышают коммуникативную готовность обучающихся и открывают пространство для критической рефлексии» [4, с. 95]. М. Б. Дунаева указывает на то, что «юмор выступает эмоционально воздействующим фактором, снижающим языковой барьер и активизирующим познавательный интерес» [3, с. 38]. Таким образом, юмор становится катализатором недирективного ценностного воспитания.

Для обеспечения валидности выводов был сформирован корпус из 50 аутентичных единиц немецкого юмористического дискурса. Отбор осуществлялся по строгим критериям: аутентичность (опубликованные источники, классическая и современная литература, учебные пособия), аксиологическая маркированность (наличие имплицитных или эксплицитных ценностных ориентиров), дидактическая операционализируемость.

Практическая реализация модели строится на трехфазной архитектуре занятия. Первый этап – лингвистико-прагматическая декодировка – направлен на распознавание механизмов создания комического. Второй этап – аксиологическое освоение – предполагает рефлексии имплицитных ценностей через сократический диалог и смену перспективы. Третий этап – продуктивный трансфер – обеспечивает перенос этических инсайтов в коммуникацию. Данный принцип реализуется в работе с конкретными примерами.

Рассмотрим текст фатического диалога: «Guten Tag. – Guten Tag. – Wie geht es Ihnen? – Danke, gut. Und Ihnen? – Auch gut. – Das freut mich. – Mich auch» [9, с. 14]. Лингвистический анализ выявляет тавтологическую избыточность, нарушающую максиму количества. Аксиологическая декодировка обнаруживает имплицитную критику социальной ритуализации и запрос на коммуникативную подлинность. На занятиях диалог может быть трансформирован, с добавлением ценностно маркированной имплицатуры, что развивает эмпатию и искренность.

Другой пример – афоризм К. Тухольского: «Die Wahrheit ist eine schöne Sache. Aber manchmal ist sie auch unbequem» [10, с. 212]. Антитезисная структура и эпистемическая ирония прагматически переопределяют понятие удобства. Ценностный имплицит утверждает приоритет интеллектуальной честности перед

конформностью. В аудитории материал служит основой для эссе-аргументации, где обосновываются этический выбор в ситуациях морального компромисса.

Третий пример иллюстрирует цифровую этику: «„Schüler: „Darf ich mein Handy im Unterricht nutzen?“ Lehrer: „Nur wenn du es nutzt, um nachzudenken, nicht um nachzutippen“» [11, с. 89]. Паронимическая игра и условная конструкция задают прагматическую рамку для осознанного использования технологий. Ценностный имплицит транслирует приоритет когнитивной автономии над пассивным потреблением. На занятиях разрабатывается «Манифест цифровой этики на занятии», юмористический посыл трансформируется в нормативный документ.

Четвертый пример затрагивает межличностные отношения и ответственность: «Ein Freund ist jemand, der dich kennt und dich trotzdem mag» [4, с. 61]. Лексическая простота контрастирует с глубиной этического посыла, подчеркивающего ценность безусловного принятия и толерантности. Текст может быть использован для дискуссий о границах эмпатии и формировании культуры поддержки в образовательной среде.

Пятый пример акцентирует внимание на профессиональной этике: «Wer immer nur das tut, was er schon kann, bleibt immer das, was er schon ist» [3, с. 42]. Ироничная формулировка стимулирует рефлекссию о профессиональном росте и ответственности за собственное развитие. Задание включает составление личного этического кодекса, что способствует формированию целеустремленности и академической честности.

Для контроля результатов разработана схема, фиксирующая когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты аксиологической компетенции. Критерии оценивания охватывают точность лингвистической декодировки, глубину этической рефлексии, межкультурную адаптивность аргументации и качество практического трансфера, что позволяет объективировать личностные результаты обучения.

В заключение отметим, что немецкий юмористический дискурс выступает не мотивационным дополнением, а структурным элементом ценностно-ориентированного языкового образования. Предложенная модель обеспечивает методический переход от лингвистического анализа к этической рефлексии. Как подчеркивает И. Б. Ворожцова, «аксиологический компонент требует методической позиции, системно сочетающей языковую точность, этическую рефлекссию и культурную чувствительность» [1, с. 94]. Ограничения исследования (субъективность восприятия юмора, необходимость культурно-специфичной адаптации) указывают на перспективу разработки цифровых форматов и лонгитюдных исследований. Внедрение данной методики способствует гуманизации иноязычного образования, напоминая, что изучение языка есть одновременно и познание человеческого.

Литература

1. Ворожцова И. Б. Основы лингводидактики: учеб. пособие. Минск: БГПУ, 2018. 186 с.
2. Гончарова Н. А., Крестина Г. В., Власенко А. В. Роль иностранного языка в духовно-нравственном воспитании личности обучающихся // Наука и образование. 2022. Т. 5, № 6. С. 112–125.
3. Дунаева М. Б. Юмор как эмоционально воздействующий фактор при обучении иностранному языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 8. С. 34–41.
4. Иванова В. А. Юмор как эффективный инструмент преподавания иностранного языка в вузе // Вестник СПбГУ. Серия 2. 2023. Т. 14, Вып. 1. С. 88–101.
5. Миловская Н. Д. Немецкий языковой бытовой анекдот как специфический тип юмористического дискурса: дис. ... д-ра филол. наук. Иваново, 2018. 412 с.
6. Рубцова А. В. Аксиологический подход как методологическая основа продуктивного обучения иностранному языку // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 104. С. 273–278.
7. Сюй Минюань. Юмористический дискурс в межкультурной коммуникации: лингвокогнитивный аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2019. 24 с.
8. Штукатурова Е. А. Лингвокультурная специфика немецкого юмористического дискурса как основа для понимания намека // Вопросы современной лингвистики. 2021. № 3. С. 45–59.
9. Lorient. Möller ist weg. Zeichnungen, Sketche, Dramen. Zürich: Diogenes, 1978. 214 S.
10. Tucholsky K. Gesammelte Werke. Bd. 4. Reinbek: Rowohlt, 1975. 450 S.
11. Klett Kallmeyer (Hrsg.). Medienethik im Fremdsprachenunterricht. Seelze: Friedrich Verlag, 2021. 184 S.

УДК372.881.111.1 +378.147

С. А. Михеева, А. В. Михалчева (Тула, Россия)

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Визуализация лексического материала на уроках английского языка на языковом факультете высшего учебного заведения

В статье рассматривается роль и эффективность визуализации лексического материала на занятиях английского языка на языковом факультете высшего учебного заведения. Описываются методы и инструменты процесса визуализации, анализируется их влияние на получаемый учебный результат.

Ключевые слова: лексика, визуализация, теория двойного кодирования, учебные результаты

Современные подходы в преподавании иностранных языков направлены на оптимизацию процесса обучения и достижение наиболее быстрых и успешных учебных результатов при освоении большого объема информации. Одной из основополагающих методических тенденций является использование визуальных средств, направленных на повышение эффективности освоения лексического материала и способствующих ускоренному процессу запоминания и качественной фиксации изученного в долгосрочной памяти. Данный метод является наиболее эффективным на языковых факультетах в высших учебных заведениях, так как направлен на ускоренное освоение большого объема лексического материала посредством зрительных опор, презентующих образ, графический облик слова и семантизацию, которые способствуют наиболее эффективному и быстрому запоминанию необходимого материала при помощи задействования разных каналов восприятия информации.

Важно отметить, что визуализация лексического материала – это создание информации в наглядном ключе в виде картинок, схем, диаграмм, графиков и видеофрагментов, основными функциями которой являются упрощение восприятия и запоминания слов с помощью задействования зрительной памяти, создания ассоциативной связи, развития языковой догадки и повышения мотивации студентов [8]. Как эффективный методический инструмент она ускоряет процесс запоминания лексики с помощью фиксации в памяти зрительного образа, способствует улучшению понимания семантических связей между словами, помогает систематизировать лексику по темам, повышает познавательную активность студентов языковых факультетов, а также значительно экономит время усвоения нового учебного материала. Это подтверждается мнением А. П. Малькиной, которая в своей работе отмечает, что визуальные средства «активизируют субъективные внутренние коды реципиента, предоставляя ему возможность использования дополнительных каналов смыслового восприятия и декодирования информации» [4, с. 69].

Визуализация как педагогическая технология эффективна благодаря психологическим механизмам восприятия и обработки информации. С точки зрения лингводидактики она позволяет оптимизировать процесс усвоения англоязычной лексики с помощью работы зрительной памяти, в процессе функционирования которой образуются ассоциативные связи с активацией когнитивных функций [2, с. 45]. А. А. Вербицкий рассматривает ее как «процесс “свертывания мыслительных содержаний в наглядный образ”, обеспечивающий при разворачивании основу для осознанных мыслительных и практических действий» [1, с. 34]. В свою очередь Н. А. Неудахина придерживается мнения, что «эффективным способом обработки и компоновки информации является ее сжатие, т.е. представление в компактном, удобном для использования виде, что обеспечивается технологией визуализации учебного материала» [3, с. 71]. В то же время Е. И. Пассов считает, что «визуализация способствует сближению лекси-

кона изучаемого языка с универсальным предметным кодом, составляющим концептуальную основу речемыслительной деятельности» [5, с. 120]. Данные мнения подтверждают эффективность применения такой педагогической технологии как визуализация в процессе обучения учащихся высших учебных заведений новому лексическому материалу с минимальной затратой времени на его усвоение и подчеркивает максимально качественное запоминание необходимого лексического блока информации в двух видах памяти.

Согласно теории двойного кодирования А. Паивио, информация усваивается наилучшим образом, если она представлена как в вербальном, так и в визуальном ключе, так как визуальные образы успешно помогают закрепить значение изучаемых слов. Данная теория базируется на представлении материала по двум каналам: вербальном и невербальном – слово совместно со зрительным образом, что создает крепкую связь между понятием и его визуальным представлением и, как следствие, формирует цепь связи понятие-образ. Особенности данной теории заключаются в том, что в процессе работы с новой лексической единицей активизируются три процесса: создание образа по слову и наоборот, установление связей между вербальным и невербальным кодом, а также структурирование информации, другими словами группировка слов по тематическим образам [9].

В процессе обучения новому материалу важно помнить о том, что память учащихся языковых факультетов неограничена, поэтому важно выбирать правильные методы обучения новому объемному учебному материалу. Согласно теории когнитивной нагрузки Дж. Свеллера, рабочая память человека ограничена, поэтому следует использовать более эффективные методы для запоминания учебной информации [10]. В данном случае процесс визуализации материала и представление лексических единиц в графическом формате значительно позволяет снизить интенсивную когнитивную нагрузку у учащихся и добиться более качественного учебного результата.

Также следует отметить, что процесс диджитализации активно развивается в наши дни, поэтому следует уделить внимание теории медийного обучения Р. Мейера, направленной на эффективную подачу материала, которая сочетает в себе текст и изображения в методически верной форме, т.к. при визуализации информации следует учитывать метод и форму, а также объем и вид представляемой информации, чтобы облегчить студентам процесс запоминания ключевого учебного материала, а не усложнить его [7]. Данная теория направлена на устранение лишней информации, расположение графического элемента вблизи текстовой информации относительно изучаемого лексического материала, включая устное сопровождение материала.

Все три описанные нами теории играют важную роль в процессе визуализации учебного лексического материала, т.к. влияют на разные механизмы процесса обработки информации, а именно ускорение и улучшение запоминания

лексики, снятие лишней когнитивной перегрузки и графически правильное расположение материала с иллюстрациями и аудио сопровождением, что повышает учебную мотивацию студентов, сокращает время подготовки и дает качественный результат [11].

Существуют различные методы визуализации лексического материала, но мы приведем лишь несколько из них [5]:

- интеллект-карты (mindmaps) позволяют структурировать лексику по темам в виде схемы, в основу которой помещается основное понятие, которое обрастает подпонятиями по периферии [2, с. 92];

- флеш-карты (flashcards) по принципу двухсторонней карточки со словом и переводом или словом и картинкой;

- инфографика в виде объединения текста и диаграммы или графика с систематизацией лексики [2, с. 95];

- коллажи и фотогалереи – банки фото, отражающие изучаемые лексические единицы;

- различные цифровые инструменты, например, Canva, MindMeister, Wordwall, Padlet.

Визуализация лексического материала может быть использована на разных видах занятий от лекционных до семинарских и практических, а приведенные инструменты могут быть использованы как отдельно на занятиях, так и в комбинации. Для успешного овладения материалом по изучаемой теме необходимо сочетать разные методы визуализации в рамках одного занятия, использовать актуальные для студентов темы и изображения, давать задания на создание собственных средств визуализации, использовать цифровые инструменты, а также изготавливать материал с опорой на возраст и уровень владения иностранным языком.

Таким образом, следует отметить, что визуализация лексического материала является серьезным методическим инструментом, позволяющим повысить не только уровень освоения лексики, но и сделать процесс более интересным, мотивирующим для учащихся языковых факультетов. Данный метод способствует увеличению скорости запоминания учебного материала, в среднем на 20-30% быстрее обычного классического метода выучивания языковых единиц наизусть, повышает вовлеченность студентов в учебный материал и совершенствует навыки понимания контекста и способствует правильному употреблению слов в нем.

Литература

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.

3. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б., Неудахина Н. А. Инновационные технологии в образовательном процессе университета. Барнаул: АлтГТУ, 2002. 168 с.
4. Малькина А. П. Визуализация в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2015. № 5. С. 32–47.
5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.
6. Harmer J. The Practice of English language teaching. Pearson, 2015.
7. Mayer R.E. Multimedia learning. Cambridge University Press, 2009.
8. Nation J. S. P. Learning vocabulary in another language. Cambridge University Press, 2001.
9. Paivio A. Mental representations: A dual coding approach. Oxford University Press, 1986.
10. Sweller J. Cognitive load theory. Springer, 2011.
11. Thornbury S. How to teach vocabulary. Pearson, 2002.

УДК 378.016:372.811.1

*Е. В. Молчанова (Минск, Республика Беларусь)
Белорусский государственный экономический университет*

Реализация стратегий обучения второму иностранному языку в университетском образовании

В данной статье рассматриваются основные категории стратегий обучения – прямые и непрямые, с акцентом на их практическое применение в преподавании второго иностранного языка в вузе. Анализируются когнитивные, мнемонические, метакогнитивные, социальные и аффективные стратегии. Также приводятся техники реализации этих стратегий при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: стратегии обучения, высшее образование, второй иностранный язык, личностно-ориентированный подход, автономия обучающегося

В контексте современного гуманитарного образования методика преподавания иностранных языков все больше склоняется к личностно-ориентированному подходу, при котором акцент делается не только на передачу знаний, но и на развитие у студентов способности самостоятельно управлять собственным процессом обучения. В данной парадигме особое значение приобретает использование учебных стратегий – осознанных действий, которые обучающийся применяет для планирования, контроля и оценки своего прогресса. В отличие от простых учебных приемов, таких как поиск слов в словаре, стратегии представляют собой систематизированный набор техник, направленных на достижение определенных образовательных целей. Эффективное обучение – это симбиоз групп этих стратегий, в котором студент становится активным участником обучения [2].

Наиболее признанной и широко используемой в лингвистической литературе классификацией является модель Ребекки Оксфорд (1990), которая делит стратегии на две большие группы: прямые и непрямые. **Прямые стратегии** непосредственно работают с языковым материалом, включая когнитивные методы (например, анализ, синтез, группировка, конспектирование), мнемонические и вспомогательные стратегии памяти (например, ассоциации, визуализация, использование образов) и компенсаторные техники (например, догадка по контексту, перефразирование). В противоположность им, **непрямые стратегии** создают условие для организации процесса обучения и включают в себя: метакогнитивные операции (такие как планирование, контроль за процессом, самооценка), аффективные механизмы (управление эмоциями, снижение уровня тревожности) и социальные аспекты (сотрудничество, обсуждение, обращение за помощью) [4].

Рассмотрим более подробно данные стратегии и их применение при обучении студентов второму иностранному языку на примере немецкого языка.

Прямые стратегии представлены прежде всего *стратегиями запоминания*, которые люди использовали на протяжении тысячелетий, и эти стратегии, например, особенно полезны при изучении словарного запаса. Задача стратегий запоминания заключается в том, чтобы сохранять новую информацию в памяти так, чтобы информация была не только хорошо запомнена, но и легко извлекалась из памяти. Обучающийся может легче извлекать информацию из памяти или удерживать ее в памяти, если информация не хранится в памяти изолированно, а связана с уже имеющимися в памяти знаниями. Хорошие методы для лучшего запоминания и извлечения информации из памяти могут быть, например, следующими: при изучении новых слов формировать группы слов по определенному содержанию (*die Verkehrsmittel* ‘средства передвижения’: *das Auto* ‘автомобиль’, *die Straßenbahn* ‘трамвай’, *der Zug* ‘поезд’, *der Bus* ‘автобус’, *das Fahrrad* ‘велосипед’ и т.д.).

Можно также связывать *различные ассоциации* с предварительными знаниями, чем более необычны или удивительны ассоциации, тем лучше можно их запомнить (например, чтобы запомнить слово *die Rechnung* ‘счет’, можно связать его со словом *der Kellner* ‘официант’ или *das Restaurant* ‘ресторан’ или ассоциировать его с образом кассового аппарата или ресторанного чека, связывая слово с конкретной ситуацией).

Техника *разработки (элаборации)* также относится к этой группе стратегий. Под техникой понимается то, что обучающийся сам при помощи своих прежних знаний, схем и скриптов строит новую информацию. Это означает, что он обрабатывает и применяет новую информацию таким образом, чтобы она соответствовала предыдущим знаниям. Чем тщательнее и необычнее проводится элаборация, тем лучше человек запоминает новую информацию [3].

При изучении иностранных языков рекомендуется писать рассказы с изучаемыми словами и таким образом связывать слова с контекстом. Эта техника называется размещение новых слов в контексте и имеет схожие особенности с техникой элаборации. Так называемая техника *комбинации* (контекстное освоение) относится к ментальным стратегиям запоминания и означает, что обучающийся связывает известные языковые элементы новым образом, когда сталкивается с новыми словами. Например, на уровне слова это происходит так, что обучающийся, например, знает слово *das Schlafzimmer* ‘спальня’ и выводит слово *das Wohnzimmer* ‘гостиная’ из глаголов *schlafen* ‘спать’ и *wohnen* ‘жить’. Р. Оксфорд относит эту стратегию к когнитивным стратегиям [4].

Техники из группы стратегий *повторения* для хорошего усвоения подходят для того, чтобы обучаемые регулярно повторяли изучаемый материал после первоначального ввода, чтобы не забыть его. Это также называется спиральным методом, потому что при повторении уже изученного материала также узнается что-то новое. Целью является переобучение, то есть следует так хорошо овладеть материалом, чтобы он стал автоматическим.

Также эффективность при изучении языка могут показать техники группы стратегий *применения действий*, когда физически упражняются в использовании новых выражений (например, при изучении слова *die Tür* ‘дверь’ обучающийся подходит к двери) или связывает новое выражение с физическим ощущением, когда думаете о термине (слово *warm* ‘тепло’).

Следует отметить, что в группе прямых стратегий ***когнитивные стратегии*** обучения считаются наиболее часто используемыми стратегиями, которые обучающиеся применяют при изучении языков для структурирования, переработки нового изученного материала и его сохранении в памяти так, чтобы его можно было легко вспомнить и использовать. Поэтому когнитивные стратегии можно также называть стратегиями обработки языка. На практике это означает, что обучающийся каким-то образом перестраивает учебный материал и языковые задания в своем сознании. Иными словами, речь идет о реконструкции собственных знаний. Подчеркивание важных моментов при чтении текста или способ составления конспектов по прочитанному тексту являются когнитивными стратегиями. Техники *скимминга* и *сканирования* также относятся к когнитивным стратегиям. Первая техника означает, что обучающийся ищет основное, например, при чтении текста, а вторая техника подразумевает, что он ищет в тексте конкретные детали.

В качестве прямых стратегий обучающийся использует также ***компенсаторные или коммуникативные стратегии*** для того, чтобы восприятие (понимание) устной или прочитанной информации и производство устной или письменной информации были возможны несмотря на недостаточные знания языка. К ним относится, среди прочего, способность выводить определенный словарный запас, грамматику или другие языковые элементы в письменной

или услышанной речи на основе языковых подсказок. Языковые подсказки могут быть заимствованы из других языков, из родного языка или из целевого языка. Также можно использовать несвязанные с языком подсказки, а именно делать выводы и предположения на основе контекста, ситуации, структуры текста, личных обстоятельств или общего языкового знания. При недопонимании слова студент учится использовать ситуационные подсказки: жесты, мимику, описание окружающей ситуации, а при отсутствии слова использует описания или создает новые слова, что расширяет коммуникативные возможности.

Группа **непрямых стратегий** обучения представлена прежде всего **метакогнитивными стратегиями**. Они называются так, потому что способствуют изучению языка и делают его возможным, не вовлекая напрямую изучаемый язык. Для успешного обучения метакогнитивные стратегии очень важны, так как они помогают обучающемуся сосредоточиться на правильных вещах во время обучения и, среди прочего, связывать новую информацию с уже имеющейся. Речь идет о регулировании собственного обучения [1]. Это значит, что студент уже с самого начала обучения иностранному языку учится учитывать и оценивать свои методы обучения. Чуть позже он учится оценивать свои языковые знания по сравнению с установленными целями, распознавать и оценивать свои собственные слабые и сильные стороны как изучающего язык и в итоге он должен, среди прочего, быть способен устанавливать собственные цели в изучении языка и при необходимости изменять свои учебные техники. К данной группе стратегий относятся техники, с помощью которых учащийся в процессе обучения направляет внимание на правильные вещи, например, он готовится искать определенную информацию в упражнении на аудирование (селективное слушание). Он также может во время выполнения задания искать определенное правило, если сначала определил, что именно он должен делать в задании. Также способ, которым обучающийся ищет новые возможности для использования языка во внеучебное время, например, для общения с носителями немецкого языка на немецком, относится к метакогнитивным стратегиям.

В качестве непрямых стратегий можно выделить вслед за Р. Оксфорд **аффективные и социальные стратегии** [4]. Под аффективными стратегиями понимаются чувства, мнения, мотивация или ценности, которые возникают у человека в процессе обучения, например, студент может испытывать стресс во время выполнения заданий на уроке. Чтобы уменьшить стресс, используется аффективная стратегия, а именно техника расслабления. Очень важная техника, которой многие обучающиеся не пользуются, – это способ подбадривать себя. Например, можно самому себе давать положительную обратную связь о процессе собственного обучения. Использование самооценочных таблиц и ведение дневника изучения языка, в котором перечисляются собственные чувства и

значимые события, связанные с собственным обучением, а также, например, обсуждение своих чувств с другими также относятся к группе аффективных стратегий. Под социальными стратегиями подразумевается сотрудничество с другими людьми, например, в парах или маленьких группах на занятиях для решения проблемы или для сбора информации, или просьба о помощи у преподавателя, а также получение обратной связи о устной или письменной работе. Если хотят лучше понять другие культуры и людей в разных культурах, можно использовать стратегию эмпатии. Также к социальным стратегиям относится и то, как учитываются чувства и мнения других людей.

Конечно, существует множество возможных учебных стратегий, но необходимо учитывать, что чаще всего стратегии и конкретные методы, которые сам обучающийся открыл или разработал для себя, работают эффективнее, чем советы по возможным стратегиям и отдельным методам, которые дает преподаватель своим студентам. Некоторые используют больше стратегий, чем другие. Существует также различие в том, насколько эффективно студенты используют стратегии. В любом случае рекомендуется уже в начале изучения языка представить обучающимся некоторые учебные техники типов стратегий и использовать их вместе с ними. Таким образом, студент нуждается в помощи преподавателя для распознавания, фиксации и использования учебных стратегий, чтобы найти для себя наилучшие стратегии и методы. И то, что и сколько обучающийся действительно усваивает, зависит от того, какие стратегии обучения он использует.

Литература

1. Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin: Langenscheidt, 2000. 208 S.
2. Chamot A. U. Language learning strategy instruction: Current issues and research. Annual Review of Applied Linguistics [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/language-learning-strategy-instruction-current-issues-and-research/6882EFF43DCE89D3331DC2F3CFF31595> (дата обращения: 27.03.2026).
3. Kristiansen I. Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kieleit [Электронный ресурс]. URL: <http://arhiiv.rakenduslingvistika.ee/ajakirjad/index.php/lahivordlusi/article/view/LV23.08> (дата обращения: 27.03.2026).
4. Oxford R. L. Teaching and Researching Language Learning Strategies Self-Regulation in Context [Электронный ресурс]. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315719146/teaching-researching-language-learning-strategies-rebecca-oxford> (дата обращения: 27.03.2026).

S. A. Pertseva, M. V. Shurupova, A. V. Kirillova (Orehovo-Zuevo, Russia)
State University of Humanities and Technology

The ABC of using audiovisual teaching aids in English lessons

Статья посвящена анализу эффективности применения аудиовизуальных средств обучения на уроках иностранного языка. Авторы отмечают высокий методический потенциал АВСО при обучении лексике, грамматике, фонетике, а также в рамках создания естественной среды на уроке с целью формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Грамотное применение АВСО способствует повышению качества иноязычного образования в школе.

Ключевые слова: аудиовизуальные средства обучения, иностранный язык, обучение, применение, эффективность

The paper studies the effectiveness of audiovisual teaching aids in foreign language lessons. The authors note the high methodological potential of AVTAs for teaching vocabulary, grammar, and phonetics, as well as for creating a natural classroom environment to develop students' foreign language communicative competence. Effective use of AVTAs contributes to improving the quality of foreign language education in schools.

Keywords: audiovisual teaching aids, foreign language, training, implementing, effectiveness

Today, the educational system is developing in two directions: traditional and innovative. The primary goal of the traditional approach is to transfer the knowledge and experience accumulated by humanity for applying in the professional sphere. Meanwhile, the goal of innovative education is to cultivate the qualities necessary for both the individual and society to maintain and develop creativity, social activity, and self-realization. Effective achievement of these objectives requires: 1) the effective organization of the educational process; 2) the use of the most appropriate teaching tools.

Technical means are used in foreign language lessons in several main areas, among which the use of educational video and audio materials take one of the leading positions [1, p. 206] and prove extremely effective, making the process visual and allowing students to study a foreign language in a natural environment [2, p. 20–25]. Audiovisual teaching aids (AVTAs) are a specific set of teaching technologies that are widely used in the educational process and consist of various aids and materials (screen and audio). They are designed to optimize the teaching and learning process and are perceived through the senses (hearing and vision) [Ibid.].

Audiovisual teaching aids can take on some of the teacher's functions: asking questions, telling stories, dictating, explaining rules, lecturing, and answering questions. AVTAs partially relieve teachers of the labor-intensive work of automating speech skills and create a natural language environment.

The educational potential of audiovisual teaching aids can create the conditions and provide materials for developing student's communicative competence in English lessons. The use of audiovisual teaching aids practically implements the principle of immersion in the language environment in the classroom, simulating communicative situations.

Audiovisual teaching aids include video (video material), namely video fragments, video lessons, video films, video lectures, video courses, video blogs, video conferences, and video calls with audio [5, p. 264–266].

The systematic use of audiovisual teaching aids ensures the productivity of the educational process. Therefore, the methodology clearly defines the place of video-based lessons in the educational system, as well as the frequency of such lessons. Foreign researchers recommend using AVTAs at least once every two weeks [7, p. 321].

A video-based lesson can last from 45 to 60 minutes. It is preferable to use short video clips (from 30 seconds to 5–7 minutes), which can provide students with high-quality intellectual work for an entire hour. This is due to the density and richness of information inherent in video materials. Therefore, it is more appropriate to use short clips for intensive learning [10, p. 5–12].

The successful integration of video into the educational process is guaranteed at virtually all stages of foreign language learning:

- for demonstrating language material in the context of real-life situations;
- for reinforcing and practicing vocabulary in various communication situations;
- for developing oral communication skills;
- for students acquiring intercultural competence.

Video fragments can be used in teaching all basic types of speech activity, especially in teaching listening and speaking.

By watching an authentic video fragment, phonetic features are memorized on a subconscious level, and attention is focused on the differences in pronunciation norms of English and American variants of the language, regional accents, and dialects [6, p. 54].

I. R. Maksimova and R. P. Milrud note that phonetic practice using video materials includes:

- showing examples of articulation followed by their repetition;
- imitating of individual words, phrases, or dialogue lines;
- observing video segments while simultaneously highlighting certain sounds in the text (for example, by underlining), and then repeating these words during pauses;
- conducting phonetic mini-lessons in a game-like format;
- recording students' speech on a device and subsequent analysis by the teacher for future demonstration: how articulation characteristics influence pronunci-

ation, as well as comparison of recordings made at different stages of learning [8, p. 9–16].

When performing vocabulary exercises using a video fragment, the emphasis is on assimilating these units in a suitable audiovisual context, using techniques such as:

- predicting what characters will say after a pause, anticipating their actions and appearance, which must be described based only on audio information;
- searching for and identifying specific objects or phenomena listed on the board in the frame;
- matching adjectives or a list of synonyms with keywords in the video segment.

When teaching English grammar, the use of video materials demonstrates the relationship between grammatical structures and speech, giving students the opportunity to learn how they are used by native speakers in real-life communicative situations. Furthermore, video facilitates the activation of grammatical material through various types of speech exercises [12, p. 37]:

- repetition of various language samples;
- selection of linguistic devices from a suggested list used in a video fragment;
- appropriate response to a situation using a freeze frame.

Grammar material is activated through commentary, supplementation of scenes or dialogue reconstruction, and the creation of interview questions with the characters or creators of the film (thus, students comprehensively develop their speaking skills in a foreign language).

The use of audiovisual teaching aids in foreign language classes makes the learning process flexible and optimized, helps increase students' motivation and interest in the subject, and activates various mental processes and cognitive activity. Undoubtedly, the use of video fragments is becoming not only an effective technique for developing productive types of speech activity, but also a method for reinforcing previously studied lexical, grammatical, and phonetic material, qualitatively expanding students' vocabulary, developing and improving receptive skills, and creating natural language communication situations in the classroom [3, p. 7].

The inclusion of AVTAs in the educational process has many advantages: learning becomes targeted and optimized, which helps increase student interest and involvement in the learning process, develop and activate the psyche and thinking [13, p. 6]; AVTAs improve speech skills (reading, writing, and, to a greater extent, speaking and listening), the ability to communicate in a foreign language, expands vocabulary, and develops and improves phonetic, lexical, and grammatical skills [11, p. 9].

To update the foreign language learning process and make it more effective and optimized, the following factors should be considered:

- the relevance of the selected information to the learners' language proficiency, the learning objective, and the lesson logic;

- the time frame of the AVTAs (an excessively long video fragment may negatively impact learners' engagement, interest, and attentiveness);
- the AVTAs' ability to systematically and comprehensively develop various types of learners' competencies (speech, linguistic, sociocultural, value-semantic, educational and cognitive, and personal development);
- the AVTAs content is relevant and urgent, meeting modern requirements in the area of language education.

The use of authentic materials ensures the effective acquisition of foreign language competence, as these tools contain a wide variety of dialects, accents, and characteristic vocabulary, thereby immersing learners in the authentic environment of the country of the target language and focusing their attention on its characteristics [4, p. 8–9].

Regular use of audiovisual teaching aids in foreign language teaching during lessons leads to more effective development of communicative competence [9, p. 289–294]. The effectiveness of using videos in speech teaching depends not only on their proper integration into the educational process, but also on how thoughtfully the lesson using the video fragment is organized, as well as on the alignment of the educational capabilities of the video materials with the educational goals and objectives of the lesson and the students' level of language proficiency.

References

1. Kirillova A. V., Shurupova M. V. Mobile technologies in teaching English // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания: научно-методический журнал. Киров, 2024. № 1(28). С. 205–209.
2. Барменкова О. И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // Иностранные языки в школе. 1999. № 3. С. 20–25.
3. Бахурова Е. П. Английский язык без репетитора. Самоучитель английского языка. М.: АСТ, 2022. 320 с.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2003. 189 с.
5. Донгак Е. В. Аудиовизуальные средства обучения. Характеристика видео как средства формирования коммуникативной компетенции // Молодой ученый. 2019. № 46(284). С. 264–266.
6. Кисляков П. А. Технические и аудиовизуальные средства обучения: учеб.-метод. материалы. Шуя: Весть, 2007. 88 с.
7. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Академия, 2020. 373 с.
8. Максимова И. Р., Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 9–16.
9. Перцева С. А., Шурупова М. В. Использование аудиовизуальных средств на уроках иностранного языка // Лингвистика и лингводидактика: сб. науч. тез. и ст. по материалам Всерос. науч.-практ. оч.-заоч. конф. (Орехово-Зуево, 29 февр. 2024 г.) /

под ред. А. В. Кирилловой, М. В. Шуруповой. Орехово-Зуево: Изд-во ГГТУ, 2024. С. 289–294.

10. Полат Е. С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 5–12.

11. Розина И. Р. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация: теория и практика. М.: Логос, 2005. 456 с.

12. Цветкова З. М. О преподавании иностранных языков в средней школе. М.: Просвещение, 2005. 72 с.

13. Щербакова И. А. Кино в обучении иностранным языкам. Минск: Вышэйшая школа, 1984. 94 с.

УДК 378.147

И. Н. Путова (Воронеж, Россия)

Военно-воздушная академия им. Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина

Алгоритм применения технологии проблемного обучения: на примере коммуникативной ситуации «*The Effects of a Nuclear Explosion*»

Статья посвящена применению технологии проблемного обучения в образовательном процессе. На примере коммуникативной ситуации «*The Effects of a Nuclear Explosion*» представлен пошаговый алгоритм работы с проблемной ситуацией: от актуализации знаний до оценки решений.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, проблемная задача

Среди современных педагогических парадигм проблемное обучение (ПО) по праву признано одной из наиболее результативных методик для развития ключевых профессиональных компетенций. Суть данной технологии заключается в максимальной активизации обучающихся через образовательный процесс. Это достигается посредством стимулирования их познавательной активности, развития аналитических навыков и способностей к автономному поиску решений, что в комплексе является мощным фактором становления профессионализма [1, с. 5].

Основным понятием проблемного обучения является проблемная ситуация. А. М. Матюшкин называет проблемными те ситуации, «когда человек сталкивается с новыми условиями, в которых он не может выполнить известного ему действия прежними способами, когда он должен найти новый способ действия» [2, с. 189]. Следовательно, потребность в новом знании становится движущим фактором деятельности обучающихся по поиску способов решения проблемной ситуации.

Начиная работу с проблемной ситуацией, обучающийся детально изучает все составляющие ее компоненты, строит гипотезы относительно неизвестных

параметров этой ситуации и ищет способы ее разрешения. Все это приводит к преобразованию ситуации в проблему или задачу. Проблемная ситуация становится проблемой только в том случае, если она осознана и принята обучаемым к решению. Проблема с указанием параметров и условий решения проблемной ситуации представляет собой проблемную задачу. Нахождение задачи значительно облегчает работу над проблемной ситуацией. Чрезвычайно важным при этом является тот факт, что обучающийся смог самостоятельно поставить задачу, следовательно, дальнейший поиск ее решения будет представлять для него личный интерес и мотивировать его на дальнейшую исследовательскую деятельность.

Основной формой обучения при анализе проблемных ситуаций является диалог. Именно при такой форме взаимодействия между участниками учебного процесса происходит активное вовлечение обучающихся в процесс решения проблемных ситуаций. Они получают возможность самостоятельно строить гипотезы, анализировать ситуацию, высказывать свое мнение по обсуждаемому вопросу, учатся слушать и принимать мнение друг друга, отстаивать свою точку зрения, совместно выбирать и обосновывать пути разрешения проблемной ситуации.

В процессе управления познавательной деятельностью обучающихся преподаватель выступает в качестве наставника. Такое управление осуществляется при помощи проблемных и информационных вопросов, которые могут быть заранее продуманы преподавателем в ходе подготовки к занятию или спонтанно появляться в процессе обсуждения проблемной ситуации. Информационные вопросы, как правило, обращены к прошлому знанию, известному обучающимся, на основе которого строятся гипотезы и осуществляется разработка методов поиска новой информации. Проблемные же вопросы направлены на поиск неизвестного для обучающихся знания.

Рассмотрим алгоритм применения технологии проблемного обучения в рамках коммуникативной ситуации «The Effects of a nuclear explosion» («Поражающие факторы ядерного взрыва») на завершающем этапе обучения английскому языку в военном вузе. Преподавателем сформулирована проблемная ситуация:

Imagine you are in a large city that has been hit by a sudden nuclear strike. You are relatively close to the ground zero (for example, a few kilometers away). Communication is likely down, and information about what is happening is extremely limited.

Цель проблемной ситуации:

1) активизировать имеющиеся знания о поражающих факторах ядерного взрыва; 2) стимулировать поиск и анализ новой информации по теме радиационной безопасности, оказания первой помощи, выживания в экстремальных условиях; 3) развить навыки принятия решений в условиях стресса, неопределенности и ограниченной информации; 4) сформировать понимание комплекс-

ности проблем, возникающих после ядерного взрыва, и важности междисциплинарного подхода; 5) побудить к критическому осмыслению существующих рекомендаций и разработке собственных стратегий поведения.

На начальном этапе работы необходимо вспомнить ранее изученный материал и дополнительную информацию, которая может пригодиться на дальнейших этапах занятия. Актуализация ранее изученного материала может проходить в виде опроса обучающихся или выполнения quiz-теста.

Инструкция для обучающихся: **Take the quiz. Choose the best answer for each question.**

1. What is the primary immediate effect of a nuclear explosion caused by the rapid release of energy?

- a) Radioactive fallout
- b) Electromagnetic pulse (EMP)
- c) Blast wave
- d) Thermal radiation

2. Which type of radiation is considered the “immediate” or “prompt” radiation released within the first minute of a nuclear explosion?

- a) Gamma radiation and neutrons
- b) Beta particles
- c) Alpha particles
- d) Long-lived isotopes

3. Which of the following poses a long-term health risk from exposure to radioactive fallout?

- a) Temporary blindness
- b) Increased risk of certain cancers
- c) Severe burns from thermal radiation
- d) Immediate death from the blast wave

После прохождения теста обучающие имеют исходные данные, которые послужат им опорой в дальнейшей работе.

На следующем этапе происходит осознание проблемной ситуации, представленной преподавателем, и проводится ее первичный анализ. Реализуется данный этап через рассказ-беседу педагога, описание реального или вымышленного опыта, групповое обсуждение.

Инструкция для обучающихся: **Skim the text and define the effects of a nuclear bombing.**

On August 6, 1945, an American B-29 bomber named the Enola Gay left the island of Tinian for Hiroshima, Japan. The uranium 235 gun-type bomb, named Little Boy, exploded at 8:16 a.m. In an instant 80,000 to 140,000 people were killed and 100,000 more were seriously injured. The blast wave shattered windows for a distance of ten miles and was felt as far away as 37 miles. Hiroshima had disappeared under a thick, churning foam of flames and smoke.

In Hiroshima and Nagasaki, most victims died without any care to ease their suffering. Some of those who entered the cities after the bombings to provide assistance also died from the radiation.

Five to six years after the bombings, the incidence of leukaemia increased noticeably among survivors. After about a decade, survivors began suffering from thyroid, breast, lung and other cancers at higher than normal rates.

Pregnant women exposed to the bombings experienced higher rates of miscarriage and deaths among their infants; their children were more likely to have intellectual disabilities, impaired growth and an increased risk of developing cancer.

And for all survivors, cancers related to radiation exposure still continue to increase throughout their lifespan, even to this day, seven decades later.

Целью третьего этапа является уточненная формулировка проблемы. Достичь этой цели можно с помощью коллективной работы в микрогруппах, фронтального группового обсуждения, индивидуальных выступлений наиболее подготовленных курсантов с добавлением мнений остальных. Именно на этом этапе начинается активное формирование когнитивных способностей, происходит развитие умений мыслить логично, последовательно, самостоятельно, но пока еще с опорой на известные знания. Перечислим микропроблемы, которые предстоит решить курсантам:

1. Immediate reaction and survival.
2. Ensuring radiation safety.
3. Information gathering and navigation in chaos.
4. Ensuring survival in a post-blast environment.
5. Interaction with emergency services and other groups.

Далее курсанты пытаются найти гипотетическое решение проблем с формулированием ранее известных вариантов и генерированием оригинальных идей. На данном этапе будет предпочтительна коллективная работа в виде «мозгового штурма» или групповой работы, в результате которой появляется множество вариантов решения исследуемой проблемы. Собственно, этот этап в наибольшей степени подводит обучающихся к формированию продуктивного мышления.

Представим один из вариантов решения проблемы *Ensuring radiation safety*.

a) How can you determine if you have been exposed to radiation?

– Directly determining radiation exposure solely by symptoms or external signs is extremely difficult and unreliable, especially in the immediate aftermath of a nuclear explosion. Radiation is invisible and odorless. However, understanding potential indicators and the context of exposure can provide clues:

The most important indicators:

Proximity to the blast: Were you close to the detonation point?

Timing of exposure: Were you outdoors during the initial flash or within the first few hours when fallout might have been heavy?

Presence of fallout: Did you witness a “raining” of fine particles or dust shortly after the blast?

Duration of exposure: How long were you in a potentially contaminated area?

Potential (but unreliable) indicators of acute radiation syndrome (ARS) - typically appear hours to days after significant exposure: *nausea and vomiting, diarrhea, fatigue and weakness, headache, fever, skin redness or irritation, hair loss.*

b) *What are the basic principles of protection against radioactive fallout?* (Time, distance, shielding).

c) What will be your actions if it is necessary to leave a shelter in a radioactive contamination zone? (What to wear, how to minimize risk, where to move).

d) What will you do if you discover radioactive materials or objects?

В ходе рассмотрения этих проблемных задач обучающиеся должны прийти к следующим вариантам решения: 1) seeking and maintaining shelter; 2) maximizing distance from potential radiation sources; 3) using dense shielding materials; 4) minimizing time spent in contaminated areas; 5) protecting your body from contamination.

Следующий этап подразумевает анализ представленных гипотез, выявление перспективных, отсеивание всех остальных. В способах реализации помимо групповой работы будут эффективны рассуждения-изложения и индивидуальные суждения, в результате которых формулируется рабочая гипотеза или несколько вариантов решения проблемы.

На следующем этапе курсанты разрабатывают аргументы в пользу выбранных гипотез. Это достигается с помощью фронтальной беседы или групповой работы.

На завершающем этапе курсанты осуществляют проверку правильности решения, подводят итоги и оценивают проделанную работу. Реализация данного этапа может проходить в виде как индивидуальных рассуждений, так и коллективной взаимной оценки.

Как видно, первые три этапа работы с проблемной ситуацией отражают организационные аспекты активности, 4-й и 5-й этапы представляют собой собственно деятельность по разрешению проблемной ситуации, а 6-й и 7-й этапы соотносятся с оценкой и подведением итогов этой деятельности.

Таким образом, проблемное обучение не только углубляет предметные знания, но и формирует комплекс метапредметных навыков, необходимых для профессионального роста и адаптации к сложным реальным ситуациям. Предложенный алгоритм дает преподавателям готовый инструмент для организации активного, мотивирующего и результативного образовательного процесса.

Основные пути совершенствования технологии ПО связаны, на наш взгляд, с созданием максимально реалистичных и актуальных кейсов, отражающих реальные служебные и боевые ситуации; использованием методов «от противного»: задание проблем, где требуется проанализировать ошибочные

решения и объяснить, почему они неэффективны; поощрением «гибкого» мышления: представление ситуаций, где нет единственно правильного ответа и требуется обоснование выбора оптимального решения из нескольких вариантов; с активным включением в учебный процесс аутентичных текстов, видео-, аудиоматериалов для анализа и решения проблем.

Литература

1. Гальперин И. Р. Проблемное обучение как метод активизации познавательной деятельности учащихся // Вестник образования. 1999. № 3. С. 45–50.
2. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 208 с.

УДК 372.881.111.1

*M. V. Sadovskaya, E. A. Lineva, A. V. Sakharova, M. V. Grushina
(Orehovo-Zuevo, Russia)
State University of Humanities and Technology*

Developing scanning skills in English lessons for six-grade students

В статье рассматривается чтение как вид речевой деятельности. Особое внимание уделяется поисковому виду чтения, а также этапам работы с текстом для чтения на уроке английского языка. Приводятся примеры упражнений для обучения поисковому чтению. Выделены компоненты содержания обучения чтению и определены требования к текстам для чтения. Проведенный анализ показал, что систематическое применение трехэтапной модели работы с текстом (предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы) позволяет целенаправленно развивать у шестиклассников умение быстро ориентироваться в англоязычном материале.

Ключевые слова: поисковое чтение, репродуктивная деятельность, интерпретация, анализ, аргументация

The article discusses reading as a type of speech activity. Special attention is paid to the scanning, as well as the stages of working with a text for reading in an English lesson. Examples of exercises in teaching scanning are provided. When writing, the components of the content of teaching reading were identified and the requirements for reading texts were determined. The analysis showed that the systematic use of a three-stage model of working with a text (pre-text, text, and post-text stages) allows sixth-graders to develop the ability to quickly navigate English-language material in a targeted manner.

Keywords: scanning, reproductive activity, interpretation, analysis, and argumentation

Reading is a type of speech activity that is part of the sphere of communicative and social activities of people, implemented in the form of verbal indirect communication. In other words, reading is a communicative activity aimed at obtaining information contained in a written text, a way of communicating through text.

The functions of reading are diverse and cover the intellectual, social, emotional and practical aspects of students' lives. Conscious and regular reading contributes to the comprehensive development of a child's personality and his successful adaptation to the modern world.

As is known from the methodological literature, reading is not considered as a single process, but, depending on the goals that the reader sets for himself, is divided into learning, search and familiarization. Let's take a closer look at scanning. Let's turn to the definition of E. G. Azimov, A. N. Shchukin: scanning is a type of reading aimed at searching for specific information in the text (definitions, rules, digital and other data) [1].

The construction of a methodology for teaching scanning is based on knowledge of the algorithm (sequence) of actions necessary for the course of the reading process, knowledge of the dynamics of communicative tasks that must be solved during the reading process. Choosing the appropriate teaching methods allows you to develop and improve the mental mechanisms involved in the reading process.

Scanning is focused on quickly finding well-defined data (facts, characteristics, numerical indicators, and indications) in a text or in an array of texts. It is aimed at finding specific information in the text and involves mastering the ability to find in the text those elements of information that are significant for the performance of a particular educational task.

Scanning tasks can be divided into several types, depending on the stage of working with the text:

1. Pre-text stage (before reading): preparing to work with text. At this stage, the teacher's task is to interest students in the topic, activate their background knowledge and remove possible language difficulties (for example, introduce them to a couple of complex words that will appear in the text). The tasks at this stage are aimed at eliminating semantic and linguistic difficulties in understanding the text, developing reading skills. Examples: to determine if there is a part in which the main topics of the article are listed, to find in the article the issues that it covers.

2. Text stage (reading and analysis): working directly with the text. Students read the material (independently, in pairs, or aloud in turn), and the teacher guides the process with questions and assignments, testing understanding and helping to understand the key points of the content. At this stage, communicative attitudes are proposed, which contain indications of the type of reading and the need to solve cognitive and communicative tasks. Examples: view the text and tell which category of readers it may be of interest to and why, mark the places in the text that provide answers to the suggested questions.

3. The post-text stage (after reading): the use of what has been read. When the text has already been read, it is important to use the information received to develop speech skills. There are discussion tasks, creative exercises, conclusions,

everything that allows students to apply a new language and ideas from the text in practice [3].

The tasks intended for this stage are necessary to check reading comprehension, to control the degree of formation of the skill. Examples: read out facts from the text that relate to the topic, underline definitions, conclusions, and terms in the text.

In educational settings, scanning acts more like an exercise, since the search for certain information is usually carried out at the direction of the teacher. Therefore, it is usually an accompanying component in the development of other types of reading.

Let's consider the text found in the 6th grade textbook. (Spotlight 6, Module 6) [2].

Everyone loves puppets! They are fun, sometimes crazy, and even when they are sad, they still make us laugh.

There are many different types of puppets. Some are very easy to make but others can be more difficult. Glove puppets are one of the easiest types of puppets to make. You just take a piece of cloth, attach a wooden or rubber head and put it over your hand. You use your fingers to move the puppet's head and the arms.

The marionette is a more difficult puppet to make and to use, but it's more fun to play than the glove puppet. Marionettes have whole bodies and legs and can move in many ways. The puppeteer uses strings to move it.

We can use puppets to educate or to tell stories, but with puppets we always have fun. When we see puppets move and talk we forget that they are just plastic, wood or cloth and we enter a world of adventure and fun.

In the textbook for this text, we found tasks for the pre-text stage. For example, the second task asks, "What materials are these puppets made of?" It suggests that you first mark the answer yourself, then listen to the text, read it, and check yourself. There are also pictures accompanying the text, and there is a task that asks, "Which pictures show?" Both tasks provide answer options. In our opinion, these tasks are not sufficient for effective text comprehension. Therefore, we propose adding another exercise that aims to test text comprehension and practice vocabulary related to "Puppets." Children learn to find the information they need by using keywords. Therefore, before doing this exercise, you need to read the text carefully, paying attention to the details.

Read the text. Then read statements (1-5). Are they true (T), false (F) or not stated (NS)? Write T, F, NS in the boxes. Explain.

1. Glove puppets are the most difficult to make.
2. You need strings to control a marionette.
3. Marionettes can dance and jump.
4. Puppets are only made for fun.
5. The head of a glove puppet can be made of wood.

Such exercises develop critical thinking, teach children to analyze text in order to find keywords from a statement and verify facts.

Thus, the development of scanning skills in English lessons in grades 6 is an integral part of the formation of a full-fledged foreign language communicative competence. At this age, students already have a sufficient amount of basic vocabulary and grammatical structures, which allows them to move from the technique of literal translation and full understanding of the text to the skills of effective information extraction [4].

The analysis showed that the systematic application of a three-stage model of working with text – the pre-text, text and post-text stages - allows sixth graders to purposefully develop the ability to quickly navigate the text. Mastering the skills of scanning in grades 6 lays a solid foundation for further education. These skills provide students with the opportunity to work with large amounts of information, critically select it and use it to solve educational and practical problems, making the process of learning English more productive and focused on practical application.

The systematic application of a three-stage model of working with text, including pre-text, text and post-text stages, allows you to purposefully develop the ability to quickly navigate English-language material. At the same time, it is important to use various types of tasks aimed at developing various aspects of search reading, such as the ability to find keywords, highlight the main idea, determine the structure of the text and establish logical connections between its parts.

In conclusion, it should be noted that the formation of scanning skills is an important task of teaching English at school. Successful mastery of this type of reading allows students to work effectively with information in English, develops students' cognitive abilities and prepares them for successful exams and further education. The development of scanning skills in English lessons for 6th grade students plays an important role in the formation of reading competence and improving overall academic performance. The use of specially selected exercises and techniques contributes to the formation of the ability to quickly find the necessary information in the text, which improves reading comprehension and helps to work effectively with educational materials. Thus, systematic work on scanning not only develops the linguistic abilities of schoolchildren, but also forms their independent and purposeful reading skills necessary for successful learning.

References

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2010. 448 с.
2. Английский язык 6 класс / Ю. Е. Ваулина, Дж. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. 2-е изд. М.: Express Publishing: Просвещение, 2008. 136 с.

3. Брейгина М. Е., Щепилова А. В. Обучение чтению // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. С. 151–178.

4. Lineva E. A., Ovchinnikova M. V., Sakharova A. V., Grushina M. V. Ways to increase students' motivation in English lessons // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2024. № 2(29). С. 192–196.

УДК 372.881.111.1

*A. V. Sakharova, E. A. Lineva, M. V. Grushina, M. V. Sadovskaya
(Orekhovo-Zuevo, Russia)
State University of Humanities and Technology*

On the use of authentic video materials in teaching foreign language speaking at the middle stage in a general education organization

В статье описаны теоретические и практические аспекты использования аутентичных видеоматериалов в обучении говорению на среднем этапе в общеобразовательной организации. Авторы останавливаются на актуальности использования аутентичных видеоматериалов и ключевых критериях при выборе видеоматериалов для урока иностранного языка, а также приводят примеры заданий для обучения иноязычному говорению.

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы, видеофрагмент, урок иностранного языка, говорение, средний этап

The article describes the theoretical and practical aspects of using authentic video materials in teaching speaking at the middle stage in a general education organization. The authors focus on the relevance of using authentic video materials and the key criteria for choosing video materials for a foreign language lesson, and provide examples of tasks for teaching foreign language speaking.

Keywords: authentic video materials, speaking, video fragment, foreign language lesson, middle stage

Nowadays, foreign language proficiency is an important aspect of social and professional activity. One of the most important goals of foreign language teaching in school is the development of communicative competence. This concept – communicative competence – implies the effective use of a foreign language in various situations. Oral communication skills are often crucial for successful communication, but improving this skill is a challenging task and requires special attention from both the teacher and the student.

The middle school stage is crucial for developing communicative competence, as it is during this period that language skills and abilities actively develop. Speaking, as a productive form of speech activity, relies on language as a means of communication and is a form of oral communication through which information is exchanged,

contact and mutual understanding are established, and influence is exerted on the interlocutor in accordance with the speaker's specific communicative intentions.

In today's society, the study of foreign languages is becoming increasingly important. In particular, it's crucial to ensure effective foreign language acquisition in school settings, which is impossible without the use of a variety of teaching materials that make the learning process more visual and interactive. To increase motivation and make lessons more engaging and dynamic, teachers actively utilize a variety of modern information technologies. Among these, one of the most effective and creative methods is the integration of video materials into the learning process.

Video materials are technical teaching aids used to convey information and obtain feedback from students for the purpose of further developing specific skills and abilities in the classroom. These materials include news, talk shows, commercials, as well as feature films and documentaries, which are played via electronic devices and are actively used as teaching materials in foreign language lessons.

One of the key criteria when selecting video materials for teaching English is their authenticity. This concept has become especially relevant with the development of the communicative approach to foreign language teaching, which aims to create conditions as close as possible to real communication. Authentic video materials are those from original sources that are distinguished by natural grammatical forms and lexical content, and the situational appropriateness of the language used. These materials are not specifically intended for educational purposes, but they are a valuable source of natural speech that allows students to immerse themselves in the language environment. In the context of modern education, teachers strive to introduce students not only to a foreign language in general, but also pay attention to the culture of the country of the language being studied, its values, and traditions. It is assumed that the lesson should use materials that bring students closer to using the language in situations of real communication, namely, authentic materials [7, p. 115–116].

The relevance of using authentic video materials in foreign language teaching is explained by their high functionality and focus on practical application in everyday situations. They immerse students in real-life interactions with native speakers, reflecting all the characteristics of such communication: emotional colouring, natural speech rate, connotative vocabulary, and realities. These materials also offer a variety of linguistic variations, including regional accents, specialized vocabulary, and idioms. They demonstrate the articulation of spoken sounds, various pronunciations – from traditional and exemplary to slang – and showcase a variety of speech genres. Video materials also promote involuntary memorization of the material, driven by emotional empathy with what is happening on the screen. By providing a succession of vivid impressions, video helps students maintain focus throughout the lesson [1, p. 38].

Authentic video materials are perhaps the most optimal option in terms of content diversity. Teachers can effectively select material on any topic based on the in-

terests of the student group, which naturally increases motivation for speaking a foreign language [3, p. 120].

Currently, there is a large variety of video materials, such as commercials, interviews with famous figures, cartoons, scenes from world cinema, and news clips, which can be used to explain new topics, reinforce and review material, assess knowledge, and also to summarize and systematize language skills.

In the modern educational process, the use of authentic video materials plays a significant role, as they allow students to immerse themselves in a natural language environment, become familiar with the realities of native speakers' lives, and develop oral comprehension skills. The integration of video content into foreign language teaching in schools is particularly relevant, starting in the 5th grade, when students already possess basic knowledge and are able to perceive speech in a natural setting. However, the effectiveness of video materials depends largely on their proper selection. When selecting content, it's necessary to consider the students' age, their language proficiency, and the teacher's educational goals. It's important that the video material not only aligns with the curriculum but also takes into account the students' individual abilities, promoting their engagement and developing language skills.

When integrating authentic video into the educational process, a number of criteria should be considered [5, p. 70–72]:

- the video fragment should correspond to the topic covered in the teaching and methodological kit and contain accessible lexical and grammatical material for comprehension, namely, material that not only meets program requirements but also takes into account the individual characteristics of students;
- the clarity of speech, tempo, accent, and placement of pauses in the speakers' speech should be appropriate for the age and level of language proficiency to facilitate comprehension and understanding (in our case, these are students in grades 5–9);
- the video should contain an element of novelty, otherwise there is a risk of losing interest in the material being viewed.

Before offering a selected video fragment, the teacher should view the material several times to determine whether all the necessary requirements for its use are met. The next step is to determine what tasks the teacher will accomplish through the selected video, for example, whether the video will introduce a new vocabulary topic or will be used to improve speaking skills or develop related competencies. When planning the use of video in the classroom, it is important to consider the following factors [6, p. 138–140]:

- the timing of the video's presentation: at the beginning, middle, or end of the lesson;
- time for commentary on individual sections of the video (the most difficult to understand parts in terms of lexical and grammatical structures);
- time for completing assignments before and after the video's presentation.

The length of the video is also important to consider. Since lesson time is limited, using videos 10–15 minutes long may be ineffective. The optimal option for developing speaking skills is 4–6 minute segments, while short videos 1,5–2 minutes long are considered most suitable for improving skills.

One of the most accessible resources is the RUTUBE platform, which hosts educational videos, cartoons, and learning programs aimed at learning English. Examples of such channels include Maple Leaf Learning, Elf Learning, and Dream English Kids.

Effective use of video requires a structured approach, including several sequential stages aimed at developing perception, analysis, and active use of language in speech [4, p. 223]:

1) Pre-viewing:

At this stage, it is important to address potential linguistic and cultural difficulties and create motivation for working with the video material. To achieve this, a discussion is organized to spark interest in the topic and reinforce necessary vocabulary. The teacher can ask students to predict the content of a video based on its title, key phrases, images, or questions. Diverse opinions and discussions foster motivation and active learning.

A variety of exercises can be used at this stage: brainstorming, filling out a table, describing and arranging illustrations, making predictions about the content of a video excerpt, question-and-answer discussions, working with associations, and practicing and introducing new vocabulary [2, p. 47].

2) While-Viewing:

This stage focuses on activating students' verbal and thinking processes and developing their information processing skills. It's important not only to understand the content of the video but also to identify key issues and pay attention to the characters and their behavior. This process is crucial, as the information received subsequently forms and refines oral and written communication skills.

In addition, at this stage, students' pre-viewing assumptions are tested, and tasks are performed to identify, consolidate, and transform linguistic material. Repeated viewing of video fragments or the entire video facilitates a deeper understanding of the content and promotes the development of communicative skills.

Examples of such tasks include: identifying words with unusual pronunciation, filling in blanks in the text, choosing the correct answer (True or False), watching without sound or with pauses, arranging episodes in the correct order, searching for videos, taking notes according to a given pattern, or free writing.

3) Post-Viewing Stage:

This stage is a logical continuation of the previous stages and is aimed at consolidating the acquired knowledge. After viewing the video, a discussion is held during which students share their impressions, analyze the content, and evaluate the characters in the video. At this stage, the teacher's role should be minimized so that students independently search for, analyze, and interpret the necessary information.

To develop students' monologue and dialogic speech, various tasks can be used, such as retelling the video with an emphasis on key moments, describing the setting and characters using new vocabulary, and discussing possible alternative endings. Role-playing games, in which students act out scenes or continue the characters' dialogues, are also effective, as are discussions where they express and argue their opinions and ask questions. Writing dialogues, conducting impromptu interviews, and preparing mini-presentations allow students to delve deeper into the topic and actively apply their acquired knowledge.

Using this three-stage model makes learning more effective and engaging, while developing speaking skills.

Thus, carefully selected and methodically designed authentic videos become an effective tool for developing students' communication skills. Their use opens up new possibilities for organizing lessons where speaking is not a product, but a natural process occurring in the context of real communication.

References

1. Аманов А. К. Использование аутентичных видеоматериалов при формировании навыков говорения на занятиях по иностранному языку // Наука и образование сегодня. 2018. № 11(34). С. 38–39.
2. Масалова С. В. Использование аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку // Молодой ученый. 2015. № 15.2(95.2). С. 46–48.
3. Маторкина Л. С. Применение аутентичных видеоматериалов в качестве средства обучения говорению на иностранном языке // Молодой ученый. 2022. № 46(441). С. 120–121.
4. Приходько А. М. Особенности использования аутентичных видеоматериалов на уроках английского языка с целью развития языковых умений обучающихся // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 12-2(51). С. 221–225.
5. Рубцова Е. А., Романова Т. Ю., Полякова Е. В. Критерии отбора аутентичных видеофильмов при обучении иностранных учащихся устной разговорной речи на продвинутом этапе обучения // Ученые записки Крымского федерального ун-та им. В. И. Вернадского. Серия: Филологические науки. Симферополь, 2017. Т. 9. № 4. С. 66–76.
6. Сахарова А. В., Линева Е. А., Овчинникова М. В. Применение аутентичных видеороликов при совершенствовании навыков и развитии умений говорения на иностранном языке в средней общеобразовательной школе // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2021. № 3. С. 138–144.
7. Sakharova A. V., Lineva E. A., Ovchinnikova M. V., Grushina M. V. The use of authentic materials in teaching speaking in secondary school // Наукосфера. 2025. № 1-1. С. 113–119.

Лингвистическое образование как личностная ценность

В статье рассматривается значение лингвистического образования в формировании личности человека. Особое внимание уделяется роли языка как средства общения, познания мира и культурного взаимодействия между людьми. Анализируется влияние изучения языков на развитие мышления, коммуникативных навыков и культурной осведомленности личности. Отмечается, что лингвистическое образование способствует формированию уважительного отношения к другим культурам, развитию толерантности и расширению мировоззрения человека. Делается вывод о том, что лингвистическое образование является важной составляющей личностного развития и представляет собой значимую ценность в условиях современного общества.

Ключевые слова: лингвистическое образование, язык, личностное развитие, культура общения, коммуникативные навыки, межкультурное взаимодействие

В современном обществе образование играет важную роль в жизни человека. Оно помогает не только получить профессию, но и формирует личность, влияет на мировоззрение и отношение человека к окружающему миру. Через образование человек узнает новые идеи, знакомится с культурой и учится взаимодействовать с другими людьми. Особенно значимую роль в этом процессе играет гуманитарное образование, поскольку оно напрямую связано с развитием мышления, культуры общения и пониманием общества.

Одним из таких направлений является лингвистическое образование. Оно связано с изучением языка, его структуры, особенностей функционирования и роли в жизни человека. Согласимся с утверждением о том, что «в настоящее время тяжело переоценить важность знания иностранного языка» [4]. Язык является одним из главных средств общения между людьми. С его помощью человек может передавать информацию, выражать свои мысли и чувства, делиться опытом и взаимодействовать с другими людьми. Именно поэтому язык занимает особое место в культуре и в жизни общества. Язык сопровождает человека практически во всех сферах жизни. Мы используем его во время общения с друзьями, в учебе, на работе, а также при получении информации из книг, фильмов и интернета. Поэтому изучение языка и его особенностей имеет большое значение не только для специалистов-филологов, но и для любого человека.

Сегодня значение лингвистического образования становится еще более заметным. Мир становится более открытым и взаимосвязанным. Люди из разных стран активно общаются друг с другом, сотрудничают в различных областях, обмениваются знаниями и опытом. В таких условиях умение понимать язык и особенности общения становятся важной частью современной культуры.

Лингвистическое образование занимает довольно важное место в жизни человека. Когда начинаешь изучать язык чуть глубже, постепенно приходит понимание, что язык – это не просто слова и правила, которые нужно выучить. Через него можно увидеть культуру народа, его традиции, историю и даже то, как люди мыслят и воспринимают окружающий мир. Так, Л. А. Донскова отмечает, что «в настоящее время знание иностранных языков является престижным и полезным в будущем опытом. Владение иностранными языками позволяет расширить свой горизонт знаний, а также помогает достичь успехов в трудоустройстве и совершенствовании навыков» [1]. Иногда сталкиваешься с такими словами или выражениями, которые вообще сложно перевести одним словом, поэтому приходится объяснять смысл целой фразой или даже ситуацией. И это нормально, так как у разных народов свой взгляд на вещи, при этом начинаешь замечать, насколько по-разному люди могут видеть один и тот же мир.

Изучение языков хорошо развивает мышление. Со временем начинаешь внимательнее относиться к словам, замечать нюансы, понимать, как меняется смысл в зависимости от контекста. Бывает, что читаешь текст и понимаешь: чтобы в нем разобраться, нужно буквально разложить предложение по частям. Сначала это сложно, а потом даже начинает нравиться. Также нельзя не сказать, что язык напрямую связан с мышлением. Мы ведь думаем с помощью слов. И чем лучше человек владеет языком, тем проще ему формулировать мысли. Когда учишь новый язык, начинаешь даже по-другому смотреть на привычные вещи – просто потому, что выражаешь их иначе.

Отдельно стоит сказать про общение. В жизни оно играет огромную роль, и многое зависит от того, насколько человек умеет понятно говорить. Во время изучения языка учишься подбирать слова, строить предложения, учитывая, с кем ты разговариваешь. Ведь одно дело – общаться с друзьями, и совсем другое – выступать на конференциях или коммуницировать в официальной обстановке. Со временем формируется и культура речи. Начинаешь задумываться, какие слова используешь, как они могут восприниматься. Это важно, потому что иногда одно и то же можно сказать по-разному – и эффект будет совершенно разный. Умение выражаться ясно и грамотно сильно помогает в общении.

Еще один плюс – это знакомство с другими культурами, при этом «межкультурное общение всегда являлось специфическим трендом для стереотипов каждой культуры» [2]. Через язык открывается гораздо больше, чем просто перевод слов. Постепенно происходит понимание традиций, образа жизни людей, их взглядов. Это помогает избавиться от стереотипов и формируется объективная оценка представителей других стран.

Безусловно, изучение языков – это не всегда легко. Нужно запоминать слова, разбираться в грамматике, регулярно практиковаться. Сначала сложно, но со временем становится проще, особенно когда виден результат. Такие

трудности, кстати, тоже играют свою роль. Они учат терпению и тому, что без регулярной работы ничего не получится. Постепенно появляется привычка доводить дело до конца.

Язык – это еще и способ самовыражения. С его помощью человек может передать свои мысли, чувства, идеи. Чем лучше он владеет языком, тем легче ему донести свою точку зрения. Это важно и в учебе, и в обычной жизни. Кроме того, знание языков открывает новые возможности. Можно читать книги в оригинале, смотреть фильмы без перевода, легко общаться с людьми из других стран. В современном мире это уже не просто плюс, а почти необходимость. Но, самое главное – это то, как язык влияет на самого человека. Когда начинаешь внимательнее относиться к словам, по-другому начинаешь относиться и к людям. Появляется больше уважения в общении, желание выражаться понятнее и аккуратнее.

Подводя итог, можно сказать, что лингвистическое образование важно не только с практической точки зрения. Оно постепенно влияет на мышление, на отношение к миру и к другим людям, а это уже гораздо глубже, чем просто знание языка. Лингвистическое образование играет важную роль в развитии личности человека. Оно способствует формированию мышления, развитию коммуникативных навыков и расширению культурного кругозора, а также «лингвистическое образование приобретает все большее значение, поскольку владение иностранными языками перестает быть просто преимуществом, превращаясь в фундаментальную необходимость» [3]. Изучение языков помогает человеку лучше понимать окружающий мир, знакомиться с различными культурами и находить общий язык с людьми разных стран. Кроме того, оно способствует развитию таких личностных качеств, как терпение, внимательность и уважение к другим людям.

В условиях современного общества значение лингвистического образования продолжает возрастать. Оно становится важным инструментом не только для получения знаний, но и для личностного роста человека. Таким образом, лингвистическое образование можно рассматривать как значимую личностную ценность. Оно помогает человеку развиваться, расширять свои возможности и лучше понимать окружающий мир.

Литература

1. Донскова Л. А., Жданова Л. А. Специфика преподавания немецкого языка в неязыковом вузе // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2024. № 3(30). С. 141–143.
2. Донскова Л. А. Смысловое поле эмотивности в различных лингвокультурах // Современные тенденции развития системы подготовки обучающихся: региональная практика: материалы междунар. науч. конф. Красноярск, 2024. С. 40–43.
3. Донскова Л. А. Лингвистическое образование как ценность в контексте развития отечественного образования // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2025. № 2(32). С. 166–168.

4. Здановская Л. Б., Гоман С. А. Необходимость изучения английского языка специалистами в области экологии // Трансформация мировой науки и образования в эпоху перемен: стратегии, инструменты развития: материалы III междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Ростов н/Д, 2022. С. 37–40.

УДК 372.881.1

*М. А. Тарасик, И. И. Василевская (Минск, Республика Беларусь)
Белорусский государственный экономический университет*

Лингводидактический потенциал систем ИИ при формировании переводческих компетенций у студентов-лингвистов, изучающих испанский язык

В статье рассматривается специфика применения систем искусственного интеллекта (ChatGPT, DeepL) для работы с испаноязычными текстами. Разграничиваются понятия «учебный перевод» и «профессиональное постредактирование». Приводится типология ошибок ИИ при переводе конструкций с Subjuntivo, местоименных глаголов и перифраз, а также предлагается методика интеграции нейросетей в самостоятельную работу студентов.

Ключевые слова: искусственный интеллект в образовании, ChatGPT, DeepL, переводоведение, испанский язык, постредактирование, методика преподавания перевода, Subjuntivo

Цифровая трансформация высшего образования, многократно ускоренная развитием больших языковых моделей (LLM), поставила перед преподавателями перевода сложную дилемму. Если раньше использование онлайн-переводчиков студентами воспринималось как нарушение учебной этики, то сегодня задача педагога не бороться с технологиями, а адаптировать методику под новые реалии. Как отмечает К. З. Островская, «потенциал онлайн-переводчиков в процессе обучения переводу аутентичных текстов не оценен в достаточной степени» [2, с. 96]. В контексте обучения переводу с испанского языка проблема стоит особенно остро из-за значительных структурно-грамматических расхождений между русским и испанским языками. Системы ИИ, обученные на колоссальных корпусах текстов, прекрасно справляются с технической документацией, но дают критические сбои при передаче модальности, актуальности и эмоциональных коннотаций, присущих испаноязычному дискурсу.

Цель настоящей статьи – выявить дидактический потенциал онлайн-переводчиков (DeepL и ChatGPT) в процессе обучения студентов вуза переводу испаноязычных текстов и предложить методические приемы интеграции этих инструментов в учебный процесс с опорой на развитие навыков критического постредактирования.

Обзор современных ИИ-инструментов в лингводидактике

Вслед за методологией, предложенной К.З. Островской, мы выделяем две ключевые технологии, оказывающие наибольшее влияние на обучение переводу: нейросетевой перевод DeepL и генеративные модели семейства GPT.

DeepL позиционируется как наиболее точный машинный переводчик для романских языков. Благодаря архитектуре сверточных нейронных сетей он способен улавливать контекстуальные нюансы, что делает его незаменимым для первичного анализа сложных испанских конструкций. ChatGPT, будучи не просто переводчиком, а языковой моделью, может выступать в роли «виртуального тьютора»: он объясняет грамматические трансформации, предлагает синонимические ряды и адаптирует перевод под заданный функциональный стиль.

Как показывает практика подготовки переводчиков в ведущих вузах (включая программы СПбГУ и зарубежные исследования в Университете Ганновера), современный специалист обязан владеть инструментарием постредактирования машинного перевода (Machine Translation Post-Editing, МТРЕ). Следовательно, задача преподавателя смещается с контроля «чистоты» самостоятельного перевода на обучение студентов эффективному взаимодействию с ИИ.

Специфика перевода испаноязычных текстов в эпоху ИИ: анализ ошибок

Наибольшую методическую ценность представляет разбор типичных ошибок нейросетей при работе с испанским языком. Апробация DeepL и ChatGPT на материале публицистических и художественных текстов (в группах студентов 4-го курса переводческого факультета) позволила выделить три блока переводческих трудностей, где ИИ уступает человеку:

- Передача сослагательного наклонения (Modo Subjuntivo). ИИ часто игнорирует семантику Subjuntivo в придаточных дополнительных после глаголов сомнения и отрицания. Например, фразу «*No creo que venga a la fiesta*» DeepL нередко переводит индикативом: «Я не думаю, что он придет на вечеринку», что превращает субъективно-модальное сомнение в нейтральную констатацию. Требуемый перевод – «Не думаю, чтобы он пришел на вечеринку» или «Вряд ли он придет» – сохраняет оттенок предположительности. Более сложные случаи с *Pluscuamperfecto de Subjuntivo* («*Si lo hubiera sabido...*») машинный переводчик передает корректно по смыслу, но стилистически сглажено («Если бы я знал...»), лишая студента возможности проанализировать сложную временную ступень.

- Местоименные глаголы и дательный падеж (Dativo de interés). Серьезные трудности вызывает перевод конструкций с избыточным употреблением местоимений, характерным для разговорной испанской речи. Например, фраза «*El niño no me come*» переводится DeepL как «Ребенок не ест», что полностью утрачивает коннотацию личной обеспокоенности говорящего. ChatGPT в зависимости от промпта может предложить вариант «Мой ребенок отказывает-

ся есть», что демонстрирует большую семантическую гибкость, но все же требует редактуры.

- Конструкции «*Llevar + gerundio*», «*Seguir + gerundio*» и абсолютные причастные обороты представляют классическую проблему. «*Llevo estudiando español tres años*» ИИ переведет как «Я учу испанский три года», не акцентируя длительность процесса вплоть до настоящего момента. Студент должен не просто исправить на «Я учу испанский уже три года», но и понять аспектуальное значение исходной конструкции.

Методика интеграции онлайн-переводчиков в обучение переводу

Опираясь на классификацию возможностей ИИ, предложенную К. З. Островской, мы адаптировали этапы работы с испаноязычным текстом следующим образом:

Этап 1: Аналитическое чтение с применением «сырого» машинного перевода (DeepL). Студентам предлагается сложный текст (например, фрагмент из эссе Ортеги-и-Гассета или современной аналитической статьи из El País). Сначала они самостоятельно читают оригинал, фиксируя «темные места». Затем им разрешается прогнать текст через DeepL. Задача: найти расхождения между собственным пониманием и машинным переводом.

Этап 2: Промпт-инжиниринг в ChatGPT для уточнения контекста. Следуя логике статьи Островской, мы учим студентов не переводить текст целиком, а задавать нейросети наводящие вопросы на испанском или русском языке:

- «Объясни грамматику выделенного фрагмента с точки зрения носителя»;
- «Является ли выражение "andar a la greña" разговорным?»;
- «Предложи три варианта перевода этой идиомы для официального документа».

Этот этап формирует информационно-поисковую компетенцию, критически важную для переводчика, работающего с языками, богатыми диалектизмами и фразеологизмами.

Этап 3: Критическое постредактирование. Студент получает смешанный текст: часть переведена DeepL, часть – человеком (или разными версиями ИИ). Задача – унифицировать стиль, исправить неточности в передаче Subjuntivo и согласовании времен, а также верифицировать культурные реалии (например, названия испанских судебных инстанций или латиноамериканских гастрономических терминов).

Этап 4: Рефлексивный комментарий переводчика. В письменной работе обязателен раздел, где студент обосновывает, почему он предпочел машинный вариант собственному в одном случае и почему категорически отверг его в другом. Это развивает навык аргументации переводческих решений.

Дидактические риски и пути их минимизации

Несмотря на очевидный потенциал, использование ИИ в обучении переводу с испанского сопряжено с риском «когнитивной лени». Разделяя мнение М. К. Абдуллаева о том, что «нейросетевые инструменты должны рассматриваться как дополнение к деятельности преподавателя, а не как его замена» [1, с. 203], отметим: как показало экспериментальное исследование на материале испанской грамматики, студенты склонны доверять авторитету нейросети даже при наличии явных грамматических алогизмов. Для преодоления этого порога необходим «контролируемый скепсис». Методически это реализуется через подбор текстов, заведомо «неподъемных» для ИИ:

- тексты с обилием латиноамериканских модализмов (аргентинское *voseo*, мексиканские заимствования из науатля);
- поэзия и каламбуры, где игра слов делает адекватный машинный перевод невозможным;
- юридический перевод, где высока цена ошибки в передаче модальности должествования (*haber de + inf. Vs tener que + inf.*).

Столкнувшись с неспособностью DeepL адекватно перевести каламбур, студент вынужден активировать собственные когнитивные ресурсы, используя ИИ лишь как вспомогательный справочник лексики.

Заключение

Потенциал онлайн-переводчиков в процессе обучения переводу испаноязычных текстов огромен, но лежит он не в плоскости упрощения задачи студента, а в плоскости усложнения методических требований к преподаванию. Как справедливо отмечает К. З. Островская, искусственный интеллект меняет не сам язык, а подходы к его изучению. DeepL и ChatGPT при изучении испанского языка должны перейти из разряда «запрещенных шпаргалок» в статус «цифровых ассистентов», позволяющих студенту быстрее проходить этап ремесленного подбора лексики и концентрироваться на сложнейших проблемах грамматической семантики и стилистического синтаксиса, которыми так богата испанская языковая картина мира.

Литература

1. Абдуллаев М. К. Нейросетевые инструменты для персонализации обучения испанской грамматике в рамках экспериментального исследования // Журнал гуманитарных и естественных наук. 2026. № 1(31). С. 195–205.
2. Островская К. З. Как искусственный интеллект меняет подходы к преподаванию иностранных языков: возможности ChatGPT и DeepL в обучении чтению и переводу // Российская гуманитарная ситуация: вызовы, перспективы, решения: материалы всерос. (нац.) науч.-практ. конф. Персиановский: Донской ГАУ, 2024. С. 94–102.

*П. И. Фомичева, Т. Д. Сегова (Нижний Тагил, Россия)
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт*

Развитие творческих навыков детей дошкольного возраста с помощью 3D-моделирования

Статья посвящена проблеме развития творческих навыков у детей дошкольного возраста. Рассмотрены возможности 3D-моделирования в развитии творческих навыков у дошкольников. Отражена важность правильного развития творческих навыков у детей. Приведены примеры занятий с использованием средств 3D-моделирования.

Ключевые слова: дошкольный возраст, развитие творческих навыков дошкольников, творческие навыки, 3D-моделирование

В настоящее время дошкольное образование претерпевает значительные изменения из-за цифровой трансформации общества. Использование современных информационно-коммуникационных технологий в дошкольных образовательных организациях расширяет возможности для формирования у детей раннего возраста не только базовых навыков, но и творческих.

Понятие «творческие навыки» подразумевает под собой способность человека генерировать оригинальные идеи, находить нестандартные решения проблем и создавать нечто новое.

Развитие творческих навыков у детей дошкольного возраста является неотъемлемой частью формирования личности ребенка. Федеральная образовательная программа дошкольного образования ставит перед собой цель развития творческих навыков через образовательную область «Художественно-эстетическое развитие». Именно эта область направлена на развитие инициативности ребенка, его личности и индивидуальности. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» реализует развитие ребенка через: развитие художественно-творческих способностей, воображения, творческого потенциала через изобразительную, музыкальную и театрализованную деятельность.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет развитие творческих навыков у дошкольников как приоритетное направление. ФГОС ДО показывает, что творчество должно быть направлено на раскрытие индивидуального потенциала дошкольника, инициативности и воображения. Существуют основные положения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в сфере творчества, это развитие творческого потенциала, инициативность и самостоятельность.

Именно рассмотрев нормативные документы, можно сделать вывод, что развитие творческих навыков и способностей детей – это актуальная проблема современного образования.

Одним из современных методов развития творческих навыков детей дошкольного возраста служит 3D-моделирование. 3D-моделирование, как технологичный инструмент, становится эффективным средством развития воображения, фантазии и творческих способностей у детей дошкольного возраста. Именно дошкольный возраст является сенситивным периодом для развития творческих способностей детей.

В период от трех до шести лет у детей происходит интенсивное формирование и развитие мышления, которое характеризуется переходом от преимущественно наглядно-образного восприятия к начальным этапам абстрактно-логического осмысления окружающего мира. В этом возрасте основным способом познания являются наглядные действия с предметами и визуализация образов, которые оживляют внутренний мир ребенка и служат опорой для дальнейшего умственного развития.

Особенность данного этапа заключается в том, что мышление детей еще тесно связано с конкретными объектами и ситуациями; они мыслят через образные представления, часто используя игру и моделирование ситуаций для понимания причинно-следственных связей. Важно отметить, что в процессе игрового взаимодействия активно формируются первые навыки анализа и синтеза, хотя логические операции находятся в начальной стадии становления и требуют опоры на наглядность.

Развитие рефлексивных умений в этом возрасте проявляется в способности ребенка осознавать свои действия и результаты, задавать вопросы о происходящем, формировать элементарные гипотезы о причинах событий. Начинают появляться первые прообразы прогностического мышления – дети учатся предвидеть возможные последствия своих поступков и планировать ближайшие действия. При этом уровень самостоятельной рефлексии зависит от индивидуальных особенностей, а также от социальной среды и коммуникативной поддержки взрослых.

Процесс перехода к более сложным формам мышления связан с расширением словарного запаса и развитием речи, что позволяет ребенку не только оперировать образами, но и задумываться над их значением, сравнивать разные явления и выражать свои мысли в вербальной форме. На этом этапе активно развивается воображение, обогащающее внутренний мир ребенка и дающее возможность экспериментировать с идеями в безопасной игровой среде [2, с. 2].

Для понимания влияния современных методов обучения на мышление детей важно учитывать, что новые образовательные подходы должны быть выстроены с опорой на эти возрастные особенности. Они требуют создания условий, которые поддерживают наглядно-образное восприятие, стимулируют первые проявления абстрактного мышления, а также включают в процесс обучения элементы рефлексии и прогнозирования. Только при условии последовательного и чуткого сопровождения ребенок сможет успешно интегрировать дополни-

тельные интеллектуальные задачи и освоить новые способы осмысления окружающего мира [4, с. 4].

В современных условиях дошкольного образования ключевое значение приобретает педагогика, ориентированная на развитие индивидуальной творческой активности ребенка. Воспитательный процесс строится так, чтобы создавать пространство для свободного самовыражения малышей, где они имеют возможность экспериментировать с разными материалами, инструментами и способами деятельности. Такой подход опирается на принципы игровой деятельности, эмоциональной вовлеченности и поддержки инициативы ребенка.

Одним из инструментов для творческого развития дошкольников является 3D-моделирование.

3D-моделирование – это процесс создания трехмерной модели объекта. Основной задачей 3D-моделирования является разработка визуального объемного образа желаемого объекта. При этом, модель может, как соответствовать объектам, так и быть полностью абстрактной. «Моделирование – исследование объектов познания на их моделях». Моделирование мы можем рассматривать как процесс исследования, где основой деятельности является построение модели на заданных информационных признаках. Для детей дошкольного возраста первые информационные признаки – это сенсорные эталоны, которые дети изучают на объектах реального окружения: цвет, форма, размер, материал и другие физические признаки объектов.

3D-моделирование может стать эффективным инструментом для обучения детей дошкольного возраста.

Одним из главных преимуществ 3D-моделирования является его способность визуализировать геометрические фигуры и представлять их в интерактивной форме. Дети могут видеть фигуры со всех сторон, вращать их, изменять их размеры и экспериментировать с различными параметрами. Это позволяет им лучше понять особенности каждой фигуры и выявить их свойства. Вместо того, чтобы представлять себе эти фигуры только на бумаге или в плоском изображении, дети могут создавать и взаимодействовать с 3D-моделями виртуально, что способствует более глубокому пониманию форм и свойств этих фигур. Одним из инструментов 3D-моделирования считается 3D-ручка.

3D-ручка представляет собой компактное устройство, позволяющее создавать объемные объекты путем нанесения расплавленного пластика, который быстро застывает, формируя прочную структуру. Особенность этой технологии заключается в прямом, тактильном взаимодействии ребенка с материалом и возможностью воплотить абстрактные идеи в физической форме практически мгновенно. Это создает уникальную среду для развития проектного мышления, поскольку ребенок становится не просто пассивным наблюдателем, а активным конструктором собственного творческого замысла.

Применение 3D-ручек в дошкольном возрасте стимулирует детей к планированию и последовательному выполнению действий, что является основным элементом проектной деятельности. Чтобы реализовать задуманную модель, малыши учатся представлять конечный результат, разбивать его на этапы и корректировать свои действия в процессе создания. Такой опыт развивается через непосредственное конструирование, где отчетлива связь между идеей, действием и полученным объектом. Тем самым формируется навык целенаправленного решения задач – младшие дети постигают логику преобразования мысли в материальный результат [5, с. 3].

Инструмент дает возможность экспериментировать с формами и объемами, что расширяет пространство для творческих поисков. В отличие от традиционных материалов – бумаги, красок или глины – 3D-ручка добавляет элемент трехмерности и временного контроля за результатом: пластик моментально фиксирует созданную форму, позволяя мгновенно оценить и при необходимости изменить объект. Такая динамика способствует развитию гибкости мышления, способности адаптироваться и находить альтернативные решения в процессе проектной деятельности.

Еще одним значимым аспектом работы с 3D-ручкой является необходимость координации движений и аккуратности, так как работа с инструментом требует тонкой моторики и концентрации. Это развивает навыки самоконтроля и внимание к деталям, что влияет на качество выполненной работы и повышает удовлетворенность от результатов творчества. В процессе создания объемных моделей ребенок переживает этапы поиска, ошибки и исправления, что тренирует устойчивость к неудачам и формирует ответственность за достижение цели [1, с. 7].

Использование 3D-ручек способствует расширению представлений о пространстве и строит фундамент пространственного мышления, критически важного для проектной активности. Взаимодействие с трехмерными объектами помогает малышам лучше ориентироваться в окружающем мире, осваивать понятия формы, объема и структуры. Это увеличивает их способность к визуализации замыслов, что важно не только для художественного творчества, но и для решения инженерных задач в дальнейшем образовании.

Ниже представлены конкретные сценарии занятий, которые делятся на два блока: работа с 3D-ручкой (создание объемных фигур из пластика) и компьютерное 3D-моделирование (работа в программах).

Блок 1. Занятия с использованием 3D-ручки

В этом блоке главный инструмент – 3D-ручка. Дети работают с трафаретами или создают объекты в воздухе, развивая пространственное мышление и мелкую моторику.

1. «Брелок для ключей» (с использованием трафарета)

Это классическое вводное занятие для знакомства с инструментом.

Сценарий: Педагог создает проблемную ситуацию: «Я потеряла ключи, потому что у них не было брелока. Давайте сделаем прочные брелоки, которые не сломаются!»

Техника: «Рисование по трафарету» и метод «наслаивания» (паутинка). Дети получают бумажные заготовки с контуром фигурки (сердечко, звезда, машинка, совушка).

Творческая задача: Сначала обвести контур ручкой, а затем заполнить внутреннее пространство хаотичными линиями (паутинкой), чтобы получить жесткую, но легкую фигуру.

2. «Волшебные очки» (создание игрового аксессуара)

Занятие, направленное на развитие воображения и игровую деятельность.

Сценарий: Тема «Очки – глазами детей». Педагог предлагает стать дизайнерами оптики для инопланетян или сказочных героев.

Техника: Рисование на плоской основе с последующим приданием объема. Дети моделируют оправу очков, а затем добавляют к ней «стекла» причудливой формы или рожки.

Творческая задача: Очки не просто плоские, они должны держать форму и надеваться на голову. Дети самостоятельно придумывают декор (усы, нос, уши), превращая очки в элемент карнавального костюма.

3. «Зоопарк» (объемная фигура)

Занятие с опорой на познавательное развитие (окружающий мир).

Сценарий: Перед началом моделирования проводится беседа о диких и домашних животных, об их среде обитания. Каждый ребенок выбирает любимца (тигра, пса, жирафа).

Техника: Комбинированная. Сначала дети создают силуэт животного на трафарете, затем приподнимают его на подставке или добавляют объемные детали (лапы, хвост), чтобы фигура стояла.

Творческая задача: Передать фактуру – шерсть (тонкими штрихами), чешую (накладыванием плотных слоев).

4. «Елочка-трансформер» (сезонное творчество)

Пример того, как 3D-ручка позволяет выйти за рамки плоскостного рисунка.

Сценарий: Создание новогодней игрушки или подарка.

Техника: Рисование отдельных элементов (веточек, ствола) и их последующее скрепление между собой пластиком.

Творческая задача: Елочка может быть не только зеленой, но и розовой, голубой, как в реальном материале. Главное – добиться устойчивости конструкции.

Блок 2. Занятия компьютерным 3D-моделированием

Этот блок предполагает работу за компьютером/планшетом в простых программах (рекомендуется Tinkercad, SketchUp). Основной упор делается на визуализацию замысла и конструирование из готовых форм.

1. «Снеговик из волшебных шаров» (знакомство с программой)

Первое занятие в среде 3D-редактора (например, Tinkercad, Ligo Game).

Сценарий: Педагог объясняет, что мы будем «лепить» на экране, как из пластилина, но с помощью мышки.

Техника: Использование базовых примитивов – сферы, конуса, цилиндра. Дети учатся перетаскивать фигуры на рабочую область и изменять их размер (масштабировать).

Творческая задача: Собрать снеговика из трех шаров разного размера, добавить ведро (цилиндр+конус) и нос-морковку.

2. «Город будущего» (архитектурное проектирование)

Занятие, интегрирующее конструирование и дизайн.

Сценарий: Педагог выступает в роли мэра города и просит построить дома, но не обычные, а из геометрических фигур.

Техника: Работа в программе SketchUp или Tinkercad. Дети строят дома, используя параллелепипеды (стены) и конусы/пирамиды (крыши). Усложнение: добавление окон (маленькие кубики-отверстия) и дверей.

Творческая задача: Дома должны быть разноцветными и иметь точные размеры (например, «чтобы в нем поместился великан»). Можно группировать объекты, чтобы переносить их по "городу".

3. «Кружка для мамы» (функциональный дизайн)

Занятие с практическим результатом (модель можно будет распечатать на принтере или оставить как 3D-проект).

Сценарий: Приближается праздник. Дети проектируют подарок – кружку.

Техника: В Tinkercad используется комбинация форм: конус или цилиндр (основа) превращается в полый предмет с помощью дублирования и вычитания (функция «дырка»). Отдельно моделируется ручка (согнутая труба или ручка из фигуры «Scribble»).

Творческая задача: Самостоятельно выбрать форму ручки (круглая, квадратная) и цвет. Если программа позволяет, добавить надпись на кружке.

4. «Бабочка» (симметрия и рисование в 3D)

Занятие, направленное на развитие художественного вкуса.

Сценарий: Создание украшения или игрушки.

Техника: Использование фигуры «Scribble» для рисования крыла произвольной формы. Дети учатся дублировать объект, отражать его зеркально и соединять с туловищем (полусфера).

Творческая задача: Нарисовать одно крыло мышкой, а программа автоматически создаст второе, идеально симметричное. Это показывает преимущество цифрового моделирования перед ручным рисованием.

Методические рекомендации по организации:

1. Сочетание технологий: Оптимально использовать связку «компьютер – 3D-ручка». Сначала дети создают модель на экране (например, домик), а затем

воплощают ее в пластике с помощью ручки, чтобы получить физическую игрушку.

2. Техника безопасности: При работе с 3D-ручкой обязателен строгий инструктаж: сопло нагревается до высокой температуры (около 230°C), поэтому нельзя трогать наконечник во время работы и сразу после выключения.

3. Временные рамки: Работа за компьютером и с ручкой в дошкольном возрасте не должна превышать 10–15 минут непрерывно, обязательно чередование с физминутками.

4. Программное обеспечение: Для дошкольников и младших школьников оптимальны Tinkercad (бесплатный, онлайн, понятный интерфейс) и SketchUp (для более сложных архитектурных проектов), Ligo Game (понятный интерфейс, платная программа).

Таким образом, применение 3D-ручек и программ по 3D-моделированию в дошкольном возрасте оказывает многогранное положительное воздействие на когнитивные процессы, способствуя формированию у детей проектного и творческого мышления. Инструмент не только развивает технические навыки и мелкую моторику, но и стимулирует умение планировать, прогнозировать и воплощать идеи в конкретной форме, создавая условия для системного, самостоятельного подхода к решению творческих задач.

Литература

1. Исмаилова Г. С. Рабочая программа кружка «3D-моделирование» по развитию творческих способностей детей с использованием 3-D ручки. Срок реализации программы – 1 год.

2. Молоднякова А. В. Технологии игрового 3D-моделирования в Ligo game как инновационный метод для развития естественно-математических представлений детей дошкольного возраста на основе цифровых технологий // Материалы XX Международных чтений памяти Л. С. Выготского (Москва, 18-20 ноября 2019 г.). Т. 2. М., 2019. С. 158.

3. Можаров М. С., Огнева А. С. Развитие творческих способностей младших школьников посредством технологии трехмерного моделирования // Научно-педагогическое обозрение. = Pedagogical Review. 2021. № 4(38). С. 54–67.

4. Рубилкина Р. А. Развитие творческих способностей у детей 5-7 лет посредством конструирования и моделирования в условиях ДОО // Актуальные вопросы современной науки и образования: материалы XIII междунар. науч.-практ. конф. (Мурманск, 27 февр. 2026 г.) / редкол.: И. В. Богданов и др. Чебоксары: ИД «Среда», 2026. С. 342–345.

5. Шинкарёва Н. А., Богослова Г. В. Особенности и условия развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3(24). С. 154–158.

*И. М. Школина, Т. В. Ковалькова (Минск, Республика Беларусь)
Белорусский государственный экономический университет*

Использование нейросетей на занятиях по испанскому языку для будущих экономистов: плюсы и минусы с точки зрения преподавателя

В статье анализируется интеграция систем искусственного интеллекта в образовательный процесс по испанскому языку в экономическом вузе. Рассматриваются сильные стороны технологии (быстрое создание учебных материалов, учет индивидуальных особенностей студентов, круглосуточная практика) и слабые (угроза списывания, не всегда корректная генерация деловой лексики, отсутствие педагогического такта). На базе реального опыта работы с ботами и онлайн-платформами предлагается вариант разумного сочетания автоматизированных и традиционных методов.

Ключевые слова: искусственные нейросети, экономический испанский, методика высшей школы, цифровая педагогика, профессионально ориентированное обучение иностранному языку вуз экономического профиля

Учить студентов испанскому языку в экономическом вузе становится все сложнее из-за дефицита аудиторных часов и постоянно обновляющейся терминологии в таких областях, как международные расчеты, банковское дело и логистика. Обычные приемы – чтение учебников и имитация деловых ситуаций – далеко не всегда успевают за реальными запросами рынка. Кроме того, сама аудитория изменилась: сегодняшние студенты-экономисты – это люди, выросшие на смартфонах и привыкшие получать информацию быстро, небольшими порциями, в интерактивном формате. Долгие монологи преподавателя и переписывание правил в тетрадь их утомляют. В этой ситуации многие кафедры начинают присматриваться к возможностям искусственного интеллекта (ИИ), который обещает революцию в обучении. Однако спешка с внедрением таких инструментов без анализа их ограничений может принести не только пользу, но и вред. Перед любым экономическим вузом, решившим использовать ИИ для обучения испанскому языку, встает три вопроса: как именно внедрять, в каком объеме и с какими оговорками.

Переходя к анализу полезных свойств ИИ, следует начать с персонализации. В любой группе будущих экономистов есть люди со знанием испанского от начального до продвинутого уровня. Нейросетевые тренажеры способны автоматически подстроить сложность текстов и упражнений под конкретного студента. Один получает темы про открытие счета в банке, другой – про налоговую отчетность в странах Латинской Америки. Это отличает ИИ от обычного учебника, где все идет одинаковым маршрутом.

Вторым преимуществом становится тренировка без стресса. Чат-боты с голосовым интерфейсом позволяют студенту в любое время суток проговаривать стандартные фразы для деловой переписки или телефонных переговоров, не боясь сделать ошибку перед группой. Для застенчивых и неуверенных в себе студентов это настоящий прорыв, поскольку дома они готовы повторять одну и ту же фразу многократно, а в аудитории молчат, опасаясь насмешки.

Еще одним значительным плюсом является постоянный доступ к актуальным материалам. ИИ за пару минут может составить диалог, используя последние новости с биржи или изменения в законодательстве, что приближает учебу к жизни.

Кроме того, несомненное достоинство нейросетей состоит в том, что они разгружают преподавателя от рутины, помогая в составлении карточек, проверке элементарных тестов, подборе новостных заметок.

Наконец, ИИ способен быстро проверять письменные работы на наличие типичных ошибок, за секунды выявляя однотипные недочеты и предлагая варианты исправления, а преподаватель затем разбирает только концептуальные ошибки.

Однако наряду с плюсами существуют и серьезные минусы. Прежде всего это проблема генерации неестественных фраз. Даже лучшие языковые модели иногда выдают грамматически верные, но крайне странные для носителя языка выражения, особенно в деловой коммуникации, где важно соблюдение формальностей и учет культурных различий, например, между Испанией, Аргентиной и Колумбией. Так, обращение «tú» в деловом письме для мексиканского партнера будет грубостью, а для испанского – нормой, и ИИ может не учесть эти нюансы.

Вторым ограничением становится отсутствие у ИИ педагогического чутья: бот не поймет, почему студент работает хуже обычного, не подбодрит и не изменит подход в зависимости от ситуации.

Следующей проблемой является то, что студенты быстро привыкают обманывать систему: многие просят нейросеть написать готовое эссе целиком, что убивает самостоятельное мышление.

Кроме того, существуют вопросы безопасности и доверия к контенту: в экономическом вузе часто используются реальные цифры и документы компаний, которые нельзя выгружать в публичные нейросети, а сами модели иногда ошибаются в терминах (например, путают «interés fijo» и «interés variable»).

Наконец, нельзя игнорировать технологическую зависимость и цифровое неравенство: не все студенты имеют равный доступ к качественным нейросетям (платные подписки, скорость Интернета), что создает дополнительное преимущество для более обеспеченных.

Для проверки эффективности применения ИИ на практике мы провели эксперимент на базе кафедры немецкого и романских языков для студентов факультета международных отношений. В нем участвовали 42 студента третьего курса с уровнем B1, разделенные на две равные группы: контрольная занима-

лась по традиционной методике, а экспериментальная на протяжении восьми недель использовала чат-бот на базе GPT-4 с испаноязычной настройкой. Результаты показали, что экспериментальная группа опередила контрольную по итоговому лексическому тесту (средний балл 27,1 из 30 против 22,4), допустила в два раза меньше стилистических ошибок в деловых письмах и тратила на выполнение заданий на 15% меньше времени, при этом студенты отмечали возросшую уверенность и снижение страха ошибки. Однако в той же группе мы столкнулись и с негативным эффектом: пятеро студентов (23%) начали злоупотреблять ботом, запрашивая готовые полные письма вместо самостоятельной работы, что потребовало введения правила обязательного собственного черновика перед обращением к ИИ.

После экспериментального использования ботов мы выработали несколько практических правил:

1. Во-первых, ИИ не заменяет преподавателя, а только дополняет его: живые занятия занимают не менее 70% времени, а нейросети используются для тренировки отдельных навыков.

2. Во-вторых, необходимо обучать студентов составлению грамотных запросов, показывая, как сформулировать задание для получения именно делового письма, а не бытового диалога.

3. В-третьих, итоговый контроль (проведение экзаменов, зачетов, защиты проектов) никогда не доверяется машине.

4. Также мы ввели принцип прозрачности: студенты должны указывать, в каких частях работы им помогал ИИ, а преподаватель регулярно проверяет качество того, что предлагают студентам популярные нейросети, выдавая при необходимости «красные списки» неверных оборотов.

Опираясь на результаты проведенного исследования, а также на накопленный в белорусской лингводидактике опыт обучения испанскому языку для специальных целей, представленный в работах М. А. Комаровой и Е. А. Галиано, мы трансформируем классический подход этих авторов применительно к цифровой среде. Если у М. А. Комаровой и Е. А. Галиано в качестве приоритета определяются аутентичность и терминологическая точность как база профессиональной компетенции экономиста, то в условиях массового использования нейросетей эта методология дополняется требованием обязательной «человеческой верификации» каждого сгенерированного фрагмента. Именно такой подход позволяет предотвратить описанный в эксперименте «синдром академической иллюзии», когда формальная успеваемость растет, а реальное понимание языка падает, и сохранить ту самую самостоятельную аргументацию, которую указанные авторы выделили как ядро языковой подготовки будущего экономиста.

Глядя в ближайшее будущее – на горизонте 3–5 лет – можно предположить, что появятся специализированные модели испанского языка для бизнеса, обученные на реальных контрактах и отчетах, а экономические вузы начнут за-

купать локальные (on-premise) версии ИИ, которые можно настраивать под свою программу и не бояться утечки данных. Усилится роль преподавателя как методиста, который не столько «читает лекции», сколько выстраивает траекторию работы студента с ИИ и разбирает ее результаты. Ожидается и появление нормативных актов на уровне министерств, регламентирующих допустимую долю использования ИИ при изучении иностранных языков (вероятно, не более 30–40% от общего времени).

Таким образом, искусственный интеллект способен обогатить процесс обучения испанскому языку в экономическом университете, сделать его более гибким, доступным и актуальным. Однако полагаться только на нейросети было бы наивно и даже опасно: у них нет культурного фона, нет сердца и эмоций, нет интуиции педагога. Наиболее разумный путь – гибридная модель, когда умная машина берет на себя рутину и тренировку, а преподаватель остается главным вдохновителем, критиком и наставником.

Ключевой вывод звучит парадоксально: чтобы эффективно учить испанскому экономистов с помощью ИИ, преподаватель должен стать лучше в том, что ИИ не умеет, – понимать людей, чувствовать культуру и мотивировать. Технологии высвобождают время для этого главного дела, и если вузы сумеют выстроить грамотную стратегию внедрения технологий ИИ в учебный процесс, то выиграют все: студенты получают персонализированную практику, преподаватели избавятся от рутины, а работодатели увидят выпускников, реально говорящих на деловом испанском.

Литература

1. Галиано Е. А., Маркелова Л. И. Использование мобильных приложений как способ мотивации при обучении студентов испанскому языку как второму иностранному. Минск: Белорус. гос. экон. ун-т, 2020. 254 с.

УДК 372.8

*T. G. Yusupova (Orekhovo-Zuevo, Russia)
State University of Humanities and Technology*

The content of the foreign language learning process based on the use of games

В статье рассматриваются обучающие возможности игрового метода на уроках иностранного языка в младших классах, описываются функции игровой деятельности, а также классификации игр. Использование игры на уроке иностранного языка способствует созданию психологической готовности учащихся к речевому общению.

Ключевые слова: иноязычное обучение, игровые технологии, учебная деятельность, речевое общение

The article discusses the educational potential of the game method in foreign language lessons for younger students, describes the functions of game activities, and provides a classification of games. The use of games in foreign language lessons helps to create a psychological readiness for students to engage in speech communication.

Keywords: foreign language learning, game technologies, educational activities, and speech communication

The educational potential of the game method has been known for a long time. The effectiveness of using the game method has been noted by many researchers who develop methods and study the issues of teaching foreign languages. This is due to the fact that during a game, the abilities of any person, especially a child, are particularly fully and sometimes unexpectedly revealed. There are many definitions of the game. According to M. F. Stronin, a game is a type of activity in situations that recreate and help to assimilate social experience, in which the management of one's own behavior is formed and improved [1, p. 255].

A game is a form of social practice, an effective reproduction of life phenomena outside of a real-life setting [4, p. 88]. She always acts in two times: in the present and in the future, giving joy to the moment, and she also satisfies urgent personal needs [4, p. 89]. Life situations are always simulated in the game, and the game also includes the properties, qualities, states, skills, and abilities that a person needs to perform social, professional, and creative functions.

A. V. Konyshева identifies the following functions of play activity:

- 1) entertainment (to provide pleasure and arouse interest);
- 2) communicative (to master the development of communication);
- 3) diagnostic (to identify deviations from correct behavior, to analyze one's own behavior in the process of play);
- 4) game therapy (overcome various difficulties that hinder other activities);
- 5) self-realization (demonstrate abilities and hidden potential);
- 6) interethnic communication (adopt sociocultural values that are common to all people);
- 7) socialization (to be included in the system of social relations); 8) aesthetic (to enjoy the process of playing).

One of the main objectives of modernizing education in Russia is to increase its accessibility, efficiency, and quality, which requires changes in the content of education and its alignment with the demands of the time and the country's development goals. These changes required changes in the methods of teaching a foreign language. Previously, language learning began at the age of 10-11, but now it needs to begin earlier, at the age of 8-9. Therefore, for successful teaching, it is crucial for the teacher to carefully plan each stage of the lesson, selecting the most effective components and finding the links in the chain that will firmly unite the parts into a cohesive whole

[5, p. 174]. Such a cement can and does become game activity. It is necessary to use the game in accordance with the tasks set, if the game is needed to entertain children, to defuse the situation – this is one thing, if the game is educational – this is another. Therefore, the teacher must clearly define the tasks that will be solved using the game. One of the main components of the game is the game role, which allows players to recreate various stories.

There are six main purposes for using games in a foreign language lesson:

- 1) to develop the necessary abilities and mental functions;
- 2) to develop the necessary speech skills;
- 3) to form certain skills;
- 4) to develop the ability to communicate;
- 5) to understand cultural factors;
- 6) to memorize educational material involuntarily and naturally.

The game makes the learning process interesting, as the learning objectives are not so clearly presented to the student. However, by playing, the student acquires the necessary knowledge, skills, and abilities. During a lesson, you can conduct several games that are connected by a common storyline, or you can conduct a single game where someone has a consistent role.

If we talk about the actions of students during the game, they depend on the learning objectives and the rules of the game. For example, if the goal of the game is to form a specific skill, then the students are given and explained the corresponding speech pattern, which will be practiced during the game; if the goal of the game is to develop the ability to express oneself, then the speech pattern is usually not given, but visual material (such as pictures or photographs) is provided [5, p. 176].

In the methodology of teaching a foreign language, games are classified according to various criteria. N.I. Gez and N.D. Galskova distinguish four types of games: language games, communicative games, role-playing games, and business games. Language games develop skills and abilities using various language signs, from syllables to microtexts [1, p. 136]. These games include bingo, crosswords, games with dice, cards, mazes, 12-word/sentence games, and more [2, p. 196]. Such games are static, can be conducted in the form of competitions, and have limited or even unambiguous solutions. They are based on repetition. Language games are usually used at the initial stage of learning. They consist of various exercises for practicing in pairs or groups in order to consolidate and activate the language material, as well as to teach simple statements.

Communication games teach communication through reproductive and productive exercises [2, p. 197]. They are determined by a specific situation and are related to the realization of certain speech intentions. They can be done without roles, but they are possible. Most often, they create situations, which are called simulations in English-language methodological literature.

A role-playing game is an entertaining activity that involves a dramatic action in which participants follow strict roles [3, p. 359]. During such games, students take on specific roles and follow the internal logic of the environment in which they are acting, as well as the pre-planned storyline. The rules set at the beginning determine whether the actions of the game participants will be successful or unsuccessful. During the game, you can improvise without deviating from the rules of the game, determining the desired outcome of the game. In a role-playing game, achieving the goal is not the main objective.

The characteristics of role-playing games are as follows: 1) there is a problem at the core of the game; 2) there are specific characters or roles that are related to the problem in some way; 3) there is a problematic situation that contains conflicting conditions [4, p. 89].

N. P. Anikeeva distinguishes the following classification of games:

1) games-dramatizations, based on the performance of any plot, the scenario of which is not based on rigid canons;

2) improvisation games, where the participants know the main plot of the game and their role, and the game develops as an improvisation;

3) games that involve overcoming stages: stages are defined, and certain cognitive tasks are performed at each stage;

4) business games, which are always based on situations that identify functional connections and relationships between different levels of management and organization [2, p. 188]. In foreign language classes, games are used to enhance the effectiveness of the lesson.

This effectiveness manifests itself in the following: - games, properly planned and organized, contribute to the emergence and maintenance of interest in learning a foreign language among students;

- the game helps to retain attention, which supports discipline; without discipline and adherence to all the rules, the game will not take place;

- if the game is interesting, practical skills are developed quickly;

- Games activate students. However, the teacher must direct the activity in the right direction in order to achieve the intended goal: to master the language material and acquire practical language skills. Too much activity can disrupt discipline; - for a certain period of time, games create a real "language environment" in the classroom or outside of it.

The game helps to overcome the shyness and embarrassment that students often feel in elementary school classes. This is achieved by removing the competitive element from the game. By doing so, shy and modest students will feel more comfortable and engaged in the game.

Although the competitive element is what makes the game exciting, it also makes students feel insecure and think they can't handle the task.

When organizing a game, the teacher plays an important role. They should be moderately emotional, know how to step back if the child takes the lead, etc. The teacher does not point out mistakes during the game, but rather notes which linguistic phenomena should be paid attention to and which should be worked on, as creating a positive atmosphere and a situation of success for the students is the teacher's primary goal during the game [1, p. 140]. The game can be used in every lesson, depending on the learning objectives and the teacher's preferences.

It should be remembered that motivation is the basis of the process of teaching foreign languages to younger students. In order to motivate students to learn, everything that contributes to this is used – actions and objects that correspond to the learning material.

Thus, the use of gaming technologies in foreign language lessons for younger students is an important component of the educational process, aimed primarily at activating learning activities and making them more effective.

References

1. Аникеева Н. П. Воспитание игрой: книга для учителя. М.: Просвещение, 1987. 144 с.
2. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: метод. пособие. М.: Айрис-пресс, 2004. 240 с.
3. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. М.: Просвещение, 2001. 370 с.
4. Черкасова Е. К. Современные педагогические технологии: интерактивные технологии на уроках английского языка как мотивация учебной деятельности // Вестник науки и образования. 2019. № 19. С. 88–89.
5. Юсупова Т. Г. Ролевая игра как средство формирования коммуникативных навыков учащихся // Казанская наука. 2025. № 4. С. 174–177.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. КУЛЬТУРОЛОГИЯ. ИСТОРИЯ

УДК 93/94

*И. И. Гаевская, В. В. Подтёлков, Ю. Е. Руденко (Краснодар, Россия)
Кубанский государственный технологический университет*

Страницы семейного архива: осмысление фигуры Ф. Г. Подтёлкова в контексте истории донского казачества

В статье на основе анализа семейных преданий, генеалогических разысканий потомков рода, нарративных интервью и альтернативных семейных нарративов (воспоминания потомка В. М. Чернецова) реконструируются неизвестные эпизоды из жизни рода Подтёлковых. Исследование вносит вклад в изучение микроистории донского казачества и механизмов формирования исторической памяти на индивидуальном и семейном уровнях.

Ключевые слова: Ф. Г. Подтёлков, донское казачество, Гражданская война, семейная память

Гражданская война в России стала не только военно-политической катастрофой, но и глубочайшим экзистенциальным разломом, расколовшим социальные слои, сословия и отдельные семьи. Казачество, оказавшееся в эпицентре братоубийственного конфликта, пережило трагедию с особой остротой. Историография долгое время была сосредоточена на изучении макрополитических процессов, действий армий «красных» и «белых», оставляя за границами изучения человеческое измерение катастрофы – то, как война преломилась в судьбах конкретных родов и как память об этом передавалась из поколения в поколение.

Фигура Федора Григорьевича Подтёлкова (1886–1918), председателя Совнаркома Донской Советской Республики, казачьего офицера, казненного собственными одностаничниками, является одной из самых противоречивых в истории донского казачества [1]; [2]. В советской историографии он был возведен в ранг героя-мученика, в эмигрантской и постсоветской – нередко демонизировался как изменник и «отщепенец» [3]. Однако оба эти подхода страдают схематизмом и идеологизированностью.

Цель данной статьи – преодолеть бинарность оценок, обратившись к опыту реконструкции родословной казачьего рода Подтёлковых и анализу того, как фигура Ф. Г. Подтёлкова осмысливается его прямыми потомками. Источниковую базу исследования составляют: опубликованные материалы поисково-краеведческой работы О. А. Подтёлкова [4]; ранее не вводившиеся в научный оборот семейные предания, зафиксированные одним из авторов статьи (потом-

ком рода Подтёлковых) в ходе устных бесед с родственниками; а также альтернативный семейный нарратив, представленный в статье внука В. М. Чернецова – Э. П. Черницова [5]. Используя микроисторический подход и методологию устной истории, мы попытаемся ответить на вопрос, как семейная память «примиряет» в себе историческую драму, идеологическое наследие и личное, родственное отношение к предку.

Современная историческая наука все чаще обращается к микроисторическому анализу, позволяющему через судьбу отдельной семьи или человека реконструировать широкие социальные процессы [6]. В данном исследовании применен подход «истории снизу» (*history from below*), в рамках которого семейная память рассматривается не как второстепенный источник, а как самостоятельный феномен, обладающий собственной логикой, механизмами отбора и трансляции информации.

Особое значение для работы имеет понятие «семейной памяти» как коллективного нарратива, формирующего идентичность потомков. В отличие от официальной историографии, семейная память избирательна, эмоционально окрашена и часто мифологизирована, однако именно она сохраняет те детали и оценки, которые выпадают из поля зрения макроисториков [7]. Анализ таких нарративов требует критического подхода: необходимо разделять документально подтвержденные факты и семейные легенды, выявлять их функции и трансформации на разных этапах существования рода.

Реконструкция родословной любой казачьей семьи сталкивается с рядом трудностей, связанных с утратой архивов, уничтожением метрических книг и сознательным забвением «неудобных» родственников в советское время. Тем ценнее оказывается работа, проделанная потомками рода, которые на основе устных преданий и сохранившихся документов восстанавливают историю своей семьи.

Центральное место в семейной мифологии занимает этимология фамилии Подтёлковы. Согласно преданию, записанному со слов Владимира Матвеевича Подтёлкова, родоначальником был казак, женившийся на пленной турчанке. Когда станичный круг обвинил женщину в насланном на скотину море (традиционный для казачьей среды конфликт «своего» и «чужого»), казак спрятал беременную жену в хлеву, где она и родила сына «под телкой» (коровой). Ребенок, рожденный от законной (пусть и иноземной) жены, признавался казаком, но получил фамилию, закрепившую память об обстоятельствах его появления на свет [4, с. 199].

Долгое время в краеведческой литературе и семейных преданиях бытовало представление, что Ф. Г. Подтёлков и Матвей Подтёлков (отец В. М. Подтёлкова) были родными братьями. Однако проведенные в последние годы генеалогические разыскания одного из авторов данной статьи (потомка ветви Подтёлковых из хутора Рубашкин Серафимовичского района Волгоградской области) позволили внести существенные уточнения.

В 1990 г. отец автора, Василий Владимирович Подтёлков, записал рассказ Якова Павловича Владимирова (1903–1992), родного брата прабабушки автора. Я. П. Владимиров, уроженец хутора Рубашкин, в 1916 г. в возрасте 13 лет проводил Ф. Г. Подтёлкова на фронт из хутора Большого. На вопрос о степени родства между Федором Григорьевичем и семьей рассказчика Яков Павлович ответил: «Дед вашего деда и отец Федора Подтёлкова были братья». Уточнить, были ли они родными или двоюродными, свидетель не смог. Согласно анализу литературных источников, отчества у них были разными, что указывает на троюродное родство.

Анализ этого свидетельства в сопоставлении с доступными документами позволил установить, что Матвей (отец Владимира Матвеевича, деда О. А. Подтёлкова) не был родным братом Ф. Г. Подтёлкова, а приходился ему двоюродным братом. Соответственно, отчество Матвея – не Григорьевич, а Иванович, что исправляет ошибку, допущенную в статье О. А. Подтёлкова «Подтёлковы – храбрые казаки» [4]. Таким образом, Владимир Матвеевич Подтёлков являлся двоюродным племянником Ф. Г. Подтёлкова, а О. А. Подтёлков – его двоюродным внуком. Это уточнение важно не только для генеалогии, но и для понимания дистанции между памятью о «героическом» предке и повседневной жизнью семьи, сохранившей эту память.

Потомки опираются как на семейные предания, так и на известные исторические факты. Важнейшим медиатором памяти выступает роман М. А. Шолохова «Тихий Дон». Для потомка сцена казни, описанная Шолоховым, не просто литературный текст, а один из главных источников эмоционального переживания трагедии предка. О. А. Подтёлков прямо пишет: «Сцена казни моего двоюродного прадеда ярко описана в романе М. А. Шолохова «Тихий Дон» [4, с. 201]. Шолоховский текст выполняет функцию канона, фиксирующего детали, которых уже нет в устной памяти, и одновременно легитимирует трагедию как общенациональную, а не только семейную.

Судьба Матвея Ивановича Подтёлкова показательна для понимания стратегий выживания казачества в годы Гражданской войны. Его сознательное неучастие в войне («старался избегать») позволило ему выжить, но обрекло его на роль «молчаливого свидетеля» в семейной истории. Его жизненный путь – от сотника до простого хозяина, избегающего красных и белых, – это путь большинства казачества, которое хотело мира, но было втянуто в войну. Семейная память о Матвее лишена героического ореола, но именно она оказалась связующим звеном, позволившим роду физически выжить и продолжиться. Парадокс в том, что «героический» дядя Федя, погибший молодым, стал символом, а «негероический» отец Матвей – корнем, от которого пошло потомство.

Целостное представление о фигуре Подтёлкова в семейной памяти невозможно без анализа «враждебного» нарратива – воспоминаний потомков его политических противников. В 2007 г. в «Донском временнике» была опубликована статья Э. П. Черницова «Мой дед в Подтёлкова не стрелял!», приуроченная к 90-летию гибели командира партизанского отряда В. М. Чернецова [5]. Этот

текст представляет собой не только историческое свидетельство, но и яркий пример семейной мифологии с противоположным знаком.

Э. П. Черницов рисует образ Подтёлкова как человека, лишенного моральных устоев: «...пьяница, а главное душевнобольной, честолубивый и брехун», «нечистый на руку», «использовал в корыстных целях полковую кассу» [5, с. 118]. Особое внимание в статье уделяется обстоятельствам гибели В. М. Чернецова 21 января 1918 г. Автор утверждает, что Подтёлков вероломно нарушил договоренность о перемирии, гарантированную войсковым старшиной Голубовым, и лично нанес смертельные удары шашкой пленному полковнику. Приводится также свидетельство о том, что Голубов назвал Подтёлкова «мерзавцем» после случившегося [5, с. 119].

Этот нарратив выполняет в семье Чернецовых функцию, аналогичную той, что выполняет героизация в семье Подтёлковых: он закрепляет образ предка как безупречного героя, а противника – как носителя абсолютного зла. Показательно, что Э. П. Черницов также апеллирует к «Тихому Дону» (хотя и не называет его прямо), стремясь опровергнуть шолоховскую версию гибели Чернецова. Таким образом, мы сталкиваемся с двумя полярными семейными мифами, каждый из которых использует одни и те же исторические события для конструирования собственной идентичности.

Сопоставление двух семейных нарративов – потомков Подтёлкова и потомков Чернецова – позволяет увидеть механизмы, с помощью которых семейная память преодолевает однозначность идеологических оценок. Внутри семьи Подтёлковых образ Федора Григорьевича не сводится ни к советскому героическому канону, ни к белогвардейской демонизации. Как показывают устные рассказы потомков, в семейном кругу он воспринимается амбивалентно: признается его личная храбрость и трагическая судьба, но не замалчивается и его роль в эскалации насилия (участие в расправе над Чернецовым, что стало формальным поводом для последующей казни). Это позволяет говорить о «работе памяти» (по П. Нора), в ходе которой потомки вырабатывают более сложное, нюансированное отношение к предку, учитывающее как контекст эпохи, так и универсальные этические дилеммы.

Важно отметить, что уточнение генеалогии (установление двоюродного, а не родного братства между Ф. Г. Подтёлковым и Матвеем Ивановичем) также смягчает остроту идентификации: потомки ветви Матвея могут дистанцироваться от радикальных поступков своего знаменитого родственника, сохраняя при этом гордость за принадлежность к роду.

Опыт составления родословной рода Подтёлковых и анализ семейной памяти о Ф. Г. Подтёлкове (как в собственной семье автора, так и в альтернативном нарративе потомков Чернецова) демонстрирует сложные механизмы взаимодействия большой истории и частной жизни. Семейная память оказывается более объемной и человечной, чем официальная историография. Она не отка-

зывается от признания заслуг предка, но и не замалчивает трагические обстоятельства его гибели и его собственную роль в братоубийственной войне.

Фигура Подтёлкова в семейном нарративе перестаёт быть однозначной. Это одновременно и «храбрый казак» из старинного рода с уникальной легендой происхождения, и революционер, поднявший руку на устои собственного сословия, и трагическая жертва, и, что важнее всего, кровный родственник – дядя, двоюродный прадед. Семейная память, таким образом, осуществляет работу «примирения» с прошлым, вписывая фигуру предка не в идеологический, а в родовой контекст, где главной ценностью является не политическая правота, а сам факт принадлежности к роду и сохранения истории его драматического бытия в эпоху великого раскола.

Проведенное исследование подтверждает эвристическую ценность микроисторического подхода и необходимость введения семейных нарративов в научный оборот.

Литература

1. Подтёлков Фёдор Григорьевич [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Подтёлков,_Фёдор_Григорьевич (дата обращения: 20.03.2026).
2. Федорцов А. И. Пламя в междуречье. Волгоград, 1982. 192 с.
3. Венков А. В. Атаман Краснов и Донская армия, 1918 год. М., 2008. 480 с.
4. Подтёлков О. А. Подтёлковы – храбрые казаки // Донской временник. Год 2006-й. Вып. 14. Ростов-на-Дону, 2005. С. 199–201.
5. Черницов Э. П. Мой дед в Подтёлкова не стрелял! // Донской временник. Год 2008-й. Вып. 16. Ростов-на-Дону, 2007. С. 117–119.
6. Гинзбург К. Микроистория: две-три вещи, которые я о ней знаю. М., 2004. С. 299–323.
7. Нора П. Проблематика мест памяти // Франция-память. СПб., 1999. С. 17–50.

УДК 93/94

*И. И. Гаевская, Ю. Е. Руденко (Краснодар, Россия)
Кубанский государственный технологический университет*

Казачество Российской империи накануне Великой российской революции

Великая российская революция стала центральным событием начала XX века. Важную роль в ходе революции сыграло казачество. В статье анализируется положение российского казачества накануне революции, приведены статистические данные о численности казачьих войск России этого периода, отмечены особенности управления казачьими войсками и их территориями, акцентировано внимание на важных изменениях в социально-экономическом положении представителей сословия.

Ключевые слова: казачество, Российская империя, 1917 год, Великая российская революция

В начале XX столетия Российская империя стояла в преддверии выбора пути в историческое будущее. Мир стремительно менялся. Казалось бы, все шло блестяще: налицо рост технического прогресса (в том числе и в России: империя выходила на первые места в мире по добыче нефти, выплавке стали, развивалось машиностроение), пышный расцвет культуры и искусства. Однако мир «висел на волоске», и очень скоро, как известно, этот волосок оборвался.

В рассматриваемый период казачество оставалось, пожалуй, самой консервативной частью населения Российской империи. Проживая на компактных территориях, беспощинно пользуясь земельными ресурсами этих территорий на условиях поголовной военной службы империи, казаки ни о каких возможных переменах в своей жизни не думали. А между тем и этот образ их жизни уже ставился правительством под вопрос: имелись сомнения в том, рационален ли такой «налог кровью» в новых условиях. Не пора ли отменить его, а с ним и «привилегии»? Нужны ли будут казаки в будущих модернизированных – с аэропланами, танками, броненосцами – войнах? [1].

В начале XX в. в Российской империи существовало 11 казачьих войск: Донское, Кубанское, Терское, Астраханское, Уральское, Оренбургское, Сибирское линейное, Семиреченское, Забайкальское, Амурское и Уссурийское. Общая численность казачества в 1917 г., то есть до начала Великой российской революции, составляла не менее 4,4 млн чел. из общей численности населения Российской империи в 166 млн чел. Донское войско насчитывало более 2,5 млн казаков, Кубанское – 1,4 млн, Терское – 250 тыс. Общая численность Амурского, Уссурийского, Сибирского и Забайкальского казачьих войск составляла чуть меньше 1 млн чел. Уральское казачество насчитывало более 150 тыс. чел. По национальности большинство казаков были русскими, второе место занимали украинцы, третье место приходилось на причисленных к казачеству калмыков, осетин, татар, бурят, монголов и якутов [2].

Атаманом всех казачьих войск традиционно с 1827 г. числился наследник престола. Фактически общее управление казачьими войсками осуществлял Казачий отдел Главного штаба (с 1910 г.), а вопросами мобилизации и боевой подготовки ведало Главное управление Генерального штаба.

Ко времени революций 1917 г. казачество представляло собой своеобразный социальный институт, входивший и в этносоциальную, и в социально-классовую структуру российского общества, имевшее специфическое организационное образование в виде казачьих войск. Последние имели особое административно-территориальное деление и свою систему управления. Так, в административно-территориальном плане казачьи войска являлись отдельными самостоятельными единицами, располагавшимися либо на территориях собственных областей, либо, что являлось характерным для войск востока стра-

ны, на территориях части одной или нескольких губерний. Каждое войско имело внутреннее административное деление на округа и отделы. Значительные особенности существовали в системе высшего управления и местного самоуправления в казачьих войсках. В нее входили как гражданские, так и военные органы высшего управления на уровне войска, а также необходимые управленческие звенья среднего уровня (отдельские, окружные). Достаточно обширным спектром властных полномочий и весьма демократическими принципами формирования и функционирования обладали органически дополнявшие управленческую властную вертикаль органы местного казачьего самоуправления на уровне станиц. Помимо всего этого в системе управления казачьих войск востока страны, то есть азиатской части России, присутствовало совмещение гражданских губернских, военных окружных и собственно казачьих войсковых высших органов власти. В результате управление этими войсками осуществляли или губернаторы, или командующие военными округами, на территории которых располагалось то или иное войско (зачастую – и первые, и вторые одновременно), и только затем – их наказные атаманы. Нередко все эти высшие должностные посты занимало, путем их совмещения, одно и то же лицо. Отличительные особенности казачьи органы власти и управления имели и в плане внутренней структурной организации, начиная от названий и заканчивая наличием соответствующих структурных подразделений в том или ином войске, и в плане определенных сфер деятельности, форм и методов управления [3].

На примере Кубанского казачьего войска (ККВ) можно рассмотреть структуру и особенности управления. ККВ в начале XX в. имело управление, отличное от управления других губерний России, а также самобытное местное самоуправление. Войско было образовано в 1860 г. при объединении Черноморского казачьего войска и некоторых частей Кавказского линейного казачьего войска. Управление ККВ регулировалось, например, «Учреждением управления Кубанской и Терской областей и Черноморского округа» 1888 г.; «Положением об общественном управлении станиц казачьих войск» 1891 г.; «О расширении прав областных, войсковых и войсковых хозяйственных правлений казачьих войск» 1910 г. При этом многие важные вопросы решались в казачьей среде не на основе государственных установлений, а в силу норм обычного права и традиции.

Казачье население по административным, полицейским и судебным делам было подчинено общим кубанским областным структурам управления, а по войсковым вопросам сохранило особые войсковые учреждения: штаб, войсковое и хозяйственное правления, управления атаманов отделов. Войсковой штаб располагался в городе Екатеринодаре (ныне Краснодар). Во главе войска стоял наказной атаман, который одновременно был начальником Кубанской области.

Он подчинялся главному начальнику Кавказского края: в гражданском отношении – как наместнику Его Императорского Величества на Кавказе (с 1883 по 1906 г. – главнокомандующему гражданской частью на Кавказе); в военном отношении – как главнокомандующему Кавказской армией (Кавказским военным округом).

Специфику социально-классовой организации казачества как особого военно-служилого сословия, притом что такое его определение в официальных документах отсутствовало, отражали законодательно оформленные и составлявшие единую систему права и обязанности казаков. Однако неуклонно возрастающие противоречия в этой области довольно отчетливо свидетельствовали о растущем несоответствии данной системы объективным процессам общего социально-экономического развития страны и об увеличении и обострении ее внутренних проблем.

Весьма противоречивые процессы происходили во всей существовавшей системе внутренней организации казачества. Так, под постоянно усиливавшимся воздействием целого комплекса объективных факторов как внешнего, так и внутреннего плана росли сложности в системе казачьего землепользования. Увеличивались темпы и масштабы социальной дифференциации казачества, что самым непосредственным образом сказывалось на обострении внутриобщинных экономических и социальных противоречий. Возрастали взаимное влияние и взаимное стимулирование данных тенденций. В социальной структуре казачества преобладала середняцкая прослойка. Причем это было характерно для всех казачьих войск страны, хотя ее процентное выражение в войсках различных регионов, естественно, несколько различалось: на юго-востоке европейской части России было чуть больше, а в азиатской части страны – меньше.

Неуклонно нараставший, хотя внешне во многом скрытый процесс внутреннего социально-экономического кризиса казачьей войсковой и общинной организации существенно усилился в период Первой мировой войны. Массовая мобилизация в армию наиболее дееспособного казачьего населения и связанные с ней значительные материальные затраты, вызванные войной, экономический спад, рост цен, дестабилизация потребительского рынка, сокращение посевных площадей и общих объемов сельскохозяйственного производства закономерно привели к ухудшению экономического положения большинства казачьих хозяйств. Заметно возрастала численность обедневших хозяйств, уменьшалось количество середняцких. А рост социальной дифференциации неминуемо вел к возрастанию социальных противоречий внутри казачества.

Весьма существенную трансформацию в годы войны претерпело общественное сознание казачества. Комплектование армейских казачьих частей обычно производилось так, чтобы в каждый полк (пластунский батальон) по-

ступали казаки из одних и тех же станиц и хуторов. В связи с этим в сотнях между казаками были тесные дружественные или родственные связи, что, в совокупности со сложившимися традициями, определяло их высокую стойкость и взаимовыручку в бою. Гвардейские и артиллерийские части комплектовались отборными казаками всего войска [4]. Ввиду в том числе и этих обстоятельств, казачьи формирования в годы Первой мировой войны оставались наименее подверженными случаям дезертирства. Но даже с учетом этой особенности, наиболее заметно определенные изменения в традиционных взглядах и представлениях, отчасти даже в некоторых мировоззренческих принципах и установках, произошли в сознании казаков-фронтовиков. Сыграло свою роль довольно длительное их нахождение вдали от влияния традиционных станичных общественных установок и тесное общение с солдатами – вчерашними крестьянами и рабочими. Данная тенденция обозначалась – хотя, безусловно, в значительно меньших масштабах – и в среде станичного казачества старшего возраста. Эти факторы в весьма значительной мере сказались впоследствии на поведении казаков в период революционных кризисов 1917 г.

Февральская и Октябрьская революции 1917 г. явились важными рубежными событиями в истории России. Они ознаменовали собой начало принципиально новых исторических этапов в развитии страны, различавшихся, конечно же, по своему сущностному содержанию, продолжительности, масштабности последствий. Революционные события оказали непосредственное влияние на последующий более чем семидесятилетний период российской истории, а в некоторой опосредованной степени – даже на ее постсоветский этап. В бурный водоворот революции были вовлечены все социальные страты российского общества, в том числе и казачество, причем казаки были активными участниками этих событий.

Литература

1. Казачество в канун революции [Электронный ресурс]. URL: <https://topwar.ru/99334-kazachestvo-v-kanun-revolyucii.html> (дата обращения: 12.05.2026).
2. Заикина В. Трагедия казачества [Электронный ресурс]. URL: <https://irsepi.ru/tragediya-kazachestva/> (дата обращения: 12.05.2026).
3. Трут В. Дорогой славы и утрат. Казачьи войска в период войн и революций [Электронный ресурс]. URL: http://www.plam.ru/hist/dorogoi_slavy_i_utrat_kazachi_voiska_v_period_voin_i_revolyucii/p10.php (дата обращения: 12.05.2026).
4. Чернышов А. В. Казачьи войска [Электронный ресурс]. URL: <https://gwar.mil.ru/informations/army/kazachi-voyska/> (дата обращения: 12.05.2026).

Казачество на службе в современной России

В статье рассмотрены основные виды государственной службы казаков в России, приведены актуальные статистические данные по этому вопросу, отмечены существующие проблемы в отношении современного казачества. Сделан вывод о значительном потенциале казачества и необходимости его использования для достижения целей и решения задач Российской Федерации.

Ключевые слова: казачество, государство, реестровые казаки, СВО, государственная служба

Процесс возрождения казачества начался в последние годы существования СССР и продолжался уже после распада государства. 22 апреля 1994 г. вступило в силу Постановление Правительства РФ, которое утвердило основные положения концепции политики страны по отношению к казачеству и провозгласило курс на возрождение традиционной для России государственной службы казаков. 9 августа 1995 г. Указом Президента РФ было утверждено положение о государственном реестре казачьих обществ. В 1996–1998 гг. в государственный реестр вошли 10 войсковых, 3 окружных и 4 отдельных казачьих обществ, в том числе Всевеликое войско Донское, Кубанское, Терское, Волжское, Сибирское, Оренбургское, Забайкальское, Уссурийское и Енисейское казачьи общества.

К 1997 г. Минюстом РФ было зарегистрировано 18 организаций казаков, 4 из которых международные, 2 общероссийские и 12 межрегиональных. В настоящее время организационно казачество представлено Всероссийским казачьим обществом (ВсКО) с разветвленной структурой казачьих организаций по всей России. Однако проблема статуса казачества не нашла однозначного решения до настоящего времени [1, с. 15]. Далеко не все казаки согласились вступать в общества, которые регистрировались в Государственном реестре. По критерию отношения взаимодействия с государством казаков можно разделить на реестровых и нереестровых. К первой группе относятся те, кто проявляет социально-политическую активность, стремится восстановить казачество в его служебной роли, адаптированной к условиям современного государства (что и прописано в Реестре), и они создали свои организации в соответствии с государственными стандартами. Ко второй группе относятся казаки, создавшие самодельные общественные организации (или вообще не входящие ни в какие объединения, но идентифицирующие себя как казаки), выступающие против усиления государственного влияния на них. По неофициальным данным на 2003 г., в 83 субъектах РФ было зарегистрировано около 600 малочисленных

казачьих организаций, большая часть из которых не соответствует нормам регистрации в Реестре. По экспертным оценкам, численность этих двух групп примерно одинакова.

Вместе с тем государственной поддержкой (включая награждения, утверждение в казачьих воинских званиях) пользуются реестровые казаки, поскольку они включены в систему государственной службы и заняты в выполнении общественных функций, определяемых региональными органами власти. Принятая в 2020 г. «Стратегия государственной политики РФ в отношении казачества на 2021–2030 гг.» определяет российское казачество как многонациональную социальную общность, основой которой является русский народ и которая сложилась в ходе многовекового служения казаков российскому государству и обществу. В Стратегии указываются социальные и культурные характеристики казачества. При этом доминирует акцент на служебно-корпоративном характере казачества: казачьи общества определяются как те, которые внесены в Государственный реестр и которые добровольно приняли на себя обязательства по несению государственной и иной службы. Эта позиция утверждается в таком направлении государственной политики, как «привлечение членов казачьих обществ к государственной и иной службе, выполнению отдельных государственных задач в соответствии с законодательством РФ и договорными обязательствами казачьих обществ». По состоянию на 2020 г. на территории РФ зарегистрированы и осуществляют деятельность около 3500 казачьих обществ и иных объединений казаков.

Нереестровые казаки сегодня сохраняют свою идентичность, привержены казачьей культуре, заняты повседневной деятельностью, но при определенных условиях (например, изменении норм численности организаций для регистрации в Реестре или изменении принципов взаимодействия с региональными и муниципальными органами власти) могли бы пополнить численность реестровых казаков. Вместе с тем возвращение к служебно-корпоративному статусу казачества в настоящее время остается проблематичным, не совпадает с историческим опытом этой группы и не сопровождается восстановлением утраченных преференций [2, с. 85].

Создание государственного реестра казачьих объединений позволило государственным органам осуществлять управление их деятельностью. Согласно принятым государственно-правовым актам, реестровые казаки стали привлекаться к различным видам государственной службы, среди которых можно выделить следующие: охрана общественного порядка; защита государственной границы Российской Федерации; участие в мероприятиях по гражданской обороне; участие в мероприятиях по предупреждению и ликвидации чрезвычайных ситуаций и ликвидации последствий стихийных бедствий; участие в обеспечении пожарной безопасности, отработке совместных действий с пожарно-спасательными подразделениями, в том числе при проведении пожарно-

тактических учений и занятий в рамках пожарно-спасательных гарнизонов; участие в мероприятиях по охране и защите лесов от пожаров и иного негативного воздействия, охране объектов животного мира, в других мероприятиях, направленных на обеспечение экологической безопасности, сохранение и восстановление природной среды; участие в мероприятиях, направленных на укрепление гражданского единства, гармонизацию межнациональных (межэтнических) отношений, профилактику экстремизма и предупреждение конфликтов на национальной и религиозной почве; участие в охране объектов культурного наследия [3].

Нет сомнения в том, что государственная служба казачества необходима нашему государству. Особенно актуально это на тех территориях, где сегодня находится максимальное число беженцев с Украины: в Ростовской, Волгоградской и Воронежской областях, а также Краснодарском крае. Казаки на этих территориях ведут очень активную работу и помогают МВД сохранять правопорядок и безопасность. По состоянию на первый квартал 2023 г. в 12 войсковых и 2 окружных казачьих обществах, входящих в состав ВскО, к государственной службе были привлечены почти 18,5 тыс. казаков.

Распределение казаков по видам службы производится в соответствии с потребностью регионов. Например, если казачье общество находится в крупном городе, более востребованной является служба по охране общественного порядка. В том случае, если казачье общество находится вблизи охраняемой природной территории или заповедника, казаки несут службу по охране природы. Так, в регионах, где дислоцируется Кубанское войско, востребованы и помощь в поддержании порядка, и мероприятия по защите границы. Время от времени появляется необходимость спасти людей и имущество от природных катаклизмов.

Многие казаки также помогают бороться с браконьерством, беречь флору и фауну родных мест. Каждый год весной, когда рыба идет на нерест, начинается операция «Путина». Представители казачества вместе с рыбинспекцией, полицией несут охрану водоемов от браконьеров, а также охрану леса (Ростовская область).

В некоторых регионах казаки выходят на госслужбу «по запросу». Такая форма взаимодействия организована в Волгограде. Ведомства – например, МЧС – обращаются с письмами. Особенно летом, когда повышен уровень пожароопасности, представители казачества выходят в патруль, посещают совместно с сотрудниками МЧС или полицией места отдыха. При этом в такой работе по возможности учитываются интересы и компетенции самого казака: одному казаку ближе сотрудничать с МЧС, другому – заступить на пост ГИБДД.

Каждое казачье общество активно занимается и привлечением казаков к государственной службе. Так, Волжское войсковое казачье общество (ВВКО) осуществляет свою деятельность на территории 12 субъектов Приволжского федерального округа. По данным войска, 3316 казаков приняли на себя обяза-

тельства по несению государственной и иной службы. По информации, предоставленной штабом ВВКО, в охране общественного порядка задействованы 44 добровольные казачьи дружины, общей численностью 935 человек. Совместно с сотрудниками ГУ МВД в 2022 г. и за первое полугодие 2023 г. ими выявлено и пресечено 59 преступлений, составлено 1118 протоколов об административных правонарушениях. Обеспечена общественная безопасность 202 мероприятий с массовым скоплением людей. Также казаки войска участвуют в защите государственной границы России – эта деятельность осуществляется окружным казачьим обществом Саратовской области, где имеется граница с Республикой Казахстан. Для этой цели созданы 5 казачьих дружин общей численностью 77 человек под руководством атамана казачьего полковника А. В. Фетисова, которые проводят мероприятия по защите государственной границы в тесном взаимодействии с пограничным управлением по Саратовской и Самарской областям ФСБ России и местными органами власти приграничных территорий. Волжское казачье войско также принимает участие в предупреждении и ликвидации чрезвычайных ситуаций и последствий стихийных бедствий, в обеспечении пожарной безопасности, отработке совместных действий с пожарно-спасательными подразделениями. Помимо этого на территории войска действуют 36 добровольных казачьих дружин общей численностью 262 человека, которые задействованы в мероприятиях по профилактике немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ [4].

Федеральное законодательство предусматривает материальное стимулирование и меры социальной защиты в отношении казаков. Но эта возможность органами власти практически не используется. При этом в ряде регионов, в которых традиционно проживают казаки, сделан важный шаг к урегулированию процесса несения госслужбы. Применительно к субъектам РФ наиболее полная нормативно-правовая база по привлечению казаков к госслужбе разработана в Ростовской области, в Краснодарском и Ставропольском краях. В администрации всех субъектов, на территории которых расположено Всевеликое войско Донское, назначены ответственные за организацию взаимодействия с казачеством уполномоченные лица и выстроен диалог. Продуктивная работа ведется также в ЮФО и на Кавказе: в Астраханской области на развитие казачества выделено финансирование, в республиках Северная Осетия, Дагестан, Кабардино-Балкария реализуются все меры развития казачества, а во Владикавказе, например, отработан механизм привлечения казаков к госслужбе на профессиональной основе. При этом в целом по субъектам РФ привлечено к госслужбе более 30% всех казаков из казачьих обществ. Но лишь 10% получают за свою деятельность материальное вознаграждение.

К другим проблемам, существующим сегодня в отношении российского казачества, можно отнести сохраняющуюся разобщенность российского казачества; вовлечение представителей российского казачества в политические и

межнациональные конфликты; радикализацию части российского казачества; сохраняющиеся угрозы распространения негативных культурно-бытовых стереотипов в отношении российского казачества.

Следует отметить, что процесс институционализации казачества сопровождался появлением кадетских образовательных учреждений, в которых возрождались традиции обучения и воспитания, характерные для дореволюционных кадетских корпусов. В 2011 г. вышел приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Типового положения об общеобразовательных учреждениях – казачьих кадетских корпусах», который позволял наряду с реализацией общеобразовательных программ осуществлять подготовку к несению воинской службы. В настоящее время казачьи образовательные организации заняли собственную нишу в регионах и играют значимую роль в подготовке военной элиты государства. Согласно официальным данным, к 2020 г. в России насчитывалось 3558 общеобразовательных организаций, реализующих кадетскую (казачью) систему обучения и воспитания.

Проведение СВО сделало приоритетным взаимодействие казачества с Министерством обороны РФ: казаки активно участвуют в боевых действиях. По данным начала 2026 г., более 50 тыс. казаков прошли СВО, сражаясь на ее ключевых направлениях. На передовой находятся более 19 тыс. казаков. Порядка 12 тыс. казаков заключили контракт с Минобороны, еще 7 тыс. – находятся в добровольческих подразделениях, которых к концу 2025 г. создано 27. Более 5,5 тыс. казаков удостоены государственных наград за службу, 13 казакам присвоено звание Героя Российской Федерации [5]. Кроме того, казачество вносит весомый вклад в формирование мобилизационного военного резерва, организацию войсковой подготовки. Наряду с этим к ратному делу готовят молодых казаков. Для этого ведется воинский учет юношей-казаков, осуществляется военно-патриотическое воспитание и подготовка молодежи к военной службе.

Таким образом, следует отметить, что, несмотря на все споры и интерпретации представителей казачества как «ряженных», прошедшие практически 30 лет с момента возрождения казачества показали, что за этот период сформировалась нормативная база, регулирующая отношения казачества и государства, определены ключевые направления государственной службы российских казаков. Несомненно, что у казачества значительный потенциал, и его необходимо использовать для достижения и защиты наших государственных интересов.

Литература

1. Денисова Г. С., Ковалёв В. В. Казачество в современной России: обретение социального статуса [Электронный ресурс] // Вестник Института социологии. 2023. Т. 14, № 3. С. 14–36. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kazachestvo-v-sovremennoy-rossii-obretenie-sotsialnogo-statusa> (дата обращения: 22.04.2026).
2. Воденко К. В. Возрождение и институционализация казачества на Юге России: этапы, особенности и современное состояние [Электронный ресурс] // Вестник

Института социологии. 2023. № 3. С. 74–87. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrozhdenie-i-institutsionalizatsiya-kazachestva-na-yuge-rossii-etapy-osobennosti-i-sovremennoe-sostoyanie> (дата обращения: 22.04.2026).

3. Указ Президента РФ от 9 августа 2020 г. № 505 «Об утверждении Стратегии государственной политики Российской Федерации в отношении российского казачества на 2021–2030 годы» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/74484683/> (дата обращения: 22.04.2026).

4. Мартиняхин Г. Служу Отечеству: чем занимаются казаки на государственной службе [Электронный ресурс]. URL: <https://kazachestvo.ru/20230809/607952.html> (дата обращения: 22.04.2026).

5. Почти 50 тыс. казаков приняли участие в СВО [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/armiya-i-opk/26042003> (дата обращения: 22.04.2026).

УДК 394.9

*Н. А. Гончарова, А. Р. Елакова (Екатеринбург, Россия)
Уральский государственный экономический университет*

Туризм в Великобритании как способ развития межкультурной коммуникации

В статье рассматриваются ключевые тенденции развития туристической отрасли Великобритании, анализируются исторические предпосылки, современное состояние и вызовы, в том числе последствия пандемии COVID-19. Особое внимание уделяется экономической значимости туризма, инновационным технологиям в индустрии гостеприимства, устойчивому развитию и перспективам отрасли. В заключение даны практические советы по реализации комплексной стратегии развития туристической индустрии в Великобритании.

Ключевые слова: туризм, Великобритания, экономика, устойчивое развитие, инновации, культурный туризм, внутренний туризм

Туризм является одной из ведущих сфер экономики Великобритании, оказывающей значительное влияние на социально-экономическое развитие страны. Ввиду богатого культурного наследия, развитой инфраструктуры и географического положения, Великобритания привлекает миллионы туристов из разных стран мира. Однако динамичная внешняя среда и глобальные вызовы требуют внедрения инновационных методов управления туристической отраслью.

Цель статьи – рассмотреть различные аспекты развития туризма в Великобритании, выявить основные тенденции и проблемы, оценить роль инноваций и определить перспективные направления для дальнейшего роста. Влияние туризма на экономику Великобритании имеет значительный масштаб. Отрасль выступает ключевым источником поступлений в государственный бюджет, обеспечивает занятость значительной части населения – от гостиничного и ре-

сторанного бизнеса до транспортной логистики и сферы культурных услуг – и стимулирует развитие смежных секторов, таких как строительство, торговля и сельское хозяйство [1, с. 104].

Сегодня мировая туриндустрия переживает беспрецедентные изменения. Пандемия COVID-19 выступила в роли глобального стресс-теста, обнажив как уязвимости, так и скрытые резервы сектора. На смену прежним моделям потребления приходят новые, сфокусированные на безопасности, устойчивости и персонализации. Такие мегатренды, как цифровая трансформация, растущая осведомленность о вопросах экологии и сдвиг в сторону экономики впечатлений, кардинально меняют ландшафт [4, с. 169]. В этом контексте британский туризм стоит на пороге качественной трансформации, требующей определенной адаптации к будущим трендам.

Проанализируем ключевые драйверы роста, структурные проблемы, потенциал технологических решений и стратегические инициативы, такие как диверсификация туристического предложения и деконцентрация потоков, что в совокупности позволит сформировать целостное видение траектории развития одной из важнейших отраслей экономики Соединенного Королевства.

Развитие туризма в Великобритании восходит к эпохе промышленной революции XVIII–XIX веков, когда из-за урбанизации и роста среднего класса появилась потребность в отдыхе и оздоровлении [5, с. 48]. Курортные города, такие как Брайтон и Блэкпул, стали первыми массовыми центрами туризма благодаря своим морским пляжам и минеральным источникам. В этот период активно развивалась транспортная инфраструктура: железные дороги и пароходное сообщение, что значительно упростило доступ к курортам и историческим местам.

В XIX веке сформировались первые туристические агентства и началась стандартизация туристических услуг. Важным этапом стало создание национальных парков и охрана природных зон: Лейк-Дистрикт, например, стал одним из первых национальных парков в мире, способствуя развитию экотуризма и активного отдыха.

В XX веке туризм получил новый импульс с развитием авиации и расширением гостиничного сектора [6, с. 15]. Послевоенный бум способствовал международному туризму, а культурные и исторические достопримечательности Великобритании, включая музеи, замки и театры, приобрели мировую известность. Создание туристических организаций и проведение международных выставок и фестивалей способствовали укреплению имиджа страны как туристического направления.

Современный туристический сектор Великобритании – один из крупнейших в Европе по объему поступлений и занятости. В 2019 году туризм обеспечил около 10% ВВП страны и свыше 3 миллионов рабочих мест [7]. Экономическая значимость отрасли подчеркивается не только прямыми доходами, но и

косвенным влиянием на смежные сферы: транспорт, розничную торговлю, культуру и креативные индустрии.

Лондон занимает лидирующее место среди мировых туристических городов, ежегодно привлекая более 20 миллионов туристов благодаря уникальному сочетанию исторического наследия, современного искусства и коммерческой инфраструктуры. Важную роль играют региональные центры, такие как Эдинбург с его знаменитым фестивалем искусств, Оксфорд и Кембридж – центры академического туризма.

Великобритания известна разнообразием туристических продуктов: культурный туризм, гастрономический, спортивный и экотуризм. Национальные парки и заповедники привлекают любителей природы, а развитая сеть музеев и театров предлагает разнообразные культурные программы. Особое значение имеет развитие внутреннего туризма, что способствует равномерному социально-экономическому развитию регионов.

Великобритания располагает богатым культурным наследием, которое представляет интерес для туристов с разными интересами. Исторические памятники, такие как Стоунхендж, Тауэр, Виндзорский замок, а также всемирно известные музеи – Британский музей, Национальная галерея – являются магнитом для путешественников.

Национальные парки и природные ландшафты – еще один важный аспект туризма. Лейк-Дистрикт, Сноудония, Йоркшир-Дейлс предлагают возможности для экотуризма, активного отдыха, пеших походов и знакомства с природой.

Развитие культурного туризма и экотуризма является одним из приоритетных направлений государственной политики в сфере туризма.

Пандемия COVID-19 стала серьезным вызовом для британской туристической индустрии. В 2020 году ограничения на передвижения и закрытие границ привели к резкому сокращению международного и внутреннего турпотока, что повлекло значительное падение доходов и увеличение безработицы в сфере гостеприимства.

Многие отели, рестораны и туристические агентства были вынуждены временно закрыться или перейти на дистанционный режим работы. В ответ на кризис правительство Великобритании разработало программы финансовой поддержки: гранты, льготные кредиты, субсидии по оплате труда, что помогло смягчить последствия [3, с. 295].

Особое внимание уделялось стимулированию внутреннего туризма и развитию цифровых сервисов. Были внедрены бесконтактные технологии бронирования и оплаты, мобильные приложения для информирования туристов о мерах безопасности и изменениях в работе объектов туристической инфраструктуры. Сейчас отрасль постепенно восстанавливается, демонстрируя гибкость и готовность к трансформациям.

Внедрение инновационных технологий является одним из ключевых драйверов развития туризма в Великобритании. Цифровизация позволяет повысить качество и доступность туристических услуг, оптимизировать управление и улучшить опыт путешественников.

Современные онлайн-платформы обеспечивают удобство бронирования отелей, билетов и экскурсий. Технологии искусственного интеллекта и анализа больших данных используются для создания персонализированных предложений и маркетинговых кампаний, ориентированных на разные категории туристов [2, с. 28].

Виртуальная и дополненная реальность открывают новые возможности для презентации культурных и природных достопримечательностей, что особенно актуально в условиях ограничений, вызванных пандемией. Такие технологии применяются для виртуальных экскурсий по музеям, историческим памятникам и национальным паркам.

Развиваются также системы «умных городов», интегрирующие туристическую информацию, транспорт и сервисы безопасности, что способствует созданию комфортной и безопасной среды для путешественников.

Стратегия развития туризма Великобритании направлена на устойчивое развитие, повышение конкурентоспособности и диверсификацию туристического продукта. Важной задачей является расширение внутреннего туризма, что способствует экономическому развитию регионов и снижению зависимости от международного турпотока.

Особое внимание уделяется развитию культурных и экологических маршрутов, поддержке малого и среднего бизнеса в туристической сфере, а также активному вовлечению молодежи и созданию условий для их профессионального роста.

Государственные и частные структуры работают над продвижением бренда Великобритании на международном уровне, используя современные маркетинговые инструменты и сотрудничество с туристическими организациями.

Таким образом, туризм в Великобритании представляет собой динамично развивающуюся отрасль с большим экономическим и культурным потенциалом. Несмотря на серьезные испытания, связанные с пандемией COVID-19, отрасль демонстрирует устойчивость и готовность к инновационным преобразованиям.

Будущее развития туризма связано с цифровизацией, устойчивым развитием и интеграцией культурного наследия с современными технологиями. Важным остается создание комфортных и безопасных условий для туристов, расширение спектра туристических услуг и повышение квалификации специалистов.

Цифровизация охватывает не только внедрение систем онлайн-бронирования и бесконтактных платежей, но и создание иммерсивных впечатлений с помощью дополненной реальности, виртуальных туров по музеям и интерактивных гидов. Устойчивое развитие перестает быть просто трендом, а

становится необходимостью, включая продвижение экологичных видов транспорта, поддержку локальных производителей и внедрение «зеленых» стандартов в отельном бизнесе. Это напрямую способствует сохранению уникальных природных ландшафтов и исторических памятников королевства для будущих поколений.

Однако для достижения качественного скачка необходима реализация комплексной стратегии. Перспективы роста зависят от диверсификации предложения и грамотного регионального развития. Активное продвижение уникального потенциала Шотландии, Уэльса, Северной Ирландии и сельских районов Англии позволит равномерно распределить туристические потоки, снизив нагрузку на Лондон и раскрыв подлинное многогранное наследие страны. Это включает развитие нишевых направлений, таких как гастрономический, литературный, активный и промышленный туризм.

Ключевым условием успеха является синергия между государством, которое формирует благоприятную регуляторную среду и развивает инфраструктуру, и частным сектором, отвечающим за инновации и высокий уровень сервиса. Не менее важна вовлеченность местных сообществ, которые являются хранителями аутентичной атмосферы и культурных традиций. Великобритания имеет все возможности не только восстановить докризисные показатели, но и укрепить свои позиции в качестве одного из самых привлекательных, современных и гостеприимных направлений в глобальном туристическом пространстве.

Литература

1. Гончарова Н. А. Межкультурные коммуникации как новые возможности для сотрудничества и диалога // На пути к гражданскому обществу. 2025. № 57. С. 103–107.
2. Гончарова Н. А., Золотарева Н. В. Возможности межкультурной коммуникации в современной России // Глобальный научный потенциал. 2020. № 6(111). С. 27–29.
3. Гончарова Н. А., Марков Д. Н. Межкультурные коммуникации туристов: изучение и адаптация // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2024. № 1(28). С. 294–298.
4. Гончарова Н. А., Миронова Я. А. Экологический туризм как способ сохранения природных территорий // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2025. № 1(31). С. 168–173.
5. Иванова А. В. Развитие туризма в Великобритании: исторический аспект // Вестник туризма. 2021. № 3. С. 45–53.
6. Смирнова И. А. Инновационные технологии в туризме Великобритании // Журнал инноваций в туризме. 2021. № 4. С. 12–21.
7. Применение геоинформационных технологий в организации туризма [Электронный ресурс]. URL: <https://resources.today/PDF/18INOR223.pdf> (дата обращения: 20.03.2026).

Об особенностях использования звуковых образов в повести Хуана Гойтисоло «Чанка»

В статье использование звуковых образов в повести испанского писателя Х. Гойтисоло «Чанка» рассматривается с точки зрения реализации ключевой антитезы произведения – родина/заграница. Подчеркивается звуковая насыщенность образа родины (Испании), который включает звуки природы и улицы, мест большого скопления людей, звучание человеческой речи. Таким образом, звуковая характеристика является одним из важнейших средств создания образа Испании – центрального образа повести «Чанка».

Ключевые слова: современная испанская литература, объективный реализм, Хуан Гойтисоло, «Чанка», звуковой образ, андалусийский диалект

Повесть Хуана Гойтисоло (1931–2017) «Чанка» («La Chanca», 1962) принадлежит т. н. объективной прозе (или объективному реализму), направлению в испанской литературе 2-й половины XX в., восстановившему национальную культурную традицию, прерванную гражданской войной (1936–1939) и первым десятилетием франкистской диктатуры.

Представителей объективной прозы отличает, прежде всего, возвращение к реалистическому методу. С одной стороны, они ориентируются на классические образцы испанской реалистической литературы – Гальдоса, Бароха, плутовской роман XVI–XVII вв., а с другой, – на ярчайшие образцы современного искусства, на романы Хемингуэя и Дос Пассоса, на произведения итальянского неореализма [4, с. 328].

Появление объективной прозы подготовили две книги классика испанской литературы XX в. К. Х. Селы: роман «Улей» («La Colmena», 1943), написанный в рамках тремендизма, т. е. реализма крайней степени, зафиксировал ужас и отчаяние первого десятилетия после гражданской войны, а книга «Путешествие в Алькаррию» («Viaje a la Alcarria», 1948), построенная по принципу «пишу, что вижу», отразила стремление автора создать источник верных, неоспоримых сведений о действительности [5, с. 454]. Села, таким образом, возродил жанр путевых заметок, получивший новую жизнь в испанской литературе середины XX в.: «Никогда в Испании не издавалось столько путевых заметок, сколько в 50–60-х годах [XX века]» [5, с. 455].

Так объективная проза делает свои первые шаги, а в фокусе внимания испанских писателей вновь оказывается родная страна, которую им предстоит открыть заново. И испанские писатели предпринимают, по словам Х. Гойтисоло,

«бегство в действительность» [цит. по: 3, с. 607] и «делают это в самом буквальном смысле – шагая по дорогам своей страны» [6, с. 112].

В произведениях, написанных в жанре путевых заметок, и далее в романах объективной прозы испанские писатели развивают заимствованный у Селы «принцип протокольно-фиксирующего повествования». В этих книгах нет «ни экскурсов в историю, ни красочных рассказов о народных обычаях – лишь точное описание увиденного и услышанного: дороги, обстановки постоялых дворов, случайных попутчиков и дорожных разговоров» [6, с. 113].

Принцип протокольно-фиксирующего повествования сближает язык текстов объективной прозы с языком документального кино. Как отмечает И. А. Тертерян, «кажется, что литературное описание переходит в зрительный образ – настолько един их стиль <...>, настолько родственна та внимательность, с какой глаз писателя и объектив камеры вглядываются в почерневшие, иссохшие лица крестьянок, в опущенные руки мужчин, для которых нет работы, в оголенную и потрескавшуюся землю» [6, с. 113].

Однако следует отметить, что, так же как и в кино, в текстах произведений испанской объективной прозы важна не только визуальная, но и звуковая составляющая, что мы продемонстрируем нашим анализом употребления звуковых образов в повести Х. Гойтисоло «Чанка».

В повести «Чанка» Гойтисоло воссоздает картину жизни испанского юга (Андалусии) сер. XX в. Автор обращает внимание на то, как живут простые люди, с какими трудностями они сталкиваются, о чем думают и что чувствуют. Но история начинается далеко за Пиренеями: повествователь, от лица которого ведется рассказ, покинул родину, ощущая себя чужим во франкистской Испании. Много лет спустя он, пусть только на один день, возвращается на родину и тщательно фиксирует все, что видит и слышит.

Таким образом, имплицитным противопоставлением, организующим текст повести, является антитеза «родина – заграница» [1, с. 192], реализующаяся на разных уровнях, в т. ч. и на уровне звуковых образов.

Образ заграницы в повести «Чанка» отмечен, в частности, использованием лексических единиц, связанных с молчанием или отсутствием звука, а также низкой представленностью звука в описании городского пейзажа [1, с. 194]. Автор прибегает к использованию таких слов, как «callar» (молчать), «callado» (молчаливый), «silencio» (тишина), «silencioso» (безмолвный). Например: «Los días que la prensa callaba y todo era silencio bajo el cielo gris, una voz rondaba no obstante mi memoria...» [8, p. 6]. – «В те дни, когда газеты молчали и всё под серым небом, казалось, погрузилось в тишину, в моей памяти то и дело возникал один голос...» (здесь и далее перевод фрагментов из повести Х. Гойтисоло «Чанка» выполнен автором статьи). Пронизанный грустью и безысходностью заграничный городской пейзаж часто подается в монотонном шуме дождя, например: «...era un día sucio y la lluvia humedecía imperceptiblemente la calle»

[8, p. 8]. – «...день был какой-то грязный, на улице едва заметно накрапывал дождь».

Так, образ заграницы отмечен в повести Гойтисоло практически полным отсутствием звука, в т. ч. звука человеческой речи. Однако именно в этом беззвучном чужом пространстве восстанавливается утраченная связь повествователя с родиной. И происходит это также в плоскости звука: «Los días que la prensa callaba y todo era silencio bajo el cielo gris, una voz rondaba no obstante mi memoria y era la voz de la infancia y de la tierra» [8, p. 6]. – «В те дни, когда газеты молчали и всё под серым небом, казалось, погрузилось в тишину, в моей памяти то и дело возникал один голос – голос детства и родной земли»; «La voz sonaba en mí milagrosamente y, con ella, me parecía haber recuperado toda mi infancia. Ya no me sentía extranjero, sin raíces» [8, p. 6]. – «Этот голос чудесным образом звучал во мне и благодаря ему, я вновь обретал свое детство. И больше не чувствовал себя безродным чужаком».

Таким образом перекидывается мостик от образа заграницы к образу Испании, который, в противоположность образу чужого пространства, оказывается насыщен различными звуковыми элементами. Используемые автором звуковые образы, характеризующие родное пространство, можно поделить на две группы: во-первых, это звуки, составляющие некий звуковой фон повествования, а во-вторых, звуки человеческой речи.

К звуковому фону повествования относятся звуки, типичные для любого провинциального городка на юге Испании.

Это прежде всего *звуки природы и звуки улицы*, например: «El agua discurre sin ruido por los arcaduces y las abejas zumban, borrachas del sol» [8, p. 21]. – «В нориях почти бесшумно течет вода, жужжат пьяные от солнца пчелы»; «...el chacoloteo de las herraduras sonaba rítmicamente sobre el asfalto» [8, p. 13]. – «...раздавалось ритмичное цоканье подков по асфальту».

Также звуковой фон произведения включает в себя *звуки мест большого скопления людей* – рынка или таверны, например: «...el bullicio de un zoco improvisado evoca al de cualquier pueblo de Almería» [8, p. 69]. – «...гвалт импровизированного рынка вызывает в памяти такие же рынки в любом другом городишке Альмерии»; «El humo, las voces, el ruido de las fichas se mezclan, hasta confundirse en mi cerebro» [8, p. 92]. – «Дым, гул голосов, стук костяшек домино смешиваются у меня в голове в неразличимый шум». Отметим, что в первом из приведенных выше примеров автор использует арабизм «zoco» (от араб. sūq – ‘рынок’, ‘базар’ [7, p. 593]), ассоциирующийся, с одной стороны, с шумным и ярким восточным базаром, а с другой стороны, с традиционным андалусийским укладом жизни, во многом сформировавшимся под влиянием арабской культуры.

Еще одним элементом звукового фона повести являются *звуки, производимые группой людей*, например: «La mareta sorda de las voces subía como un

jadeo animal» [8, p. 22]. – «Глухое гудение голосов поднималось, словно дыхание животного»; «A la izquierda, las mujeres alborotan en el lavadero» [8, p. 42]. – «Слева, за стиркой, галдят женщины».

В том, что касается звуков человеческой речи (говорения), то они составляют бóльшую часть звуковых образов в повести «Чанка».

Прежде всего, Гойтисоло тщательно воспроизводит *фонетические особенности андалусийского диалекта*, на котором говорят его персонажи (подробнее об использовании фонетических андалусизмов в путевых заметках Х. Гойтисоло см. [2]). Так, в речи местных жителей, воспроизведенной в повести «Чанка», наблюдается выпадение интервокального сонанта [ð] и обусловленная им утрата слога, отпадение конечных согласных, взаимозамена согласных [l]↔[r] и упрощение групп согласных, например: «Acá pué [= puede] usté [= usted] hablá [= hablar] de fútbol [= fútbol] y toros cuanto se le antoje, pero lo demás...» [8, p. 76]. – «Здесь, в Испании, вы можете, сколько вам влезет, говорить о футболе или о корриде, но вот обо всем остальном...»; «El tío nos paga tós [= todos] los gastos de dotor [= doctor] y de medicinas» [8, p. 63]. – «Патрон взял на себя все расходы на врача и лекарства».

Следует отметить, что, как и в других произведениях Х. Гойтисоло, в повести «Чанка» «фонетические андалусизмы используются только при воспроизведении речи местных жителей <...>, выступая своеобразным маркером “свой – чужой”. Это такая же черта андалусийцев, как их внешность или национальный костюм, это признак принадлежности и неотделимости от своей земли. При этом автор (путешественник), не являющийся уроженцем или жителем Андалусии, не воспринимается как абсолютно “чужой”. Общение автора с местными жителями, чьи судьбы и истории он наблюдает, лишено враждебности и пронизано взаимным уважением» [2, с. 447].

Не менее важным представляется тот факт, что автор *сравнивает звучание родного языка с колыбельной*: «El acento entrañable de los almerienses asuñaba como una nana» [8, p. 12]. – «Знакомый акцент жителей Альмерии убаюкивал, словно колыбельная». Таким образом, звук родного языка возвращает в атмосферу детства, вызывает ощущение спокойствия и безопасности, маркирует нахождение в кругу своих, на родной земле.

Диалоги, реплики, речь отдельных персонажей составляют значительную часть повести «Чанка», что вполне соответствует отмеченной нами выше близости кинематографу. Это возможность дать слово своим героям, услышать их рассказ от первого лица.

При этом автор использует *большое количество разнообразных глаголов говорения*, для максимально точной характеристики речи своих персонажей. С одной стороны, это могут быть самые употребительные глаголы такие, как «decir» (сказать), «hablar» (говорить), «añadir» (добавить), «discutir» (обсуждать,

спорить), «charlar» (болтать) и др., например: «el Luiso se detiene a charlar con ellos» [8, p. 70]. – «Луисо задерживается, чтобы немного с ними поболтать».

С другой стороны, автор использует такие разговорные выражения, как «pegar la hebra» (завести разговор, поболтать) или «soltar la tarabilla» (быстро и много говорить), например: «¿Hablasteis? – Sí, pegamos la hebra un ratito» [8, p. 99]. – «Вы с ним поговорили? – Ну, да, перекинулись парой слов».

Также автор прибегает к сравнениям и уточнениям, дающим более точное представление о характере говорения, например, «...los chiquillos vagabundos <...> cuchichean alrededor de nosotros como una banda de pájaros» [8, p. 70]. – «...бездомные мальчишки шушукуются около нас, словно стайка птиц», «lo dice remachando las palabras» [8, p. 75] – «он говорит это, подчеркивая слова» и т.д. Следует обратить внимание на звуковую форму использованного в первом примере глагола «cuchichear» (букв. ‘шептаться’, ‘шушукаться’): повторение звука [ç] усиливает ощущение интенсивного разговора, ведущегося шепотом (ср. повторение звука [ш] в рус. «шушукаться»).

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Использование звуковых образов в повести Х. Гойтисоло «Чанка» является одним из средств реализации ключевой антитезы произведения – «родина – граница».

Образ границы практически лишен звукового наполнения: его отличает либо отсутствие звука (молчание, тишина), либо фоновый монотонный звук (звук дождя как часть городского пейзажа).

Образ родины, Испании, напротив, насыщен звуковыми образами. Звуковые образы, использованные автором при описании испанского провинциального городка, воспринимаются как принадлежащие родной земле (звуки природы, звуки улицы) и вызывающие ассоциации с детством, чем-то родным и безопасным. При этом особое внимание уделяется звукам человеческой речи, как фоновому – шум рынка, таверны или группы людей, так и более предметно – при воспроизведении речи или реплик отдельных персонажей.

Учитывая близость языка произведений объективного реализма языку кинематографа, можно заключить, что звуковые образы поддерживают образы визуальные и позволяют автору более точно воспроизвести окружающую действительность, а читателю – понять авторский замысел.

Литература

1. Иванова Н. В. Лексико-семантические особенности пространственного образа «граница» в повести Хуана Гойтисоло «Чанка» // Человек и его язык: материалы XXI междунар. науч. школы-семинара им. проф. Л. М. Скредлиной (Ярославль, 1–30 июня 2024 г.) / Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2024. С. 189–197.

2. Кобелева К. Д. Об использовании фонетических андалусизмов в прозе Хуана Гойтисоло // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2025. № 2(32). С. 442–447.
3. Осповат Л. С. Четыре романа Хуана Гойтисоло // Гойтисоло Х. Ловкость рук. Прибой. Цирк. Остров. М.: Прогресс, 1964. С. 605–620.
4. Плавский З. И. Литература Испании. От зарождения до наших дней. Т. 2: XIX–XX вв. СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009. 435 с.
5. Тертерян И. А. Испытание историей. Очерки испанской литературы XX века. М.: Наука, 1973. 528 с.
6. Тертерян И. А. Современный испанский роман. М.: Художественная литература, 1989. 367 с.
7. Coromines J. Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid: Editorial Gredos, S. A., 2008. 596 p.
8. Goytisolo J. La Chanca. Moscú: Editorial Ráduga, 2001. 128 p.

УДК 821.134.2

*Н. В. Иванова, Ю. Е. Игнатова (Санкт-Петербург, Россия)
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена*

Образ дождя как маркер взаимоотношений человека и природы в повести Луиса Сепульведы «История пса по имени Верный»

В статье на материале повести современного чилийского писателя Луиса Сепульведы образ дождя рассматривается как маркер взаимоотношений человека и природы. Устанавливается, что использование данного природного образа поддерживает основное противопоставление произведения, в котором мир индейцев мапуче, живущих в гармонии с природой, резко контрастирует с потребительским отношением к природе со стороны чужаков.

Ключевые слова: современная латиноамериканская литература, чилийская литература, Луис Сепульведа, «История пса по имени Верный», человек и природа, дождь

В современную эпоху взаимоотношения человека и природы продолжают оставаться востребованным мотивом в произведениях художественной литературы, так как обладают не только высоким сюжетообразующим, но и оценочным потенциалом.

В текстах художественной литературы образы природы могут выполнять различные функции. Опираясь на работы Л. Н. Гареевой [2, с. 33–39] и А. Б. Есина [3, с. 80–85], мы установили, что это может быть 1) фоновая функция, когда пейзаж обозначает место и время действия, помогает читателю тщательнее представить их, а также глубже понять текст произведения; 2) психологическая функция, когда пейзаж отражает эмоции героя, его переживания или когда происходит сопоставление внутреннего мира персонажа и сти-

хий (так называемый психологический параллелизм); 3) сюжетная функция, когда пейзаж или природные стихии маркируют ключевые моменты произведения (например, завязку, кульминацию и др.); 4) характеризующая функция, позволяющая описать персонажа художественного текста через его отношение к природе, животным и растениям; 5) социальная функция, когда пейзаж или образы природы помогают отразить в тексте произведения быт и жизнь народа; 6) философская функция, когда через образы природы происходит осмысление вечного, ведутся размышления о жизни и смерти, о месте человека в мире и т.п.

Также важно отметить, что оценка персонажа, описываемого события и пр., переданная при помощи обращения к образам природы, «является очень сильной с художественной точки зрения, т. к. направлена не на рациональное, а на образное восприятие» [4, с. 286], следовательно, «стилистическая роль аллюзий на мир природы <...> способствует раскрытию эмоционально-психологического подтекста произведения» [4, с. 286].

Взаимодействие человека и мира природы отражается в художественном тексте с различных точек зрения и может быть представлено как потребительское, конфликтное или гармоничное. В работе «Поэзия садов» Д. С. Лихачев так характеризует данные виды взаимоотношений человека и природы: при **потребительском типе** взаимоотношений природа воспринимается человеком, как ресурс, который должен быть использован в качестве средства прогресса общества; в этом случае подчеркивается преобразующая сила человека и называется «представление о природе как о служанке человека, ее полезности для человека» [6, с. 51]; при **конфликтном типе** отношений природа изображается как сила, враждебная человеку; происходит столкновение людей и стихий, в результате которого человек может выжить только путем тяжелой борьбы и противостояния; при **гармоничном типе** отношений человек стремится к единению с природой, духовному слиянию с ней.

Одним из направлений современной литературы, в котором взаимоотношения человека и природы уделяется существенное внимание, является экокритика. Рассматривая воздействие человека и окружающей среды, экокритика делает акцент на конкретных проблемах, при этом центром повествования является не человек, а природные объекты и явления. То, что в других литературных направлениях являлось фоном, в экокритике становится главным аспектом для рассмотрения и анализа (подробнее см. [1]).

В том, что касается литературы Латинской Америки, то мир природы занимает в ней особое место, выступая не только фоном, но и одушевленным пространством, тесно связанным с культурной идентичностью человека. Латиноамериканским писателям свойственно наделять природу одушевленностью, видеть в ней не просто фон, но и отдельного героя повествования. Как отмечает А. Ф. Кофман, «природные образы и мотивы составляют самую сердцевину ху-

дожественного кода латиноамериканской литературы» [5, с. 108] и «заполняют художественное пространство большинства произведений» [5, с. 108].

Образы природы, роль природы в жизни человека, взаимоотношения человека и природы являются ключевыми темами в творчестве чилийского писателя и экоактивиста Луиса Сепульведы (Luis Sepúlveda, 1949–2020). Так, в повестях «Мама-кот» (1996), «История пса по имени Верный» (2016), «История одной очень медленной улитки, или как важно быть собой» (2018) главными героями являются представители животного мира. Автор не только описывает их поведение и создает яркие образы «братьев наших меньших», но и обращает внимание на отношение человека к природе, на умение ее слышать и понимать. Это же умение слышать и понимать природу, бережное отношение к ней отличает и Антонио Хосе Боливара Проаньо – главного героя, наверное, самого известного произведения автора – книги «Старик, который читал любовные романы» (1988).

Небольшая повесть Л. Сепульведы «История пса по имени Верный» (*Historia de un perro llamado Leal*) рассказывает читателям о немецкой овчарке по имени Верный, при этом особое внимание в произведении уделяется отношениям Верного и людей – индейцев из племени мапуче (т. н. «народа земли», к которому принадлежала и мать писателя) и тех, кого автор называет чужаками.

Жизнь индейцев мапуче – это естественная жизнь, протекающая в гармонии с природой. Гармоничному миру мапуче противопоставлен мир чужаков, белых людей-захватчиков (вероятно, гринго), которые, олицетворяя современную цивилизацию, демонстрируют варварское и сугубо потребительское отношение к природе, разграбляя ее ресурсы.

В повести мир мапуче выступает как сторона добра. Читатели замечают это по отношению индейцев к окружающему миру, псу Верному, а также по отношению природы к этим людям. Точно так же отношение к природе, в частности, к псу Верному, и людям другой культуры (индейцам-мапуче) характеризует чужаков, как тех, кто несет зло и разрушение.

В нашем исследовании мы уделили внимание языковому воплощению одного из природных образов повести Л. Сепульведы «История пса по имени Верный», а именно образу дождя и предприняли попытку установить его роль в качестве маркера взаимоотношений человека и природы.

Как следует из сказанного выше, в анализируемом тексте автор показывает два типа взаимодействия человека и природы. С одной стороны, это гармоничное сосуществование с природой индейцев-мапуче, а с другой стороны, разрушительное поведение чужаков, их губительное отношение к природе, вызывающее конфликт этих людей и природных стихий. Одним из маркеров данных типов взаимодействия человека и природы выступает образ дождя, выраженный, прежде всего, существительным «lluvia» (дождь).

Индейцами-мапуче дождь воспринимается положительно и наделяется такими эпитетами, как, например, «bueno» (хороший, добрый) и «puro» (чистый): «caía la lluvia buena del sur del mundo» [8] – «шел благодатный, южный дождь» (здесь и далее: если это не оговаривается, перевод оригинального текста выполнен авторами статьи); «con el agua pura de la lluvia mezcla una rapilla» [8] – «он достает обжаренную муку, смешивает ее с чистой дождевой водой» [7, с. 75]. Дождь в представлениях мапуче связывается с обновлением («Me gusta la lluvia, siempre renueva las cosas» [8]. – «Я люблю дождь, он обновляет всё вокруг» [7, с. 40]) и с восстановлением, в т. ч. со способностью восстанавливать силы и здоровье («Echado, recibo la lluvia y me repongo de los golpes» [8]. – «Я лежу на земле, чувствую, как на меня льется вода, и удары кнута вожака забываются» [7, с. 50]), а также с ощущением человеческого тепла и взаимного доверия («El pequeño cachorro de hombre se sentía seguro junto a mí, y yo agradecía a la lluvia la confianza de mi peñi, de mi hermano» [8]. – «Человеческому щенку было спокойно рядом со мной, и я был благодарен дождю за доверие своего пеньи, брата» [7, с. 40]).

Для мапуче дождь выступает как дружественная стихия, при этом он наделяется автором определенной самостоятельностью, т. е. получает статус действующего лица произведения. Так, грамматически существительное «lluvia» (дождь), как правило, выступает как подлежащее, сказуемое при котором выражено глаголом, обозначающим активное действие, например: «Me reconforta saber que la lluvia ha borrado las huellas del fugitivo» [8]. – «Я рад, что дождь смыл следы беглеца»; «Sé que la lluvia arruinará los pertrechos de la manada de wingkas» [8]. – «Я знаю, что дождь уничтожит боеприпасы стаи [чужаков]» [7, с. 80].

Для чужаков дождь является тем препятствием, которое мешает им преследовать вождя мапуче. Чужаки не воспринимают дождь как часть окружающего природного мира и стараются отгородиться от него: «La manada de wingkas ha dejado varias bolsas cubiertas con las capas de hule que usan para protegerse de la lluvia» [8]. – «Чужеземцы оставили на берегу сумки, укрыв их от дождя своими плащами» [7, с. 80]. И если для мапуче характерно чувство благодарности по отношению и к дождю, и к природе в целом (ср. выше: «yo agradecía a la lluvia la confianza de mi peñi, de mi hermano» [8] – «и я был благодарен дождю за доверие своего пеньи, брата» [7, с. 40]), то чужаки проклинают и дождь, и все, что их окружает, например: «Se culpan entre ellos por lo lento que avanzan, maldicen el tiempo, la lluvia, el cañaveral, el bosque, el cielo» [8]. – «Они винят друг друга в том, что стая еле идет, проклинают погоду, дождь, бамбук, лес, небеса» [7, с. 49]. Таким отношением они вызывают гнев природной стихии: «<...> y maldicen tanto que el ngünemapu se ofende y hace rugir a tralkan, el trueno, antes de descargar una nueva tormenta» [8] – «<...> они так ругаются, что дух земли обижается и насылает гром, а следом еще одну бурю» [7, с. 49].

Таким образом, «дождь» как один из природных образов повести Л. Сепульведы «История пса по имени Верный» поддерживает основное противопоставление произведения: уважительное отношение к природе индейцев мапуче, грубое и потребительское – со стороны чужаков.

Проведенное исследование подтвердило, что в данном произведении Л. Сепульведы природа является не просто декорацией или фоном, а активным участником повествования, что, с одной стороны, характерно для латиноамериканской художественной картины мира, а с другой стороны, близко принципам такого направления современной литературы, как экокритика.

Повесть «История пса по имени Верный» Л. Сепульведы не только отражает специфику латиноамериканского восприятия окружающего мира и природы, но и обращается к общечеловеческим, в частности, экологическим и этическим проблемам, которые по-прежнему актуальны в контексте современного экологического кризиса.

Литература

1. Бахур И. Н. Экокритика как новое направление в литературоведении // Актуальные вопросы германской филологии и лингводидактики: материалы XX междунар. науч.-практ. конф. Брест, 26 февр. 2016 г.) / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. Брест: Альтернатива, 2016. С. 112–114.
2. Гареева Л. Н. Функции пейзажа в романах И. С. Тургенева «Дворянское гнездо» и «Накануне» // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2012. № 1. С. 33–39.
3. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М.: Флинта: Наука, 2015. 248 с.
4. Иванова Н. В., Немцева К. И. Аллюзии на мир природы в романе Хавьера Серкаса «Царь теней» // LXXV Герценовские чтения. Иностранные языки: сб. науч. ст. междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 14–15 апр. 2022 г.) / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб., 2022. С. 283–287.
5. Кофман А. Ф. Латиноамериканский художественный образ мира. М.: Наследие, 1997. 320 с.
6. Лихачев Д. С. Поэзия садов. К семантике садово-парковых стилей. Сад как текст. М.: Согласие, 1998. 356 с.
7. Сепульведа Л. История пса по имени Верный / пер. с исп. М. В. Малинской. М.: Эксмо, 2018. 96 с.
8. Sepúlveda L. Historia de un perro llamado Leal [Электронный ресурс]. URL: <https://www.librosdemario.com/historia-de-un-perro-llamado-leal-leer-online-gratis> (дата обращения: 23.04.2026).

Возникновение образа-символа «кошка/кот – мистическое существо» в лингвокультуре

Анималистические символы являются одними из самых значимых в любой культуре. Полагаясь на особенности взаимоотношений кошек с другими животными, людьми и сверхъестественным, можно выделить три основных образа-символа, находящихся отражение в языке и культуре, а именно: «кошка/кот – хищник», «кошка/кот – компаньон» и «кошка/кот – мистическое существо». В этой статье речь идет о третьем из них.

Ключевые слова: образ-символ, легенды, мифы, семейство кошачьих, кошка/кот – мистическое существо

В ранее опубликованных работах авторы данного исследования представляли результаты изысканий по следующим вопросам: «Кошка как образ-символ женщины в англоязычной литературе» [13], «Возникновение образа-символа «кошка/кот – хищник – (жертва)» в лингвокультуре» [12], «Образ-символ «кошка/кот – хищник» в англоязычной литературе» [6], «Возникновение образа-символа «кошка/кот – компаньон» в лингвокультуре» [5]. Здесь же хотелось бы обратиться к самой, возможно, противоречивой теме и порассуждать о кошках/котах и мистических явлениях, окружающих их образ.

С самых древних времен кошки/коты всегда присутствовали в пантеонах богов, находясь над людьми, которые ассоциировали и до сих пор ассоциируют этих животных с чем-то сверхъестественным, особым, полубожественным. Поскольку в качестве воплощения божества древние люди часто выбирали самого сильного хищника, им известного, неудивительно, что во многих религиозных представлениях и культурах доколумбовых мезоамериканских народов встречается бог в виде ягуара [17, с. 103].

Так, в культуре ольмеков ягуары были важной частью шаманизма и редко выглядели натуралистично, гораздо более распространено было изображение существа, сочетающего в себе и кошачьи, и человеческие черты [18, с. 861–862]. Существует множество легенд об оборотнях-ягуарах. В культуре майя ягуару приписывали умение путешествовать между мирами, поскольку этот хищник одинаково хорошо мог охотиться и днем, и ночью (а в мифологии майя ночь и день были двумя разными мирами), а также из-за привычки животного спать в пещерах, которые часто ассоциировались с умершими предками. Именно поэтому у майя боги с чертами ягуара или одетые в шкуру ягуара чаще всего являлись богами подземного мира [14, с. 64–65]. Но подземный мир ассоциировался не только с предками – также считалось, что именно оттуда появляются растения и

вода. Эта связь с водой и растениями привела к тому, что ягуар стал называться и богом плодородия. Кроме того, шкуру ягуара в майанском обществе было дозволено носить только правящему классу, а также тем, кто особенно преуспел в воинском и охотничьем ремесле. Такие люди украшали себя шкурами, зубами и когтями ягуара, и считалось, что они обладают кошачьими душами [19, с. 26]. И наконец, ягуар часто появляется в мифологиях современных культур Южной Америки как животное, которое дало людям власть над огнем.

Кроме ягуаров на территории обеих Америк также водится и пума, чьи сила и грация издревле превозносились в культурах коренного населения этих материков. Например, с данным животным был связан Виракоча, бог неба и грома у инков. Для апачей вой пумы был предзнаменованием смерти, а алгонкины верили, что пумы живут в подземном мире и являются злыми существами, в то время как для чероки они были священными животными [16, с. 354].

Не менее важную роль играл и играет в культурах народов мира и тигр. Особенно он популярен в Азии. В Китае он является одним из двенадцати животных зодиакальной системы. Часто в искусстве тигр (царь реально существующих «земных» животных) изображается символом земли и тела, то есть материи (а также тьмы, запада, осени, заката, луны), в то время как его противник, дракон (царь всех мифических «небесных» существ) символизирует дух и дождь (а также свет, восток, весну, восход, солнце). Эту пару нередко называют «единством противоположностей» как «инь (тигр) – ян (дракон)», отождествляющим «всеобъемлющий эффект взаимодействия различных по природе сил» [10].

Тигра почитают и во многих частях Вьетнама. Практически в каждой деревне обязательно существует храм этого животного. Такая традиция, скорее всего, появилась из-за страха перед тиграми, которые нападали на поселения в древние времена. Тунгусы верили, что сибирский тигр – полубог, и часто называли его «дедушка» или «старик». Удэгейцы и нанайцы именовали его «амба» («тигр»; только белые чужеземцы перевели это слово иначе – «дьявол»), а маньчжуры считали сибирского тигра царем всего и всех [15].

Для большей же части остального мира царем зверей был и остается лев. Его образ – важный символ в культурах Европы, Азии и Африки [7]. Чаще всего зверь изображается позитивно, как существо, невероятно сильное, но в то же время великодушное, символизирующее монархию, государственность, храбрость.

Особенный интерес с точки зрения культурологии представляет «полулев» (сфинкс) – существо с телом льва и головой человека, являющееся важной фигурой в египетской и греческой мифологии. Сфинксов – духовных стражей, олицетворявших власть, – в Египте создавалось много, причем увенчивались они как мужскими, так и женскими головами [1]. Сфинксы, в некотором смысле, устанавливали связь между миром человеческим и божественным, а в месопотамской мифологии, вероятно, для этого служили львы. Вавилонская богиня любви, войны, плодородия и распри Иштар изображалась в колеснице, запря-

женной семью львами, а ее шумерский аналог Инанна иногда представляла стоящей на спинах львиц или в компании этих животных [9].

Почитаем лев и у буддистов: «...этот величественный зверь часто изображается на храмах, малых святынях-ступах и любых изображениях Будды Шакьямуни, индийского царевича, основавшего Учение в VI в. до н.э.» [2]. Львы символизируют «бодхисаттв» – тех людей и созданий, «которые отказались от вечного покоя в Нирване до тех пор, пока они не помогут получить Просветление (цель любого буддиста) всем живым существам» [2].

И наконец, важно рассмотреть связь домашних кошек/котов с богами различных пантеонов. Кошкам/котам поклонялись египтяне: сам великий бог солнца Ра часто изображался в виде рыжего кота, побеждающего под священным деревом ишед (сикоморой) в Гелиополе змея Апопа – владыку подземного мира, олицетворяющего мрак и зло. До нашего времени дошли восхваления Ра в надписях на гробницах царей XIX–XX династий: «Ты – великий кот, мститель богов» [4, с. 11]. С культом кошек была связана и богиня Баст (Бастет): она олицетворяла любовь, счастье, женскую красоту, луну, плодородие, домашний очаг и изображалась в виде женщины с головой кошки; как правило, она была облачена в зеленые одежды, в левой руке у нее было зеркало (или корзина), а в правой – музыкальный инструмент систрум, который использовался при церемонии погребения кошки. Систрум состоял из металлической дуги на рукоятке и символизировал вселенную. На рукоятке укреплялись четыре металлических крюка так, что при встряхивании они ударялись о дугу и гремели. Четыре поперечины озаменовывали основные элементы, из которых состоит вселенная: огонь, землю, воду и воздух [3, с. 141–142]. Сверху на дуге располагался маленький сфинкс, который обозначал одновременно и бога солнца Ра, и богиню луны Баст.

Кошка была наиболее чтимым в Древнем Египте животным. Преступления против кошек карались смертью, а сами кошки не жили где попало: для них был создан особый храм, в центре которого стояла статуя Баст. Уход за этими животными считался одной из самых почетных служб в государстве, поэтому присматривать за кошками могли только жрецы, и эта великая миссия передавалась от отца к сыну. Одним из центров «кошкопоклонников» был Гелиополис. В центре этого города стояла огромная статуя кошки, расширявшая и сужавшая зрачки в зависимости от положения солнца; одновременно это были и часы, так как каждый час божественное животное выпускало фонтанчик воды [8, с. 14].

Чаще всего египетскую Баст отождествляли с греческой богиней Артемидой, поскольку та тоже была богиней луны, ночных чар и животных, поэтому со временем дочь Зевса стали называть Матерью кошек [3, с. 402]. В римской мифологии Артемиде соответствовала богиня Диана, а значит, можно предположить, что и она тоже была покровительницей кошек.

Интерес представляет также и скандинавский пантеон богов. Одной из наиболее почитаемых богинь была независимая Фрейя. Считалось, что равных

ей по красоте не было во всем мире ни среди богов, ни среди людей, а ее сердце сочувствовало страданию каждого. В бой она отправляется на колеснице, запряженной кошками, и поэтому прослыла повелительницей кошек, как и Баст и Артемида. Слезы Фрейи, капая, превращались в золото, а падая в море, становились янтарем – поэтому ее кошек зовут Бигуль («золото пчел», мед) и Трےгуль («золото дерева», янтарь). Фрейя также обладала способностью менять внешний облик, была предводительницей валькирий и правила любовью, красотой, плодородием, магией, мудростью, поэзией, морем и луной [4, с. 572]. «Палаты ее – Сессрумнир, велики они и прекрасны. А ездит она на двух кошках, впряженных в колесницу. Она всех благосклоннее к людским мольбам, и по ее имени знатных жен величают госпожами. Ей очень по душе любовные песни. И хорошо призывать ее помощь в любви» [11, с. 45].

Таким образом, испокон веков все семейство кошачьих служило символом силы, мощи, храбрости и плодородия для различных народов со всего мира. Хищные кошачьи всегда ассоциировались с величием и царственностью, ставились над человеком, назывались его прародителем. Домашние кошки же издревле считались мистическими существами, связанными с ночью, луной, любовью и женским началом, потусторонним миром, и до сих пор в человеческой культуре сохранилось это соотношение.

Литература

1. Винник Е. Загадки египетского сфинкса [Электронный ресурс] // Вестник Кавказа. 2024. URL: <https://vestikavkaza.ru/articles/zagadki-egipetskogo-sfinksa.html> (дата обращения: 24.04.2026).
2. Ездовые животные буддийских божеств [Электронный ресурс] // Томский областной краеведческий музей имени Михаила Бонифатьевича Шатилова: сайт. URL: https://tomskmuseum.ru/about_mus/blog/ezdovye-zhivotnye-buddijskih-bozhestv (дата обращения: 24.04.2026).
3. Конвей Д. Дж. Мистерии и магия Луны. М.: АСТ-ЛТД, 1998. 448 с.
4. Кот // Мифы народов мира: энциклопедия. Т. 2. М.: Советская энциклопедия, 1992. 700 с.
5. Кудряшова К. Ю., Шарапова Ю. В. Возникновение образа-символа «кошка/кот – компаньон» в лингвокультуре // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания: науч.-метод. журнал. 2026. № 1(34). С. 439–446.
6. Кудряшова К. Ю., Шарапова Ю. В. Образ-символ «кошка/кот – хищник» в англоязычной литературе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 18, № 2. С. 655–662.
7. Курий С. Символом чего выступал лев в Африке, Азии и Европе? [Электронный ресурс] // Познавательный журнал – Школа жизни. 2016. URL: <https://www.shkolazhizni.ru/animal/articles/77624> (дата обращения: 24.04.2026).
8. Непомнящий Н. Н. Кошка в вашем доме. М.: Профиздат, 1996. 132 с.
9. Образы Инанны и Иштар в мифологии [Электронный ресурс] // Телемапедия: сайт. URL: <https://dzen.ru/a/aZqtC8XyW1yIGhBW> (дата обращения: 24.04.2026).

10. Рудина В. Дракон и Тигр – древний символ абсолютной силы [Электронный ресурс] // Первая Московская Галерея Восточной Живописи: сайт. URL: <https://mos.gallery/blog/dragon-i-tigr-drevniy-simvol-absolyutnoy-sily> (дата обращения: 24.04.2026).
11. Стурлусон С. Младшая Эдда. М.: Ладомир, 1994. 280 с.
12. Шарапова Ю. В., Корж К. Ю. Возникновение образа-символа «кошка/кот – хищник – (жертва)» в лингвокультуре // Вопросы филологии и теории перевода: социокультурный аспект. Чебоксары, 2015. С. 176–179.
13. Шарапова Ю. В., Корж К. Ю. Кошка как образ-символ женщины в англоязычной литературе // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания: межвуз. сб. ст. Вып. 5. Киров, 2014. С. 173–177.
14. Benson E. P. The Lord, The Ruler: Jaguar Symbolism in the Americas // Saunders N. J. (ed.). Icons of Power: Feline Symbolism in the Americas. London & New York: Routledge, 1998. P. 53–76.
15. Eveleth R. Is It True That More People Have Been in Space Than Seen a Siberian Tiger in the Wild? [Электронный ресурс] // The Smithsonian Institution. 2013. URL: <https://www.smithsonianmag.com/smart-news/is-it-true-that-more-people-have-been-in-space-than-seen-a-siberian-tiger-in-the-wild-98147937> (дата обращения: 24.04.2026).
16. Matthews J., Matthews C. The Element Encyclopedia of Magical Creatures: The Ultimate A-Z of Fantastic Beings from Myth and Magic. Harper Element, 2005. 704 p.
17. Miller M., Taube K. The Gods and Symbols of Ancient Mexico and the Maya: An Illustrated Dictionary of Mesoamerican Religion. Thames & Hudson, 1993. 216 p.
18. Murdy C. N. Congenital Deformities and the Olmec Were-Jaguar Motif // Society for American Archaeology, 1981. Vol. 46, № 4. P. 861–871.
19. Saunders N. J. Architecture of Symbolism: The Feline Image // Saunders N. J. (ed.). Icons of Power: Feline Symbolism in the Americas. London & New York: Routledge, 1998. P. 12–52.

УДК 82.01/09

Д. А. Проскурина (Барнаул, Россия)

Алтайский государственный педагогический университет

**Методология научно-квалификационной работы
(диссертации на соискание ученой степени кандидата наук)
по теме «“Рефлексирующий” персонаж в литературе
второй половины XX – начала XXI веков (на материале романов
В. А. Шарова, А. Б. Сальникова, Е. Г. Водолазкина)**

Выбор методов исследования при написании диссертаций по литературоведению зачастую является одной из ключевых сложностей будущего диссертационного исследования. На примере своей диссертационной работы автор проанализировал современные методы исследований по литературе, остановился на наиболее подходящих из них и обосновал свой выбор. Данная статья может быть полезна студентам, магистрантам и аспирантам программы «Русская литература и литература народов Российской Федерации» для выбора верных ме-

тодов и подходов при осуществлении научных исследований произведений современной литературы XX – начала XXI веков и подготовке научных работ соответствующей тематики.

Ключевые слова: рефлексрующий персонаж, современная литература, литература XX – начала XXI века, методология, структурно-семиотический метод, литературно-исторический метод, мифопоэтический метод, социологическое литературоведение

Общепризнанно, что результаты диссертационных исследований по литературоведению трудноизмеримы, поэтому выбор методов исследования (особенно при изучении произведений современной литературы второй половины XX – начала XXI века) представляет для ученого определенную сложность и ставит его перед важной задачей: необходимо выбрать актуальные методы, которые позволят глубоко и достоверно исследовать произведения новейшей литературы, опираясь на богатый опыт литературы прошлого, психологию, мифопоэтику, а также аргументировать свой выбор. Мы предприняли попытку на примере своего диссертационного исследования поделить опыт выбора методов и подходов, позволяющих нам эффективно анализировать культовые современные романы В. А. Шарова, А. Б. Сальникова, Е. Г. Водолазкина, а также составлять представления об образе рефлексующего персонажа в данных литературных произведениях.

Цель исследования – произвести отбор методов и подходов, позволяющих достоверно и качественно исследовать романы В. А. Шарова, А. Б. Сальникова, Е. Г. Водолазкина и традиции создания образа рефлексующего персонажа в их культовых романах.

Материал исследования – романы В. А. Шарова «До и во время», «Возвращение в Египет», роман А. Б. Сальникова «Петровы в гриппе и вокруг него», романы Е. Г. Водолазкина «Чагин», «Брисбен».

Методы и подходы, которые являются актуальными для исследования произведений современной литературы второй половины XX – начала XXI века: структурно-семиотический метод, литературно-исторический метод, психолингвистический мифопоэтический метод, психолингвистический подход как часть лингвополитической персонологии, а также подходы марксистского, социологического и вульгарно-социологического литературоведения.

В качестве одной из основ диссертационного исследования мы рассмотрели труды представителей структурно-семиотического метода Московской и Тартуско-московской формальных школ: Ю. М. Лотмана [7], [8], В. Н. Топорова [12] и В. В. Иванова [4], в работах которых культура рассматривается как «знаковая система, в которой с помощью особых кодов созданы сценарии человеческого поведения...» [7]. Данные сценарии важны для выявления законов построения «рефлексующего» персонажа, рассматриваемых нами в первой главе исследования – «Персонологический ряд в литературоведческой науке». Именно подробный анализ мотивов

поступков, стиля взаимодействия «рефлексирующего» персонажа с окружающими, реакции на их поведение в выбранных нами для анализа романах второй половины XX – начала XXI века составит основную часть нашей работы.

«Рефлексирующие» персонажи выбранных нами авторов в монологах и диалогах часто опираются на библейские догмы, и таким образом их слово оказывается ритуальным, образуя новые смыслы; семиотизация в таком случае приобретает духовную перспективу. Вопросы религиозного понимания концептов были близки исследователю В. Н. Топорову, его представления отразились в работе «Миф. Ритуал. Символ. Образ» [12]. Его метод семиотического медленного чтения позволит нам в работе достоверно интерпретировать ход мысли «рефлексирующих» персонажей с опорой на вопросы религии, переплетающиеся с историческими вопросами. Мифы, религия, ритуальность и история у В. А. Шарова неотделимы друг от друга и составляют основу миропонимания и экзистенциальных исканий каждого «рефлексирующего» персонажа. Пристальный интерес В. А. Шарова к историческим вопросам свидетельствует о необходимости анализа особенностей «рефлексирующего» персонажа через призму семиотического подхода В. В. Иванова, который в эпилоге «Очерков по предыстории и истории семиотики» утверждал: «...семиотика должна помочь ориентироваться в истории» [4]. Плюрализм знаков и символов, с которыми встречаются герои романов В. А. Шарова «До и во время» и «Возвращение в Египет», должны быть рассмотрены без отрыва от контекста истории для верной их интерпретации.

Безусловно, в отечественной литературе и ранее встречались некоторые черты «рефлексирующего» персонажа, поэтому немаловажным мы считаем применение литературно-исторического метода, тесно связанного с идеями А. И. Белецкого. Изучение литературного опыта нескольких исторических эпох позволит нам рассмотреть динамику и традиции формирования интересующего нас типа героя, достаточного описания и четкой реконструкции свойств которого в специальной литературе на сегодняшний день не имеется. Важно изучить обстоятельства, предшествовавшие возникновению данного типа литературного героя, его место и роль в исторической среде XIX века (на материале произведений И. С. Тургенева и Ф. М. Достоевского). В работе мы обратим внимание также на «отношение произведения к фактам предшествующим и современным» [1]. Без опоры на исторический контекст анализ предпосылок развития феномена «рефлексирующего» персонажа и его эволюции в русской литературе представляется нам неполным.

Во второй главе нашего диссертационного исследования – «Феномен “рефлексирующего” персонажа в русской классической литературе» – черты рефлексирующего персонажа в романах В. А. Шарова «До и во время» и

«Возвращение в Египет» также будут рассматриваться с опорой на мифопоэтический метод. Внутренние диалоги «рефлексирующих» персонажей, составляющие основу нарративной структуры романов В. А. Шарова, активное вовлечение читателей в игру с фабулой некоторых мифов и библейских легенд, черты псевдоавтобиографизма – все это становится своеобразными приемами создания персонажей данного типа и содержит в большинстве случаев мифологическую символику. Е. М. Мелетинский отмечал: «...миф и мифологическое сознание имеют свою собственную логику, которая выходит за пределы рационалистического подхода» [9].

Своеобразие образов героев и сюжетов романов В. А. Шарова заключается в присущем им выходе из зоны логики исторического процесса, сознательном переосмыслении автором его хода. Логика мифа в сюжете романа может видоизменяться, органично переплетая общеизвестные формы с авторским вымыслом, игрой, неким историческим экспериментом. Переработка знакомых мифов, отдельных их мотивов зачастую является основой рефлексии героев романа «Возвращение в Египет», потому представляет для нас научный интерес и позволяет проводить анализ в русле мифопоэтического подхода.

Основу романа В. А. Шарова «До и во время» составляют политические мотивы. Несколько видоизмененные образы исторических деятелей, вымышленные персонажи могут, на наш взгляд, на данном этапе исследования стать идеальными представителями типа «рефлексирующего» героя. По этой причине важным нам представляется анализ своеобразия речевого поведения данных политических субъектов, моделирование их «риторического портрета» с позиций психолингвистического подхода, а также методики анализа поликодовых систем (вербальной, визуальной, аудиальной) в рамках применения методологических основ лингвополитической персонологии. И так как данный подход находится на границе с языкознанием, важным представляется обращение к трудам исследователей в области теории языковой личности: Г. И. Богина [2], В. В. Виноградова [3], Е. В. Иванцовой [5], Ю. Н. Караулова [6] и др.

Е. В. Иванцова в своей работе «Феномен диалектной языковой личности» отмечает: «В лингвоперсонологии “языковая личность” понимается как личность, отраженная в созданных ею текстах» [5]. Персонажи двух рассматриваемых нами романов В. А. Шарова – героини-политики и не только, рассматриваемые нами как образцы типа «рефлексирующий персонаж», – неоднократно создают собственные тексты, канву которых составляет рефлексия, поэтому обращение к психолингвистическому подходу как части лингвополитической персонологии видится нам неотъемлемой частью методологии нашего исследования.

В связи с подходами, выбранными нами ранее, закономерным, на наш взгляд, станет и обращение к истокам подходов марксистского, социологического и вульгарно-социологического литературоведения Г. В. Плеханова [10] и В. Ф. Переверзева [11]. В рамках данных подходов многие «рефлексирующие» персонажи выбранных романов в нашем диссертационном исследовании будут рассмотрены с точки зрения носителей классового сознания, где природность героя в классовом обществе, изображенном В. А. Шаровым, вторична по отношению к социальным условиям. Исследование другой составляющей персонажа – «самости» – в рамках данного методологического подхода позволит нам достичь цели нашего диссертационного исследования – проанализировать уникальное сочетание типических черт, а затем и принципов создания рефлексирующего персонажа.

Наконец, во второй главе диссертационного исследования будет рассмотрен вопрос еще об одном способе построения «рефлексирующего» персонажа – памяти и беспамятстве, часто становящихся причиной фрагментарности сознания и последующей рефлексии персонажей В. В. Сальникова и Е. Г. Водолазкина. Стремление подробно рассмотреть символику памяти и беспамятства вновь обуславливает обращение к психолингвистическому и структурно-семиотическому подходам. Интересными с точки зрения этих подходов в методологии становятся рассмотрение и интерпретация принципиально разных позиций персонажей названных выше авторов по отношению к памяти: беспамятство и отсутствие умения забывать.

Символ памяти и беспамятства принципиально важно рассмотреть в русле названных подходов литературоведения, так как память, несомненно, является основой рефлексии. В рамках выбранного подхода мы также будем опираться на труд Ю. М. Лотмана «Память в культурологическом освещении», в котором ученый подчеркивает, что значение символа не есть нечто постоянное и память культуры не следует представлять себе как некоторый склад, в который сложены сообщения, неизменные в своей сущности и всегда равнозначные сами себе [8]. Исходя из данного умозаключения символ памяти в романах В. А. Шарова, В. В. Сальникова и Е. Г. Водолазкина не следует интерпретировать всегда однозначно: герои не просто «хранят» информацию в памяти, а перерабатывают ее, видоизменяя, согласно текущим реалиям, меняя смыслы данного символа. Такой динамичный символ, как память, или более пассивный символ забвения, беспамятства являются уникальным способом создания персонажа нового типа – «рефлексирующего» персонажа.

Таким образом, методологию научно-квалификационной работы ««Рефлексирующий» персонаж в литературе второй половины XX – начала XXI веков (на материале романов В. Шарова, А. Сальникова, Е. Водолазкина)» составят следующие методы и подходы: структурно-семиотический метод,

литературно-исторический метод, психолингвистический мифопоэтический метод, психолингвистический подход как часть лингвополитической персонологии, а также подходы марксистского, социологического и вульгарно-социологического литературоведения. Применение данных методов и подходов видится нам обоснованным для достижения цели, решения задач исследования и получения наиболее достоверных результатов нашего диссертационного исследования. Данные актуальные методы исследования, на наш взгляд, могут стать основой и других литературоведческих исследований, посвященных современной русской литературе второй половины XX – начала XXI века.

Литература

1. Белецкий А. И. Об одной из очередных задач историко-литературной науки // Белецкий А. И. Избранные труды по теории литературы. М., 1964.
2. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. Л., 1984.
3. Виноградов В. В. О языке художественной литературы. М.: Гослитиздат, 1959.
4. Иванов В. В. Очерки по предыстории и истории семиотики // Иванов В. В. Избранные труды по семиотике и истории культуры. Т. I. М.: Языки русской культуры, 1999.
5. Иванцова Е. В. Феномен диалектной языковой личности: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. Томск, 2002.
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. М.: ЛКИ, 2010.
7. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста: Структура стиха: пособие для студентов. Л.: Просвещение, 1972.
8. Лотман Ю. М. Память в культурологическом освещении: избранные статьи. Таллинн: Александра, 1992.
9. Мелетинский Е. М. Поэтика мифа. 4-е изд., репринт. М.: Восточная литература, 2006.
10. Переверзев В. Ф. У истоков русского реалистического романа. М., 1965.
11. Плеханов Г. В. К вопросу о развитии монистического взгляда на историю. М.: Гос. изд-во полит. лит., 1949.
12. Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. М.: Прогресс – Культура, 1995.

Henri Troyat – a guide to Russian literature for French readers

В статье исследуется роль Анри Труайя (Льва Тарасова) – французского писателя русского происхождения – в популяризации русской литературы и культуры среди франкоязычной аудитории. Акцентируется внимание на том, как личный опыт эмиграции и бикультурная идентичность автора повлияли на его творчество и позволили выстроить «диалог культур» в художественных произведениях и биографических работах. Основное внимание уделено отношению Труайя к личности и творчеству И. С. Тургенева.

Ключевые слова: Анри Труайя, И. С. Тургенев, русская литература, диалог культур, билингвизм, литературное наследие

The article explores the role of Henry Troyat (also known as Lev Tarasov) as a French writer with Russian roots in popularizing Russian literature and culture for the French-speaking public. It focuses on the influence of the author's own experience of emigrating and his dual identity on his writing, allowing him to create “a dialogue of cultures” through his literary works and biographies. The article also highlights Troyat's connection with the personality of Ivan Turgenev and his creativity.

Keywords: Henry Troyat, Ivan Sergeevich Turgenev, Russian Literature, Dialogue of Cultures, Bilingualism, Literary Heritage

Lev Tarasov, who is not widely known by name today, is nevertheless a figure who deserves attention in terms of literary evolution. Meanwhile, when the name Henry Troyat is mentioned, readers instantly associate it with the prominent French writer who has left an imprint on the literary scene of 20th century France.

The upbringing and education of the future writer and biographer was carried out under the guidance of Lydia Vasilyevna and his governess. They were responsible for forming the foundations of his literary talent. The governess placed a strong emphasis on studying French, which introduced him to a country with rich culture and history, such as France. In his memoirs, he recalled that he fell in love with this country long before he knew it. [1]

The First World War and the subsequent political upheavals radically changed Tarasov's family structure, leading them to emigrate from Russia to Paris. The move marked a new beginning for young Lev Tarasov who later adopted the pseudonym of Henry Troyat.

His journey to France was filled with chaos, hunger, and lawlessness that left an indelible impression on his memory. When he arrived in a new culture, he began to explore his creative potential. His first significant work was “The Deceitful Light”, which launched his literary career and gave him the name Henry Troyat. In an inter-

view about his work, Troyat said, “I am now Henry Troyat, but there is still a part of Lev Tarasov within me.” [2]

These words reflect the complexity of his identity as a writer, which remains intact despite his life's twists and turns.

In literary studies, the works of authors with bilingual skills and who create texts in two languages stand out. In this regard, the figure of Henry Troyat is particularly notable, whose work embodies the synthesis of the French and Russian literary traditions [4]; [5].

The writer's upbringing in a Russian-Armenian household undoubtedly had a profound impact on his writing. The Russian language and culture provided him with inspiration and served as fertile ground for creating numerous works characterized by depth and uniqueness. In his autobiography “Such a Long Journey”, Troyat himself emphasizes his inextricable connection to Russian culture, recounting the “scent of Russian churches”, the ringing of bells, and the warmth of his home, demonstrating the preservation and evolution of Russian identity through his work. Henry Troyat's originality as a writer is largely attributable to his ability to bridge two cultural spheres. His writings exhibit a clear exchange between French and Russian literatures, resulting in the development of an individual authorial voice that incorporates elements from both traditions.

This fusion not only enhances the literary legacy but also promotes the convergence of cultural paradigms and contributes to intercultural communication.

A deep knowledge of documentary and literary sources, virtuoso mastery of psychological analysis and a unique ability to present familiar things in a new way, Henry Troyat created works that captivate readers and offer high educational value.

As part of his Russian Biographies series, he presented detailed and thoroughly researched studies on prominent Russian literary figures such as Nikolai Gogol, Fyodor Dostoyevsky, Lev Tolstoy and Anton Chekov. These portraits created with deep respect for and admiration of the genius of the Russian literature have been praised by foreign and Russian critics alike, demonstrating their importance and scholarly significance [3]; [6].

In his memoirs and reflections, Troyat explores the phenomenon of Turgenev in great detail, whose personality and works represent a unique fusion of various cultural and spiritual influences. Turgenev, who was not quite Russian or European, nor quite a lover or friend, embodied complex and multifaceted character, making him a remarkable individual who combined tolerant, gentle, and noble qualities.

As a realistic writer with a soul of late romanticism, he created works that reflected not only the realities of their time but also delved into the depths of human psyche and touched on emotional and sensuous aspects of life.

Troyat pays special attention to the exquisite and flawless style of Turgenev, which he compares to the language of Pushkin. His style, characterized by vividness and sensitivity, allows him to convey psychological and physical aspects of charac-

ters' experiences in unparalleled detail. Thus, Troyat emphasizes not only aesthetic but also profound philosophical importance of Turgenev's works, his ability to create multilayered images and scenarios that reveal complexity of human character.

Troyat admires the fact that, due to family and personal circumstances, Turgenev was “condemned” to a life as a gypsy, which caused discontent among compatriots and was seen as a betrayal of one of the prominent writers to his native country by some. As a friend of Flaubert and Sainte-Beuve and George Sand, he became an embodiment for France, while Russian colleagues rejected him as a cosmopolitan writer in the literary community. However, the more Troyat saw himself as European, the closer he felt to his homeland. As he aged, he often remembered his childhood in Russia and the richness of that land inspired his imagination. He said, “I need a winter to work like in Russia – a cold that covers trees in frost. But I work better in autumn, on days without wind when the ground is hard and the air has a smell of wine”. These words highlight the uniqueness of his life and work, as noted in Troyat's book “Ivan Turgenev”.

The book also explores the complex relationships between Turgenev and other writers, such as Dostoevsky and Tolstoy. Turgenev's relationships with Tolstoy were challenging throughout his life, as their different views on religion led to misunderstanding despite attempts to reconcile ideological differences, as he wrote to Botkine: “We are like opposite poles” [7].

To his friends in France who held him in great admiration and respect, Turgenev spoke tirelessly about Russia, trying to introduce them to its cultural richness. Through his efforts they became acquainted with the works of Pushkin, Gogol and Tolstoy and other prominent contemporary writers. Like Henry Troyat Turgenev saw himself as a cultural intermediary between Russia and France. Realizing the importance of his role in promoting two cultures he justified his decision to stay in a foreign country and his exile by saying that his work contributed to strengthening mutual understanding between countries and benefiting his home country.

There are numerous parallels between the lives of Ivan Sergeevich Turgenev and Henry Troyat, allowing us to draw clear analogies between their artistic paths. Both writers have gained significant attention from readers in both Russia and France, demonstrating the profound cultural significance of their work. Notably, Troyat, while writing about Russian authors and Russian history from a French perspective, managed to maintain the authenticity and beauty of the text, avoiding linguistic distortions commonly associated with translation.

Troyat's biographies are characterized by captivating narratives, accurate historical detail, and a wide range of subjects covering different historical periods, vibrant imagery, and eloquent language. These characteristics make his work significant and attractive to curious readers, contributing to enriching the cultural exchange between Russia and France. Troyat's legacy in terms of both quantity and content has played an important role in fostering mutual understanding and cross-cultural ex-

change between these great civilizations. Through his “Russian works”, the author demonstrates a deep understanding of Russian literature and life, as well as the character and style of Russian authors. His relationship with Turgenev, who he greatly admired and understood, deserves special mention.

References

1. Агванян Л. В. Жанр романизированной биографии в творчестве Анри Труайя // Актуальные вопросы гуманитарных наук – 2022: материалы выступлений молодых ученых (Архангельск, 22–23 апр. 2022 г.) / Сев. (Аркт.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова, Высш. шк. соц.-гуманит. наук и междунар. коммуникации. Архангельск, 2022. С. 61–64.
2. Анри Труайя – самый русский из французских писателей. [Электронный ресурс]. URL: <https://omiliya.org/article/anri-truaiya-samyi-russkii-iz-frantsuzskikh-pisatelei> (дата обращения: 10.05.26).
3. Дебрени М. Языковая автобиография // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2014. Т. 8, № 1. С. 55–64.
4. Кирнозе З. И. Россия и Франция: диалог культур. Нижний Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2002. 272 с.
5. Телешова Р. И., Дубнякова О. А. Диалог Франции и России во французской литературе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7, № 4. С. 223–237.
6. Savelyeva E. B., Lineva E. A. The author in fiction literature communication // XLinguae. 2015. Vol. 8, № 3. P. 76–90.
7. Teleshova R. I. Frontières et rêveries des origines dans l’œuvre d’Henri Troyat. Toulon: Université du Sud Toulon Var, 2002. 250 с.

УДК 930.85

Ю. В. Шарапова (Санкт-Петербург, Россия)

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Когнитивная самоидентификация ирландцев и исландцев через представления об удивительных «маленьких народах» – лепреконах и эльфах

Ирландия и Исландия – две страны с отчасти общими корнями, до некоторой степени схожей исторической парадигмой и, на современном этапе развития, с совместно разделяемыми ценностными ориентирами. Однако когнитивная самоидентификация проживающих там народов несколько отличается, чему способствует их восприятие языковой политики и культурных традиций.

Ключевые слова: когнитивная самоидентификация, когнитивный диссонанс, ирландская культура, исландская культура, лепреконы, эльфы

Под когнитивной самоидентификацией подразумевается процесс, в рамках которого человек формирует представление о себе посредством накопления сведений, укрепления убеждений, выработанных при социальном взаимодействии. «Осмысление объектов и событий (концептуализация мира), соотнесение полученных единиц знания с рубриками предшествующего опыта (категоризация мира), их языковая репрезентация никогда не бывают нейтральными и практически всегда включают в себя их определенную интерпретацию» [1, с. 18–19], которая в дальнейшем приводит к умозаключениям и выводам. Из последних часто создаются образы, способствующие запоминанию как отдельных традиций, так и когнитивных картин мира с культурными кодами, чьи элементы могут отличаться «большим потенциалом для создания когнитивного диссонанса» [8, с. 144].

В этом отношении интерес вызывают две страны, имеющие немало общего (чьи зафиксированные международные коды – *IRL* и *ISL* [13, с. 82–83]). Их сходства начинаются уже с названий, которые регулярно путают не только школьники и студенты, но временами и представители власти. На первый взгляд, действительно, Ирландия и Исландия отличаются только одной буквой в названиях, являясь небольшими островными государствами на самой окраине Европы, на формирование наций которых в той или иной степени оказали влияние викинги. Однако у людей, посетивших «Изумрудный остров» и «Страну льда» соответственно, эти две «вселенные» имеют разные ассоциативные ряды. Ирландия – это клевер, пабы, древние замки, высокие скалы и бескрайние зеленые луга, тогда как Исландия – это ледники, вулканы, гейзеры, водопады и лавовые поля [7]. «Величественная Ирландия проникает в сердце каждого, кто ступает на ее землю, и остается там навсегда источником трепетного восхищения и нежной грусти» [2, с. 3]. «Поездку в Исландию нередко сравнивают с путешествием на Луну, Марс или другую планету. А все потому, что эта страна оставляет ощущение встречи с чем-то нереальным» [4, с. 98].

Эти тона и отзвуки чего-то родного и чуждого слышатся и в названиях столиц упомянутых стран. Дублин (в переводе на русский язык «Черная заводь» [11, с. 41]) – столица Ирландии с населением около 600 000 человек [18]. Рейкьявик (в переводе на русский язык «Дымящаяся бухта») – столица Исландии с населением около 140 000 человек [19]. Обе страны долгое время входили в состав других государств: Соединенного Королевства Великобритании и Ирландии – в первом случае, Королевства Дании – во втором, от которых получили независимость лишь в 20 веке [12, с. 5]; [5, с. 69]. Однако языковая ситуация в некогда «плодородном огороде Англии» [12, с. 3] и в глубинке, именуемой «малозначимой частью датского королевства» [5, с. 65], способствует возникновению ряда вопросов. «Датский язык играл во многих областях важную роль, а датская культура и менталитет проникали разнообразными способами в повседневную жизнь исландцев, что требовало хорошего владения языком»

[20, с. 15]. Подобное можно было бы смело заявить и о положении английского языка и английской культуры в Ирландии. Но в современной Исландии, где официальным языком (помимо исландского жестового) является исландский (имеющий статус «в безопасности»), им владеет практически все население (более 93%), в то время как датский изучается в общеобразовательных школах как иностранный, наряду с английским и другими языками [22]. В Ирландии же на «первом официальном языке», ирландском (имеющем статус «есть угроза исчезновения»), ежедневно говорит примерно 1% населения (хотя 30% утверждают, что они неплохо его знают), а «второй официальный язык» Ирландии – английский – напротив, ежедневно используют почти все жители страны [23]; [9, с. 226–227, 230–231].

Из этого следует то, что языковая национальная самоидентификация исландцев имеет многообещающие перспективы, тогда как языковая национальная самоидентификация ирландцев намекает на неутешительное будущее, если только не будут предприняты определенные инициативы со стороны как представителей правительства, так и обычных граждан государства. Тем не менее нет основания опасаться за культурную самоидентификацию и того и другого народа, выстраивающуюся на целом ряде традиционных элементов, «спасительной силой» которой все же можно признать устойчивую веру ирландцев и исландцев в проживание на пространстве их стран «маленьких народов» – лепреконов и эльфов.

Лепрекона (*leprechaun/leipreachan*) в словаре ирландского варианта английского языка определяют как трудолюбивого, похожего на гнома эльфа, которого легко увидеть в сумерках или при лунном свете за починкой обуви [17, с. 140]. Уточняющие характеристики лепрекона можно почерпнуть и из других источников: лепрекон – озорной маленький человечек, обычно одет с головы до ног в зеленое, с рыжими волосами и рыжей бородой [26], часто занимающийся шалостями, но не совершающий злых поступков, обладающий огромным богатством, которое он прячет на конце радуги, и, если поймать лепрекона, он исполнит три желания в обмен на свою свободу [21]. Лепрекон ревниво охраняет спрятанный горшочек с золотом, расстаться с которым он может только под угрозой физической расправы, так что желающие украсть сокровища лепрекона должны не спускать с него глаз, потому что если они отведут взгляд хотя бы на секунду, он исчезнет [16, с. 63]. Несмотря на свою коренастость, лепрекон обычно двигается грациозно, имеет склонность к сквернословии, курит дурно пахнущую трубку [27, с. 367] и пьет потин (ирландский национальный алкогольный напиток крепостью 40–90%) [24, с. 51]. Согласно проведенному опросу, одна треть ирландцев безусловно верит в существование лепреконов, тогда как остальное население не отрицает их присутствия рядом [26]. Лепреконы – настолько неотъемлемая часть ирландской культуры, что защищаются законом и располагают собственной охраняемой территорией в

графстве Лаут [21]. В Дублине же находится Национальный музей лепреконов, предлагающий всевозможные образовательно-развлекательные мероприятия посетителям различных возрастов и воззрений; обязательное требование к участникам – хорошее владение английским языком [25].

В Исландии также существует много необычных и таинственных поверий, включая встречи с эльфами (*álfar*) – в городе Хафнарфьордур для всех желающих проводятся экскурсии к «эльфийским скалам» [15, с. 105]; [6, с. 60–61]. В самом Рейкьявике долгие годы успешно работает Школа эльфов, где изучаются разные типы эльфов и другие представители сокрытого народа (*huldufólk*), осваивается надежная доказательная база, изобилующая свидетельствами о взаимодействии местных жителей непосредственно с эльфами; преподавание осуществляется на английском языке [14]. Эльфы, в существование которых верит более половины населения острова, по рассказам очевидцев, выглядят как люди, но носят домотканую одежду, живут в основном за счет овцеводства; они обитают неподалеку от людей, но при несанкционированном к ним вторжении оказывают решительное сопротивление [3, с. 200]. Строительные работы без их одобрения не проводятся, поскольку подобные изменения могут нарушить их покой и уклад или даже нанести урон их домам, для которых они выбирают валуны, холмы и утесы.

Таким образом, Ирландия и Исландия – два природных чуда света, где могут осуществиться самые невероятные мечты как неподготовленного путешественника, так и исследователя, жаждущего совершить собственные открытия. Другими словами, на берегах этих стран поток впечатлений бесконечен [10, с. 103], и его частью имеют возможность оказаться все желающие, у которых вызывают интерес первые официальные языки этих государств – ирландский и исландский.

Литература

1. Болдырев Н. Н. Язык как система оперирования знанием // Когнитивные исследования языка. Тамбов, 2025. № 4(65). С. 17–25.
2. Броше П. К. Ирландия. Путеводитель «Пти Фюте». М., 2007. 160 с.
3. Бут М. Почти идеальные люди. М., 2021. 544 с.
4. Дубчак В, Труфан Е., Исаев С., Ржанников Д. Исландия. Черно-белый путеводитель // Всемирный следопыт – Ваш гид по странам. 2007. № 9. С. 98–105.
5. Жаров Б. С. Судьбы датского языка в Исландии // Скандинавская филология (*Scandinavica*). 2009. № 10. С. 68–71.
6. Кунсткамера. Остров монстров. Исландия // Всемирный следопыт – Ваш гид по странам. 2007. № 9. С. 60–61.
7. Страны, которые часто путают и путешественники, и политики [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kupibilet.ru/blog/austria-australia-i-drugie-dvojniki> (дата обращения: 24.04.2026).
8. Шарапова Ю. В. Интерпретация знаний о мире в языке: игра слов и смыслов // Когнитивные исследования языка. Тамбов, 2025. № 4(65). С. 141–148.

9. Шарапова Ю. В. Взгляд с российской стороны: польское присутствие в Ирландии // Изучение польского языка в России и русского языка в Польше: опыт, проблемы, перспективы. Уфа, 2021. С. 226–235.
10. Шарапова Ю. В. Васильева М. П. К вопросу о национальном характере ирландцев // Ирландское культурное наследие: сб. материалов конф. СПб., 2013. С. 103–117.
11. Шарапова Ю. В. Коротко об Ирландии // Sharapova J. V. Ireland in Brief. СПб., 2006. 52 с.
12. Шарапова Ю. В. Языковая картина Ирландии // Sharapova J. V. Languages in Ireland. СПб., 2006. 32 с.
13. Шаронов А. В. Все о странах мира: атлас-справочник. СПб., 2010. 288 с.
14. Álfaskólinn. The Elfschool [Электронный ресурс]. URL: <https://theelfschool.com/about-the-elfschool> (дата обращения: 24.04.2026).
15. Averbuck A., Bain C., Bremner J, Dixon B. Iceland. Lonely Planet. Singapore, 2019. 448 p.
16. Coles. F. Irish Language & Culture. Lonely Planet. Victoria, 2007. 256 p.
17. Dolan T. P. A Dictionary of Hiberno-English. Gill & Macmillan. Dublin, 2006. 278 p.
18. Dublin City. Population [Электронный ресурс]. URL: <https://population.city/ireland/dublin> (дата обращения: 24.04.2026).
19. Einarsdottir K. S. Top 10 des Choses à Faire à Reykjavik [Электронный ресурс]. URL: <https://guidetoiceland.is/fr/guide-de-reykjavik/top-10-des-activites-reykjavik> (дата обращения: 24.04.2026).
20. Hauksdottir A. Lærerens strategier – elevernes dansk: Dansk som fremmedsprog i Island. København, 2001. 565 s.
21. Irish Fairies, and Celtic Mythology [Электронный ресурс]. URL: <https://irelandwide.com/irish-fairies> (дата обращения: 24.04.2026).
22. Languages of Iceland [Электронный ресурс] // Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_Iceland (дата обращения: 24.04.2026).
23. Languages Spoken in Ireland [Электронный ресурс] // Just Landed. Everything You Need to Live Abroad. URL: <https://www.justlanded.com/english/Ireland/Ireland-Guide/Language/Language> (дата обращения: 24.04.2026).
24. McNally F. Xenophobe`s guide to The Irish. London, 2007. 64 p.
25. National Leprechaun Museum [Электронный ресурс]. URL: <https://www.leprechaunmuseum.ie> (дата обращения: 24.04.2026).
26. One Third of Irish People Believe Leprechauns Exist. Irish Central [Электронный ресурс]. URL: <https://www.irishcentral.com/roots/irish-people-believe-leprechauns-exist> (дата обращения: 24.04.2026).
27. Shaw A. Ireland in Your Pocket. Dublin: Gill & Macmillan, 2006. 480 p.

Педагогические условия становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций ФСИН России в процессе иноязычного обучения

В статье обосновывается необходимость формирования экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций ФСИН России на современном этапе; определены методы и формы педагогического воздействия с позиции экзистенциального подхода; выделены качества личности, релевантные экзистенциальной парадигме, и этапы их становления; характеризуются педагогические условия становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций ФСИН России в процессе иноязычного обучения.

Ключевые слова: экзистенциально значимые качества, личность, педагогические условия, курсанты, иностранный язык

Современный этап развития общества характеризуется высокой степенью неопределенности, динамичностью социальных процессов и возрастанием требований к личностным качествам специалистов. В этих условиях особую значимость приобретает проблема профессиональной подготовки курсантов ведомственных вузов, будущая служебная деятельность которых сопряжена с повышенным риском, экстремальными ситуациями и высокой моральной ответственностью. Эффективность выполнения профессиональных задач в подобных условиях детерминируется не только уровнем сформированных компетенций, но и личностными качествами. В этой связи становление экзистенциальных качеств личности выступает необходимым условием формирования целостной личности будущего офицера уголовно-исполнительной системы, способного противостоять профессиональным деформациям, находить личностные смыслы в служебном долге и принимать взвешенные решения в ситуациях моральной неопределенности. Педагогический поиск в образовательных организациях ФСИН России на современном этапе ориентирован на создание условий, инициирующих самоактуализацию личности курсанта и развитие его экзистенциально значимых качеств.

Вопросы становления экзистенциально значимых качеств личности изучает экзистенциальная педагогика. В отечественной психолого-педагогической науке экзистенциальному подходу посвящены исследования М. И. Рожкова,

В. В. Володина, К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, В. В. Знакова, А. А. Кирсанова и др. Исходным положением экзистенциальной педагогики является решение фундаментальных вопросов, связанных с личностной самоактуализацией.

С позиции экзистенциального подхода М. И. Рожков отмечает бинарные методы воспитания, которые предполагают выделение пар методов «воспитания-самовоспитания» [5, с. 15–17]:

- когнитивно-ориентированные методы (формирование взглядов, понятий, установок);
- мотивационно-ориентированные методы (развитие осознанных побуждений);
- эмоционально-ориентированные методы (развитие чувственной сферы);
- воле-ориентированные методы (формирование волевой регуляции);
- методы саморегуляции (развитие самоконтроля и самоанализа);
- практико-ориентированные методы (формирование умений и навыков);
- экзистенциально-ориентированные методы (актуализация смысложизненных ориентаций).

Все методы оказывают совокупное воздействие на все сущностные сферы обучающегося. Следует отметить, что фундаментальным положением экзистенциально-ориентированного подхода является признание принципиальной незавершенности личности, ее постоянной открытости процессу становления. Данный принцип исходит из невозможности установления однозначной, статичной сущности человека.

В процессе становления экзистенциально значимых качеств личности педагогу следует избегать таких форм воздействия, как предостережение и осуждение, которые блокируют механизмы устойчивой самоактуализации обучающегося [4, с. 29]. Под самоактуализацией понимается рефлексивное выделение (осознание) обучающимся присущих ему экзистенциально значимых качеств и отказ от стратегий поведения, ведущих к утрате данных качеств.

В контексте анализа экзистенциально значимых качеств личности необходимо обратиться к категории экзистенциальных ценностей. Данные ценности выполняют бинарную функцию: служат мотивационным фундаментом становления экзистенциально значимых качеств и определяют целевые компоненты действий, свидетельствующих о наличии этих качеств. Ценности выступают смыслообразующими основаниями бытия, которые задают направленность и мотивационную структуру жизнедеятельности личности, детерминируя ее конкретные действия. В данном контексте следует обозначить, что выбор экзистенциальных ценностей определяет качества личности.

Е. И. Иванченко, анализируя научные труды С. Л. Братченко по концептуальным положениям экзистенциального подхода, выделяет следующие качества личности, релевантные экзистенциальной парадигме: признание собствен-

ного «Я» в качестве первичного и основного инструмента личностного становления; открытость процессу творчества; сензитивность (чувствительность); развитые способности к пониманию и эмпатии; наличие личностно выработанных критериев и оценок [3, с. 37].

Т. Ю. Бондаренко [2], выделяет несколько этапов становления экзистенциально значимых качеств личности:

- проблемно-ориентировочный этап, на котором осуществляется первичное столкновение с экзистенциальной проблемой, ее осознание и ориентировка в ситуации неопределенности;
- этап экзистенциального переживания, характеризующийся глубоким эмоционально-чувственным проживанием проблемной ситуации, связанным с поиском личностных смыслов;
- этап интроспективного понимания, в ходе которого происходит обращение курсанта к своему внутреннему миру, самоанализ и рефлексия собственных переживаний и мотивов;
- этап интерактивной коммуникации, предполагающий обсуждение, диалог и обмен смыслами с другими субъектами образовательного процесса (педагогами, курсантами) для проверки и углубления понимания;
- этап духовного осмысления, на котором достигается интеграция полученного опыта, формируются устойчивые ценностно-смысловые ориентации и происходит выход на новый уровень личностного бытия [4].

Выделим следующие организационно-педагогические условия становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций ФСИН России в процессе иноязычного обучения:

- реализация практик самоактуализации личности в процессе иноязычного обучения;
- организация интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса на основе диалогического подхода;
- моделирование педагогических ситуаций, в которых курсант сталкивается с необходимостью экзистенциального выбора и личностного самоопределения;
- создание условий для рефлексии и интроспективного понимания иноязычного материала;
- обеспечение эмоционально-ценностного проживания ситуаций межкультурной коммуникации, в которых курсант сталкивается с невозможностью разрешить проблему на основе имеющегося опыта, что детерминирует возникновение познавательной потребности и стимулирует активность по поиску новых знаний;
- использование на занятиях по иностранному языку интерактивного метода, предполагающий разыгрывание участниками образовательного процесса различных ролей и жизненных ситуаций с целью развития личностной рефлексии, эмпатии, коммуникативных навыков и творческого самовыражения, а также для осмысления и коррекции моделей поведения.

Рассмотрим последнее условие более подробно. В процессе организации интерактивного обучения на занятиях по иностранному языку в образовательных организациях ФСИН России принципиально значимым фактом является возможность каждого курсанта внести индивидуальный вклад в совместную познавательную деятельность. Интерактивная методика обеспечивает тотальную вовлеченность обучающихся в процесс познания и трансформирует образовательную деятельность в формы продуктивного сотрудничества.

Опираясь на эмоционально-ценностное содержание учебного материала, преподаватель конструирует проблемные ситуации, актуализирующие нравственные аспекты отношений, и использует различные формы социального взаимодействия субъектов образовательного процесса. В данных условиях курсанты овладевают способностью к самостоятельной постановке и решению учебных задач, осмыслению и акцентированию ценностно ориентированных смыслов, а также к принятию ценностей на эмоционально-чувственном уровне [1].

В структуре интерактивного обучения существенную роль играет не только внешний диалог (с преподавателем и другими курсантами), но и внутренний диалог, в ходе которого обучающийся осуществляет оценку полученной информации с позиций поиска личностного смысла. Преподаватель не транслирует знания в готовом виде, а побуждает курсантов к самостоятельному поиску. Интерактивная методика стимулирует саморефлексию и способствует формированию личной точки зрения обучающихся на учебный материал, который, в свою очередь, должен выступать источником духовного развития [1].

Так, в рамках освоения дисциплины «Иностранный язык» курсанты приобретают опыт эмоционально-ценностного отношения к изучаемому языку и культуре, а также к окружающей действительности, что находит отражение в ценностном аспекте содержания обучения. На аудиторных занятиях и во внеаудиторное время анализ иноязычных текстов, аудио- и видеофрагментов проблемной тематики с последующим обсуждением, защитой проектов, написанием эссе позволяет курсантам вербализовать собственную позицию и определить отношение к обсуждаемым вопросам. Организация воспитательных мероприятий и дополнительных проектов также способствует расширению культурного опыта и личностному росту курсантов.

Важной педагогической задачей в условиях интерактивного обучения выступает создание психологически комфортной среды, обеспечивающей воспитательное воздействие на обучающихся в условиях строгой дисциплины и субординации, характерных для образовательных организаций ФСИН России. Установление уважительных, доверительных взаимоотношений между участниками образовательного процесса, базирующихся на гуманистических методах, позитивно влияет на сотрудничество и сотворчество в учебно-воспитательном процессе и, следовательно, способствует становлению личностных качеств курсантов.

Таким образом, интерактивное обучение обладает значительным педагогическим потенциалом и играет важную роль в процессе личностного становления. Диалогический характер интерактивного обучения, совместная познавательная деятельность, реализация личностно-ориентированного подхода, вовлеченность каждого курсанта в познавательную и творческую деятельность, создание благоприятной педагогической среды, адекватный выбор педагогических действий и приемов, а также отбор учебного материала как источника духовного роста – все это в совокупности способствует становлению экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций ФСИН России.

Литература

1. Алеевская, А. О. Педагогический потенциал интерактивного обучения в становлении личности курсантов образовательных организаций ФСИН России // Техника и безопасность объектов уголовно-исполнительной системы: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф.: в 4 т. (Воронеж, 14–15 мая 2025 г.). Воронеж, 2025. С. 4–6.
2. Бондаренко Н. Ю. Становление экзистенциальных ценностей будущих учителей в процессе интерактивного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Рост. гос. пед. ун-т. Ростов н/Д, 2006. 162 с.
3. Братченко С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения. М.: Смысл, 2001. 197 с.
4. Иванченко Е. С. Педагогические условия становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России в процессе интерактивного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Иркут. гос. ун-т. Иркутск, 2022. 188 с.
5. Рожков М. И. Концепция экзистенциального подхода к воспитанию человека [Электронный ресурс]. URL: <https://news.yspu.org/wp-content/uploads/sites/9/2016/09/RozhkovKontseptsiya.pdf> (дата обращения: 15.03.2026).

УДК 378.147

Е. Ю. Гомелева (Москва, Россия)

Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана

Особенности адаптации первокурсников в технических вузах крупных городов

В статье анализируется явление адаптации первокурсников к образовательному процессу в технических вузах крупных городов. В ходе исследования на основании анкетирования и интервьюирования выявлены основные причины трудностей в адаптации первокурсников. Автор предлагает некоторые способы решения этих проблем.

Ключевые слова: синдром вузовской дезадаптации, стрессоустойчивость, субъективные и объективные трудности, психологическая помощь

Вопросами адаптации студентов-первокурсников занимались педагоги и социологи еще с середины XX века [4, с. 121]. Эта проблема остается актуальной и в настоящее время. Исследователи, в частности Н. Ф. Балкова, Э. Л. Боднар, М. С. Панова, А. П. Преображенский, Э. А. Смокотина, Е. П. Шахматов и др., рассматривают факторы, влияющие на адаптивность в различных учебных заведениях. Так, например, Э. А. Смокотина в 2022 г. проводила исследование в четырех вузах, определяющее уровень, условия и факторы адаптированности студентов к учебе в вузе. По ее мнению, важным показателем является адаптивность студентов не только к учебе, но и к сложностям в организации быта. Согласно результатам данного исследования, количество полностью неадаптированных первокурсников составило 45,8%, а полностью адаптированных – лишь 21,6% [7, с. 76].

Многие исследователи (Л. Д. Демина, Э. Л. Боднар, Е. П. Шахматова и др.) признают тот факт, что студенты первых курсов проявляют дезадаптивное поведение намного чаще. В некоторых работах (Н. А. Зарембо, Э. Л. Боднар, Е. П. Шахматова и др.) вводится термин «синдром вузовской дезадаптации». Среди симптомов, через которые проявляется данный синдром, исследователи отмечают следующие: академическая неуспеваемость, девиантное поведение, эмоциональное напряжение, разочарование в выбранной профессии и т.д. [1, с. 190].

В данной статье мы рассматриваем проблемы, связанные с процессом адаптации первокурсников технических вузов в крупных городах. Мы полагаем, что эта категория обучающихся особенно уязвима к проявлению дезадаптивного поведения.

Цель исследования – изучить сложности, с которыми сталкиваются студенты первого курса технических вузов в крупных городах, на примере Московского технического университета им. Н. Э. Баумана.

Материалы и методы исследования. Исследование было проведено с использованием количественных и качественных методов. В частности, проводилось изучение статистических данных и анализ научных статей по рассматриваемой тематике, анкетирование студентов первого курса МГТУ им. Баумана, интервьюирование студентов и преподавателей вуза, а также административных работников.

Как было отмечено выше, трудности с учебой в вузе возникают у большого числа учащихся. Э. Л. Боднар и Е. П. Шахматова дифференцируют дезадаптационные трудности на две категории:

- 1) субъективные трудности – зависят от типа личности: от темперамента, характера, уровня тревожности, мотивации к обучению, волевых качеств;
- 2) объективные трудности – не зависят от индивида, и со многими трудностями этой категории сталкиваются почти все студенты [1, с. 190].

К числу субъективных трудностей исследователи относят уровень стрессоустойчивости, которая определяет то, как учащийся вуза реагирует на сложности. Поступая в технический вуз в крупном городе, многие студенты ожидают, что будет трудно, но очень интересно. Студенческая жизнь – это новый взрослый мир. В реальности какая-то часть студентов теряется в ритме жизни большого города: они устают от новых впечатлений и новых знакомств, огромного количества информации. Стрессоустойчивость, то есть способность противодействовать стрессогенным факторам, развита не у всех студентов, в то время как новая жизнь предъявляет высокие требования. Исследователи считают, что на уровень стрессоустойчивости влияют «умение прогнозировать и планировать действия; уверенность в своих силах и здоровая оценка ситуации; пережитый ранее стресс и преодоление жизненных трудностей; личная мотивация и эмоциональная поддержка» [5, с. 432].

Молодые люди 17–18 лет зачастую не умеют планировать свои действия, так как для этого нужен жизненный опыт. В первом семестре первокурсники только набираются опыта студенческой жизни. Уверенность в своих силах присутствует у большинства студентов, которые только начали свою учебу, поскольку высокие баллы на выпускных экзаменах дают им эту уверенность. Однако часто первые трудности пугают и вызывают панические настроения. Студенты с высоким уровнем стрессоустойчивости и опытом преодоления трудностей понимают, что нельзя поддаваться панике, а нужно приложить максимум усилий для исправления ситуации, обратиться за помощью и советом к одногруппникам, преподавателям или старшекурсникам. Стресс приводит к «синдрому вузовской дезадаптации»: молодые люди теряют мотивацию к обучению, совершают необдуманные поступки.

Мотивация и эмоциональная поддержка в этот момент чрезвычайно важны для того, чтобы помочь студентам сформировать навыки стрессоустойчивости. Психолог Н. В. Пономарева проводила исследования среди студентов различных специальностей с целью определить, как они представляют свою профессиональную перспективу. Важно отметить, что в исследовании приняли участие студенты-инженеры МГТУ им. Н. Э. Баумана. Автором было замечено, что помимо интереса к будущей профессии у обучающихся есть тревоги и сомнения относительно своего профессионального будущего [6, с. 432].

Синдром вузовской дезадаптации, разочарование в выборе специальности и другие факторы обуславливают то, что приблизительно 17% первокурсников либо отчисляют из вуза, либо переводятся на другую специальность или переходят в другой вуз после первого курса. Важно понять, почему это происходит и как помочь первокурсникам с адаптацией.

Далее проанализируем контингент студентов, которые обучаются в вузах крупных городов. Лидирующие позиции по бюджетному приему занимают ведущие вузы Москвы и Санкт-Петербурга. Важно отметить, что количество сту-

дентов из московского региона в данной категории обучающихся составляет только 57%. В Москве на бюджетной основе учится 25% от общероссийской численности иногородних студентов, в Петербурге на их долю приходится чуть больше 16%. Растет число студентов, принятых на платной основе [2, с. 2].

В вузы приходят разные категории студентов: 57% составляют выпускники отчетного года, обучавшиеся по программам среднего общего образования и по программам подготовки специалистов среднего звена; 32% – это лица, имеющие среднее общее или профессиональное образование [3, с. 55].

В целях данного исследования важно оценить уровень подготовки студентов и средний балл для поступления в вузы по естественнонаучным специальностям. Средние баллы студентов, поступивших на бюджет по техническим направлениям в крупных городах: МФТИ – 97 баллов, МИФИ – 89,9 балла, МГТУ им. Н. Э. Баумана – 81,2 балла, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого – 79,2 балла. Следует учитывать, что на одни специальности средний балл может быть выше, а на другие – ниже [8].

Нами были проанализированы баллы студентов, зачисленных на одну и ту же специальность. Согласно статистике проходных баллов МГТУ за 2025 г., на специальность «Ядерные реакторы и материалы» средний проходной балл – 94,6 (41 бюджетное место), причем на платном обучении и по отдельной квоте средний балл – 77,6 (16 целевых мест, 5 – по отдельной квоте и 17 – платных) [9]. Исходя из этого можно предположить, что разный уровень подготовки, несомненно, повлияет на то, как студент будет усваивать сложные предметы в техническом вузе. Учеба в мегаполисах, таких как Москва, осложняется тем, что уровень подготовки большинства студентов очень высок. Эта высокая конкуренция затрудняет адаптацию.

В рамках проводимого исследования осуществлялось наблюдение студентов первых курсов в двух семестрах. С этой целью нами было проведено выборочное анкетирование 129 студентов МГТУ им. Н. Э. Баумана, которые учатся на пяти различных факультетах. В анкету были включены вопросы о том, где проживают студенты, с какими трудностями сталкиваются, не разочаровались ли они в выборе вуза и профессии.

В анкете вопросы были разделены на несколько блоков.

Первый блок посвящен базовым потребностям студентов, которые относятся к объективным трудностям: проживание, организация быта и поездки до места учебы. Это актуально для крупных городов, в особенности для Москвы. Результаты анкетирования показали, что студенты проживают в разных районах Москвы, при этом некоторые общежития располагаются не вблизи от места учебы. 52% студентов проживают в общежитии или в съемной квартире. При этом сложностей с организацией быта не испытывают 65% студентов, а 10% испытывали сложности только в первом семестре. Таким образом, в бытовом плане преобладающее большинство студентов во втором семестре не испыты-

вают трудностей. Важно отметить, что 89,6% студентов вынуждены очень рано вставать, чтобы вовремя приехать на первую пару в университет. 86% студентов жаловались на недостаточное количество часов для сна. Возможно, что у многих (65%) это связано с неумением планировать свой учебный график. 49% первокурсников испытывают сложности с поездкой до места учебы: продолжительность поездки может занимать до 2,5 часов, с необходимостью пересадок и пробками на дорогах, то есть студенты непосредственно сталкиваются с проблемами, которые свойственны большим городам. Тем не менее, несмотря на эти объективные сложности, на вопрос о преимуществах учебы в большом городе 81% первокурсников в конце второго семестра отвечают, что московские вузы дают гораздо больше преимуществ.

Следующий блок вопросов был связан с освоением предметов, которые преподаются на первом курсе вуза, по инженерным специальностям. Этот блок связан прежде всего с уровнем подготовки студента, иными словами, с объективными трудностями. Вместе с тем он также демонстрирует и субъективные сложности: стрессоустойчивость студентов и их личные качества. Анкетирование позволило выявить следующее: 52% студентов считают, что им было сложно адаптироваться к новой организации обучения в первом семестре: пары, лекции, семинары, коллоквиумы, зачеты и устные экзамены. 79% первокурсников не испытывали сложностей с физикой, алгеброй, геометрией и ИТ в школе, тогда как на первом курсе о своих сложностях с этими предметами заявили: 55% учащихся – по физике, 20% – по ИТ, 28% – по высшей математике. Графические дисциплины (начертательная геометрия, техническое черчение и инженерная графика) сложны для 24% учащихся, при этом 15% студентов не изучали черчение в школе, у многих есть сложности с пространственным мышлением. Эти ответы, очевидно, демонстрируют разницу между уровнем знаний, необходимых студентам, и уровнем преподавания соответствующих предметов в школе.

Помимо этого интервьюирование студентов и преподавателей естественнонаучных дисциплин показало, что первокурсники регулярно используют искусственный интеллект (ИИ) для выполнения различных задач. Несомненно, современные технологии помогают учащимся осваивать сложные дисциплины, сокращая время, необходимое для подготовки к семинарам и экзаменам, но переписывание готовых ответов приводит к тому, что процесс обучения трансформируется. Навыки читать и анализировать сложные научные тексты ухудшаются. Студенты жалуются на огромный объем информации для подготовки к семинарам и признаются, что ИИ помогает им выделить главные мысли и ускорить процесс обучения. Полагаем, что эта проблема требует тщательного анализа и поиска оптимального решения в дальнейших исследованиях.

Последний блок вопросов относится к субъективным проблемам – общению студентов. В подростковом возрасте общение играет немаловажную роль. Анкетирование показало, что 96% студентов не имели проблем в общении со

своими одноклассниками, а 4% заявили о проблемах в 1-м семестре. Значительная доля студентов (76%) отмечает отсутствие проблем в общении с преподавателями, их доступность, открытость к коммуникации (множественные каналы связи, консультации), а также дружелюбие преподавательского состава.

Полагаем, что многие вузы стараются помочь студентам успешнее адаптироваться. Так, например, в МГТУ им. Н. Э. Баумана создана целая система, которая помогает студентам адаптироваться к учебе в вузе еще до начала лекций. Дни открытых дверей и экскурсии знакомят школьников с вузом. «Школа молодого бауманца» – мероприятие, помогающее первокурсникам познакомиться с будущими однокурсниками и старшекурсниками. Студенческие советы и другие молодежные организации оказывают поддержку студентам. В вузе также существует служба психологической помощи. В арсенале опытных психологов есть целый ряд методик для преодоления стресса и помощи в процессе адаптации; они помогают обучающимся в разрешении конфликтов и преодолении трудных жизненных ситуаций. Бесспорно, это дает свои плоды: 100% первокурсников заявляют, что они не разочаровались в выборе вуза и в своей будущей специальности.

Анализ и обобщение данных, полученных в ходе проведенного исследования, позволяет сделать следующий вывод: значительная часть студентов сталкивается с множеством объективных и субъективных сложностей при адаптации к процессу обучения на первом курсе технического вуза в крупном городе. Некоторые трудности требуют более тщательного анализа и последующей корректировки методов преподавания в школе и в вузе. Другие проблемы могут быть устранены по мере приобретения опыта и при должном прилежании студентов. Проблемы больших городов, с которыми сталкиваются студенты, чрезвычайно сложно устранить, однако можно констатировать, что процесс адаптации первокурсников пройдет успешнее при условии, что вузы помогут вчерашним школьникам справиться с дезадаптацией.

Литература

1. Боднар Э. Л., Шахматова Е. П. Личностная тревожность и состояние одиночества как критерии вузовской адаптации студентов // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 190–195. EDN UCINTN.
2. Варламова Т. А., Шугаль Н. Б., Прием в вузы: тенденции последних пяти лет: 2025 [Электронный ресурс]. URL: <https://issek.hse.ru/news/1040615991.html> (дата обращения: 02.04.2026).
3. Варламова Т. А., Гохберг Л. М. и др.; Индикаторы образования: 2026: статистический сборник / под ред. Н. В. Бондаренко; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2026. С. 474–480. URL: <https://issek.hse.ru/news/1125008549.html> (дата обращения: 02.04.2026).
4. Конторович А. Ю. Особенности использования искусственного интеллекта в образовательных целях студентами высших учебных заведений // Вызовы современ-

ности: ценностный выбор молодежи: материалы X междунар. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и специалистов (Тверь, 7–8 апр. 2025 г.): в 2 ч. Тверь: Изд-во Твер. гос. техн. ун-та, 2025. С. 37–41. EDN UGBIFR.

5. Петрова Т. Э. Студенчество начала XX века как объект социолого-библиографического анализа // Социологическое исследование. 1999. № 3. С. 119–123.

6. Пожидаева И. Л., Тациян В. А. Формирование навыков стрессоустойчивости // Физическое воспитание, спорт, физическая реабилитация и рекреация: проблемы и перспективы развития: материалы XIV междунар. науч.-практ. конф. (Красноярск, 14 июня 2024 г.) / Сибир. гос. ун-т науки и технологий им. акад. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2024. С. 430–433. EDN QDJMMO.

7. Смокотина Э. А. Уровень, условия и факторы адаптированности студентов к образовательному процессу // Генетическая социология XXI. 2022. № 1(12). С. 73–78. EDN AXHQDT.

8. Статистические данные Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Качество приема в российские вузы: 2025 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/ege2025/> (дата обращения: 10.04.2026).

9. Статистические данные МГТУ им. Баумана [Электронный ресурс]. URL: [#статистика_поступления2025@ab_bmstu1830](https://stat.mgtu.ru/#статистика_поступления2025@ab_bmstu1830) (дата обращения: 12.04.2026).

УДК 37.032

*Т. В. Ковалькова, И. М. Школина (Минск, Республика Беларусь)
Белорусский государственный экономический университет*

Проектная деятельность как инструмент развития soft skills у студентов экономического профиля

В статье рассматривается применение проектной деятельности для развития мягких навыков у студентов-экономистов. Особое внимание уделяется описанию истории возникновения проектно-ориентированного обучения, анализу структуры проекта и особенностей его реализации в высшей школе. Авторы приходят к выводу о том, что проектная технология является неотъемлемой частью современного образовательного процесса, способствующей формированию у студентов надпрофессиональных навыков, играющих роль связующего звена, которое превращает технические знания (hard skills) в реальный результат.

Ключевые слова: проектная деятельность, проектная технология, реализация проекта в вузе, гибкие навыки, soft skills, hard skills

В условиях быстро меняющегося мира, где знание и умение адаптироваться к новым обстоятельствам становятся ключевыми факторами успеха, проектная деятельность приобретает особую значимость при подготовке студентов-экономистов. По результатам исследования молодежного рынка труда стран Европы, студенты, проходившие обучение с использованием технологии проектного обучения, быстрее находят работу по специальности, изначально

получают более высокую заработную плату и лучше приспособлены к решению задач инновационного развития экономики [1, с. 28]. В высшем образовании проектная деятельность стала важным инструментом, способствующим формированию у студентов *soft skills* (мягких или гибких навыков), представляющих собой комплекс универсальных социально-психологических качеств, которые не связаны напрямую с конкретной профессией, но критически важны для успеха в любой деятельности.

Проблема проектной деятельности студентов не является абсолютно новой в педагогической теории и практике. В трудах отечественных и зарубежных педагогов конца XIX – начала XX в. (П. П. Блонский, Дж. Дьюи, В. Х. Килпатрик и др.) раскрыты философско-методологические основы организации этого вида деятельности. В настоящее время проектная деятельность является предметом историко-педагогических исследований (А. Э. Коробова, Е. Ю. Рогачева и др.), рассматривается со стороны педагогических закономерностей (В. В. Гузеев, Н. Ю. Пахомова, И. Д. Чечель и др.), психологических (Н. В. Матяш и др.) и методических особенностей (П. А. Петряков, Н. Г. Чанилова и др.) [2, с. 36].

Считается, что данный метод обучения (его называли также методом проблем) был разработан в начале XX в. в США американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником У. Х. Килпатриком и был тесно связан с идеями гуманистического направления в философии и образовании.

Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. Это и определяло значимость проблемы, взятой из реальной жизни, знакомой и значимой для ученика, для решения которой ему необходимо применить полученные знания. Педагог в данном контексте может подсказать новые источники информации или направить мысль учеников в нужном направлении для самостоятельного поиска, стимулировать их интерес к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний. Другими словами, логика проектного обучения предполагает постепенный переход от теории к практике, соединение академических знаний с практическими, соблюдение соответствующего баланса на каждом этапе обучения [3, с. 3].

Впервые метод проектного обучения подробно описан в книге «Метод проектов» У. Килпатриком, где автор акцентирует внимание на активном вовлечении студентов в процесс обучения через практическую деятельность. Основными принципами метода проектов У. Килпатрика является целостный подход к обучению (обучение должно быть связано с реальной жизнью, а не ограничиваться теоретическими знаниями; проекты должны отражать интересы и потребности студентов), активное участие студентов (студенты должны активно участвовать в процессе планирования, разработки и реализации проектов,

что способствует развитию у них критического мышления и навыков сотрудничества), проблемно-ориентированное обучение (проекты сосредоточены на решении конкретных проблем или задач, что делает обучение более значимым и актуальным), интеграция знаний из различных областей, что позволяет студентам увидеть взаимосвязи между предметами [5, с. 18].

Под влиянием идей У. Килпатрика в середине XX века проектный метод активно внедряется в отечественную педагогику. Новый метод призван способствовать активизации учебного процесса, повышению его практической значимости, стимулированию студентов к самостоятельному поиску информации и формированию у них критического мышления.

Одним из первых российских педагогов, который начал активно внедрять метод проектов в отечественную практику, стал С. Т. Шацкий (1878–1934). Его подход основывался на адаптации идей американских прогрессивистов (Дж. Дьюи и У. Килпатрика) к российским социальным условиям [4, с. 15].

Шацкий рассматривал проект не просто как учебное задание, а как реальное дело, направленное на улучшение окружающей жизни. В его колонии «Бодрая жизнь» и на «Первой опытной станции» дети занимались сельским хозяйством, благоустройством и ремеслами как полноценными проектами. Главная цель метода заключалась в воспитании «человека-общественника». Проекты были ориентированы на взаимодействие с местным населением и решение социальных проблем среды. Во главу угла ставился сам обучающийся и его личная заинтересованность в получении знаний через практику. Роль учителя сводилась к консультированию и поддержке детского поиска. Обучение строилось не вокруг разрозненных предметов, а вокруг центральных тем-проектов, которые требовали знаний из разных областей: математики, биологии, социологии [7, с. 8].

В современной педагогике Беларуси проектный метод рассматривается как одна из ключевых образовательных технологий XXI века, направленная на формирование практических умений и критического мышления учащихся. Проектный метод является фундаментальным инструментом реализации Национальной стратегии устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2030 года (НСУР-2030) [6, ст. 5]. Применительно к образованию, Стратегия ставит задачу трансформации вузов в центры, где обучение неразрывно связано с проектной деятельностью. Студенты должны создавать реальные инновационные проекты и стартапы, готовые к внедрению в экономику (переход к «Университету 3.0» и «4.0»). Документ акцентирует внимание на развитии междисциплинарного подхода (наука, технологии, инженерия, математика), где проектный метод является основным способом обучения (STEM-образование). НСУР-2030 поддерживает реализацию экологических проектов (энергосбережение, отдельный сбор отходов), где учащиеся выступают как инициаторы конкретных изменений в своей среде обитания. Проектный метод рассматривается как база для формирования «цифровых компетенций». Это подразумевает создание студентами цифрового

контента, программных продуктов и социальных медиапроектов. Стратегия поощряет участие молодежи в международных проектных инициативах, направленных на достижение Целей устойчивого развития (ЦУР). Таким образом, проектная деятельность перестает быть просто «способом подачи материала» и становится механизмом, с помощью которого молодежь включается в решение реальных экономических и социальных задач страны [10, с. 9].

Таким образом, под «проектной деятельностью» подразумевается целенаправленная, самостоятельная деятельность по планированию, реализации и анализу проекта, ориентированная на создание уникального конечного продукта или результата в заданный срок. Проектная деятельность включает в себя несколько этапов: идентификация проблемы (определение вопроса или задачи, которую необходимо решить), планирование (разработка стратегии, методов и ресурсов, необходимых для выполнения проекта), реализация (выполнение запланированных действий и создание продукта) и оценка (анализ результатов и выводы о достигнутых успехах) [9, с. 12].

Классической формулой реализации проекта выступает «формула 5 П», в которой материализуются последовательность этапов, где каждое слово начинается на букву «П»: проблема – выявление актуальной задачи или противоречия, которое требует решения, проектирование (планирование) – разработка пошагового плана действий, определение сроков и ресурсов, поиск информации – сбор необходимых данных, изучение литературы и других источников по теме, продукт – создание реального результата работы (изделие, макет, решение, мероприятие), презентация – публичное представление результатов и защита готового продукта. Иногда к этой формуле добавляют шестое «П» – портфолио (папка с рабочими материалами проекта) [8, с. 12–14].

Проектная деятельность позволяет студентам применять теоретические знания на практике, что способствует более глубокому пониманию учебного материала. Студенты учатся решать реальные проблемы, что повышает их мотивацию и интерес к учебе. Работа над проектами стимулирует творческое мышление, студенты разрабатывают новые идеи и подходы, что способствует развитию инновационного потенциала высшего образования.

Тем не менее, несмотря на наличие очевидных преимуществ внедрения метода проектного обучения в Высшей школе, исследователи обращают внимание на некоторые сложности, связанные с необходимостью повышения квалификации педагогов в области проектного обучения, чтобы они могли эффективно вести проектную деятельность, инфраструктурными ограничениями, коррелирующими с недостатком ресурсов и оборудования для реализации проектов, разработкой точных критериев оценки проектной деятельности, так как результаты проектов часто сложно измерить количественно.

Так, проектная деятельность в высшем образовании представляет собой важный метод обучения, который развивает у студентов навыки, необходимые

для успешной карьеры. Несмотря на существующие вызовы, преимущества проектного обучения делают его неотъемлемой частью современного образовательного процесса и инструментом формирования soft skills.

Литература

1. Блонский П. П. Трудовая школа. М.: Либроком, 2012. 136 с.
2. Гузеев В. В. Развитие образовательной технологии. М.: Знание, 1998. 69 с.
3. Дьюи Дж. Школа и общество / пер. с англ. Г. А. Лучковского. М.: Госиздат, 1925. 168 с.
4. Коробова А. Э. Педагогические идеи Джона Дьюи и их интерпретация в отечественной педагогике 20–30-х гг.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов, 2000. 180 с.
5. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Брянск, 2000. 385 с.
6. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года: одобрена протоколом заседания Президиума Совета Министров Республики Беларусь от 2 мая 2017 г. № 10 [Электронный ресурс] // Министерство экономики Республики Беларусь: официальный сайт. URL: economy.gov.by (дата обращения: 08.03.2026).
7. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов пед. вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2005. 112 с.
8. Рогачева Е. Ю. Педагогическое наследие Джона Дьюи в контексте мирового образовательного процесса: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Владимир, 2005. 456 с.
9. Ступницкая М. А. Что такое учебный проект? М.: Первое сентября, 2010. 44 с.
10. Чечель И. Д. Метод проектов: от идеи к воплощению // Директор школы. 1998. № 3. С. 11–16.

УДК 372.881.111.1

*I. E. Krasilova, E. G. Kotova (Orekhovo-Zuevo, Russia)
State University of Humanities and Technology*

Changing Role of the School English Teacher in the Modern Digital Society

Система образования в целом и языковое образование в частности чутко реагируют на изменения требований, предъявляемых к ним современным цифровым обществом. В новых условиях трансформируется роль учителя английского языка. Для создания эффективной коммуникативной среды, необходимой для формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции, учитель должен научиться выполнять функции фасилитатора и модератора, а также владеть мягкими навыками. Кроме того, школьный учитель должен хорошо ориентироваться как в современных педагогических технологиях, так и в цифровых, осуществляя учебный процесс в цифровой информационно-образовательной среде.

Ключевые слова: языковое образование, функции учителя, цифровизация, технологии, навыки XXI века

The education system as a whole, and language education in particular, respond sensitively to the changes in demands placed upon them by the modern digital society. Under these new conditions, the role of the English teacher is being transformed. To create an effective communicative environment necessary for the formation and development of foreign language communicative competence, the teacher must learn to perform the functions of a facilitator and a moderator, as well as possess soft skills. Furthermore, the school teacher must be well-versed both in modern pedagogical technologies and digital technologies, conducting the educational process within a digital information and educational environment.

Keywords: language education, teacher's functions, digitalization, technologies, 21-st century skills

Currently, language education in our country is undergoing significant changes in the context of the digital society. In modern educational practice, not only teaching methods are changing, but also the very understanding of the teacher's professional role. Whereas previously the teacher was viewed primarily as the main bearer and transmitter of knowledge, today they increasingly act as an organizer of educational interaction within a modern digital information and educational environment, where language is used precisely as a means of communication. This transformation of the teacher's role has acquired a global character in recent decades.

Over the past two decades, we have witnessed an active process of transformation in the educational paradigm: today, the emphasis is shifting from the acquisition of ready-made information to the formation of competencies – that is, the stable ability to apply knowledge, skills, and methods of action in practice. The main goal of language education in our domestic school system is the formation and development of foreign language communicative competence. The emphasis is placed on students' speech activity. The modern Russian labor market demands the ability to use a foreign language in real communicative situations. Employers value skills in oral and written communication, collaboration, and argumentation.

Given the above, it can be stated that today an English lesson should be aimed not merely at transmitting language material, but at developing students' readiness to use the language in real communication, taking into account the possibilities of the modern digital information and communication environment.

The purpose of this article is to define the essence of the transformation of the English teacher's role in schools, which is meant to fulfill the social demand of the modern digital society.

Within the old model of language education in schools, the teacher acted as the main source of information: they explained new material, reinforced it through a system of exercises, monitored correctness of completion, and evaluated the result. This model was characterized by methods such as rule explanation, translation, rote memorization of words, and pattern drills. Frontal instruction predominated, and student initiative was not encouraged. From a methodological standpoint, such a system was oriented primarily toward the acquisition of language material, namely vocabulary

and grammar. However, its limitation was that language was studied mainly as a system, rather than as a means of real communication.

Under the influence of changing socio-economic conditions worldwide, the understanding of how language education should be organized has also changed [1]. The role of English has changed. It has become the leading language of international communication, meaning that students must be able to use it in various life and professional situations.

Long-term international research was of great importance, resulting in a monograph – the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This document contains a globally recognized standard for determining levels of foreign language proficiency, from A1 to C2. The authors of the CEFR view the learner not as a passive listener, but as an active participant in the learning process.

The demands of the labor market have also changed. Today, not only knowledge is in demand, but also so-called soft skills: communication, collaboration, adaptability, and problem-solving abilities. The Federal State Educational Standards (FGOS) for general education in our country require teachers to develop these skills in students during the educational process at school, but to do so, the teacher must possess these skills themselves [2].

Another important reason for the reconsideration of the English teacher's role is the development of the modern information and educational environment, which provides access to diverse and numerous digital learning materials and internet technologies that enable communication among all participants in the educational process "anytime, anywhere".

The change in the teacher's role should not be understood as simplifying their work thanks to modern computer and information technologies. On the contrary, it involves a qualitative increase in the complexity of professional activity. Among the leading functions of a modern English teacher, we can highlight the role of organizer of the communicative environment. A communicative environment is a specially organized set of learning conditions in which English is used as a means of communication.

From a scientific and methodological perspective, such an environment includes several mandatory features, among which we note the following: active interaction among students, situations approximating real communication, the opportunity to exchange opinions and ideas, the possibility of collaboration, and a psychologically comfortable atmosphere.

In a lesson, the communicative environment works as follows: first, the teacher sets the situation and the goal of communication; then students engage in pair or group work; next, an exchange of opinions takes place; afterward, the teacher organizes feedback and reflection. At all stages, tools made widely available by the digitalization of education – an integral part of the digitalization of society – are used. The teacher creates conditions in which students interact with each other in English, selects communicatively meaningful tasks, guides the work, maintains motivation, and helps overcome language difficulties.

The teacher, as a facilitator, guides educational communication and helps students engage in speech activity. A modern teacher can also be called a moderator. A moderator coordinates discussion, regulates interaction, and maintains the working structure of communication. The teacher changes the method of pedagogical influence: they dominate less in speech terms but manage more the conditions under which educational communication arises.

In the lesson, the teacher uses such organizational forms of work as frontal, individual, pair, and group work. In the teacher's arsenal are various pedagogical methods and technologies: role-playing games, discussions, mini-debates, project activities, interviews, surveys, problem-based communicative tasks, as well as the use of authentic materials.

Pair and group work formats model real communication situations, encouraging students to choose linguistic means, argue their position, clarify information, negotiate, and interact. The choice of these organizational forms of learning ensures the implementation of the communicative approach. In the lesson, the very process of speech interaction becomes significant i.e., how a student formulates a thought, enters into dialogue, responds to an interlocutor, and achieves a communicative goal.

The transformation of the teacher's role has both advantages and difficulties. Advantages include increased student motivation, greater speech activity, the development of independence and collaboration, and bringing learning closer to real communication. However, there are also certain difficulties. The changed socio-economic conditions of the digital society place high demands on the teacher's methodological training [3]; [6]. It is necessary, as before, to carefully design tasks, allocate time, account for varying student levels, maintain discipline while simultaneously preserving freedom of communication, and yet also use the opportunities provided by the digitalization of education. In particular, the use of electronic English textbooks in secondary schools remains limited, although they have great potential [5]. In recent years, artificial intelligence has become increasingly widely used [4]. Gamification of the educational process using digital resources remains a trend [7].

Thus, the role of the English teacher is changing along with the goals of modern education in general and language education in particular, which, in turn, are changing under the influence of global socio-economic processes in society, as well as the rapid development of technology. In fact, we live in an era of a new, large-scale technological revolution. The success of the transformation of the foreign language teacher's role depends on their professionalism and methodological culture. To develop in students, alongside communicative competence, the skills of the 21st century (or soft skills), the teacher must possess these skills themselves.

Consequently, the modern English teacher is an educator who structures the learning process taking into account current educational goals, navigates the modern digital educational environment well, masters a variety of methods, technologies, and teaching tools, is prepared to adopt new functions, recognizes the great importance of their role, and is ready for change.

References

1. Алексеева В. А. Основные аспекты и инновационные технологии в деятельности учителя иностранного языка в современном мире // Роль учителя иностранного языка в современном мире (Саломатовские чтения): сб. науч. ст. по материалам V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Нижний Новгород, 2024. С. 7–10.
2. Беловецкая Л. Э. Проблемы профессиональной подготовки учителей английского языка в психолого-педагогических исследованиях индийских и российских ученых // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2025. № 4(97). С. 56–68.
3. Быстрова Е. Н. Требования к профессиональной подготовке будущих учителей английского языка в условиях модернизации российского образования // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. 2022. № 16.
4. Горбаткова Н. В. Трансформация роли учителя и ученика в условиях развития генеративного интеллекта (на примере обучения английскому языку в основной школе) // Современные студенческие исследования: сб. ст. X междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, 5 апр. 2026 г.). Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2026. С. 155–157.
5. Марченко В. Н., Кретьева Л. Н. Использование ресурсов электронного учебника английского языка в общеобразовательном пространстве // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8. С. 51–58.
6. Пьянкова В. И. Современные технологии в обучении английскому языку // Научное образование. 2024. № 1(22). С. 66–68.
7. Kotova E. G., Krasilova I. E. A game at an English lesson at elementary school // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2025. № 1(31). С. 300–303.

УДК 378

Э. М. Селейдарян, Я. К. Кейсиди (Краснодар, Россия)

Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина

Роль инженерного образования в развитии личностных качеств будущего специалиста

В статье рассматривается значение инженерного образования не только как профессиональной подготовки, но и как важного элемента личностного развития человека. Показано, что обучение инженерным специальностям способствует формированию аналитического мышления, ответственности и способности самостоятельно решать сложные задачи. Отмечается, что инженерное образование оказывает влияние не только на профессиональную сферу, но и на развитие личности в целом.

Ключевые слова: инженерное образование, ценности, личностное развитие, техническое мышление

Сегодня трудно представить современное общество без технологий. Практически каждая сфера жизни так или иначе связана с техническими разработками: транспорт, строительство, связь, энергетика и многие другие области.

За созданием и развитием этих технологий стоят инженеры. Именно поэтому инженерное образование играет важную роль в подготовке специалистов, которые способны разрабатывать и совершенствовать технические решения. Так, Л. А. Донскова отмечает, что «проблема качества образования является ключевой для любой страны, потому что от качества образования зависит развитие экономики, науки и общества в целом» [1]. Однако значение инженерного образования не ограничивается только получением профессии. В процессе обучения формируются определенные качества личности: умение анализировать информацию, логически мыслить, находить решения сложных задач и нести ответственность за результат своей работы. Все это делает инженерное образование важным фактором личностного развития.

Актуальность данной темы связана с тем, что в условиях быстрого технологического развития обществу требуются специалисты, способные не только применять готовые знания, но и создавать новые решения. Поэтому инженерное образование можно рассматривать как одну из важных ценностей современного общества. Обучаясь инженерным специальностям, студент сталкивается с большим количеством задач, которые требуют логического анализа и точных расчетов. Со временем формируется определенный стиль мышления. Человек начинает более внимательно относиться к деталям, старается понять причину проблемы и только после этого искать способы ее решения. Такой подход оказывается полезным не только в учебе, но и в повседневной жизни. Инженерное образование также формирует ответственность. Работа инженера часто связана с созданием различных конструкций и систем, которые используются большим количеством людей. Например, при проектировании зданий или технических устройств важно учитывать множество факторов. Даже небольшая ошибка может привести к серьезным последствиям. Поэтому будущих инженеров учат тщательно проверять расчеты и внимательно относиться к результатам своей работы. Еще одной особенностью инженерного образования является необходимость постоянного поиска информации. Многие задачи невозможно решить, опираясь только на лекции или учебники. Студентам приходится самостоятельно изучать дополнительные материалы, разбираться в новых темах и искать различные способы решения. Со временем формируется привычка к самостоятельному обучению, которая становится очень полезной в профессиональной деятельности.

Интересно отметить, что инженерная деятельность требует не только точных расчетов, но и определенной доли творчества. В реальной практике часто возникают ситуации, когда стандартные методы не дают нужного результата. Тогда приходится искать новые подходы и придумывать нестандартные решения. Именно поэтому инженерное образование сочетает в себе элементы точных наук и творческого мышления. Также важную роль играет работа в коллективе. Многие инженерные проекты выполняются командой специалистов. Во время

обучения студенты часто выполняют групповые задания и совместные проекты. Это помогает научиться распределять обязанности, обсуждать различные идеи и приходить к общему решению. Кроме того, инженерное образование помогает лучше понимать окружающий мир. Изучая технические дисциплины, человек начинает по-другому смотреть на привычные вещи. Становится понятнее, как работают различные устройства и какие принципы лежат в основе современных технологий. Существует мнение, что «инновации помогли усовершенствовать многие сферы деятельности, а также оказали очень сильное влияние на учебную деятельность» [2]. Стоит отметить, что в последние годы роль инженерного образования только возрастает. Появляются новые направления, связанные с цифровыми технологиями, автоматизацией, робототехникой и искусственным интеллектом. Это требует подготовки специалистов, которые способны быстро осваивать новые знания и адаптироваться к изменениям, кроме этого «овладение языковой компетенцией предоставляет студентам возможность активно взаимодействовать в глобальном информационном пространстве» [4].

Таким образом, инженерное образование влияет не только на профессиональную подготовку человека, но и на формирование его личных качеств. Современная инженерная деятельность является международной и глобальной по своей природе. Как известно, «быстрый прогресс технологий, развитие транснациональных проектов и расширение межкультурного обмена требуют от инженеров навыков работы с иностранными партнерами, клиентами и коллегами» [3].

Подводя итог, можно сказать, что инженерное образование играет важную роль в развитии личности человека. Оно способствует формированию логического мышления, ответственности и способности самостоятельно решать сложные задачи, а также «на углубленное изучение теоретических основ, формирование познавательных интересов, ценностей и мировоззрения, развитие критического мышления и рост профессионализма будущих специалистов эффективное воздействие оказывают активные технологии обучения» [5]. Кроме того, инженерное образование имеет большое значение для развития общества. Благодаря инженерам создаются новые технологии, совершенствуются производственные процессы и появляются новые технические решения. Таким образом, инженерное образование можно рассматривать не только как профессиональную подготовку специалистов, но и как важную личностную ценность, которая способствует развитию как отдельного человека, так и общества в целом.

Литература

1. Донскова Л. А. Проблема качества образования: стратегии развития // Педагогика современности: профессиональное образование и развитие: сб. науч. тр. по материалам II междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 90-летию КГМУ. Курск, 2025. С. 80–83.

2. Донскова Л. А. Использование социальных сетей в молодежной среде // Современные векторы развития науки: сб. ст. по материалам ежегод. науч.-практ. конф. преподавателей по итогам НИР за 2023 год. Краснодар, 2024. С. 414–416.

3. Донскова Л. А., Терземан Н. Р. Значение иностранного языка в инженерной деятельности // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2024. № 1(28). С. 176–178.

4. Карамышева С. Г. Применение комбинированного подхода для развития языковой компетенции у студентов неязыкового вуза // Современные векторы развития науки: сб. ст. по материалам ежегод. науч.-практ. конф. преподавателей по итогам НИР за 2023 год. Краснодар, 2024. С. 422–424.

5. Карамышева С. Г. Совершенствование педагогических технологий в высшем образовании // Аграрное образование: опыт и приоритеты развития (год педагога и наставника): сб. ст. по материалам учеб.-метод. конф. Краснодар, 2023. С. 151–152.

УДК 159.9

*Л. А. Лазаренко, Э. Р. Ибрагимова (Краснодар, Россия)
Кубанский государственный университет*

Технологическое обеспечение комплексного психологического сопровождения младших школьников как условие адаптации к обучению в школе

Под технологическим обеспечением понимается научно обоснованная система взаимосвязанных диагностических, коррекционно-развивающих и просветительских методов, имеющих конкретное предметное содержание и четкий алгоритм применения. В статье рассматриваются различные технологии комплексного сопровождения первоклассников к школе, описывается их значимость и способы реализации. Комплексное применение указанных технологий в развивающей и коррекционной работе с первоклассниками создает благоприятные условия для их успешной адаптации к школьному обучению

Ключевые слова: технологии сопровождения, первоклассники, психологическая адаптация, комплексный подход

Проблема адаптации первоклассников к систематическому школьному обучению является краеугольным камнем современной педагогической психологии. Ее успешность детерминирована не столько стихийными процессами, сколько целенаправленной, научно обоснованной деятельностью, которая в современной образовательной парадигме определяется как комплексное психологическое сопровождение. Анализ теоретических источников позволяет утверждать, что эффективность данного сопровождения в период адаптации напрямую зависит от его технологического обеспечения, под которым понимается интеграция методологически выверенных, структурированных и репродуцируемых методов, приемов и диагностических инструментов, объединенных в целостную систему, направленную на создание условий для успешного вхождения ребенка в школьную жизнь. Эта система выстраивается вокруг трех ключевых субъектов образовательного процесса: ребенка, родителя и педагога, и включает в себя конкретные технологии работы с каждым из них.

Под технологическим обеспечением понимается научно обоснованная система взаимосвязанных диагностических, коррекционно-развивающих и просветительских методов, имеющих конкретное предметное содержание и четкий алгоритм применения. Особую значимость приобретают технологии, прошедшие успешную апробацию в образовательной практике и доказавшие свою эффективность в условиях современной школы.

Первостепенное значение в системе технологического обеспечения занимает комплексная диагностика, основанная на методологии, разработанной А. Л. Венгером, Г. А. Цукерман, Н. Я. Семаго и М. М. Семаго. Практика показывает высокую эффективность диагностических комплексов, включающих стандартизированные методики оценки познавательной сферы («Диагностика интеллекта методом рисуночного теста» С. С. Степанова [8]), проективные методы исследования эмоционально-личностной сферы («Рисунок человека», «Несуществующее животное»), а также методы структурированного наблюдения за поведением ребенка в естественных школьных условиях. Такой комплексный подход позволяет не только определить актуальный уровень развития первоклассника, но и выявить зоны потенциального риска дезадаптации, связанные с повышенной тревожностью, несформированностью коммуникативных навыков или недостаточным уровнем развития саморегуляции.

На основе данных диагностики выстраивается система коррекционно-развивающих воздействий.

В современной психолого-педагогической практике процесс сопровождения адаптации первоклассников к школьному обучению обеспечивается комплексом специализированных технологий, направленных на гармонизацию эмоционально-личностной и социальной сферы. Согласно исследованиям М. Р. Битяновой [2] и И. В. Дубровиной [3], эффективность сопровождения напрямую зависит от правильного подбора и сочетания психолого-педагогических технологий, соответствующих возрастным особенностям детей и специфике адаптационного периода.

Одной из базовых технологий выступает игротерапия, теоретические основы которой были заложены в работах Д. Б. Эльконина [11]. Сущность данной технологии заключается в целенаправленном моделировании системы социальных отношений в наглядно-действенной форме. Как отмечает М. А. Панфилова [7], в рамках специально организованных игровых условий ребенок получает возможность проигрывать и осваивать новые социальные роли, разрешать внутренние и внешние конфликты, а также развивать навыки конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Игровая деятельность создает безопасное психологическое пространство для отреагирования напряжения и страхов, связанных с новой школьной ситуацией.

Значительный коррекционно-развивающий потенциал содержит арт-терапия, представляющая собой метод гармонизации развития личности через активизацию способностей самовыражения и самопознания. Как показывает в своих исследованиях Л. П. Стрелкова [9], посредством использования разнообразных художественных материалов и творческих процессов ребенок получает инструмент для невербальной экспрессии переживаний, которые трудно передать словами. Эта технология способствует осознанию и принятию собствен-

ных эмоций, развитию эмпатии и творческого воображения, а также снижению психоэмоционального напряжения.

Эффективным методом формирования адаптивных форм поведения выступает тренинг, ориентированный на обучение ребенка адекватным поведенческим реакциям в проблемных ситуациях. Согласно подходу, разработанному О. В. Хухлаевой [10], в процессе тренинговых занятий моделируются типичные школьные ситуации, требующие проявления коммуникативных навыков, саморегуляции и сотрудничества. Благодаря сочетанию теоретического осмысления и практического проигрывания поведенческих моделей, у детей формируется репертуар конструктивных стратегий взаимодействия, развивается способность к рефлексии и эмпатическому пониманию сверстников.

Особое место в системе психологического сопровождения занимает психогимнастика – невербальный метод групповой терапии, основанный на использовании двигательной экспрессии. Как отмечает А. А. Осипова [6], данная технология направлена на развитие эмоциональной сферы ребенка через телесное выражение чувств и состояний. Упражнения психогимнастики способствуют снятию мышечных зажимов, осознанию языка телодвижений, развитию способности распознавать эмоциональные состояния других людей по невербальным проявлениям.

Важным направлением коррекционной работы является метод социальной терапии, сущность которого заключается в целенаправленном использовании механизмов социального принятия, признания и положительной оценки ребенка значимым окружением. Согласно Э. М. Александровской [1], психолог создает ситуации успеха для ребенка в учебной и внеучебной деятельности, организует позитивное подкрепление его достижений со стороны учителей и сверстников. Это способствует формированию адекватной самооценки, переживанию чувства собственной значимости и компетентности.

Специфическую роль в адаптационный период играют адаптационные коммуникативные игры. Обучающий эффект этих игр заключается в предоставлении возможности создания и проигрывания альтернативных ситуаций общения и поведения. В безопасных игровых условиях дети экспериментируют с различными моделями взаимодействия, осваивают нормы и правила школьной жизни, учатся разрешать конфликтные ситуации.

Индивидуальные беседы как метод психологического сопровождения позволяют установить непосредственный контакт с каждым ребенком, добиться глубинного взаимопонимания, выявить скрытые трудности и личностные проблемы. В условиях доверительного диалога психолог получает доступ к внутреннему миру первоклассника, его переживаниям и страхам, что невозможно в полной мере осуществить в групповых формах работы.

Дополнительными методами, обогащающими процесс психологического сопровождения, являются прослушивание и обсуждение литературных и музы-

кальных произведений, сказкотерапия, элементы групповой дискуссии. Эти методы способствуют развитию рефлексии, эмоциональному отклику, формированию ценностных ориентаций и нравственных представлений. Сказкотерапия, в частности, позволяет в метафорической форме прорабатывать типичные школьные страхи и трудности, находить конструктивные решения проблем через идентификацию с персонажами.

Таким образом, комплексное применение указанных технологий в развивающей и коррекционной работе с первоклассниками создает благоприятные условия для успешной адаптации к школьному обучению. Интеграция различных методов и приемов позволяет осуществлять индивидуально-ориентированное сопровождение, учитывающее особенности каждого ребенка и способствующее формированию устойчивой позиции школьника.

Примером использования таких технологий служит программа «Введение в школьную жизнь» (Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова). Многолетняя апробация данной программы в различных образовательных учреждениях доказала ее высокую эффективность в создании условий для мягкой адаптации. Суть программы заключается в поэтапном моделировании учебных ситуаций в игровой и квазиучебной форме, что позволяет детям освоить систему школьных норм и правил, развить навыки работы по инструкции и сотрудничества со сверстниками. Программа включает серию специально организованных занятий, где через игровые ситуации дети учатся адекватно реагировать на оценку, взаимодействовать с учителем и одноклассниками, что способствует формированию устойчивой учебной мотивации.

Для целенаправленной работы с эмоциональной сферой первоклассников успешно применяется технология развития эмоционального интеллекта, представленная в работах Л. П. Стрелковой и Е. В. Зоткиной. Апробация методов «Эмоционального букваря» и специализированных программ профилактики дезадаптации показала их высокую эффективность в снижении уровня школьной тревожности. Суть этих методов заключается в систематической работе по обучению детей распознаванию, вербализации и конструктивному выражению своих эмоций через метафору, игру и творчество. Регулярное использование арт-терапевтических техник, методов сказкотерапии и специальных игровых упражнений способствует формированию навыков психологической саморегуляции и повышает эмоциональную устойчивость детей в стрессовых учебных ситуациях.

При наличии трудностей в коммуникативной сфере высокую результативность демонстрирует технология игротерапии общения, разработанная М. А. Панфиловой [7]. Практическое применение данной технологии в работе с группами первоклассников показывает, что систематическое использование сюжетно-ролевых и коммуникативных игр («Слепой и поводырь», «Волшебный круг») способствует значительному повышению уровня групповой сплоченности, развитию эмпатии и навыков конструктивного взаимодействия. Осо-

бенностью технологии является постепенное усложнение игровых заданий и обязательный этап рефлексии, позволяющий детям осознавать и закреплять приобретенные коммуникативные умения.

Технологическое обеспечение сопровождения было бы неполным без направленной работы с родителями и педагогами. В практике психологической службы хорошо зарекомендовала себя технология «Адаптационного собрания-практикума» для родителей, основанная на принципах, изложенных Р. В. Овчаровой [5]. Эффективность данной технологии подтверждается ее способностью не только информировать родителей об особенностях адаптационного периода, но и трансформировать родительские установки через активные методы работы: совместное решение педагогических ситуаций, элементы тренинга коммуникативных навыков, анализ видеоматериалов. Это позволяет снизить родительскую тревожность и сформировать адекватные ожидания от ребенка.

Для работы с педагогами наиболее эффективной является технология психолого-педагогического консилиума, организация которой подробно описана в работах И. В. Дубровиной [3] и М. Р. Битяновой [2]. Практика показывает, что при правильной организации консилиум становится действенным инструментом для выработки единого образовательного маршрута для ребенка, объединяющего усилия учителя, психолога и родителей. Особую эффективность демонстрирует использование на консилиуме метода кейсов, позволяющего глубоко проанализировать конкретные случаи дезадаптации и разработать адресные рекомендации для всех участников образовательного процесса.

Дополнительным эффективным инструментом в работе с педагогами является технология «Психологической мастерской», включающая проведение мини-тренингов, направленных на развитие навыков создания благоприятного психологического климата в классе. Регулярное проведение таких мастерских способствует повышению психологической компетентности педагогов, формированию у них навыков бесконфликтного общения и эффективного разрешения трудных педагогических ситуаций.

Таким образом, технологическое обеспечение комплексного психологического сопровождения младших школьников представляет собой целостную систему взаимодополняющих технологий, прошедших успешную апробацию в образовательной практике. Интеграция диагностических, коррекционно-развивающих и просветительских технологий, их последовательное и систематическое применение позволяет создать условия не только для успешной адаптации к школьному обучению, но и для формирования прочной основы дальнейшего личностного и образовательного развития ребенка. Особенностью современного технологического обеспечения является его ориентация на создание единого реабилитирующего пространства, объединяющего усилия всех участников образовательного процесса [4].

Теоретический анализ позволил сформулировать следующие выводы:

1) адаптация к школе – это сложный процесс активного приспособления, включающий психофизиологический, когнитивный, эмоционально-волевой и социально-психологический компоненты. Его главный показатель – сформированность «внутренней позиции школьника». критерии успеха: адекватное восприятие требований, успешная учеба, стабильное эмоциональное состояние и конструктивные отношения в школе;

2) психологическое сопровождение – это системная деятельность, основанная на интеграции современных подходов. Наиболее эффективной является интегративная многоуровневая модель, сочетающая индивидуальную, групповую и системную работу;

3) технологическая основа сопровождения включает комплексную диагностику, коррекционно-развивающие технологии (игро-, арт-терапия, тренинги), адаптационные программы и методы развития эмоционального интеллекта;

4) эффективность обеспечивается работой со всеми участниками процесса: детьми (развивающие занятия), родителями (адаптационные собрания) и педагогами (консилиумы, мастерские).

Таким образом, успешная адаптация достигается за счет комплексного, многоуровневого сопровождения, создающего единое реабилитирующее пространство.

Литература

1. Александровская Э. М., Кокуркина Э. Л. Социально-психологическая адаптация детей в школе. М.: МПСИ, 2016. 376 с.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998. 298 с.
3. Дубровина И. В. Психологическая служба в современном образовании. СПб.: Питер, 2021. 328 с.
4. Лазаренко Л. А. Подходы к формированию групповой сплоченности детского коллектива // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2025. № 2(32). С.342–348.
5. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. 3-е изд. М.: Сфера, 2018. 268 с.
6. Осипова А. А. Общая психокоррекция. М.: Сфера, 2020. 512 с.
7. Панфилова М. А. Игротерапия общения. М.: ГНОМ и Д, 2021. 160 с.
8. Степанов С. С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. М.: Академия, 2019. 320 с.
9. Стрелкова Л. П. Эмоциональный букварь от Ах до Ай-яй-яй. М.: Интерпракс, 2020. 320 с.
10. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я: Уроки психологии в начальной школе (1-4). М.: Генезис, 2022. 344 с.
11. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Академия, 2021. 384 с.

Научные подходы к психологическому сопровождению адаптации первоклассников: модели, принципы и направления деятельности

В статье представлены точки зрения разных авторов на проблему психологического сопровождения адаптации первоклассников. Рассматриваются различные модели, наиболее полно отражающие эволюцию подходов к организации сопроводительной деятельности: традиционная, проактивная, интегративная. Подробно описаны принципы психологического сопровождения: комплексности, непрерывности, индивидуализации, рефлексивности. Выделены основные направления деятельности: диагностическое, консультативное, коррекционно-развивающее, просветительское, экспертное.

Ключевые слова: сопровождение, психологическая адаптация, первоклассник

Психологическое сопровождение как особая методология профессиональной деятельности в образовательной среде сформировалось в отечественной науке на рубеже XX–XXI веков как отклик на потребность в системной организации психолого-педагогической поддержки развития личности. Согласно концепции Л. С. Выготского о социальной ситуации развития, переход от дошкольного к школьному обучению представляет собой критический период, требующий особого педагогического внимания и психологического сопровождения [5]. В контексте адаптации первоклассников сопровождение приобретает особую значимость, поскольку именно в этот период закладывается фундамент не только для успешного обучения, но и для формирования отношения ребенка к школе как институту развития.

Теоретико-методологические основания психологического сопровождения раскрываются через анализ его сущностных характеристик в работах ведущих специалистов. М. Р. Битянова [4] определяет сопровождение как «систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия». Более широкое понимание предлагает И. В. Дубровина [6], рассматривающая сопровождение как «неотъемлемый компонент образовательной системы, обеспечивающий индивидуальные траектории развития учащихся». Особую ценность представляет концепция Э. М. Александровской [1], которая рассматривает сопровождение адаптации как «процесс целенаправленного создания условий для успешного вхождения ребенка в новую социальную ситуацию развития».

Сравнительный анализ понятийного аппарата позволяет дифференцировать сопровождение от смежных категорий. В отличие от психологической помощи,

ориентированной на коррекцию уже возникших проблем, сопровождение носит превентивный, развивающий характер. В отличие от поддержки, которая может быть эпизодической, сопровождение представляет собой непрерывный процесс. И в отличие от обеспечения, которое предполагает ресурсное снабжение, сопровождение ориентировано на создание психолого-педагогических условий развития.

Методологическими основаниями психологического сопровождения выступают несколько взаимодополняющих подходов. Культурно-исторический подход Л. С. Выготского задает понимание сопровождения как процесса организации «зоны ближайшего развития» [5]. Деятельностный подход А. Н. Леонтьева [8] и Д. Б. Эльконина [12] определяет сопровождение как создание условий для овладения новой ведущей деятельностью – учебной. Личностно-ориентированный подход, разработанный в трудах Л. И. Божович [3], акцентирует внимание на формировании «внутренней позиции школьника» как цели сопровождения.

В современной психолого-педагогической практике сложилась система моделей организации психологического сопровождения адаптации первоклассников, каждая из которых обладает специфическими характеристиками, преимуществами и ограничениями. Теоретический анализ позволяет выделить три базовые модели, наиболее полно отражающие эволюцию подходов к организации сопроводительной деятельности.

Традиционная модель быстрого реагирования (Р. В. Овчарова, А. А. Осипова) исторически является одной из первых сложившихся моделей психологического сопровождения в образовательных учреждениях. Данная модель, которую часто называют «моделью скорой психологической помощи», характеризуется реактивным подходом к решению проблем адаптации. Как отмечает Р. В. Овчарова [9], в рамках этой модели психолог «включается в работу преимущественно по запросу учителей или родителей, когда трудности адаптации уже явно проявились и требуют немедленного вмешательства».

Основными характеристиками данной модели являются:

- ситуативность и эпизодичность вмешательства;
- ориентация на решение уже возникших проблем;
- преимущественно индивидуальная форма работы;
- акцент на коррекционных, а не профилактических мероприятиях;
- ограниченность во времени и ресурсах.

Практическая реализация этой модели предполагает использование таких методов как экстренное консультирование, разовая диагностика по запросу, индивидуальные коррекционные занятия с детьми, демонстрирующими выраженные признаки дезадаптации. По данным исследований М. М. Безруких [2], подобный подход, несмотря на свою оперативность, обладает существенным недостатком – «запаздывающим характером вмешательства, когда проблемы уже успели негативно отразиться на психологическом состоянии ребенка и его учебных достижениях».

Проактивная модель сопровождения (И. В. Дубровина [6], М. Р. Битянова [4]) представляет собой качественно иной подход к организации психологической работы. Разработанная в противовес традиционной модели, она основывается на принципах предупреждения проблем и создания условий для успешной адаптации. Как подчеркивает И. В. Дубровина [6], «суть проактивного сопровождения заключается не в том, чтобы ждать возникновения проблем, а в том, чтобы заранее создавать психолого-педагогические условия, минимизирующие вероятность их появления».

Ключевые особенности проактивной модели:

- плановый и систематический характер работы;
- ориентация на профилактику и развитие;
- комплексный охват всех участников образовательного процесса;
- акцент на групповых формах работы;
- долгосрочное планирование сопроводительных мероприятий.

В практическом плане реализация этой модели включает проведение скрининговой диагностики всех первоклассников в начале учебного года, организацию развивающих занятий с группами детей, входящими в «зону риска», систематическую работу с педагогами по оптимизации учебного процесса, просветительскую работу с родителями. М. Р. Битянова [4] отмечает, что «проактивная модель позволяет не только предотвращать серьезные нарушения адаптации, но и создает условия для раскрытия потенциала каждого ребенка».

Интегративная многоуровневая модель представляет собой наиболее современный и эффективный подход к организации сопровождения, синтезирующий достоинства предыдущих моделей. Данная модель, разрабатываемая в трудах Э. М. Александровской [1], Г. А. Цукерман [11], О. В. Хухлаевой [10], предполагает организацию работы на трех взаимосвязанных уровнях, что позволяет обеспечить комплексность и системность сопровождения.

Структура интегративной модели включает:

Индивидуальный уровень работы направлен на детей с выраженными трудностями адаптации. На этом уровне реализуются:

- углубленная психологическая диагностика;
- индивидуальные коррекционно-развивающие занятия;
- персональное консультирование родителей и педагогов;
- разработка индивидуальных образовательных маршрутов.

Групповой уровень работы охватывает детей со сходными проблемами адаптации. Здесь применяются:

- групповые развивающие занятия и тренинги;
- совместная проектная деятельность;
- игровые методы сплочения коллектива;
- тематические консультации для родительских групп.

Системный уровень работы предполагает воздействие на образовательную среду в целом. На этом уровне осуществляется:

- психологический мониторинг адаптационного процесса;
- экспертиза образовательных программ и условий обучения;
- организация психолого-педагогического просвещения;
- координация взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Интегративная модель позволяет сочетать преимущества индивидуально-го подхода с эффективностью групповой работы и системным воздействием на образовательную среду. Особенностью данной модели является ее гибкость - возможность оперативного перераспределения ресурсов между уровнями в зависимости от текущих потребностей и результатов мониторинга.

Перспективы развития моделей сопровождения связаны с дальнейшей интеграцией различных подходов, разработкой технологий дистанционного сопровождения, созданием адаптивных моделей, учитывающих особенности конкретных образовательных организаций. Современные условия требуют разработки гибких, поликультурных моделей сопровождения, способных учитывать разнообразие образовательных потребностей и индивидуальных особенностей учащихся.

Таким образом, эволюция моделей психологического сопровождения адаптации первоклассников демонстрирует переход от реактивных к проактивным и интегративным подходам, что отражает общую тенденцию развития психологической службы образования в направлении создания комплексных, системных решений, ориентированных на обеспечение успешной адаптации каждого ребенка к школьному обучению.

Принципы психологического сопровождения образуют систему руководящих положений, определяющих его организацию. Принцип комплексности, обоснованный в исследованиях М. М. Безруких [2], требует учета всех компонентов адаптации – психофизиологического, когнитивного, эмоционально-волевого и социально-психологического. Принцип непрерывности, разработанный Г. А. Цукерман [11], предполагает систематическую работу на протяжении всего адаптационного периода. Принцип индивидуализации, следующий из концепции Л. С. Выготского [5] о зоне ближайшего развития, требует учета индивидуальных особенностей каждого ребенка. Принцип рефлексивности, подробно описанный Р. В. Овчаровой [9], предполагает постоянный анализ эффективности сопровождения.

Диагностическое направление деятельности составляет основу сопровождения адаптации. Диагностика в период адаптации должна быть многоуровневой и динамической, позволяющей отслеживать изменения в развитии ребенка. Современные подходы к диагностике предполагают использование комплекса методик, направленных на оценку различных компонентов адаптации. Особое

значение имеет скрининговая диагностика, позволяющая своевременно выявить детей группы риска.

Консультативное направление работы предполагает взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса. Консультирование педагогов, по мнению И. В. Дубровиной [6], должно быть направлено на «повышение психологической компетентности и освоение методов индивидуализации обучения». Работа с родителями, как показывает исследование Ю. В. Ковалевой, требует особого внимания к формированию адекватных ожиданий и оптимизации детско-родительских отношений. Консультирование самих детей, как отмечает А. М. Прихожан, должно помочь им в осознании и преодолении школьных трудностей.

Коррекционно-развивающее направление реализуется через систему индивидуальных и групповых занятий. Программы развития, такие как «Тропинка к своему Я» О. В. Хухлаевой [10], направлены на формирование психологической готовности к школьному обучению. Особое значение имеют программы адаптации, подобные разработке Г. А. Цукерман [11] «Введение в школьную жизнь», которые обеспечивают плавный переход от дошкольного к школьному обучению. Игровые методы, разработанные М. А. Панфиловой, позволяют эффективно решать задачи развития коммуникативных навыков и эмоциональной регуляции.

Просветительское направление деятельности нацелено на формирование психологической культуры всех участников образовательного процесса. Как отмечает Р. В. Овчарова [9], «психологическое просвещение создает основу для конструктивного взаимодействия между школой и семьей». Особое значение имеет работа по формированию представлений о возрастных особенностях первоклассников и закономерностях адаптационного процесса.

Экспертное направление деятельности приобретает особую значимость в условиях модернизации образования. Психолог выступает в роли эксперта при оценке образовательной среды, разработке адаптационных программ, создании психологически безопасных условий обучения. Психологическая безопасность образовательной среды является необходимым условием успешной адаптации.

Эффективность системы сопровождения оценивается через комплекс критериев, включающих показатели сформированности адаптационных механизмов у детей, готовности педагогов к реализации сопровождения, родительской компетентности и характеристик образовательной среды. Комплексное сопровождение позволяет значительно повысить показатели успешности адаптации» [7].

Таким образом, научные подходы к психологическому сопровождению адаптации первоклассников представляют собой развивающуюся систему, интегрирующую достижения современной психологии и педагогики. Дальнейшее развитие этой системы требует углубления теоретических основ, разработки новых технологий и создания комплексных моделей, отвечающих вызовам современного образования. Особую значимость приобретает интеграция усилий

всех участников образовательного процесса, направленная на создание условий для успешной адаптации каждого ребенка к школьному обучению.

Литература

1. Александровская Э. М., Кокуркина Э. Л. Социально-психологическая адаптация детей в школе. М.: МПСИ, 2016. 376 с.
2. Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь. М.: Эксмо, 2009. 464 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2019. 400 с.
4. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998. 298 с.
5. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 2019. 224 с.
6. Дубровина И. В. Психологическая служба в современном образовании. СПб.: Питер, 2021. 328 с.
7. Лазаренко Л. А. Подходы к формированию групповой сплоченности детского коллектива // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2025. № 2(32). С. 342–348.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2019. 304 с.
9. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. 3-е изд. М.: Сфера, 2018. 268 с.
10. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я: Уроки психологии в начальной школе (1-4). М.: Генезис, 2022. 344 с.
11. Цукерман Г. А., Поливанова К. Н. Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школьной жизни. 3-е изд. М.: Вита-Пресс, 2019. 120 с.
12. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Академия, 2021. 384 с.

УДК 159.9

*Л. А. Лазаренко (Краснодар, Россия)
Кубанский государственный университет*

Психологическая адаптация к школе как научная проблема: сущность, структура и критерии

В статье представлены точки зрения разных авторов на интерпретацию, структуру и критерии психологической адаптации первоклассников к школе. Проводятся анализ и обобщение отечественных и зарубежных исследований по данному вопросу. Подробно описаны четыре основных, тесно взаимосвязанных и взаимообусловленных структурных компонента психологической адаптации первоклассников: психофизиологический, когнитивный, эмоционально-волевой, социально-психологический. Выделены критерии успешной адаптации и причины дезадаптации первоклассника.

Ключевые слова: первоклассник, дезадаптация, внутренняя позиция школьника, психологическая адаптация

Проблема психологической адаптации ребенка к систематическому обучению в школе по праву считается одной из фундаментальных, междисциплинарных и практически значимых проблем в возрастной и педагогической психологии. Поступление в школу знаменует собой начало принципиально нового возрастного этапа в жизни ребенка – младшего школьного возраста – и кардинальным, переломным образом меняет всю его социальную ситуацию развития, что подробно анализировалось в трудах Л. С. Выготского, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева.

Л. С. Выготский [4] в своих работах отмечал, что переход от дошкольного детства к школьному обучению представляет собой классический критический период, который обусловлен коренным изменением ведущей деятельности (с игровой на учебную) и системы социальных ожиданий и требований, предъявляемых к ребенку обществом и семьей. Этот переход сопряжен с необходимостью освоения новой социальной роли «ученика», что влечет за собой перестройку всей системы отношений ребенка с окружающим миром.

В отечественной психолого-педагогической науке сложилось несколько взаимодополняющих теоретических подходов к пониманию сущности и механизмов психологической адаптации. Согласно культурно-историческому подходу, основанному на идеях Л. С. Выготского [4], адаптация представляет собой процесс интериоризации социальных требований и норм школьной жизни, который осуществляется через совместную деятельность и общение со взрослыми и сверстниками. Деятельностный подход, разработанный А. Н. Леонтьевым [7] и продолженный в работах Д. Б. Эльконина [9], рассматривает адаптацию как процесс активного освоения ребенком новой социальной ситуации развития через овладение учебной деятельностью, которая становится ведущей в младшем школьном возрасте. Успешность этого процесса напрямую зависит от того, насколько содержание и формы учебной деятельности соответствуют возрастным возможностям и потребностям ребенка.

Личностный подход, представленный в работах Л. И. Божович [3], рассматривает адаптацию не только как процесс усвоения знаний и навыков, а как процесс формирования центрального психологического новообразования кризиса семи лет – «внутренней позиции школьника» – устойчивой системы потребностей и стремлений, связанных со школой, когда причастность к ней переживается как собственная глубинная потребность. С этой точки зрения, адаптация является успешной, когда у ребенка складывается положительное, осмысленное отношение к школе и учению, а новая социальная позиция становится источником личностного развития.

Э. М. Александровская [1] рассматривает социально-психологическую адаптацию как сложное, интегративное состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно и эффективно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетво-

ряет свои основные социогенные потребности, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей. Применительно к первокласснику, это развернутое определение означает, что он успешно овладевает учебной деятельностью, находит свое стабильное и удовлетворяющее его место в структуре межличностных отношений коллектива сверстников, устанавливает конструктивные, доверительные и уважительные отношения с учителем и чувствует себя в школе эмоционально комфортно, защищено и безопасно.

Согласно современным комплексным исследованиям (И. В. Дубровина, М. М. Безруких, А. М. Прихожан), психологическая адаптация представляет собой не пассивное приспособление, а активный, целенаправленный, двусторонний и динамичный процесс, в ходе которого не только ребенок приспосабливается к школе, усваивая ее нормы и правила, но и сама образовательная среда, в лице педагогов, психолога и администрации, целенаправленно создает оптимальные, индивидуализированные и психологически безопасные условия для его гармоничного развития, учитывая его личностные, психофизиологические и интеллектуальные особенности. Этот процесс имеет сложную, многокомпонентную структуру, разворачивается в нескольких взаимосвязанных плоскостях и требует для своей успешности согласованных усилий всех участников образовательных отношений.

Анализ современной психолого-педагогической литературы (М. М. Безруких, Н. И. Гуткина, А. М. Прихожан, Е. О. Смирнова, И. В. Дубровина, Э. М. Александровская) позволяет выделить четыре основных, тесно взаимосвязанных и взаимообусловленных структурных компонента психологической адаптации первоклассников, каждый из которых вносит свой вклад в общую картину благополучия ребенка в школе.

Психофизиологический компонент адаптации напрямую связан с приспособлением организма ребенка к качественно новому режиму жизнедеятельности, повышенным физическим, умственным и, что особенно важно, статическим нагрузкам. М. М. Безруких [2] подчеркивает в своих исследованиях, что процесс систематического обучения предъявляет высокие и зачастую непривычные для детского организма требования к состоянию здоровья, работоспособности, выносливости и сопротивляемости утомлению первоклассника.

Нарушения и сбои в психофизиологической адаптации могут проявляться в виде повышенной утомляемости, вялости или, напротив, гиперактивности, нарушений сна и аппетита, головных болей, частых простудных заболеваний, а также в различных невротических реакциях (тики, энурез и др.). Успешность этого базового компонента адаптации во многом определяется исходным соматическим статусом и состоянием здоровья ребенка, его индивидуальными особенностями темперамента и общего уровня зрелости, силы и лабильности нервной системы. Таким образом, психофизиологическое благополучие является

фундаментальной основой, на которой строятся все остальные аспекты школьной жизни.

Когнитивный (интеллектуально-познавательный) компонент адаптации отражает степень соответствия и адекватности интеллектуальных возможностей, а также общего уровня познавательного развития ребенка, тем конкретным требованиям, которые предъявляет учебная деятельность. Н. И. Гуткина [5] в своих работах указывает на то, что истинная интеллектуальная готовность к школе предполагает не только и не столько определенный запас знаний и представлений, сколько достаточный уровень развития познавательных процессов (внимания, памяти, мышления, воображения) и, что особенно важно, сформированность устойчивой познавательной активности, любознательности и познавательной мотивации. Этот комплексный компонент включает в себя сформированность ключевых предпосылок учебной деятельности: умение слушать и точно следовать развернутым инструкциям педагога, работать по заданному образцу и правилу, планировать свои действия, а также осуществлять элементарный, но регулярный самоконтроль. Деадаптация в когнитивной сфере проявляется в стойких и систематических трудностях усвоения учебного материала, низкой учебной активности и познавательной инициативе, непонимании или сознательном игнорировании инструкций, что в конечном итоге может привести к стойкой школьной неуспеваемости и негативному отношению к учению как таковому.

Эмоционально-волевой компонент является центральным, интегративным и наиболее чувствительным индикатором в общей структуре психологической адаптации первоклассника. Он характеризуется, прежде всего, доминирующим эмоциональным отношением ребенка к школе, учению, учителю и, что крайне важно, к самому себе как к компетентному или некомпетентному ученику.

Эмоциональное благополучие первоклассника, его способность адекватно распознавать, понимать и регулировать свои разнообразные эмоции, управлять своим поведением в новых, зачастую стрессогенных социальных ситуациях служат важным объективным критерием его общей адаптированности. А. М. Прихожан [8] в своих многочисленных исследованиях отмечает, что высокий, стабильно сохраняющийся уровень школьной тревожности является одним из наиболее ярких и диагностически значимых маркеров деадаптации, так как он напрямую блокирует познавательную активность и интеллектуальные возможности ребенка, существенно искажает его адекватное восприятие учебных ситуаций и требований педагога, провоцирует неадекватные защитные реакции и серьезно затрудняет продуктивное межличностное взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Волевая готовность, то есть сформированная способность ребенка ставить перед собой осмысленные цели, принимать самостоятельные решения, прилагать волевые усилия для преодоления препятствий на пути к их достиже-

нию, подчинять свои сиюминутные желания и импульсы необходимости выполнения учебной задачи, также является неотъемлемой и крайне важной частью успешной адаптации.

Социально-психологический (личностный) компонент адаптации заключается в успешном, плавном и относительно безболезненном вхождении ребенка в новый детский коллектив, усвоении им школьных норм, правил поведения и ролевых предписаний, установлении адекватных, конструктивных и эмоционально насыщенных взаимоотношений с учителями и сверстниками. Этот компонент напрямую связан с развитием коммуникативных навыков и социального интеллекта ребенка, его способностью к продуктивному сотрудничеству, эмпатии, разрешению возникающих конфликтов мирным, цивилизованным путем, принятию и успешному исполнению социальной роли «ученика». Как показали исследования Е. О. Смирновой и М. И. Лисиной, серьезные и устойчивые трудности в построении отношений с одноклассниками, ситуация непринятия, отвержения или социальной изоляции в группе сверстников не только субъективно тяжело переживаются ребенком, но и объективно серьезно затрудняют весь процесс адаптации в целом, негативно влияют на его эмоциональное состояние и познавательную мотивацию и в конечном счете могут привести к стойкой, трудно корригируемой школьной дезадаптацией.

Важнейшим, системообразующим и интегральным критерием успешной адаптации первоклассника, синтезирующим в себе все вышеперечисленные компоненты, является полноценная сформированность «внутренней позиции школьника» – центрального психологического новообразования кризиса семи лет, которое Л. И. Божович [3] определяла как устойчивую, иерархизированную систему потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой, такое обообщенное и эмоционально окрашенное отношение к школе, когда причастность к ней переживается им как собственная глубинная, осмысленная потребность («Я школьник»).

Ребенок с полноценно сформированной внутренней позицией школьника не просто посещает школу по обязанности, а проявляет устойчивый и содержательный познавательный интерес к самому учебному содержанию, сознательно и ответственно принимает школьные правила и обязанности, стремится занять новую, социально значимую и одобряемую позицию – позицию ученика, что в совокупности представляет собой мощный мотивационный ресурс для преодоления неизбежных трудностей адаптационного периода.

К числу основных, операционализируемых критериев успешной адаптации ведущие исследователи этой проблемы (Э. М. Александровская, М. М. Безруких, Н. И. Гуткина, И. В. Дубровина) единодушно относят следующий комплекс показателей:

1) адекватное, осознанное и положительное восприятие школьных требований, правил и режимных моментов. ребенок понимает необходимость соблю-

дения дисциплины и выполняет предъявляемые требования без выраженного внутреннего протеста или чрезмерного напряжения;

2) успешное и постепенное овладение основными компонентами учебной деятельности. первоклассник понимает учебную задачу, старается найти адекватные способы ее решения, проявляет познавательную активность и в целом справляется с программным материалом;

3) стабильное эмоциональное благополучие и положительный эмоциональный фон в школе. ребенок ходит в школу преимущественно с хорошим настроением, не проявляет признаков постоянной тревожности, страха или апатии;

4) конструктивные, устойчивые и позитивные отношения с учителями и сверстниками. первоклассник умеет налаживать контакты, имеет друзей в классе, уважительно относится к учителю и способен продуктивно с ним взаимодействовать;

5) сформированность устойчивой учебной мотивации. ребенок проявляет интерес к получению новых знаний, задает вопросы, стремится к достижению успеха в учебной деятельности, а не просто к формальному получению оценки.

Напротив, яркими и диагностически значимыми показателями школьной дезадаптации, по мнению исследователей (А. М. Прихожан, М. М. Безруких, М. В. Григорьева, Э. К. Дорофеева), могут служить: устойчивое негативное отношение к школе и учению, низкая учебная активность и познавательная инициатива, повышенная тревожность, агрессивность или замкнутость, конфликтность в межличностных отношениях, а также различные психосоматические нарушения (нарушения сна, аппетита, частые головные боли и др.).

Таким образом, психологическая адаптация первоклассника к школе представляет собой сложный, многогранный, нелинейный и протяженный во времени процесс формирования адекватной, гибкой и эффективной системы отношений ребенка с миром школы, который затрагивает все уровни его функционирования – от психофизиологического до личностного [6]. Успешность этого процесса в решающей степени определяется гармоничным, своевременным и сбалансированным развитием всех ее структурных компонентов: психофизиологического, когнитивного, эмоционально-волевого и социально-психологического, которые, непрерывно интегрируясь и взаимовлияя друг на друга кристаллизуются в новом личностном образовании – внутренней позиции школьника, выступающей прочной основой для последующего успешного обучения и полноценного личностного развития в младшем школьном возрасте.

Литература

1. Александровская Э. М., Кокуркина Э. Л. Социально-психологическая адаптация детей в школе. М.: МПСИ, 2016. 376 с.
2. Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь. М.: Эксмо, 2009. 464 с.

3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2019. 400 с.
4. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 2019. 224 с.
5. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. 5-е изд. СПб.: Питер, 2017. 208 с.
6. Лазаренко Л. А. Особенности взаимоотношений и групповой сплоченности младших школьников // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2025. № 2(32). С. 337–341.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2019. 304 с.
8. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2018. 192 с.
9. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Академия, 2021. 384 с.

УДК 159.922.27

*Н. Л. Оганесова (Краснодар, Россия)
Кубанский государственный университет*

Возможности психолого-педагогической помощи подросткам с трудностями межличностных отношений со сверстниками

В статье рассматривается проблема межличностных отношений подростков, определены условия и факторы развития межличностных отношений в подростковом возрасте, выявлены возможности психолого-педагогической помощи подросткам, испытывающим трудности в межличностных отношениях в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: межличностных отношений, сензитивный период, эмоциональная отзывчивость, рефлексивные способности

Для подростка наиболее актуально групповое межличностное взаимодействие, общение в компании ровесников. Степень «включенности» в группу определяет как стиль межличностного взаимодействия, так и направленность личностного развития. Частыми причинами затруднений общения, по мнению исследователей, могут выступать индивидуально-психологические особенности общения, включая интеллектуальные, волевые, личные проявления человека. Задача развития навыков межличностного взаимодействия становится для подростка наиболее значимой и актуальной, поскольку отрочество является наиболее сензитивным периодом для развития навыков межличностного взаимодействия.

Особую роль в общении со сверстниками, прежде всего сверстниками противоположного пола, играет «телефонное» общение, наиболее распространенное у школьников 13–14 лет. Родители часто жалуются психологу на многочасовые разговоры – «ни о чем» – подростков по телефону. В таких случаях важно объяснять, что общение по телефону часто смягчает многие проблемы,

обеспечивает подростку определенную защиту: дает возможность не думать о том, как он выглядит, куда девать руки – сфера самоконтроля резко сужается – он может сосредоточиться на том, что и как он говорит [4, с. 114].

Помимо непосредственного общения со сверстниками в 13–14-летнем возрасте существенную роль начинает играть так называемая «подростковая, или юношеская субкультура», т. е. некоторые нормы, стиль общения, одежды, интересы, взгляды, предпочтения, характерные для молодежи. Специфика рассматриваемого возраста в том, что подростки приобщаются, приближаются, включаются в эту субкультуру. Именно приобщение к этой субкультуре они чаще всего имеют в виду, когда говорят о желании быть взрослым.

Л. А. Поварницына в своей работе подчеркивает, что, несмотря на определенное ослабление влияния семьи и на увеличение роли сверстников, в рассматриваемый период благополучие подростка, его нормальное развитие и благоприятный прогноз на будущее оказываются зависимыми, как от особенностей семейного воспитания, так и от характера общения со сверстниками. В этот период сверстники не заменяют семью, но, можно сказать, почти сравниваются с ней по силе влияния. Интересны в этом плане такие данные: подростки склонны принимать родительские ценности, нормы, взгляды в тех сферах, где эти ценности и нормы достаточно устойчивы, а также там, где они имеют долгосрочные последствия, и ориентироваться на сверстников там, где речь идет о достаточно изменчивых моделях и нормах, непосредственно влияющих на повседневную жизнь. [5, с. 94].

Отрочество сензитивно для развития средств общения. Средства общения – это вербальные и невербальные коммуникативные навыки и умения, обеспечивающие контакт с партнером или с группой людей, определяющие процесс и уровень понимания другого человека, самораскрытия и получения удовлетворения от общения. Оно может осуществляться в ходе уроков психологии и в процессе специально организованных тренингов. Существенным условием успешности такой работы является то, что она не ограничивается только обучением конкретным умениям и навыкам, но позволяет дать школьникам психологические знания, направленные на понимание другого человека, развить эмпатию, т. е. эмоциональную отзывчивость на переживания другого человека, способность представлять себя на его месте, понимать его чувства, переживания, мысли.

Значимость и силу влияния общения со сверстниками на все стороны развития подростка, на его эмоциональное самочувствие психологу важно учитывать не только при индивидуальной работе, но и при организации групповых занятий с подростками. Важно избежать соблазна все проблемы школьника решать через группу, помня, что ее чрезвычайно действенное влияние имеет обоюдоострый характер и может способствовать не укреплению уверенности в себе, самостоятельности подростка, а напротив, приспособительному и зависимому поведению, некритическому усвоению требований и т.д. Особенности

общения подростка со сверстниками, характер оказываемого влияния во многом зависят от представления подростка о себе, от его отношения к себе, поэтому, работая с подростками в группе, важно следить не только за групповым процессом (как это часто происходит в группах взрослых), но и отслеживать самочувствие и переживание каждого школьника. Некоторые дети нуждаются в специальной индивидуальной предварительной подготовке к таким занятиям [5, с. 114].

В 13–14 лет важным направлением работы психолога с подростками становится обсуждение проблем, связанных с общением, с причинами популярности и непопулярности у сверстников. Это могут быть и индивидуальные консультации, в случае каких-то особых проблем подростка, однако очень большое значение приобретают именно совместные обсуждения.

Межличностное общение в подростковом возрасте и в ранней юности – чрезвычайно значимо и предельно избирательно. Потребность в общении ярко выражена у подростков и старшеклассников. Однако зачастую дети не умеют правильно общаться, испытывают трудности в поиске эффективных коммуникативных средств. Связано это может быть с некоторыми противоречиями. Так, например, молодые люди, с одной стороны, хотят быть «как все», принять нормы и ценности той среды, в которой они взаимодействуют. С другой стороны, присутствует стремление выделиться, обратить на себя внимание, совершить что-то неординарное. Все это приводит к появлению затруднений в налаживании межличностных отношений и как следствие – ощущение одиночества, дискомфорта, напряженности, боязнь быть непонятым [3, с. 44].

В связи с этим важными задачами коррекционной работы являются: формирование навыков эффективных способов общения; развитие умения слушать и понимать собеседника; развитие рефлексивных способностей.

Коррекция межличностных отношений является групповой формой коррекционной работы с детьми подросткового возраста. Она основана на деятельностном подходе и использует совместную игру в диагностических, коррекционных и развивающих целях. Игровая коррекция используется и при различных формах нарушения поведения, неврозах, страхах, школьной тревожности, трудностях общения.

Развитие любой групповой деятельности проходит ряд стадий, или фаз. Для подростковой группы также характерна своя внутренняя динамика. Групповой процесс, возникающий в ходе занятий игровой психокоррекции, по мнению А. С. Спиваковской, проходит три отчетливо выявляемых этапа: *ориентировочный, реконструктивный и закрепляющий*.

На первом этапе детям предоставляется возможность спонтанной игры. На данном этапе широко используются невербальные средства коммуникации, игры, облегчающие вступление в контакт. Постепенно скованность и напряженность исчезают, подростки становятся более активными [1, с. 54].

На втором этапе происходит эмоциональное отреагирование внутреннего напряжения, неприятных переживаний, широко используются сюжетно-ролевые игры, разыгрывание различных проблемных ситуаций. Именно на этой стадии коррекционного процесса происходят главные изменения в психике ребенка, совершается разрешение многих внутренних конфликтов, которые носят подчас бурный и драматичный характер.

На третьем этапе участники закрепляют способность самостоятельно находить нужные способы поведения. Целью этого периода является закрепление всего того позитивного и нового, что возникло в личностном мире ребенка. Необходимо добиться того, чтобы ребенок окончательно поверил в свои силы и смог вынести приобретенную веру за пределы игровой комнаты в реальную жизнь.

Особое значение в условиях общеобразовательной школы имеет тренинг общения. Межличностные отношения происходят по типу «человек - человек». Предметом является взаимодействие, а основным средством выступает общение. Межличностное взаимодействие подростков остается достаточно актуальным для современной школы. Коммуникативные способности подростков (способность адекватно воспринимать другого, точно передавать ему информацию и переживания через слово, интонацию речи, мимику, пантомимику, поведение), как правило, развиты слабо [2, с. 228].

Таким образом, к возможностям психолого-педагогической помощи подросткам с трудностями межличностных отношений со сверстниками относят коррекцию межличностных отношений. В ней четко определяются специфические формы, методы и средства коррекционного воздействия на межличностные отношения подростков. В связи с этим важными задачами коррекционной работы являются формирование навыков эффективных способов общения; развитие умения слушать и понимать собеседника; развитие рефлексивных способностей.

Межличностные отношения, вслед за субъективными связями, главным образом эмоционального и атрибутивного характера, относятся к эмоциональной структуре группы, хотя, безусловно, в них присутствует и когнитивный элемент. Они возникают в результате обобщения ситуативных эмоциональных реакций членов группы на личностно значимые для них проявления со сторон сверстников или под давлением общественного мнения группы.

В отрочестве общение со сверстниками приобретает совершенно исключительную значимость, особенно значение чувства «мы» и принадлежности к группе. В подростковом возрасте у детей складываются две разные по своему значению для психического развития системы взаимоотношений: одна — со взрослыми, другая со сверстниками. Обе продолжают формироваться. Выполняя одну и ту же общую социализирующую роль, эти две системы взаимоотношений нередко входят в противоречие друг с другом по содержанию и по регулирующим их нормам.

Литература

1. Горелов И. Н., Житников В. Ф., Зюзько М. В., Шкатова Л. А. Умеете ли вы общаться? М.: Дело, 2001. 140 с.
2. Дубровина И. В. Практическая психология образования. М.: Просвещение, 2019. 517 с.
3. Ковалев Г. А. О возможностях «активной» коррекции межличностных отношений. Семья и формирование личности. М., 2021. 319 с.
4. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. М.: Просвещение, 2014. 121 с.
5. Поварницына Л. А. Психологический анализ трудностей общения. М.: Просвещение, 2017. 381 с.

УДК 159.922.27

*Н. Л. Оганесова (Краснодар, Россия)
Кубанский государственный университет*

Особенности социализации подростков в современном российском обществе

Социализация является одним из важнейших этапов в жизни человека. Процесс активного становления личности, не теряя своей актуальности, в современную эпоху приобретает отличительные черты, которые включают в себя усложнение критериев социальной зрелости, трансформацию институтов социализации, изменение форм воспитания.

Ключевые слова: социализация, подростки, онтогенез, маргинальность, затрудненное общение, деятельностный подход, морально-этические ценности

Современное российское общество, столкнувшись с рядом кризисов, сформировало потребность в новом типе личности, тем самым предъявив повышенные требования к подрастающему поколению. Данные процессы повлекли за собой изменения во взглядах на процессы социализации.

Все большую популярность приобретает идея о том, что современный подросток является полноправным субъектом социализации, а не пассивным объектом воздействия со стороны агентов социализации, при этом молодежь становится агентом социализации. Молодое поколение, будучи полноправным субъектом общества, реализует свой потенциал в рамках социализации через деятельность в группах сверстников.

Деятельность подростков в рамках детских объединений способствует формированию мировоззрения, жизненной позиции, помогает в реализации творческого и лидерского потенциала. В этой связи актуализируется значимость социологического изучения социализации в детских движениях и объединениях [3].

Современное российское общество на данный момент еще не обладает значительным количеством эффективных механизмов социальной саморегуляции, поэтому возникает потребность в создании комплексного подхода к процессу социализации личности. Соответствие институтов социализации, таких, как семья, школа, детские и молодежные коллективы вызовам современности отражается, прежде всего, на степени социальной адаптации современного поколения детей [1].

Как известно, подростковый возраст наиболее чувствителен к изменениям, происходящим в обществе, наиболее зависим от внутренней противоречивости общественной идеологии. Современная общественная ситуация с ее экономической нестабильностью, кризисом социальных норм и ценностей, усугубляет нормативный подростковый кризис, а работа с молодежью и подростками носит ситуативный, эпизодический характер.

Проблемы социализации в современном российском обществе связаны с тремя обстоятельствами:

1. Изменением системы ценностей, в результате чего старшее поколение не всегда может подготовить молодежь к жизни в новых условиях;
2. Коренным и очень быстрым изменением социальной структуры общества; неспособностью многих новых социальных групп обеспечить воспроизводство своих рядов;
3. Ослаблением системы формального и неформального социального контроля, как фактора социализации.

Наиболее остро данные проблемы касаются подрастающего поколения, гораздо менее подготовленного к столкновению с жизненными проблемами. По отношению к молодежи эта проблема усугубляется возрастными особенностями, присущими подростковому возрасту [5].

Молодой человек с самого раннего детства должен усвоить необходимое количество знаний, позволяющих ему существовать в качестве полноправного члена общества. Молодость является одним из наиболее значимых жизненных этапов, когда человек приобретает новые социальные роли, формирует свои социальные притязания, личные надежды и планы. Подростковый возраст составляет основной этап в общем процессе социализации, в это время у подростков формируется сознательное поведение, нравственные представления и социальные установки [2].

В подростковом возрасте развивается самосознание, активизируется ценностно-ориентационная деятельность.

Подросток социализируется, не пассивно принимая различные воздействия, а постепенно переходя от позиции объекта социального воздействия к позиции активного субъекта. Ребенок активен потому, что у него существуют потребности, и если воспитание учитывает эти потребности, то это будет способствовать развитию активности ребенка.

Подростковый возраст является сложным для изучения, в этот период происходит изменения не только в физиологических характеристиках человека, а также в психических и социальных. Подросток переходит из одной социальной группы в другую. Этим объясняется его маргинальное положение в обществе. Несмотря на ведущую учебную деятельность в школе, подросток начинает активно осваивать альтернативные виды деятельности. В этот возрастной период увеличивается возможность включения подростков в различные субкультуры. Происходит отдаление ребенка от семьи, авторитет взрослого поколения снижается.

Подростковый возраст необходимо рассматривать не как отдельно взятый этап, а в динамике развития, поскольку без знания закономерностей развития ребенка в онтогенезе, противоречий, составляющих силу этого развития, невозможно выявить психические и социальные особенности подростка. В основе такого исследования лежит деятельностный подход, рассматривающий развитие личности, как процесс движущей силой которого является, во-первых, разрешение внутренних противоречий, во-вторых, смена типов деятельности, обуславливающее перестройку сложившихся потребностей и зарождения новых [6].

Участие подростков в различных видах общественно-значимой деятельности позволяет им расширить сферу общения, использовать возможности, способствующие усвоению социальных ценностей, позволяет сформировать нравственные качества личности. Общественно-значимая деятельность в значительной степени способствует удовлетворению потребности в общении со сверстниками, а также в самоутверждении и социальном одобрении. Удовлетворение этих потребностей позволяет подросткам усваивать социальные ценности, мораль, правила поведения.

Подростковый возраст занимает важное место в общем процессе жизни человека. Отсюда можно сделать вывод, что его надо рассматривать не просто как очередной возрастной период, а как особую фазу социального развития, фазу перехода от детства к взрослости. В подростковом возрасте происходит переход на качественно новую социальную позицию, здесь реально формируется его сознательное отношение к себе как к члену общества.

Следовательно, от того, как закладываются на этом этапе основы социальной ориентации, зависит очень многое в становлении социальных установок человека.

Изучение проблем подросткового периода способствует расширению знаний о процессе его дальнейшей жизнедеятельности. Рассматривая формирование личности подростка как сложный процесс, мы изучаем подростковый возраст не как отдельно взятый этап, а как этап развития, в процессе активной деятельности.

Подростковый возраст является завершающим этапом активного периода социализации. Изменения, происходящие в этот период, оказывают существен-

ное влияние на процессы социализации, его содержание заключается в изменении поведенческих характеристик. В этот период заканчивается формирование фундамента личности, достраиваются ее верхние – мировоззренческие – этажи. Осознанием своего «Я» происходит как осмысления своего места в жизни родителей, друзей, окружающего социума.

Одновременно с этим у подростков происходит постоянный поиск нравственных ориентиров, связанных с переоценкой смысла жизни [4].

Подростки более восприимчивы к негативным оценкам окружающих, особенно если они касаются одежды, внешнего вида, манер поведения, круга знакомств, то есть всего того, что составляет социальную среду и социальную символику «Я».

Несомненную значимость исследования вопросов социализации подростков 14–17 лет (возраста раннего юношества), приобретают именно в период общественной нестабильности и социальной деструкции российского общества. Старшая подростковая группа – молодежь от 14 до 17 лет включительно – часть населения, сознание которой особо уязвимо в эпохи кризисов. Ее жизненный опыт недостаточен и представления о моральноэтических ценностях неустойчивы. Возникающие проблемы усугубляются психофизиологическим дисбалансом, наличием «взрослых» потребностей и желаний при отсутствии адекватных материальных возможностей.

Элементом, который может стать условием социально-психологической готовности подростков к взрослой жизни является формирование благоприятных условий для самоопределения [7].

Деятельность общественных молодежных организаций – это сфера социализации подростков, базирующаяся на принципах добровольности, самоорганизации и самоопределения. Молодежные организации стоит рассматривать в разрезе удовлетворения ими основных социальных потребности подростков.

Возникает все больше самостоятельных, самоуправляемых молодежных организаций, где взрослое население осуществляет лишь курирующую роль в деятельности организации. Молодежные организации представляют собой формирование, в рамках которого подростки самостоятельно или при поддержке взрослых осуществляют деятельность, удовлетворяющую их социальные потребности и интересы.

По характеру социализации молодежные организации принимают следующие формы: социализация в рамках коллективной деятельности и развитие личности в коллективе; социально-индивидуальная направленность характера социализации; социализация в условиях индивидуального развития личности [4].

По содержанию деятельности организаций можно выделить: объединения, занимающиеся социальным творчеством, конструированием среды для освоения навыков социального взаимодействия; организации, связанные с профессиональной подготовкой; общественные структуры, формирующие опреде-

ленное отношение к своей стране и государству; организации культурологического характера; организации, ориентированные на здоровый образ жизни.

Для вовлечения молодежи в деятельность общественных организаций важным является наличие образа успешных сверстников, участвующих в работе организации, позитивного опыта участия в деятельности организации.

Участие молодежи в деятельности общественных организаций способствует успешной интеграции в общественный организм. Индивиды, включенные в социальные организации, выбирают активные формы социальной деятельности. Кроме того, они склонны проявлять энергичные стремления к самореализации, самоутверждению и расширению своих социальных ролей.

Наиболее важным фактором формирования личности является ее установка на ценность социальных отношений. Как выявили российские исследователи, «наиболее эффективно процесс социального развития личности происходит в том случае, если подростки ориентированы на социальное партнерство, если они способны и готовы к взаимному доверию, компромиссу, социальному творчеству. При этом важно обеспечить осознание своих потребностей, целей и получения практического результата деятельности. Процесс социализации подрастающего поколения в современной России происходит в условиях кризиса всей ценностнонормативной системы» [5].

В современной России особенно необходимо формировать такие условия, которые способствовали минимизации негативных воздействующих факторов, а также организации специализированной социально-педагогической поддержки молодежи. Все это поможет им преодолеть трудности социализационного процесса.

Проблемы и недостатки социализации молодого поколения вполне можно решить, объединив все имеющиеся возможности. Только вместе: органы местного самоуправления, муниципальные структуры и молодежные общественные объединения могут создать такие условия, стимулы и гарантии, которые будут способствовать возрождению и развитию молодежи как стратегического ресурса, высокого потенциала каждого города и страны в целом.

Литература

1. Васильева С. В. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации старших подростков // Психология человека: Интегративный подход в психологии: сб. науч. тр. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. С. 28–33.
2. Выготский Л. С. Лекции по психологии. М., 2005. С. 210–238.
3. Дубровина И. В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. М., 2018. С. 28–33.
4. Салтыкова-Волкович М. В. Социализация подростков в сфере неформального общения. М., 2003. С. 133–166.
5. Подросток: социальная адаптация / сост. В. Г. Казанская СПб., 2021. 288 с.

6. Романова Е. С., Рябова И. В., Овчаренко Л. Ю., Абушкин Б. М. К вопросу о социальном партнерстве в структуре модели психологопедагогического сопровождения учащихся образовательных учреждений // Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 89–100.

7. Семья: психология, педагогика, социальная работа / Т. В. Андреева и др.; под ред. А. А. Реан. М.: АСТ, 2010. С. 24–33.

8. Эриксон Э. Г. Детство и общество / пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеев. СПб.: Летний сад, 2000. С. 88–100.

УДК 159.922.27

*Н. Л. Оганесова (Краснодар, Россия)
Кубанский государственный университет*

Психологические закономерности профессионализации

В настоящее время общество предъявляет все более высокие требования к профессионализации личности. Преобразования в различных сферах жизнедеятельности, бурно сменяющиеся условия осуществления профессиональной деятельности – все это обуславливает потребность в психологическом изучении различных сторон профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессионализации личности, репродуктивное усвоение, профессиональное самоопределение, тентативная фаза, регрессе профессионального развития, деформация

Одна из основных задач психологической науки и практики заключается в том, чтобы помогать человеку наиболее полно и эффективно реализовать себя в труде, получать удовлетворение от трудового процесса. Решение указанной задачи возможно лишь на основе изучения психологических закономерностей трудовой деятельности, роли психических функций и их индивидуальных особенностей в реализации трудовых задач, характеристик процесса взаимной адаптации человека и различных компонентов деятельности (ее средств, содержания, условий и организации), что и является основным предметом исследования психологии труда [3].

Изучение психологических аспектов различных видов трудовой деятельности человека основано также на достижениях различных отраслей психологии (например, социальной психологии, дифференциальной психологии, психофизиологии, психологии личности). В психологии трудовой деятельности широко используются теоретические и методические материалы из ряда других наук и областей знаний: социологии, педагогики, физиологии и гигиены труда, медицины, технической эстетики, информатики, кибернетики.

Психологические особенности и закономерности трудовой деятельности человека, содержания практических рекомендаций по обеспечению ее эффек-

тивности и безопасности являются в той или иной степени специфическими для каждой специальности и профессии. Эта специфичность, подчас уникальность, определяется конкретным содержанием ряда характеристик, компонентов трудовой деятельности (средств, процесса, условий, организации, субъекта труда), которые можно рассматривать как ее классификационные признаки.

Проблема профессионального становления личности является отражением более общей проблемы соотношения личности и профессии в целом. Существуют две основные парадигмы этого взаимодействия. Первая заключается в отрицании влияния профессии на личность. Сторонники этого подхода исходят из традиционного, идущего от древнегреческой идеалистической философии тезиса об изначальной «профессиональности» человека. Это означает, что, выбрав профессию, личность не изменяется на протяжении всего времени осуществления трудовых функций [1].

В частности, американский исследователь Т. Парсонс считал, что для правильного выбора профессии индивиду необходимо иметь ясное представление о себе и своих способностях. Помимо этого, индивид должен знать о требованиях, предъявляемых к нему профессией и возможностях реализации поставленных целей. Заканчивается этап выбора установлением соответствия между требованиями профессии и способностями личности. Такой подход демонстрировал слишком упрощенный взгляд на личность и профессию. Трудовая деятельность личности, при этом, понималась как механическая сумма заданий и трудовых функций.

Вторая парадигма взаимодействия профессии и личности характерна для большинства зарубежных исследователей и является общепринятой в отечественной психологии. Она заключается в признании факта влияния профессии на личность и изменение личности в ходе профессионального развития. Процесс формирования личности профессионала получил в отечественной психологии название профессионализации.

Профессиональное развитие является неотъемлемой частью профессионализации личности. Начинается оно на стадии освоения профессии и продолжается на последующих этапах. Более того, оно не заканчивается на стадии самостоятельного выполнения деятельности, а продолжается вплоть до полного отхода человека от дел, приобретая специфическую форму и содержание [2].

Рассмотрим несколько целостных концепций профессионального становления личности.

Центральное место в концепции профессионального становления, разрабатываемой Т. В. Кудрявцевым, занимает разработка стадийности процесса профессионального становления. Первая стадия – возникновение профессиональных намерений. Ее критерием является социально и психологически обоснованный выбор профессии. Вторая стадия – профессиональное обучение. Цель этой стадии репродуктивное усвоение профессиональных знаний, навыков и

умений. Психологический критерий – профессиональное самоопределение. Третья стадия – процесс активного вхождения в профессию. Критерием этой стадии являются достаточно высокие показатели деятельности, определенный уровень развития ПВК и психологический комфорт. Наконец, последняя стадия – полная реализация личности в профессии. Уровень реализации характеризуется не только высокой степенью овладения операционной сферой, но творческим ее выполнением, формированием индивидуального стиля, а также постоянным стремлением к самосовершенствованию.

Большое значение придается в данной концепции кризисным ситуациям, возникающим при переходе от одной стадии к другой. Кризисы эти обусловлены рассогласованием между ожидаемым и достигаемым результатом, ломкой концепции самого себя и построением новой.

Главным недостатком данной концепции является то, что стадии профессионального становления соотнесены с этапами жизненного пути человека и потому ограничены временными рамками. Несмотря на недостатки, данная концепция позволяет наметить перспективы дальнейшего развития изучения процесса профессионализации [4].

Среди зарубежных концепций профессионального развития остановимся на взглядах Д. Сьюпера. Разработка данной концепции явилась реакцией на недостатки статического подхода к исследованию проблем профессионального развития. По мысли Д. Сьюпера, выбор профессии является длительным процессом, в результате которого человек увеличивает связь с жизнью. Основное внимание должно быть уделено изменению поведения человека в процессе профессионального развития, процесс которого индивидуально своеобразен и неповторим.

В процессе профессионального развития Д. Сьюпер выделяет следующие стадии:

1. Стадия пробуждения (от рождения до 14 лет). Я-концепция развивается благодаря идентификации ребенка со значимыми взрослыми. На первой фазе данной стадии – фазе фантазии (4–10 лет) – профессиональные роли разыгрываются в фантазиях ребенка; в фазе интересов (11–12 лет) формируются профессионально-значимые предпочтения; в фазе способностей (13–14) лет опробуются индивидуальные способности, появляются представления о профессиональных требованиях и образовании.

2. Стадия исследования (от 15 до 24 лет). Индивид пытается попробовать себя в различных ролях при ориентации на свои индивидуальные возможности. В тентативной фазе (15–17 лет) делается предварительный профессиональный выбор, оцениваются свои собственные возможности; на фазе апробации (20–24 года) ведется поиск поля деятельности в профессиональной жизни. Между этими двумя фазами есть еще одна – фаза перехода (17–20 лет). В этой фазе происходит попытка реализации Я-концепции.

3. Стадия консолидации (25–44 года). Индивид стремится к устойчивому положению в профессиональном плане.

4. В стадии сохранения (36–64 года) профессиональное развитие идет уже без выхода за рамки найденного профессионального поля, что возможно на предыдущей стадии.

5. Стадия спада (с 65 лет) происходит развитие новых ролей: частичное участие в профессиональной жизни, наблюдение за профессиональной деятельностью других.

Наиболее важным достижением представленной концепции является то, что профессиональное развитие понимается как длительный, целостный процесс развития личности.

Следует отметить недостаточно проработанные вопросы в концепции Д. Сьюпера. Он рассматривает процесс профессионального развития как количественное увеличение каких-то параметров, то есть понятие развития подменяется понятием увеличения; качественных различий между стадиями не вводится. И здесь, как и в других концепциях, стадийность профессионального развития соотносится с этапами жизненного пути, то есть как жестко детерминированное возрастными рамками. Не рассматриваются внутренние противоречия, возникающие на каждой стадии, в результате разрешения которых возможен переход на следующую стадию [2].

Таким образом, профессиональное развитие – довольно сложный процесс, имеющий циклический характер. В ходе профессионального развития человек не только совершенствует свои знания, умения и навыки, развивает профессиональные способности, но может испытывать и отрицательное воздействие этого процесса. Такое воздействие приводит к появлению разного рода деформаций и состояний, снижающих не только профессиональные успехи, но и негативно проявляющихся в «непрофессиональной» жизни. В этой связи можно говорить о восходящей (прогрессивной) и нисходящей (регрессивной) стадиях профессионального развития [4].

При частичном регрессе профессионального развития затрагивается какой-то один элемент. Полный регресс означает, что негативные процессы затронули отдельные структуры психологической системы деятельности, приводя их к разрушению, что может снизить эффективность выполнения труда. Признаком негативного влияния профессии на личность является появление самых разных профессиональных деформаций или специфических состояний (например, психического «выгорания»).

Слово «деформация» (от лат. искажение) означает изменение физических характеристик тела под воздействием внешней среды. Деформация распространяется на все стороны физической и психологической организации человека, которые изменяются под влиянием профессии. Это влияние носит явно отрицательный характер, что очевидно из примеров, приводимых исследователями

(искривление позвоночника, близорукость у конторских служащих и так далее). Профессиональная деформация может привести к затруднениям в повседневной жизни и снижению эффективности труда.

Механизм возникновения профессиональной деформации имеет довольно сложную динамику. Первоначально неблагоприятные условия труда вызывают негативные изменения в профессиональной деятельности в последствии. Затем, по мере повторения трудных ситуаций, эти отрицательные изменения могут накапливаться и приводить к перестройке личности, что далее проявляется в поведении и общении.

Таким образом, профессия может существенным образом менять характер человека, приводя как к положительным, так и отрицательным последствиям. Трудность борьбы с профессиональной деформацией заключается в том, что она, как правило, не осознается работником. Поэтому профессионалам очень важно знать о возможных последствиях этого явления и более объективно относиться к своим недостаткам в процессе взаимодействия с окружающими в повседневной и профессиональной жизни [5].

Литература

1. Гильяно А. С. Психология профессиональной деятельности: учеб. пособие / Рос. гос. аграр. ун-т МСХА им. К. А. Тимирязева. М.: РГАУ – МСХА им. К. А. Тимирязева, 2019. 128 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.timacad.ru/dl/local/umo413.pdf> (дата обращения: 08.08.2021).
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академический проект, 2018. 336 с.
3. Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: PER SE, 2021. 335 с.
4. Луговский В. А., Кох М. Н., Гумашанц С. В. Психология профессиональной деятельности: учеб.-метод. пособие / Куб. гос. аграр. ун-т им. И. Т. Трубилина. 2-е изд., стер. Краснодар: КубГАУ, 2018. 116 с.
5. Фонарев А. Р. Развитие личности в процессе профессионализации // Вопросы психологии. 2014. № 6. С. 72–83.

НАУЧНЫЙ ПОИСК МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

УДК 378.18:37.035.6

*Д. А. Безрукова (Санкт-Петербург, Россия)
Санкт-Петербургский университет МВД России*

Научный руководитель – ст. пр. С. А. Пугачева

От заводских ворот до Дворцовой площади: преемственность подвига Ижорского батальона

В статье рассматривается история формирования и боевого пути Ижорского батальона, сыгравшего ключевую роль в обороне Ленинграда в период Великой Отечественной войны. Особое внимание уделяется механизмам исторической преемственности: опыт самоотверженности ижорских рабочих проецируется на современную систему патриотического воспитания курсантов Санкт-Петербургского университета МВД России. Подвиг защитников Ленинграда остается нравственным фундаментом для формирования профессионального самосознания сотрудников органов внутренних дел, трансформируя память о войне в ежедневную практику служения, дисциплины и ответственности перед обществом.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, гражданский долг, историческая память, самоотверженность, служение Отечеству, народное единство

Восемьдесят два года прошло со дня полного снятия блокады Ленинграда, однако эхо тех событий по-прежнему звучит в каждом сердце, помнящем истинную цену свободы. Этот временной рубеж не стирает память о героизме – оно лишь переводит ее в иное измерение, где сухие цифры сводок и архивные отчеты становятся живыми уроками мужества и чести, что позволяет глубже осмыслить механизмы народного единства, которые в моменты экзистенциальной угрозы становились главным условием выживания и победы. Важную роль в обороне Ленинграда сыграли народные ополчения, в которых наиболее ярко проявились самоотверженность, единство фронта и тыла, а также готовность защищать не абстрактную «территорию», а конкретные семьи, дома и заводы [5].

В конце августа 1941 года Колпино из мирного промышленного центра стремительно превратился в город-фронт. У рабочих Ижорского завода и местных жителей не было времени на долгие сборы и стандартные мобилизационные процедуры. Всего за одну неделю было сформировано боеспособное подразделение, которому предстояло выдержать удар хорошо оснащенных регу-

лярных частей Вермахта. В батальон местные жители шли целыми семьями: мужья и жены, отцы и сыновья, братья и сестры, сражаясь плечом к плечу, что трансформировало абстрактное понятие долг в личную защиту близких [2]. Руководство подразделением взяли на себя люди без военного образования, но с непререкаемым авторитетом в заводском коллективе: начальник смены марте-новского цеха №10 Г. В. Водопьянов, комиссар Г. Л. Зимин и первый командир В. С. Кудрявцев [5]. Руководители знали своих подчиненных не по спискам, а по имени, по характеру, по рукам, закаленным у печей. Этот исторический опыт перекликается с современной системой подготовки кадров в образовательных организациях МВД России, где будущие офицеры проходят путь от теоретического осмысления к практическому применению знаний в условиях, моделирующих реальные служебные ситуации. И тогда, и сейчас от быстроты реакции, способности оценивать обстановку, умения принимать решения и готовности брать на себя ответственность зависят человеческие жизни и безопасность граждан. Жизнь по «казарменному положению» стала нормой: днем рабочие ковали броню для фронта, ночью рыли окопы и строили оборонительные рубежи. Военному делу нередко приходилось обучаться уже непосредственно в ходе боя [1]. У них не было обмундирования, бойцы первых отрядов воевали в рабочей одежде, со старыми винтовками вплоть до образцов времен Первой мировой войны, за что противник дал им прозвище «чумазные дьяволы», но была невероятная вера в победу и желание защитить свой дом, своих близких и свой завод.

29 августа 1941 года в Колпино разорвался первый снаряд, с которого велся отчет начала наступления немецко-фашистских войск на город. Линия обороны проходила всего в трех-пяти километрах от заводских ворот, и по мнению местных историков, с этого момента Колпино превратился в город-фронт, а завод – в непреступную крепость. [7]. Населенный пункт вошел во внешний оборонительный пояс Ленинграда, проходившего по линии Петергоф – Пулковое – Колпино. Изначально этот рубеж создавался лишь для задержки противника, но именно здесь его наступление было окончательно остановлено. Параллельно с боевой подготовкой шла колоссальная работа по перестройке промышленности. Ижорский завод, ранее производивший тяжелую промышленную продукцию, быстро был перепрофилирован под нужды обороны страны. Был налажен максимально ускоренный выпуск военной продукции, произошла быстрая переподготовка кадров, так как большинство мужчин ушли на фронт, а их места у станков заняли женщины и подростки [4].

Параллельно с боевой подготовкой шла колоссальная работа по перестройке промышленности. Ижорский завод, ранее производивший тяжелую промышленную продукцию, быстро был перепрофилирован под нужды обороны страны. Был налажен максимально ускоренный выпуск военной продукции,

произошла быстрая переподготовка кадров, так как большинство мужчин ушли на фронт, а их места у станков заняли женщины и подростки [8].

Материально-техническое обеспечение батальона осуществлялось по двум направлениям. Во-первых, завод продолжал выполнять государственные оборонные заказы. С началом войны предприятие резко увеличило производство бронекорпусов и бронемашин, начало выпуск орудийных корабельных башен, бронебойных снаряд и реактивных минометов. Эта продукция шла на вооружение Красной Армии, а батальон получал ее по остаточному принципу.

Во-вторых, и это имело критическое значение, завод выполнял срочные внеплановые заказы Военного совета фронта непосредственно для оснащения своего батальона. На заводе были созданы два специальных производственных участка: один занимался сборкой бронев автомобилей БА-10, а второй – «импровизационным» бронированием грузовых автомобилей. Особую роль сыграли импровизированные бронепоезда. Используя заводские заготовки и броню, ижорцы построили несколько бронеплощадок и бронепоездов, таких как «Ижорец» и «Сталинец-28», которые курсировали по Октябрьской железной дороге, оказывая огневую поддержку ополченцам [9].

Ожесточенные бои за родной город батальон принял с 14 по 17 сентября 1941 года. Немецкое командование, стремясь завершить блокаду Ленинграда, предприняло мощное наступление, пытаясь прорваться через Колпино в Ленинград. Противник форсировал реку Ижору, занял деревню Путролово (сейчас территория Тосненского района Ленинградской области) и вклинился в оборону на южной окраине Третьей колонии (ныне поселок им. Тельмана). Двое суток бойцы Ижорского батальона, часто переходя в рукопашные схватки, отбивали каждый метр родной земли [3]. В течение всей блокады ополченцы совместно с частями регулярной армии стойко удерживали оборону на окраине города. Решающую роль сыграло взаимодействие батальона с частями 168-й стрелковой дивизии и другими подразделениями 55-й армии. Совместными усилиями 18 сентября противник был выбит из Третьей колонии, а к 25 сентября немецкие войска на Колпинском участке фронта перешли к обороне, так и не сумев прорваться к Ленинграду с этого направления. Линия фронта стабилизировалась в 4-7 километрах от города, и это положение сохранялось вплоть до снятия блокады. История Ижорского батальона – уникальный пример единства фронта и тыла, рабочего класса и армии. Пройдя путь от стихийно сформированных отрядов добровольцев, не имевших ни оружия, ни обмундирования, до элитного Краснознаменного батальона, Ижорцы внесли неоценимый вклад в оборону Ленинграда. Они не только выстояли в критический момент сентября 1941 года, остановив врага у стен родного завода, но и на про-

тяжении всех 900 дней блокады удерживали этот рубеж, а затем гнали противника до границ СССР [6].

Но история не заканчивается в 1945 году. Она продолжается в каждом поколении, которое помнит, чествует и продолжает. Сегодня, проходя по улицам Колпино, можно видеть мемориалы, хранящие имена тех, кто не вернулся. Эта память жива не только в камне и бронзе, но и в системе воспитания. Санкт-Петербургский университет МВД России – это не просто образовательная организация, это кузница кадров, где профессионализм неотделим от нравственной высоты. Руководство университета осознает, что современный сотрудник полиции не может эффективно служить обществу, если в его сердце нет любви к Родине, если он не чувствует ответственности за судьбу страны, если он не понимает, что форма – это не просто ткань, а символ долга. Именно поэтому патриотическое воспитание здесь поставлено в основу учебного процесса. Курсанты изучают историю родного края, посещают места боевой славы, участвуют в поисковых отрядах. Но главным ритуалом памяти остается ежегодный парад на Дворцовой площади. Когда тысячи курсантов в едином строю проходят по брусчатке главной площади города, это не просто демонстрация выправки – это обет верности. Это клятва, произносимая не словами, а шагом, равнением, взглядом, устремленным вперед. Курсанты и руководство университета маршируют в память о тех, кто шел в бой без формы, без оружия, но с железной волей. Каждый шаг – это знак того, что подвиг не забыт, он живет и формирует характер тех, кто сегодня заступает на стражу закона.

В современном мире понятия героизма и долга трансформировались, но их суть осталась неизменной. Для Ижорца 1941 года героизм – это смена у станка под обстрелами, это винтовка в руках, это готовность отдать жизнь за город. Для курсанта СПбУ МВД России сегодня героизм – это ежедневная служба, это готовность встать на защиту правопорядка, это честность, профессионализм и ответственность перед гражданами. Сотрудники полиции не носят шинели в окопах, но стоят на страже закона, защищая слабых, пресекая преступления, обеспечивая безопасность улиц, работая в экстремальных ситуациях, рискуя здоровьем и жизнью. Это тоже подвиг, пусть тихий, будничный, не всегда заметный, но от этого не менее важный. Преемственность поколений проявляется в том, что дух самопожертвования, который вдохновлял рабочих Ижорского завода, сегодня живет в сердцах тех, кто выбирает форму сотрудника органов внутренних дел. Курсанты учатся на примерах предков, и помнят, что служба – это не работа, а призвание. Участие в парадах, несение караульной службы у памятников, шефство над ветеранами, изучение истории своей страны на семинарах и практических занятиях – все это формирует ту самую «нравственную оптику», которая позволяет видеть в профессии не карьеру, а миссию. Руководство университета активно внедряет проекты, связывающие

академическую подготовку с историко-патриотическим просвещением, понимая, что только на фундаменте памяти можно построить надежную правовую культуру и устойчивое гражданское сознание. Патриотизм перестает быть абстракцией, становясь ежедневной практикой служения, честности, дисциплины и готовности к самопожертвованию. Мы выражаем вечную благодарность Ижорцам, всем защитникам Ленинграда, нашим дедам и прадедам, которые ценой своей жизни подарили нам мир. Их подвиг не ушел в прошлое – он живет в каждом нашем решении, в каждом поступке, в каждой минуте службы, в каждом шаге по брусчатке Дворцовой.

Литература

1. Бутырская И. Г., Захарова Т. Н., Петрова Т. А. Вклад местной противовоздушной обороны Колпино и Ижорского завода в защиту Ленинграда в годы блокады (к 90-летию гражданской обороны России) // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2023. № 1(58). С. 71–81.
2. Где и как воевал знаменитый 72-й Краснознаменный отдельный пулеметно-артиллерийский Ижорский батальон [Электронный ресурс] // Internet archive. URL: <https://web.archive.org/web/20230501153418/> (дата обращения: 18.03.2026).
3. Город Колпино в битве за Ленинград (1941–1944) [Электронный ресурс] // Дворец творчества детей и молодежи. URL: <https://dtdm.spb.ru/remember/rol.html> (дата обращения: 18.03.2026).
4. Ижорский батальон [Электронный ресурс] // РУВИКИ. URL: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Ижорский_батальон (дата обращения: 17.03.2026).
5. Колпино в период блокады (1941–1944 гг.) [Электронный ресурс] // Колпино сити. URL: <https://kolpino.ru/news/1/kolpino-v-period-blokady-1941-1944-gg-/> (дата обращения: 18.03.2026).
6. Непрерывная традиция мужества // Огонек. 2015. № 19. С. 30.
7. Прищепа А. С., Кулик С. В. Новые формы работы на ленинградских предприятиях во время и после снятия блокады (на примере Ижорского завода) [Электронный ресурс] // Метаморфозы истории. 2024. № 32. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-formy-raboty-na-leningradskih-predpriyatiyah-vo-vremya-i-posle-snyatiya-blokady-na-primere-izhorskogo-zavoda> (дата обращения: 18.03.2026).
8. Рябков А. М. Государственный ижорский завод наркомата судостроительной промышленности СССР в 1941 году [Электронный ресурс] // Технологос. 2025. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennyy-izhorskiy-zavod-narkomata-sudostroitelnoy-promyshlennosti-sssr-v-1941-godu> (дата обращения: 18.03.2026).
9. Стальной характер [Электронный ресурс] // Комсомольская правда. URL: <https://www.spb.kp.ru/daily/26974.3/4029587/> (дата обращения: 18.03.2026).

*А. А. Гордиенко (Санкт-Петербург, Россия)
Санкт-Петербургский университет МВД России*

Научный руководитель – ст. пр. С. А. Пугачева

Терминологическая вариативность в сфере киберпреступности: аспекты языковой подготовки курсантов МВД России

В статье рассматриваются актуальные вопросы обучения английскому языку курсантов образовательных организаций МВД России по специальности 10.05.05 «Безопасность информационных технологий в правоохранительной сфере». Обоснована необходимость владения профильной англоязычной лексикой в условиях роста киберпреступности и расширения международного оперативного взаимодействия. Предложена трехкомпонентная практико-ориентированная модель обучения, включающая контекстуальную верификацию терминологии, имитацию служебных ситуаций и развитие переводческо-аналитических навыков.

Ключевые слова: терминологическая вариативность, компьютерная информация, киберпреступность, практико-ориентированное обучение, национальная безопасность

Цифровая трансформация общества закономерно сопровождается переносом значительной части криминальной активности в виртуальную среду. Для сотрудников правоохранительных органов, специализирующихся на защите информационных систем, это создает новые профессиональные вызовы, требующие не только глубоких знаний в области информационных технологий, но и свободного владения профильной англоязычной лексикой. Английский язык де-факто является рабочим инструментом международного обмена оперативной информацией, изучения зарубежного опыта и работы с нормативно-технической документацией в сфере информационной безопасности. В связи с этим обучение иностранному языку курсантов образовательных организаций высшего образования МВД России по специальности 15.05.05 «Безопасность информационных технологий в правоохранительной сфере» становится неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки.

Современная криминогенная обстановка характеризуется устойчивой тенденцией к увеличению числа правонарушений, совершаемых с использованием информационно-коммуникативных технологий. Экономическая привлекательность киберпреступлений для злоумышленников объясняется несколькими факторами. В отличие от традиционных криминальных схем, требующих длительной подготовки, значительных финансовых вложений и сопряженных с высокими рисками срыва, кибермошенничество демонстрирует высокую адаптивность: даже при частичном изменении первоначального плана операция часто сохраняет результативность. Кроме того, технический порог входа минимален: для управления распределенными бот-сетями, скрытно внедрен-

ными в устройства жертв, достаточно обычного персонального компьютера с доступом к сети Интернет. Потенциальная финансовая выгода при этом сопоставима с доходами от «классических» правонарушений, а нередко и превышает их.

В данных условиях подготовка специалистов по информационной безопасности в системе МВД выходит за рамки изучения исключительно технических дисциплин. Будущие сотрудники обязаны понимать глобальные тренды развития угроз, анализировать зарубежные методики расследования и уметь работать с первоисточниками на английском языке. Без сформированной терминологической базы невозможно полноценное взаимодействие с международными партнерами, изучения отчетов правоохранительных ведомств других стран и оперативное реагирование на трансграничные инциденты.

Одним из первых методических вызовов при обучении курсантов работе с аналогичными материалами является орфографическая вариативность базовых понятий. Анализ официальных ресурсов правоохранительных структур показывает отсутствие единого стандарта: на портале ФБР фиксируется раздельное написание *cyber crime*, тогда как в документах Интерпола встречается слитный вариант *cybercrime*. При этом академические лексикографические источники (*Cambridge Dictionary*, *Oxford English Dictionary*) устойчиво фиксируют слитную форму. Подобная вариативность требует от обучающихся умения верифицировать термины через контекстуальный анализ и отраслевые глоссарии, избегая механического копирования без проверки источника.

Важным элементом профессиональной подготовки является освоение классификационных моделей, принятых в международной практике. Согласно позиции Интерпола, интернет-преступления условно разделяются на две категории.

Первая включает *advanced cybercrime* (высокотехнологичные атаки), направленные на компрометацию аппаратного и программного обеспечения и требующие глубоких экспертных знаний.

Вторая категория обозначается как *cyber-enabled crime* и охватывает традиционные правонарушения, адаптированные под цифровую среду: финансовые мошенничества, кражи персональных данных, незаконные азартные игры, распространение контрафактной продукции, а также преступления против несовершеннолетних. Понимание данной типологии позволяет курсантам корректно категоризировать инциденты, выбирать соответствующие тактики расследования и формулировать запросы в международные базы данных.

Освоение международной классификации неразрывно связано с точным пониманием профильной лексики, используемой в оперативно-служебной деятельности. К числу ключевых понятий относятся:

Hacking – несанкционированное проникновение в информационные системы с использованием специализированного программного обеспечения.

Identity theft – хищение конфиденциальных реквизитов (банковских карт, номеров социального страхования, логинов) с целью последующего финансового злоупотребления.

Cyberstalking – систематическое онлайн-преследование, сопровождающееся массовой рассылкой сообщений и цифровой слежкой.

Malicious software – программы, нарушающие штатное функционирование сетей, блокирующие доступ к данным или осуществляющие несанкционированный сбор информации.

Child soliciting and abuse – установление контакта с несовершеннолетними в сетевых коммуникационных средах с целью эксплуатации и распространения запрещенного контента.

Каждый из указанных терминов требует не просто лексического перевода, а понимания процессуальных особенностей его квалификации в различных юрисдикциях, что напрямую влияет на качество подготовки будущих сотрудников подразделений информационной безопасности. Формирование профессиональной иноязычной компетенции курсантов строится на принципах практико-ориентированности, междисциплинарной интеграции и ситуативного моделирования. Учебный процесс целесообразно структурировать вокруг трех взаимосвязанных направлений.

Первое направление предполагает системную работу с терминологическими комплексами. Вместо механического заучивания списков слов курсантам предлагается алгоритм контекстуальной верификации: определение базового понятия в составе многокомпонентного термина, сопоставление значений в толковых и отраслевых словарях, построение эквивалентов с учетом предметной области, проверка соответствия российским нормативным актам и глоссариям профильных ведомств. Такой подход развивает навыки самостоятельного поиска информации и критического анализа источников.

Второе направление ориентировано на имитацию служебных ситуаций. Курсанты работают с аутентичными материалами: отчетами правоохранительных агентств, транскриптами сетевых коммуникаций, выписками из цифровых журналов, международными запросами о правовой помощи. Задания включают категоризацию инцидентов по классификации Интерпола, составление двуязычных справок, подготовку аналитических записок по методам зарубежных коллег, а также ролевые симуляции совместных оперативных штабов с моделированием взаимодействия на английском языке.

Третье направление связано с развитием переводческих и аналитических навыков. Обучающиеся осваивают приемы работы с многокомпонентными конструкциями, учатся применять грамматические замены, конкретизацию и описательный перевод при адаптации англоязычных текстов под российские процессуальные стандарты. Особое внимание уделяется сравнению терминологических практик разных стран: анализ того, как одно и то же явление может по-разному называться в документах ФБР, Европола или МВД России, форми-

рует у курсантов гибкость мышления и предотвращает терминологические ошибки при международном взаимодействии.

Эффективность предложений модели подтверждается повышением мотивации обучающихся: курсанты осознают прямую связь между языковыми навыками и будущей служебной деятельностью в подразделениях по противодействию киберпреступности. Интеграция аутентичных материалов и практических кейсов снижает языковой барьер, ускоряет адаптацию к профессиональному дискурсу и формирует устойчивую готовность к работе с зарубежными источниками в условиях международной оперативной обстановки.

Литература

1. Березина Я. Н. Переводческие трансформации при переводе терминов в сфере кибербезопасности // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 1. С. 59–67.
2. Данилин А. С. Проблема перевода английской многокомпонентной терминологии по теме «кибербезопасность» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2021. Вып. 11(853). С. 75–83.
3. Литвиненко Е. Ю., Гараева М. В. Особенности терминологии в контексте информационной безопасности // Материалы конференции ESA. 2020.
4. Cambridge Dictionary. Cybercrime [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/cybercrime> (дата обращения: 15.10.2025).
5. Craigen D., Diakun-Thibault N., Purse R. Defining cybersecurity // Technology Innovation Management Review. 2014. Vol. 4, № 10. P. 13–21.
6. Singer P.W., Friedman A. Cybersecurity: What everyone needs to know [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/346865414_Cybersecurity_and_Cyberwar_What_Everyone_Needs_to_KnowRWhat_Everyone_Needs_to_KnowR (дата обращения: 29.04.2026).

УДК 811

П. А. Кузнецова (Санкт-Петербург, Россия)

Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения

Науч. рук. – канд. филол. наук, доц. А. Н. Ткачева

Этнографические реалии-слова в работах французского режиссера М. Нейру

В статье автор анализирует особенности документальных фильмов французского режиссера М. Нейру и используемые им слова, которые обозначают культурно-специфические понятия и бытовые детали сибирского и дальневосточного регионов. Слова передаются при помощи транскрибирования.

Ключевые слова: субтрактивное кино, культура, быт, коренной народ Сибири, транскрибирование, заимствование, французский язык

Французский режиссер Мишель Нейру (Michel Neyroud) родился в 1958 г. в г. Нантуа и проработал школьным учителем географии до 2007 года в г. Мирманд. В возрасте 49 лет он кардинально поменял свою жизнь, всерьез заинтересовавшись коренными народами Сибири, их традициями и образом жизни. Уже почти 20 лет режиссер живет со скотоводами и кочевыми общинами, помогает им в быту, параллельно снимая фильмы об их сложной повседневной жизни. Режиссер утверждает, что суровая и простая жизнь отрезанных от цивилизации людских кланов восторгает его. Нейру кочует вместе с тунгусскими оленеводами, эвенками, ненцами и хантами в степях, тундре и тайге Сибири и Дальнего Востока. Жизненным девизом географа является фраза: «Иди туда, где страшно, именно там ты обретишь силу» («Va où tu as peur et tu reviendras plus fort»).

М. Нейру занимается просветительской деятельностью в разных городах: Иркутске, Великом Новгороде, Санкт-Петербурге, Томске, Новосибирске, Екатеринбурге, Новгороде и др. Он организует бесплатные встречи, конференции, дебаты, кинопоказы, фотовыставки в университетах, школах, общественных организациях, культурных пространствах. Режиссер делится с широкой публикой сведениями о жизни коренных народов Сибири, объясняет, как они могут жить без Интернета, городов, больниц и дорог при температуре -50° , рассказывает, как миграция скотоводов-кочевников влияет на болезни, гигиену, рождаемость и воспитание детей. На фотовыставках М. Нейру можно увидеть фотографии, где он запечатлевает будни кочевых народов, детали их одежды и жилищ (см. Рисунок), а также негативные последствия в их судьбах, вызванные глобальным потеплением.



*Рисунок – М. Нейру во время съемок фильма «Два Чума»
(фото из открытых источников)*

М. Нейру ведет блог в Интернете и каналы в мессенджерах на французском языке, где обстоятельно рассказывает о своих наблюдениях, делится своими переживаниями, публикует фотографии и видеоролики.

Режиссер снял несколько документальных фильмов:

– «Tchoum» («Чум»), 2009;

- «Palatka, Une vie simple» («Палатка, простая жизнь»), 2011;
- «Les Trois Tchoum» («Три чума»), 2018;
- «Les Deux Tchoum» («Два чума»), 2022.

Фильмы «Les Trois Tchoum» («Три чума») и «Les Deux Tchoum» («Два чума») представляют собой две части из трилогии режиссера о миграции хантов. Документалист зафиксировал повседневность хантов, ведущих кочевой образ жизни. Сейчас режиссер снимает еще один фильм – «L'Enquête» («Опрос»). В этом фильме Нейру задает вопросы своим героям о последствиях климатических изменений, повлиявших на их жизнь. Численность хантов составляет всего 30 тысяч человек, и режиссер с грустью констатирует, что их мир на грани исчезновения. Ханты живут за счет разведения оленей. Глобальное потепление уничтожает в тундре лишайник – еду оленей, поэтому популяция оленей неуклонно сокращается, а ханты лишаются скота, питания и одежды.

В работах француза нет закадрового авторского голоса, фоном звучит музыка, написанная Арсеном Капикьяном, иногда слышны звуки природы и речь снимаемых людей. Нейру создает свои ленты как документальные фильмы-наблюдения, позволяющие увидеть настоящую, естественную жизнь людей, с целью погрузить зрителя в происходящее без какой-либо информации и комментариев. Интертитры и титры к фильмам составлены на французском языке, субтитров нет. Режиссер называет свои фильмы «четвертым кинематографом» («Quatrième Cinéma») или «субтрактивным кино» («cinéma soustractif»), когда зритель имеет возможность самостоятельно анализировать показываемые на экране события без авторских пояснений. Нейру осуждает кино, которое доминирует над зрителем и лишает его собственных суждений. Он бесплатно показывает фильмы для всех желающих во время визитов в разные города. Картина «Les Trois Tchoum» («Три чума») доступна в Интернете [4].

Особый интерес вызывает речь М. Нейру, в которой присутствуют слова, передающие этнографические реалии жителей Сибири и Дальнего Востока. Француз употребляет существительные *la steppe* (ж.р.) («степь»), *la toundra* (ж.р.) («тундра»), *la taïga* (ж.р.) («тайга»). Лексемы *la steppe* («степь»), *la toundra* («тундра»), *la taïga* («тайга») включены во французские академические словари [3]. Эти заимствования из русского языка, записанные посредством французского алфавита, сохраняют женский род русских слов-прототипов. Расхождение вокалической и консонантной системы русского и французского языков позволяет утверждать, что у слов очень схожее, но не одинаковое звучание [1, с. 184]. М. Нейру употребляет существительные во множественном числе по правилам французского языка, добавляя -s к форме существительного единственного числа: *les steppes*, *les toundras*.

В письменной и устной речи режиссера встречаются слова *l'obschina* (ж.р.) («община»), *les vahtoviki* («вахтовики»), *les bamovtsi* («бамовцы») и *les tundroviki* («тундровики»). В данных случаях режиссер также прибегнул к

транскрибированию, т.е. воспроизвел звучание русских слов при помощи орфографической системы французского языка. «Вахтовиками» называют рабочих, временно приезжающих из других районов страны. «Бамовцами» называют мигрантов из центральных регионов России, строителей Байкало-Амурской магистрали в 70–80-х гг. прошлого столетия, осевших в поселках и городах Сибири и Дальнего Востока и постоянно там проживающих. «Тундровиками» именуют жителей тундры, ведущих кочевую жизнь. Себя М. Нейру тоже относит к «тундровикам»: *Je redeviens tundrovik parmi les tundroviki* («Я снова становлюсь тундровиком среди тундровиков»).

Русское существительное «ханты» в значении «финно-угорский народ» – это несклоняемое и неизменяемое слово. В русском языке есть слово «хантыец» в единственном числе и «хантыйцы» во множественном числе [2, с. 1060]. Слово «ханты» передается во французском языке двумя способами: *Khanti* и *Khanty*. Во французском языке слова «хантыец» и «хантыйцы» имеет следующие формы: *Khanty* (единственное число) и *Khantys* (множественное число). Режиссер добавляет окончание -s к существительному *Khanty* («ханты») во множественном числе: *les éleveurs Khantys* («скотоводы-хантыйцы»), а прилагательное *khanty* («хантыйский») во множественном числе оставляет неизменным: *d'une exposition de nos photographies khanty* («с выставки наших хантыйских фотографий»).

Лексема *tchoum* («чум») не фиксируется во французских академических словарях, и М. Нейру наделяет данное слово грамматическими характеристиками по своему усмотрению. Так, он оставляет существительное во множественном числе неизменным, хотя артикль перед существительным ставит во множественном числе: *les grands tchoum* («большие чумы»); «*Les Trois Tchoum*» («три чума») и др.

В одном из своих текстов М. Нейру написал: *Chaque après-midi, je m'occupais du troupeau de rennes, protégé des moustiques et des taons par des feux de fumée, les demakur* («Каждый день после обеда я присматривал за стадом северных оленей, защищенный от комаров и слепней дымовыми кострами, *демакурами*»). Очевидно, что режиссер неверно передал во французском написании звучание русского слова «дымокур», означающего густой костер, который специально разжигают, чтобы защититься от насекомых на природе.

Итак, режиссер М. Нейру снимает особый тип документальных фильмов, позволяя зрителям самостоятельно интерпретировать изображаемые события без навязывания им своего мнения. В текстах француз использует национально-специфическую лексику, присущую только сибирскому и дальневосточному регионам, записанную средствами французского (латинского) алфавита.

Литература

1. Ткачева А. Н. Межъязыковые французско-русские омонимы *режиссер / regisseur, дублер / doubleur, кадр / cadre* // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 3–1(81). С. 184–188.
2. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Азбуковник, 2007. 1175 с.
3. Le Robert. Dictionnaire de la langue française [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionnaire.lerobert.com/> (дата обращения: 20.03.2026).
4. «Les Trois Tchoum» [Электронный ресурс]. URL: https://drive.google.com/file/d/1wWS7MHvK2Z0CiD4YEWCMx_SUs9AUZXmi/view (дата обращения: 26.03.2026).

УДК 81.373.211

В. В. Лисовол (Челябинск, Россия)

Челябинский государственный университет

Научный руководитель – канд. филол. н., доц. И. В. Кожухова

Героические мемориальные топонимы ономастического пространства Санкт-Петербурга в контексте Великой Отечественной войны

Статья посвящена изучению годонимов в топонимической системе Санкт-Петербурга и его исторического предшественника Ленинграда, отражающих памятные события и имена героев Великой Отечественной войны 1941–1945 годов. Всего было выявлено 94 улицы, относящиеся к памяти о войне. Исследование названий улиц Санкт-Петербурга позволило определить основные группы топонимических объектов, увековечивающих память о подвигах времен Великой Отечественной войны. Всего выделено 9 групп: «Герои Великой Отечественной войны», «Военные руководители и командиры», «Офицеры и солдаты», «Войсковые формирования и подразделения», «Названия частей/подразделений/соединений», «Названия битв/операций, эпизодов войны», «Обобщенно-военно-патриотические названия», «Локальная память Ленинграда», «Ученые и конструкторы оборонной промышленности».

Ключевые слова: топонимика, годонимы, меморатив, Великая Отечественная война, Санкт-Петербург, Ленинград

Основоположник петербурговедения Н. П. Анциферов называл топонимику «языком города» сугубо метафорически: город репрезентован через названия, и, изучив их, человек может вступить в диалог с городом, как с одушевленным лицом [1, с. 31–34]. В «Словаре русской ономастической терминологии» Н. В. Подольской топонимическая система определяется как «определенным образом организованная совокупность годонимов данного этноса для данного времени на данной территории» [3]. В. А. Колосов и М. В. Зотова от-

мечают, что «годонимы представляют собой один из элементов политического ландшафта города, понимаемого как территориально локализованный набор объектов и процессов, отражающих идеологию, политические ценности и нормы, и демонстрирующих идеологический контроль правящего режима и определенных социальных групп над территорией» [2]. Отдельные научные исследования посвящены изучению меморативов в честь участников, героев войн и событий военных конфликтов. Н. В. Подольская в «Словаре русской ономастической терминологии», определяет меморатив как собственное имя мемориальное. Меморативный урбаноним – название, «данное в память о человеке, событии, месте, реже – организации». Меморативы (от лат. *memorialis* – «памятный, в память о ком-либо или чем-либо») – это имена собственные, данные в память о человеке, событии, месте, реже – организации.

В статье анализируются официально зарегистрированные названия-годонимы в Санкт-Петербурге, связанные с Великой Отечественной войной 1941–1945 годов. Всего было выявлено 94 улицы, относящиеся к памяти о Великой Отечественной войне. Исследование названий улиц Санкт-Петербурга позволило определить основные группы топонимических объектов (годонимов-меморативов), увековечивающих память о подвигах времен Великой Отечественной войны. Всего было выделено 9 групп, представленных на диаграмме (Рисунок).



1. Герои Великой Отечественной войны – это лица, объединения и темы, увековеченные в топонимике Санкт-Петербурга в виде годонимов, отражающие их подвиги, роль и вклад в Победу в 1941–1945 гг. и закрепленные в государственной и исторической памяти как значимые ориентиры для общественного воспитания и идентичности жителей города. Например, улица Зои Космодемьянской – названа именем первой женщины, удостоенной звания Ге-

рою Советского Союза во время Великой Отечественной войны. Улица Ивана Куликова – самого молодого Героя Советского Союза, закрывшего грудью вражеский пулемет. Улица Летчика Пилутова – 10 февраля 1943 года за образцовое выполнение боевых заданий и проявленные мужество и героизм ему было присвоено звание Героя Советского Союза. Улица Танкиста Хрустицкого – 26 января 1944 года, за день до полного снятия блокады Ленинграда, бригада Хрустицкого освободила поселок и железнодорожную станцию Волосово, открыв советским войскам дорогу на Нарву. В этом бою полковник Владислав Хрустицкий погиб и был посмертно удостоен звания Героя Советского Союза. Улица Молдагуловой названа в память о девушке-снайпере. Во время Великой Отечественной войны она проходила службу в рядах 54-й отдельной стрелковой бригады, входящей в состав 22-й армии 2-го Прибалтийского фронта, будучи ефрейтором. За свои подвиги женщина была удостоена звания Героя Советского Союза (в 1944 году, посмертно). Также существуют улица Александра Матросова, улица Брагина, улица Гастелло, улица Героя Советского Союза Михаила Плоткина, улица Рихарда Зорге, улица Солдата Корзуна, улица Бурцева, улица Летчика Лихолетова, улица Летчика Акаева, улица Летчика Паршина, улица Летчика Тихомирова, улица Потапова, улица Севастьянова, улица Солдата Корзуна, переулок Талалихина, проспект Ульяны Громовой, Ушковская улица, улица Федора Котанова, улица Смолячкова, улица Лени Голикова, улица Зины Портновой, улица Грибалевой, улица Карпова, улица Здоровцева, Колобановская улица.

2. Военные руководители и командиры (адмиралы, генералы, маршалы) – это лица, занимавшие высшие командные должности в Вооруженных силах (флот, армия), чьи стратегические решения, командирские достижения и вклад в Победу получили широкое признание и увековечены в топонимике города. Например, улица Ватунина – названа в честь военачальника, генерала армии, который в годы войны возглавлял войска Воронежского, Юго-Западного и 1-го Украинского фронтов. Улица Генерала Кравченко – командира 11-й авиационной дивизии. Улица Генерала Папченко, улица Генерала Симоняка, улица Генерала Хрулева, улица Жукова, улица Зайцева, улица Адмирала Трибуца, улица Адмирала Черокова, улица Маршала Говорова, проспект Маршала Жукова, улица Маршала Захарова, улица Маршала Казакова, улица Маршала Мерецкова, улица Маршала Нивикова, улица генерала армии Черняховского, улица Генерала Хазова, улица Адмирала Коновалова, улица Генерала Папченко.

3. Офицеры и солдаты (полковники, майоры и пр.) – это лица, служившие на разных воинских должностях и участники боевых действий, чьи личные подвиги или героизм отмечены наградами. Например, улица Владимира Пчелинцева – в честь знаменитого снайпера. Улица Капитана Грищенко – в честь советского военного моряка-подводника, который в годы войны был командиром подводной лодки Л-3 «Фрунзевец». Улица Пограничника Гарькавого – в

честь советского майора, погибшего во время Великой Отечественной войны при обороне Ленинграда. Также существует улица Подводника Кузьмина.

4. Войсковые формирования и подразделения – это соединения и объединения, наименования которых отражены в годонимах, подчеркивающих их роль в ходе войны и обороны города. Авангардная улица – название дано в память об авангардных военных частях, защищавших Ленинград в период блокады.

5. Названия частей/подразделений/соединений – это конкретные воинские формирования, названия которых употребляются в контексте и служат культурно-историческими кодами памяти о военной организации и подвиге соответствующих структур. Проспект Народного Ополчения – название проспекта было выбрано в память о Ленинградской армии народного ополчения. Именно ее дивизии самоотверженно защищали город, стоя на страже его рубежей. Улица Зенитчиков – названа в честь бойцов зенитных артиллерийских подразделений, защищавших небо Ленинграда во время блокады. Существует также улица Десантников.

6. Названия битв/операций, эпизодов войны – это героические названия битв и военных операций, которые закреплены в годонимах и символизируют значимые этапы военных действий и стратегические кампании. Переулок Красноборский – назван в честь освобождения Красного Бора от немецких войск в 1944 году (Красноборская операция). Белоостровская улица названа в память о боях у станции Белоостров во время Великой Отечественной войны. Мгинская улица – названа в память о боях возле станции Мга.

7. Обобщенно-военно-патриотические названия (Победа, Стойкость, Герой и т.п.). В эту группу объединяются топонимы, которые не относятся к конкретному лицу или формированию, но выражают семантику памяти о войне и патриотизма через общие идеалы и символы (победа, слава, герой, орден и т.п.). Например, проспект Непокоренных, улица Доблести, улица Стойкости, улица Отважных, улица Победы, улица Солдатской Славы, проспект Героев, улица Освобождения.

8. Локальная память Ленинграда (блокада, оборона города) – это названия, непосредственно отражающие локальные эпизоды Ленинградской блокады, обороны города и его жизни в годы войны, служащие локальным идентификаторам памяти. Например, улица Баррикадная – название присвоено в память об обороне Ленинграда: вокруг Кировского завода копали противотанковые рвы. Броневая улица – по ней везли военную продукцию к Кировскому заводу. Улица Комиссара Грушко – комиссар милиции Грушко в годы войны возглавил Управление милиции Ленинграда в период блокады. Бронетанковый проспект – в честь работников 61-го Бронетанкового ремонтного завода. Проспект Ветеранов носит название в память о героях Великой Отечественной войны. Улица Грибалевой – названа в честь Валентины Александровны Грибалевой, героя Великой Отечественной войны, награжденной орденом «За оборону Ленинграда» и посмертно – орденом Отечественной войны I степени. Ржев-

ская площадь – сюда в годы войны прибывали поезда с боеприпасами и медикаментами. Московский проспект (станция метро Парк Победы) – здесь находился пункт кремации умерших от голода и бомбежек, где было кремировано до 600 тысяч тел. Печи этого завода совершили самую массовую кремацию в истории человечества. Итальянская улица – здесь в годы войны находился театр, который продолжал работать и давал представления для ленинградцев-блокадников. Площадь Военных Медиков. Улица Всеволода Вишневского – в честь советского писателя, военного корреспондента, капитана 1-го ранга, который был голосом Ленинградского радио. Проспект Кузнецова – в честь советского государственного и партийного деятеля А.А. Кузнецова, одного из руководителей обороны Ленинграда.

9. Ученые и конструкторы оборонной промышленности – лица, чьи научные разработки, инженерные проекты и конструкторская деятельность в военный период внесли вклад в оборону страны и отражены в годонимах Санкт-Петербурга (через названия улиц, площадей и пр.). Например, улица Ильюшина – конструктор, в годы войны создал бронированный штурмовик «Ил-2». Улица Котина – названа в честь советского конструктора Кировского завода, одного из создателей тяжелого танка ИС-2 со 122-миллиметровой пушкой Д-25Т. Улица Галлая – названа в честь Марка Галлая, единственного в СССР летчика-ученого, доктора технических наук. Туполевская улица – в честь советского авиаконструктора.

Итак, среди героических меморативов Санкт-Петербурга преобладают группы «Герои Отечественной Войны» – 34,2%, «Военные руководители и командиры» – 22,3% и «Локальная память о блокаде Ленинграда» – 12,7%, которые отражают разные, но тесно связанные аспекты героизма. Первые две группы посвящены выдающимся личностям – полководцам, солдатам, партизанам, чьи имена навечно вписаны в летопись Победы. Их подвиги стали символом несгибаемой воли и профессионализма, вдохновляя следующие поколения на достойные свершения.

Среди этих героических мемориалов улицы, связанные с Великой Отечественной войной, занимают особое место, неся в себе эхо подвигов и жертв, которые определили ход истории. Это не просто названия на карте города, а живые свидетели событий, развернувшихся на улицах и площадях Ленинграда. Каждая из 94 улиц, названных в честь событий или участников Великой Отечественной войны, является своего рода капсулой времени, хранящей память о мужестве, стойкости и безграничной любви к Родине.

Таким образом, топонимический ландшафт Санкт-Петербурга, связанный с Великой Отечественной войной, – это не просто набор географических названий, а сложная система, отражающая историческую память, героическое прошлое и культурное наследие города. Исследования в этой области помогают глубже понять не только историю войны, но и сам город, его душу и самобытность.

Литература

1. Алексеев А. Ю. Наименование «военных» улиц в Дачном в 1964 г. // Топонимический альманах. 2019. № 2(10). С. 31–34.
2. Колосов В. А., Зотова М. В. Изменение системы топонимов Москвы как отражение социальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 5. География. 2025. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-sistemy-godonimov-moskvy-kak-otrazhenie-sotsialnoy-realnosti> (дата обращения: 03.05.2026).
3. Полевая А. Ю. К вопросу о номинации топонимических объектов [Электронный ресурс] // МНКО. 2018. № 3(70). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-nominatsii-godonimicheskikh-obektov> (дата обращения: 03.05.2026).

УДК 372.881.1

*Е. Д. Макаров (Санкт-Петербург, Россия)
Санкт-Петербургский университет МВД России*

Научный руководитель – ст. пр. С. А. Пугачева

Исторический генезис и современная парадигма подготовки кадров в правоохранительных органах России

В статье рассматривается эволюция системы подготовки кадров для правоохранительных органов России от эпохи Петра I до современности. На основе исторического анализа выделяются ключевые этапы институализации полиции и милиции, а также системные проблемы, обусловленные длительным отсутствием специализированного ведомственного образования. Делается вывод о том, что качественная подготовка в ведомственных образовательных организациях выступает системообразующим фактором эффективности полиции, обеспечивающим преемственность лучших традиций, соблюдение законности и укрепление общественного доверия к правоохранительной системе.

Ключевые слова: история полиции, уголовный розыск, преемственность традиций, цифровая трансформация, подготовка кадров

Эффективность правоохранительной деятельности в любом государстве обусловлена не только нормативно-правовым регулированием или материально-техническим обеспечением, но и фундаментальными характеристиками кадрового потенциала. Как свидетельствует многолетний исторический опыт, уровень профессионализма, морально-нравственные качества и правовая культура личного состава выступают системообразующими факторами, определяющими способность полиции противостоять криминогенным вызовам и обеспечивать правопорядок в стране.

Зарождение регулярной полиции в Российской империи относится к эпохе масштабных государственных преобразований начала XVIII в. В период завершения централизации власти и утверждения абсолютизма возникла объективная потребность в создании специализированного органа, способного обеспечивать правопорядок в условиях урбанизации и усложнения социальных отношений. 25 мая 1718 г. генерал-полицмейстером Санкт-Петербурга был назначен А. М. Девиер, возглавивший Полицмейстерскую канцелярию. Функции нового ведомства носили всеобъемлющий характер: охрана общественного порядка, борьба с преступностью, обеспечение пожарной безопасности, контроль за благоустройством, санитарией, торговлей и миграционными потоками, пресечение нищенства и бродяжничества. Подобная модель, опирающаяся на военный принцип комплектации без специализированной правовой подготовки, предопределила первые системные дисбалансы: полицейские функции смешивались с административными и хозяйственными, а розыскная деятельность оставалась фрагментарной и неинституционализированной [1].

Во времена правления Екатерины II в 1775 г. была учреждена сельская полиция в виде нижнего земского суда. Функционал оставался широким и охватывал как следствие и дознание, так и контроль за торговлей, санитарией и состоянием дорог. Качественный скачок в институционализации полицейской системы произошел в эпоху создания министерской системы при Александре I. Манифестом от 8 сентября 1802 г. было утверждено Министерство внутренних дел, которое на долгие десятилетия стало центральным органом управления полицейскими силами. Однако вплоть до середины XIX в. следственные и розыскные функции не были отделены от административно-полицейских, что порождало конфликты интересов, процессуальные нарушения и снижение эффективности раскрытия преступлений [2].

Переломным моментом в истории отечественной правоохранительной системы стала эпоха великих реформ Александра II. Указами от 8 июня 1860 г. предварительное следствие было отделено от полиции и передано судебным следователям, что соответствовало передовым представлениям об уголовном процессе и заложило основы состязательности. Еще более значимым шагом стала Великая судебная реформа 1864 г., которая не только отделила суд от администрации, но и создала правовую базу для появления настоящей криминалистической службы. Именно в этот исторический период, в 1866 г., в Санкт-Петербурге при канцелярии обер-полицмейстера была создана первая в России специализированная сыскная полиция, ставшая прообразом всего будущего уголовного розыска страны. Душой и олицетворением новой сыскной полиции стал легендарный Иван Дмитриевич Путилин. Его подход к раскрытию преступлений требовал не только процессуального принуждения, но и глубочайшего понимания человеческой психологии, особого внутреннего «чутья» и тон-

кого аналитического склада ума, что на десятилетия определило дальнейшее развитие сыска. Путилин институционально отделил функции дознания, оперативного розыска и работы с секретной агентурой от обычной патрульно-постовой службы, ввел системную регистрацию преступников, активно использовал фотографию и антропометрию, создал «летучие отряды», ставшие прообразом современных спецподразделений. Его методы превращали допросы в интеллектуальные поединки, а внедрение в преступную среду стало профессиональной нормой [4]. Опыт Санкт-Петербурга оказался настолько успешным, что вскоре сыскные отделения появились в Москве и других крупных городах империи. К началу XX в. российская криминальная полиция по уровню организации и внедрению научных методов уже не уступала ведущим европейским державам.

Однако, несмотря на прогресс, полицейская система начала XX в. сталкивалась с системными проблемами: отсутствием единого полицейского кодекса, перегруженностью МВД непрофильными хозяйственными функциями, хронически низким денежным содержанием сотрудников, а главное – отсутствием системного ведомственного образования. Комплектование сыскных и общих полицейских формирований в XVIII – начале XIX в. осуществлялось преимущественно за счет отставных военных и гарнизонных солдат, не имевших специальной правовой и оперативно-розыскной подготовки. Этот исторический дефицит профессиональной подготовки стал одной из причин уязвимости правоохранительной системы в периоды социальных кризисов.

Революция 1917 г. смела дореволюционный полицейский аппарат до основания, однако фундаментальная потребность общества в охране правопорядка никуда не исчезла. Буквально через несколько дней после захвата власти на смену департаменту полиции пришла рабоче-крестьянская милиция. Советский период ознаменовался созданием милиции, прошедшей сложный путь институционализации, но сохранившей преемственность организационных и профессиональных традиций. Опора на принципы партийности и классовой дисциплины постепенно дополнялась выстраиванием собственной системы ведомственного образования. Уголовный розыск в структуре советской милиции унаследовал методологическую основу дореволюционной сыскной полиции, адаптировав ее к новым социально-экономическим условиям и требованиям социалистического правопорядка [6].

Возвращение к наименованию «полиция» в 2011 г. на основе Федерального закона «О полиции» стало закономерным этапом модернизации правоохранительной системы. Данная реформа была направлена на повышение эффективности, оптимизацию структуры, обновление кадрового потенциала и возрождение лучших традиций дореволюционной полиции и советской милиции. Современная структура МВД России включает специализированные под-

разделения уголовного розыска, которые напрямую продолжают функциональную и методологическую линию, заложенную еще в 1866 г. [5] При этом исторический анализ позволяет сделать фундаментальный вывод: устойчивость и эффективность правоохранительной системы напрямую зависят от качества подготовки кадров. Именно отсутствие системного профессионального образования в дореволюционный период стало мощным стимулом для переосмысления парадигмы обучения в постсоветскую эпоху.

Сегодня обучение курсантов в образовательных организациях МВД России рассматривается не как формальный этап получения профессии, а как многоуровневый процесс формирования специалиста, способного решать задачи в условиях правового государства. Современные курсанты изучают не только Уголовный кодекс, Уголовно-процессуальный кодекс, Кодекс об административных правонарушениях, но и международные стандарты в области прав человека. Такая правовая база позволяет минимизировать риски произвола, обеспечить соблюдение законности при применении мер принуждения и воспитать в будущих сотрудниках уважение к процедурным гарантиям, что призвано предотвратить ошибки, характерные для дореволюционной практики.

Оперативно-розыскная и тактико-специальная подготовка курсантов опирается непосредственно на исторический опыт сыскных отделений. Инновации И. Д. Путилина заложили основы криминалистической науки, однако современные условия требуют их цифровой трансформации. Сегодня курсанты осваивают методы киберрозыска, работу с федеральными и межведомственными базами данных, цифровую дактилоскопию, психологию допроса и современные средства связи. Историческое «чутье» сыщика трансформируется в аналитическую компетенцию: умение выстраивать связи в цифровом пространстве, анализировать большие данные, противостоять транснациональной, экономической и IT-преступности. При этом тактико-специальная подготовка сохраняет преемственность с «летучими отрядами» XIX в., адаптируя принципы мобильности, внезапности и командного взаимодействия к современным спецподразделениям. Курсанты с первого курса приобщаются к лучшим традициям отечественной полиции: дисциплинированности, верности присяге, готовности к самоотверженному служению обществу. Интеграция науки и практики в учебный процесс позволяет курсантам уже на этапе обучения участвовать в выполнении реальных оперативно-служебных задач под руководством опытных наставников, что сокращает адаптационный период и повышает качество практических навыков.

Таким образом, обучение курсантов выступает не вспомогательным элементом, а системообразующим фактором функционирования современной полиции. Именно в стенах ведомственных образовательных организаций закла-

дываются основы правовой культуры, профессионализма и гражданской ответственности, которые в дальнейшем определяют уровень доверия общества к правоохранительным органам. Исторические уроки свидетельствуют о том, что государственное внимание к подготовке кадров, материально-техническое обеспечение образовательного процесса и непрерывное совершенствование учебных программ напрямую влияют на снижение преступности и укрепление правопорядка.

Анализ исторического опыта позволяет сделать однозначный вывод: успешное функционирование полиции невозможно без постоянного совершенствования кадрового потенциала. Исторические проблемы дореволюционного периода стали катализатором для создания современной системы ведомственного образования. Сегодня обучение курсантов в образовательных организациях МВД России выступает гарантией преемственности лучших традиций, формирования высоконравственной и профессионально компетентной личности, способной эффективно защищать права граждан в условиях правового государства.

Связь между историческим генезисом сыскной полиции и современной образовательной парадигмой носит не декларативный, а структурный характер: каждый этап исторического развития правоохранительных органов находит отражение в учебных дисциплинах, методических подходах и воспитательной работе. Только через синтез исторической памяти, правовой строгости, технологической грамотности и нравственной устойчивости возможно формирование полицейского-профессионала, способного отвечать на вызовы XXI в. и укреплять доверие общества к институтам государства.

Литература

1. Ахмедов Ч. Н. Правоохранительная система Российской империи: исторический опыт формирования и структурирования: монография. СПб.: Астерион, 2008. 384 с.
2. Моруков Ю. Н. История органов правопорядка России в точных датах: хронологический справочник. М.: Объединенная редакция МВД России, 2007. 192 с.
3. Очкур Р. Полиция России. Век XVIII – век XX. М.: АСТ: Полиграфиздат; СПб.: Астрель, 2010. 510 с.
4. Тарасов И. Т. Полиция России. История, законы, реформы. М.: Книжный мир, 2011. 256 с.
5. Следствие МВД России в судьбах и фактах: в 2 т. Т. I. М.: Студия писателей МВД России 2008. 336 с.
6. Полиция и милиция России: страницы истории / А. В. Борисов, А. Н. Дугин, А. Я. Малыгин и др. М.: Наука, 1995. 318 с.

*Е. Ф. Меньшикова (Санкт-Петербург, Россия)
Санкт-Петербургский университет МВД России*

Научный руководитель – ст. пр. С. А. Пугачева

Кровь для победы и кровь для жизни: аксиологические основы донорства в исторической ретроспективе и образовательном процессе

В статье рассматривается донорское движение как значимый социально-культурный и воспитательный фактор, отражающий ценности гражданского долга, патриотизма и милосердия. На основе сравнительно-исторического анализа исследуется трансформация сдачи крови от массового героического движения в годы Великой Отечественной войны до современных реалий. Подчеркивается, что участие в донорстве выступает действенным механизмом профессиональной социализации, воспитывающим эмпатию, ответственность и готовность к самопожертвованию в мирное время.

Ключевые слова: донорство, патриотизм, историческая память, самоотверженность, гражданский долг, служение Отечеству, милосердие

Проблема сохранения и трансляции ценностей гражданского долга, взаимопомощи и готовности к самоотверженному служению обществу остается одной из центральных в современной российской педагогике, социологии и теории государственного управления. В данном контексте донорское движение выступает не только как узкомедицинская практика, но и как значимый социально-культурный фактор, отражающий уровень солидарности, этической зрелости и институциональной устойчивости общества.

Исторический опыт СССР в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 г.) наглядно продемонстрировал феноменальную степень самоорганизации и готовности к самопожертвованию. Тысячи граждан уходили на фронт, труженики тыла перевыполняли производственные планы, а миллионы людей становились донорами крови, обеспечивая медицинское спасение раненных бойцов. Массовое донорство того периода стало не только логистическим решением в условиях острой нехватки медицинских ресурсов, но и мощным символом всенародного единения, в котором патриотический порыв органично переплетался с гуманистическим императивом милосердия. Организационно данное движение развивалось в русле идеологического нарратива «все для фронта, все для победы», однако за внешними лозунгами стояла глубокая внутренняя мотивация граждан – искреннее чувство солидарности, эмпатия к раненым бойцам и осознание личной ответственности за судьбу страны [1].

К началу войны на территории Советского Союза уже функционировала разветвленная система Службы крови, включавшая 7 специализированных институтов, 170 станций и более 1500 кабинетов переливания крови [2]. За пер-

вый год войны Центральный институт переливания крови заготовил более 55 тонн крови, направив ее в действующую армию. Благодаря такой эффективной организации удалось спасти жизни тысяч раненных солдат, обеспечивая им своевременное переливание донорской крови.

По мере развития боевых действий и продвижения фронтовых линий стационарные станции переливания крови оказались в глубоком тылу, что потребовало создания мобильных структур. Наркомздрав РСФСР принял решение о формировании передвижных станций для каждого фронта, а в медсанбатах и госпиталях были назначены врачи, ответственные за процедуру переливания крови. В сентябре 1941 г. во всех армиях были сформированы группы переливания крови, состоявшие из врача-гематолога и двух медицинских сестер, располагавшие санитарным автомобилями и базировавшиеся вблизи пунктов дислокации фронтовой санитарной авиации. Их задачи не ограничивались хранением и доставкой крови: они организовывали донорство при всех лечебных учреждениях, особенно в армейских районах. Кровь доставлялась самолетами из Москвы и Ярославля, где специально для фронта был создан филиал Центрального института переливания крови, а обратные рейсы использовались для эвакуации тяжелораненных. В нелетные дни доставка осуществлялась автомобилями и по железной дороге, что свидетельствует о высоком уровне логистической организации, способной функционировать в экстремальных условиях.

Статистика свидетельствует о том, что донорское движение в годы войны имело значительный масштаб: с 1941 по 1945 г. в СССР было зарегистрировано 5,5 млн доноров, 90% которых составляли женщины [3]. Движение носило массовый характер. На предприятиях, в учебных заведениях и колхозах формировались донорские коллективы. Люди приходили на станции по зову сердца, понимая, что каждая капля крови приближает победу. Ярким примером такого служения стала судьба врача Лидии Павловны Кипарисовой из Нижнего Тагила, которая, работая в эвакогоспитале, не только оперировала раненых, но и регулярно сдавала кровь, став донором 28 раз за годы войны [4].

Особое место в этой истории занимает блокадный Ленинград. Город, отрезанный от снабжения, живший в условиях голода, холода и ежедневных обстрелов, не только выжил, но и стал одним из ключевых центров заготовки крови для фронта. Ленинградское донорство – явление, не имеющее аналогов в мировой истории. В героической обороне Ленинграда принимал участие и Ленинградский институт переливания крови, который на протяжении всей войны обеспечивал бесперебойные поставки крови и кровезаменителей как для нужд фронта, так и для гражданского населения. С момента начала военных действий институт стал центром притяжения для многих граждан, стремившихся внести свой вклад в оборону страны. За годы блокады Ленинград отправил на фронт около 113 тонн консервированной крови, что стало актом беспрецедентного мужества и милосердия в условиях, когда сами доноры страдали от истощения [5].

Советское государство своевременно оценило значимость донорства. Приказом Наркомздрава СССР от 16 сентября 1941 г. № 454 были установлены единые нормы оплаты, а донорам выдавались дополнительные продуктовые карточки, включавшие мясо, сахар, крупы и другие продукты. Эта мера была не просто формой стимулирования, но и способом поддержания здоровья тех, кто регулярно сдавал кровь. 24 июня 1944 г. Указом президиума Верховного Совета СССР был учрежден нагрудный знак «Почетный донор СССР», ставший официальным признанием гражданского подвига в канун завершающих сражений войны [6].

Исторический опыт доказывает, что массовое донорство невозможно обеспечить исключительно административными или материальными мерами. Его устойчивость обусловлена глубокими нравственными ориентирами, среди которых патриотизм и милосердие занимают центральное место. Патриотизм традиционно понимается не как абстрактная лояльность, а как готовность служить Отечеству, защищать его интересы и поддерживать своих сограждан в час испытаний. Милосердие в свою очередь выступает этическим императивом, предписывающим сострадание, бескорыстие и готовность разделить чужую боль.

В современных условиях, несмотря на развитие трансфузиологии, автоматизацию процессов заготовки крови и совершенствование медицинских технологий, потребность в донорах остается критически высокой. Ежедневно тысячи пациентов нуждаются в экстренном переливании крови и ее компонентов: пострадавшие в дорожно-транспортных происшествиях, онкологические больные, участники ликвидаций последствий чрезвычайных ситуаций и сотрудники правоохранительных органов, получившие ранения при исполнении служебных обязанностей. Кровь и ее компоненты невозможно синтезировать искусственно в масштабах, достаточных для покрытия клинических потребностей. По данным Федеральной службы по надзору в сфере здравоохранения, ежегодно в России требуется более 2 млн доз цельной крови и ее компонентов. Для обеспечения стабильного запаса необходимо, чтобы не менее 2–3% населения страны ежегодно сдавали кровь.

Ключевой проблемой современного донорства является формирование устойчивой донорской культуры. Разовые акции дают кратковременный эффект, но не решают задачу системного обеспечения. Требуется воспитание осознанного, регулярного донорства, основанного на понимании социальной значимости процедуры и личной ответственности перед обществом.

В этом контексте особую роль играют ведомственные образовательные организации, в том числе относящиеся к Министерству внутренних дел. Для курсантов и слушателей это возможность перевести абстрактные понятия «служение Отечеству» и «защита граждан» в конкретное, измеримое действие. Каждая сданная доза крови – это спасенная жизнь. Для будущих офицеров полиции донорство становится школой эмпатии, ответственности и готовности к самопо-

жертвованию в мирное время. Донорство воспитывает не только физиологическую привычку, но и нравственную: умение ставить общественное благо выше личного комфорта, действовать бескорыстно и нести ответственность за последствия своего выбора. Преемственность исторических традиций здесь особенно очевидна. Если в 1941–1945 гг. донорами были женщины и труженики тыла, спасавшие солдат на передовой, то сегодня курсанты образовательных организаций МВД России, надев форму, продолжают эту миссию в новых условиях. Они не ждут призыва – они действуют осознанно, понимая, что милосердие и патриотизм не имеют срока давности и не зависят от наличия военной обстановки. В этом смысле донорство становится формой «гражданской обороны», в которой каждый курсант выступает не только защитником правопорядка, но и хранителем человеческой жизни. В условиях, когда профессиональная деятельность сотрудника МВД нередко сопряжена с риском для жизни, осознание того, что ты сам являешься частью системы спасения, трансформирует внутреннюю мотивацию служения. Это не просто выполнение общественных норм – это становление личности, готовой принимать на себя ответственность за других в самых тяжелых обстоятельствах.

Литература

1. Плескачевская И. Н. Кровь для Победы. Уникальные достижения медиков и беспримерный подвиг доноров-добровольцев позволили спасти миллионы солдатских жизней [Электронный ресурс] // Литературная газета. 2025. №18 (6982). URL: <https://lgz.ru/article/krov-dlya-pobedy/> (дата обращения: 30.03.2026).
2. Донорство крови в годы Великой Отечественной войны [Электронный ресурс] // Донорство крови в годы Великой Отечественной войны. URL: <https://spk17.ru/138-donorstvo-krovi-v-gody-velikoj-otechestvennoj-vojny> (дата обращения: 29.03.2026).
3. Кокорева Я. Блокадные ленинградцы всю войну сдавали кровь [Электронный ресурс] // Вечерняя Москва. 2010. 15 июня. URL: <https://vm.ru/news/699665-blokadnye-leningradcy-vsyo-voynu-sdavali-krov?ysclid=mog6r7znq444134169> (дата обращения: 29.03.2026).
4. Гильчина А. В. Как медсестра из Нижнего Тагила стала легендой донорства – женщина, которой доверяли [Электронный ресурс]. URL: https://museum-nt.ru/content/science/publications/detail.php?ELEMENT_ID=10369&ysclid=mog6s86km2186162824 (дата обращения: 29.03.2006).
5. Вятчанин Н., Круглов Е. Мясо, сахар и масло: что получали доноры во время Великой Отечественной войны [Электронный ресурс] // Парламентская газета. 2025. 12 дек. URL: <https://www.pnp.ru/top/myaso-sakhar-i-maslo-cto-poluchali-donory-vo-vremya-velikoy-otechestvennoy-vojny.html?ysclid=mog6u3u63o482516703> (дата обращения: 30.03.2026).
6. Указ Президиума Верховного Совета СССР об утверждении нагрудного знака «Почетный донор СССР». 24 июня 1944 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.historyrussia.org/nodes/207336?ysclid=mog6wa73ad843127528> (дата обращения: 30.03.2026).

Д. А. Мещерина (Омск, Россия)
Омский государственный педагогический университет

Науч. рук. – канд. филол. наук Н. В. Новоселова

Семантические вариации образа птицы в индивидуально-авторских образных сравнениях (на материале художественных произведений французских и русских писателей-реалистов XIX – начала XX в.): сравнительно-сопоставительный аспект

В статье представлен анализ семантических вариаций образа-эталона «птица» в индивидуально-авторских сравнениях французских и русских писателей-реалистов. Рассматриваются особенности индивидуально-авторского понимания образа «птица» во французской и русской лингвокультурах.

Ключевые слова: языковой образ, образ-эталон, индивидуально-авторское образное сравнение, образ «птица»

В настоящей статье мы обращаемся к рассмотрению семантических вариаций образа-эталона «птица» в индивидуально-авторских образных сравнениях, отобранных из произведений французских и русских писателей-реалистов XIX – начала XX в. Индивидуально-авторские образные сравнения, являющиеся языковыми экспонентами для образа-эталона «птица», восходят к *структуре* N_1 (субъект сравнения) = N_2 (объект сравнения), где N_1 – это существительное, обозначающее человека (литературный персонаж) как носителя личностных качеств и эмоциональных состояний, N_2 – это существительное, в котором находит выражение образ птицы. В рамках образного сравнения референт образа (субъект сравнения) и агент образа (объект сравнения) соотносятся по определенному признаку посредством сравнительного форманта, обозначаемого нами знаком «=».

Цель исследования – выявить обусловленные национальными особенностями образного ассоциирования виды семантических вариаций образа-эталона «птица» в отобранных нами индивидуально-авторских образных сравнениях из художественных произведений рассматриваемого периода. Цель исследования предполагает решение следующих *задач*: 1) выявить и охарактеризовать семантические вариации образа-эталона «птица», находящие выражение в индивидуально-авторских образных сравнениях французских и русских писателей рассматриваемого периода; 2) провести сравнительный анализ семантических модификаций образа «птица» в индивидуально-авторских образных сравнениях французских и русских писателей рассматриваемого периода; 3) представить особенности индивидуально-авторского понимания образа «птица», находящие

отражение в произведениях французских и русских писателей рассматриваемого периода. Для решения вышеназванных задач используются следующие *методы*: лексикографический метод, метод дефиниционного анализа и метод стилистического анализа художественного текста. Корпус примеров включает 167 индивидуально-авторских образных сравнений, служащих одним из основных средств характеристики персонажей художественного произведения. Данные примеры были отобраны нами из произведений XIX – начала XX в. русских авторов (80 текстовых отрывков) и французских авторов (87 текстовых отрывков).

В нашей статье мы опираемся на следующие теоретические положения. *Во-первых*, под языковым образом мы понимаем целостное представление об объекте окружающего нас мира (референте), которое присутствует в сознании носителей определенного языка и культуры и находит выражение в языке. Такое представление формируется благодаря сопоставлению этого объекта с другим, уже существующим в коллективном сознании (агентом образа) на основе реального или воображаемого сходства их признаков. *Во-вторых*, языковой образ есть воплощение концепта образа, существующего на ментальном уровне как внутреннее, субъективное содержание сознания, включающее знания, эмоции, сенсорные восприятия и культурные ассоциации [7, с. 242]. Ассоциативном механизмом, посредством которого на ментальном и языковом уровнях устанавливаются общие признаки для двух сущностей, здесь является метафора. Воплощая в речи определенный концепт, языковой образ выступает в лингвокультуре (далее – ЛК) как сущность, для функционирования которой в речи характерным является варьирование в плане содержания (различное семантическое наполнение образа) и в плане выражения (различные способы его выражения и различные лексические / лексико-грамматические форманты его воспроизведения в речи) [2, с. 235]. *В-третьих*, образ-эталон следует рассматривать как функциональную разновидность метафорического образа, возникающую, когда человек или предмет мысленно замещаются какой-либо культурно значимой реалией (персоной, природным объектом, вещью). Эта реалья становится эталоном определенного качества или свойства с точки зрения повседневного культурного опыта конкретной лингвокультурной общности (далее – ЛКО) [7, с. 242]. *В-четвертых*, следует различать: а) стереотипные образы-эталоны как плод коллективного представления ЛКО о некотором групповом опыте, которые отражают устоявшееся ассоциативно-образное восприятие какого-либо объекта-реалии в определенной ЛК и находят свое выражение во фразеологических единицах и языковых метафорах [7, с. 249]; б) индивидуальные образы-эталоны как отражение авторского ассоциативно-образного восприятия какого-либо объекта-реалии в определенной ЛК и находящие свое выражение на страницах художественных произведений в индивидуально-авторских образных сравнениях и метафорах со специфическими смыслами в зависимости от жанра произведения, идейного замысла писателя и его творческой индивидуальности

[3, с. 46]. Индивидуально-авторские образы-эталоны, отражая субъективный взгляд автора художественного произведения на явления окружающего нас мира, остаются тесно связанными с культурой и могут осознаваться только в контексте традиций, определенных менталитетом и культурой данного народа.

В нашем исследовании мы обращаемся к рассмотрению образа-эталона «птица», который в русской и во французской ЛК ярко представлен на страницах художественных произведений. При этом и в русской, и во французской ЛК речь идет об образе с вариативным смысловым наполнением. Так, в русской ЛК образ-эталон «птица» чаще всего вызывает ассоциации со свободой (*‘свободный как птица’*), душевной легкостью (*‘порхать как пташка’*), но также может ассоциироваться с хрупкостью (*‘как подстреленная птица’*) и даже с бедой (*‘кружить как коршун’*) [4, с. 234]. Во французской ЛК, как и в русской, присутствует связь с идеей свободы (*libre comme un oiseau* ‘свободный как птица’), однако особо подчеркивается легкость/изящество (*léger comme un oiseau* ‘легкий как птица’) и красота (*chanter comme un rossignol* ‘петь как соловей’). Будучи универсальным (функционирует как стереотипный и как индивидуально-авторский), данный образ часто предстает в художественной литературе в виде авторских модификаций, которые, функционируя в определенной ЛК в виде его (образа) *семантических вариаций*, актуализируют широкий спектр смыслов в рамках смысловой структуры образа [5, с. 229]. Создавая семантические вариации, автор осуществляет смысловое наращение образа-эталона, развивая и наполняя такой образ новыми оттенками смысла, а иногда и новым метафорическим содержанием [5, с. 229]. Как показывает анализ фактического материала, образ-эталон «птица» в произведениях русских и французских писателей используется для описания внутреннего мира персонажа, его эмоциональных ожиданий, различных поведенческих реакций, и т.д.

Рассмотрим несколько отрывков из произведений русских писателей – реалистов XIX – начала XX в. Так, в примере из произведения И. С. Тургенева «Накануне» мы видим описание внутреннего состояния человека с помощью сравнения, в котором используется образ птицы: «Ее душа и разгоралась и погасала одиноко, она билась, как птица в клетке, а клетки не было: никто не стеснял ее, никто ее не удерживал, а она рвалась и томила» [10]. Данный пример подчеркивает глубину и противоречивость внутреннего состояния человека, ситуацию, в которой при отсутствии ограничений, героиня находилась во внутреннем заточении и ощущала утрату свободы. В произведении И.С. Тургенева «Ася» мы находим также сравнение с птицей: «Закутанная в длинную шаль, она сидела на стуле возле окна, отвернув и почти спрятав голову, как испуганная птичка» [9]. Данное сравнение рисует портрет внутреннего состояния девушки, она испытывает робость, страх, желание спрятаться от мира. Образ птицы, традиционно ассоциирующийся в литературе с хрупкостью, легкостью и повышенной чувствительностью к окружающей среде, усиливается кон-

текстуальными деталями: героиня «закутана в длинную шаль», «отвернула и почти спрятала голову», что подчеркивает ее желание изолироваться от внешнего мира, избежать взгляда другого. Образ птицы выступает здесь как средство психологической характеристики, которое позволяет лаконично выразить сложное эмоциональное состояние.

В романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина» сравнение героини с «пойманной птицей» является ключевым художественным средством для передачи состояния душевных терзаний, паники и ощущения тревоги и безысходности: «Но вслед за тем в лице Анны произошла перемена, которая была уже положительно неприлична. Она совершенно потерялась. Она стала биться как пойманная птица: – то хотела встать и идти куда-то, то обращалась к Бетси» [8]. Этот образ визуализирует внутреннюю драму главной героини: Анна теряет контроль над собой, совершая беспорядочные, инстинктивные движения. Через данный зооморфный образ Л.Н. Толстой демонстрирует, как под давлением обстоятельств женщина оказывается в ловушке.

Семантические вариации образа-эталона «птица» на страницах произведений французских писателей-реалистов XIX в. – начала XX в. мы можем проиллюстрировать следующими примерами. Р. Роллан использует данный образ в следующем отрывке: *Alors il se sentit décidément prisonnier, comme un pauvre oiseau en cage, prisonnier pour toujours, sans aucune ressource que de se casser la tête et de se faire bien mal* [14]. «И тут он окончательно понял, что он в плену: заперт, как птица в клетке, навсегда, без всякой надежды – и нет никакого выхода, кроме как разбить себе голову, а ведь это, наверно, очень больно!» [6]. В примере из французской литературы мы видим героя, который находится в противоположной ситуации. Он находится в ситуации внешнего заточения, из которого не может найти выхода. Образ птицы в клетке, используемый в данных примерах, делает акцент на ощущении несвободы. В данном примере образ птицы является метафорой внешнего давления и момента кризиса и осознания утраты свободы.

О. де Бальзак также использует сравнение с птицей, но в данном случае речь идет о торговле экзотическими птицами, которые не осознавали своей цены, как и главная героиня. В данном примере образ птицы передает абсолютно иное значение. Девушка является «товаром на рынке», за которую поставлена очень высокая цена: *Cette jeune fille qui, semblable à ces oiseaux victimes du haut prix auquel on les met et qu'ils ignorent, se trouvait traquée, serrée par des preuves d'amitié dont elle était la dupe* [12]. «Эта бедная девочка, подобная птицам, не ведающим назначенных на них высоких цен, каждое мгновение обманутая ложным любезничаньем и дружбою» [1].

Сравнение с образом птицы мы находим также в произведении Г. Флобера «Мадам Бовари»: *Elle aurait voulu, s'échappant comme un oiseau, aller se rajeunir quelque part, bien loin, dans les espaces immaculés* [13]. «Ей хотелось

вспорхнуть, как птица, улететь куда-нибудь далеко-далеко, в незагрязненные пространства, и обновиться душой и телом» [11]. В данном отрывке сравнение героини с птицей, которая стремиться вырваться на свободу, служит выражением глубокого внутреннего конфликта между реальностью и желанием изменений. Сравнение указывает на хрупкость надежды героини, которая словно птица, чувствует себя заключенной в клетку обстоятельств и желает уйти туда, где нет разочарований.

Как отмечалось выше, в приведенных отрывках из произведений русских и французских писателей-реалистов рассматриваемого периода используется образ птицы для передачи внутреннего состояния персонажей. Однако, как показывает сравнительный анализ, функции и смысловые акценты у русских и французских писателей-реалистов в свою очередь не одинаковы. Так, в русской литературе образ птицы преимущественно используется для демонстрации внутреннего мира героя, для раскрытия особенностей персонажа, становясь эталоном духовной уязвимости и искренности. Птица выступает эталоном чувствительности, она отражает трагизм, который проживает герой. Во французской литературе образ птицы имеет другие оттенки, он чаще связывается с внешними обстоятельствами, такими как социальное давление или социальная роль. Здесь птица – это инструмент выживания или образ социального поведения, стратегия взаимодействия с внешним миром.

Литература

1. Бальзак О. де. Евгения Гранде [Электронный ресурс]. URL: <https://онлайн-читать.рф/бальзак-евгения-гранде/> (дата обращения: 05.05.2026).
2. Илюхина Н. А. Метафорический образ в семасиологической интерпретации: монография. М.: Флинта : Наука, 2010. 319 с.
3. Маслова В. А., Пименова М. В. Индивидуально-авторская картина мира в аспекте основных концептов: учеб. пособие / отв. ред. М. В. Пименова. М.: ФЛИНТА, 2025. 278 с.
4. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских пословиц. М.: Олма Медиа Групп, 2010.
5. Новоселова Н. В. Образы-эталон в индивидуально-авторских образных сравнениях (на материале художественных произведений французских писателей XIX–XX вв.) // Современное педагогическое образование. 2025. № 12. С. 228–231.
6. Роллан Р. Жан-Кристоф [Электронный ресурс]. URL: https://1.librebook.me/jan_kristof__tom_i/vol2/1 (дата обращения: 29.04.2026).
7. Телия В. Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки рус. культуры», 1996. 284 с.
8. Толстой Л. Н. Анна Каренина. М.: ДА!Медиа, 2014. 896 с.
9. Тургенев И. С. Ася: повесть [Электронный ресурс] // Национальная электронная библиотека. URL: https://rusneb.ru/catalog/010000_000060_ART-a4214f30-49e0-4bd5-bebd-05147da343b8/ (дата обращения: 12.04.2026).

10. Тургенев И. С. Накануне [Электронный ресурс] // Полное собрание сочинения и писем: в 30 т. Т. 6. М.: Наука, 1981. URL: <https://ilibrary.ru/text/1648/index.html> (дата обращения: 04.05.2026).
11. Флобер Г. Госпожа Бовари [Электронный ресурс]. URL: <https://онлайн-читать.рф/флобер-госпожа-бовари/> (дата обращения: 04.05.2026).
12. Balzac H. de. Eugénie Grandet [Электронный ресурс]. Paris: M8, 2017. 184 p. URL: <https://beq.ebooksgratuits.com/balzac/Balzac-26.pdf> (дата обращения: 05.05.2026).
13. Flaubert G. Madame Bovary [Электронный ресурс]. URL: http://textes.libres.free.fr/francais/gustave-flaubert_madame-bovary.html (дата обращения: 05.05.2026).
14. Rolland R. Jean-Christophe [Электронный ресурс]. URL: https://www.ebooksgratuits.com/html/rolland_jean_christophe_4_revolte.html (дата обращения: 05.05.2026).

УДК 316

*Н. Д. А. Нгуен (Санкт-Петербург, Россия)
Санкт-Петербургский университет МВД России*

Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. О. А. Попова

Цифровое социальное пространство и сохранение национально-культурной идентичности: роль молодежных медиаплатформ (на примере вьетнамской молодежи в России)

В статье рассматривается влияние цифровой среды на национально-культурную идентичность вьетнамских студентов, обучающихся в России. На основе теории социального проникновения и отчетов студенческих организаций доказывается, что молодежные медиаплатформы, которыми управляют сами студенты, служат не только средством общения, но и надежной защитой. Они помогают предотвращать «цифровую ассимиляцию» и сохранять национальные традиции даже вдали от родины.

Ключевые слова: цифровое пространство, национально-культурная идентичность, цифровая ассимиляция, вьетнамские студенты в РФ, молодежные медиаплатформы, сохранение культуры

В современном мире развитие цифровых технологий стирает географические границы. Для вьетнамских студентов, обучающихся в России, социальные сети стали не просто средством общения, а главной средой для повседневной жизни (согласно исследованиям, ими пользуются 100% студентов [7, с. 2–5]). Однако постоянное пребывание в иностранном информационном пространстве несет в себе риск так называемой «цифровой ассимиляции» – постепенной и незаметной утраты родной культуры и традиций.

Цель данной статьи – показать, как собственные молодежные медиаплатформы помогают студентам защитить и сохранить свою национальную и культурную идентичность вдали от родины.

Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи: 1) рассмотреть цифровое пространство как новую среду для сохранения национальной культуры; 2) проанализировать двойственное влияние социальных сетей на иностранных студентов; 3) изучить практический опыт создания собственной информационной среды молодежными организациями (на примере электронного портала «Tuổi trẻ tại Nga»); 4) определить, как в виртуальном пространстве поддерживаются национальные традиции и гражданское сознание студентов.

Теоретический аспект: цифровое пространство как новая культурная среда

Сегодня социальные сети фактически заменяют вьетнамским студентам в России традиционное общество. Опросы, проведенные в Томском политехническом университете, показывают, что 100% иностранных студентов используют социальные платформы для организации своей повседневной жизни. Более того, виртуальное общение остается единственным способом поддерживать связь с родителями в условиях долгой разлуки с родиной [7, с. 2–5]. Таким образом, социальные сети становятся не просто средством связи, а главным местом, где студенты общаются и проводят время.

Однако такой переход в онлайн-пространство несет в себе определенные риски. Алгоритмы популярных международных платформ часто создают так называемые «информационные пузыри», которые могут незаметно стирать особенности национальной культуры [3, с. 14]. Это явление можно назвать цифровой ассимиляцией. Чтобы противостоять ей, студенты создают собственные закрытые группы. Как показывает теория социального проникновения С. Булута, процесс общения в таких сообществах имеет определенную специфику: студенты раскрываются глубже и чувствуют себя комфортнее [3, с. 17–18]. Общаясь среди «своих», они могут оставаться собой в безопасной зоне. Это помогает защититься от негативного влияния алгоритмов глобальных сетей.

Национальная идентичность не является чем-то застывшим. Исследователь О. А. Куликова отмечает, что это постоянный процесс взаимодействия человека с окружающим миром [1, с. 43]. Жизнь в другой стране и контакт с чужой культурой не уничтожают национальное самосознание, а наоборот, делают его более осмысленным [1, с. 48]. Пребывание вдали от дома парадоксальным образом усиливает чувство принадлежности к своему народу. Однако для того, чтобы это чувство сохранялось, студентам необходима собственная информационная база. Им нужны целенаправленно созданные медиаплатформы, которые будут хранить коллективную память и защищать их национальную культуру в современном цифровом мире.

Практический опыт: создание медиасреды и сохранение национальной культуры

Вьетнамские студенческие объединения в России не просто пользуются Интернетом – они сами создают свои информационные площадки. Как отмечает А. М. Штецберг, именно молодежные организации помогают студентам успешно учиться и при этом не терять свою национальную идентичность [2, с. 155–156]. Важным шагом стал запуск в 2024 г. вьетнамского портала «Tuổi trẻ tại Nga» («Молодежь в России») [4], который превратил обычное общение в организованный архив знаний и культурных мероприятий. Этот проект оказался очень успешным: за месяц сайт посетили 15 000 пользователей, а во время сбора средств для фондов «Хоангша – Чыонгша» был зафиксирован пик в 827 просмотров. Кроме того, 120 публикаций регулярно дублировались в социальных сетях «VK» и «Telegram» [5, с. 6–7]. Таким образом, информация распространяется по разным каналам, но ее содержание контролируется самими студентами.

Однако для успеха одних только социальных сетей недостаточно – нужна реальная практика. В 2024 г. для 9000 вьетнамских студентов в 26 городах России было проведено 256 различных мероприятий [5, с. 8]. Одним из самых ярких примеров стал онлайн-забег «Следы молодежи», в котором принял участие 651 человек, а общая дистанция составила 27,3 млн км [5, с. 3–4]. Это был уникальный проект: студенты из разных городов одновременно фиксировали свои пробежки через приложение. Такой совместный бег стал своеобразным объединяющим событием в цифровом формате. Параллельно вьетнамские студенты сохраняют и родной язык: проведение книжного фестиваля [2, с. 155] и создание библиотеки из 1200 книг [5, с. 4] помогают поддерживать связь с родиной даже на таком большом расстоянии.

Важную роль играет и патриотическое воспитание. В отчете комсомольской организации Санкт-Петербурга указано, что социальные сети активно используются для информирования 639 комсомольцев в 17 ячейках о политике страны и вьетнамских традициях [6, с. 2]. Публикации фотографий и видео с реальных мероприятий, таких, например, как возложение цветов к памятнику Хо Ши Мину [5, с. 2], помогают регулярно напоминать студентам об их общих корнях и истории. Важно, что эта система работает в обе стороны: студенты не только читают новости, но и активно действуют. Например, сбор 211 600 рублей для пострадавших от тайфуна «Яги» [5, с. 3] показывает, как призыв в Интернете может быстро превратиться в реальную помощь. Кроме того, успехи в учебе и науке (931 статья, из которых 185 опубликованы в престижных изданиях, индексируемых в международных базах ISI/Scopus) [5, с. 9], доказывают, что студенты успешно совмещают международную учебу и сохранение своих корней. Как отмечает А. М. Штецберг, такая система

самостоятельной организации очень эффективна, и этот успешный опыт обязательно нужно расширять [2, с. 158].

Заключение и пути решения проблем

Сохранение родной культуры и поддержание патриотических чувств — это, пожалуй, самая сложная задача для иностранных студентов, живущих за рубежом. Вдали от родины студенческому сообществу крайне необходимы работающие способы сохранения своих национальных ценностей и общей памяти.

В современном Интернете алгоритмы крупных коммерческих соцсетей могут незаметно стирать культурные особенности. Однако опыт вьетнамских студентов, обучающихся в России, показывает, что этому можно успешно противостоять. Запуск портала «Tuổi trẻ tại Nga» и связанных с ним ресурсов позволил создать широкую информационную базу. Причем эта система не просто публикует новости — она также помогает проводить объединяющие мероприятия (например, масштабные онлайн-забеги), освещать важные события (регулярное возложение цветов) и быстро объединять людей для оказания помощи (как в случае сбора средств для пострадавших от тайфуна «Яги»). Благодаря этому обычное общение в сети превращается в реальные и полезные гражданские дела.

Несмотря на этот успешный опыт, на государственном уровне во Вьетнаме в настоящее время практически нет специальных программ для поддержки подобных цифровых проектов за рубежом. Традиционные методы работы с соотечественниками зачастую носят устаревший характер, так как они не приспособлены к современному интернет-пространству. Отсутствие должного внимания к созданию собственной цифровой среды мешает сохранению национальной культуры и требует скорейших изменений.

В связи с этим предлагается: 1) официально признать самостоятельные студенческие медиаплатформы важным инструментом культурной дипломатии и поддерживать их в рамках государственных программ Социалистической Республики Вьетнам; 2) использовать успешный опыт студентов в России (проведение совместных онлайн-мероприятий, создание электронных архивов) для помощи вьетнамским диаспорам в других странах; 3) наладить постоянное сотрудничество между неформальными студенческими интернет-сообществами и официальными дипломатическими представительствами.

Создание такой системы поддержки цифровых платформ — это не просто организационная задача. Это абсолютно необходимое условие для сохранения национальной культуры и поддержания патриотизма в современном быстро меняющемся цифровом мире.

Литература

1. Куликова О. А. Социальная и международная идентичность личности студентов в глобализированном мире: опыт вьетнамских студентов // Управление. 2016. № 1(11). С. 42–51.
2. Штецберг А. М. Международное студенческое сотрудничество в области изучения русского языка. Кейс ассоциации вьетнамских студентов в Российской Федерации // Tạp chí Khoa học Ngoại ngữ. 2025. № 82. С. 150–158.
3. Bulut S. Do social media platforms contribute to cultural integration? A case study on international students // Communication & Society. 2025. Vol. 38, № 2. P. 13–30.
4. Chính thức ra mắt trang thông tin điện tử mang tên “Tuổi trẻ tại Nga” của thanh niên sinh viên Việt Nam [Электронный ресурс] // Tuổi trẻ tại Nga. 2024. URL: <https://tuoitretinga.com/hop-bao-ra-mat-trang-tin-dien-tu-tuoi-tre-tai-nga/> (дата обращения: 03.05.2026).
5. Kết quả công tác Hội và phong trào thanh niên năm 2024 // Hội sinh viên Việt Nam ban chấp hành tại nga. Mát-xcơ-va, ngày 30 tháng 12 năm 2024. 9 tr.
6. Tổng kết công tác đoàn, phong trào thanh niên giai đoạn 2024-2025 và phương hướng hoạt động năm 2026 // Ban cán sự đoàn Tại LB Nga. Xanh Petecbua, ngày 24 tháng 12 năm 2025. 16 tr.
7. Xu T. D. T., Polyakova N. S., Shipilova S. S. Social Internet-networks in the life of Vietnamese students // SHS Web of Conferences. 2016. Vol. 28.

УДК 811.134.2

И. А. Орлова (Санкт-Петербург, Россия)

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Науч. рук. – канд. филол. наук, доц. Н. В. Иванова

Лексические средства передачи юмора и иронии в речевом портрете главного героя романов Э. Линдо о Манолито Очкарике

В статье рассматриваются лингвистические особенности языковой личности главного героя романов современной испанской писательницы Э. Линдо – Манолито Очкарика, в частности, лексические средства передачи комического. Выделяются эксплицитные и имплицитные способы передачи юмора, иронии и сарказма, устанавливается их роль при создании речевого портрета героя-ребенка, фразы которого вызывают улыбку как у взрослых, так и у детей и становятся популярными у испаноговорящих читателей.

Ключевые слова: языковая личность, речевой портрет, юмор, комический эффект, современная испанская детская литература, Эльвира Линдо, Манолито Очкарик

В центре любого художественного произведения находится главный герой и его языковая личность, то есть «носитель определенного языка, описанный посредством анализа созданных им устных или письменных текстов, отра-

жающих его мировоззрение» [6, с. 671]. Через призму мышления, воображения и речи персонажа мы воспринимаем окружающий его мир, делаем выводы о его характере и об эпохе. Особый интерес вызывает детская точка зрения на устройство мира взрослых и то, как она выражена. Как, например, это происходит в серии романов современной испанской писательницы Эльвиры Линдо о мальчике Манолито Очкарике.

В формате коротких (связанных или не связанных между собой общим сюжетом и хронологией) рассказов Манолито повествует о своей жизни, долгах родителей, школьных друзьях, поведении младшего брата по прозвищу «Придурок», любимом дедушке Николасе, а также о событиях в своем районе Карабанчель Альто в Мадриде. По задумке Линдо, герой пишет книгу самостоятельно, рассуждая, рассказывая и вспоминая диалоги. Речь героя (в основном внутренняя) богата образами, разностилевой лексикой, вольными и невольными каламбурами, прецедентными феноменами и пр., иначе говоря, насыщена средствами, позволяющими передать различные оттенки комического.

Таким образом, цель исследования состоит в том, чтобы выявить лексические средства передачи комического в речевом портрете героя Э. Линдо – Манолито Очкарика. Материалом исследования послужили тексты двух книг из серии о Манолито – «¡Cómo molo!» (1996) и «Manolito on the Road» (1998).

Речевой портрет напрямую связан с языковой личностью, так как он воплощает речевые и языковые предпочтения [5, с. 209]. Это совокупность узнаваемых, оригинальных и отличительных коммуникативных особенностей языковой личности [3, с. 9]. Однако на речь героя также влияет и окружающая среда. Так, Л. П. Крысин трактует речевой портрет как набор «социально маркированных способов выбора и употребления языковых средств и особенностей речевого поведения» [4, с. 92].

Главным героям художественных произведений нужна уникальная языковая личность, ведь у читателя нет возможности обратиться к их визуальным образам в момент говорения и проанализировать мимику и интонации. Таким образом, речевой портрет – это способ «раскрыть детали их [персонажей] образа, сделать акцент на тех или иных сторонах их характера» [2, с. 26]. Другими словами, основное назначение речевого портрета литературного персонажа – сделать его максимально приближенным к реальности и запоминающимся, что достигается посредством добавления особенных элементов, «ярких диагностических пятен» [8, с. 60].

Речевой портрет имеет свои особенности на всех уровнях языка: фонетическом, лексическом, грамматическом и синтаксическом. В рамках данного исследования мы сфокусировались именно на тех лексических особенностях речевого портрета Манолито, которые создают комический эффект, т.е. на том, что заставляет читателя если не засмеяться, то хотя бы улыбнуться. Шутки и смешные выражения в выбранных для анализа произведениях не несут в себе

ни злого, ни злободневного, ни критического. Они вполне соответствуют пониманию юмора как вида комического, «который выражается в добродушной шутке и не несет в себе оценки, строится при помощи каламбура, игры слов и является многожанровым» [7, с. 170]. Последняя характеристика подразумевает деление юмора на сатиру, шутку, насмешку, иронию, гротеск и сарказм [7, с. 171]. Впрочем, для произведений о Манолито будут актуальны не только безобидные шутки, но также ирония и сарказм. Несмотря на достаточно юный возраст, герой уже способен оперировать последними двумя видами комического, что говорит о его высоком интеллекте.

Выделив критерии отражения комического, мы проанализировали вокабуляр Манолито, обращая внимание на стилистически окрашенные единицы, прозвища, фразеологизмы, заимствования, обращения, средства языковой выразительности, речевые клише и др.

В результате можно сказать, что речи Манолито свойственны языковая игра, гиперболы, обобщения и лексические повторы. Так, например, появились его характерные и узнаваемые выражения: *el mundo mundial* («весь мир», букв.: «мировой мир»), *el principio de los tiempos* («начало времен»), *la verdad verdadera* («истинная правда»), *rollo-repollo* («скукотища»), *mentira podrida* («гнусная ложь») и др. Именно их испанцы знают наизусть, потому что они часто употребляются героем и имеют комическую окраску. Для Манолито такие выражения звучат взросло и торжественно, но от девятилетнего ребенка слышать их забавно, например: *Comenzaré esta tremenda historia como acostumbro, desde el principio de los tiempos...* [9] («Я начну эту грандиозную историю как обычно – с самого начала времен...») [Здесь и далее перевод примеров выполнен автором статьи].

Согласно И. А. Стернину и Н. О. Ведяшкиной, комические (и другие) элементы речевого портрета можно анализировать как имплицитные (на уровне смыслов) или эксплицитные (явные) [1]. Мы пришли к выводу, что герой Э. Линдо чаще прибегает к имплицитным способам.

Так, герою свойственно использовать существительные *tío* («приятель, бро, чувак»), *niño* («ребенок») и *ser* («создание») с эпитетами, которые сами по себе не несут юмористической окраски, но приобретают ее в сочетании с упомянутыми существительными, особенно если учесть, что это слова ребенка, например: *Como verás, por carta soy un tío valiente como pocos* [9] («Как видишь, на письме я – храбрый малый, каких поищи»); *Le gusta gastarme ese tipo de bromas, ya te he dicho que es un niño bastante tétrico* [9] («Ему нравится шутить надо мной подобным образом, как я тебе уже говорил, этот ребенок – кладезь черного юмора»).

Также комический эффект возникает, когда Манолито оперирует сложными для своего возраста терминами, например: *...cuando llega el verano, pasamos mucho tiempo en calzoncillos, debe de ser una costumbre genética* [10]

(«...когда наступает лето, мы почти все время ходим в трусах. Это, должно быть, генетическое»); *Mientras no sea una bomba nuclear mi padre traslada lo que sea* [10] («Мой отец перестанет перевозить то, что перевозит, только если ему предложат перевезти ядерную бомбу»).

Мы считаем, что Манолито намеренно повторяет некоторые выражения, но не с целью рассмешить (что, однако, все равно читается между строк). Возможно, в его речи их так много, потому что он еще слишком юн для того, чтобы избегать тавтологии. Рассмотрим лексические повторы на следующем примере: *Medina tienen una casa que mola cincuenta kilotes de oro: abres la ventana y se ve el estadio del Rayo Vallecano. Paquito Medina te lo cuenta cincuenta veces al día. Yo cuando abro la ventana veo la cárcel de Carabanchel, así que yo me lo callo cincuenta veces al día* [9] («Семья Медина живет в доме на +100500 (букв.: «который стоит 50 тысяч золотых»): ты открываешь окно и видишь стадион Райо Вальекано. Пакито Медина тебе об этом говорит по 50 раз на день. Я же, когда открываю окно и вижу тюрьму Карабанчеля, замолкаю по 50 раз на день). В данном случае наблюдается три лексических повтора, создающих противопоставление «нормального» (того, как принято), и того, как живет семья Манолито. Подобная цель реализуется и в других случаях. В этом же примере встречаются и повторы с числительным «50», которое Манолито, видимо, использует для обозначения чего-то большого. При помощи этих лексических средств Манолито противопоставляет жизнь друга, которая явно богаче, своей и немного завидует: Пакито живет так, как хотел бы жить Манолито.

Подобные лексические повторы в речи Манолито создают ощущение цикличности и безысходности, но тем не менее вызывают улыбку у читателя, например: *Creo que tengo que explicarte que mi padre se dedica a hacer traslados de un lugar a otro. Traslada muebles, artículos de limpieza, ropa, lavadoras, todo aquello que las personas quieran trasladar, en eso él no se mete. Mientras no sea una bomba nuclear mi padre traslada lo que sea* [10] («Думаю, я должен тебе объяснить: мой отец занимается перевозками из одного места в другое. Он перевозит мебель, бытовую технику, одежду, стиральные машины – в общем, все, что люди хотят перевезти, что именно – в это мой отец не вмешивается. Он перестанет перевозить то, что перевозит, только если ему предложат перевезти ядерную бомбу»).

При этом Манолито демонстрирует и детское мышление, применяя градацию (чаще, см. пример ниже) или литоту на основе речевых повторов, что смешит читателя, например: *Carabanchel es mi barrio, es un barrio de Madrid bastante importante, uno de los barrios más importantes de Europa* [10] («Карабанчель – это мой район, это очень важный район Мадрида и один из самых важных районов Европы»).

В примере ниже представлена литота, построенная вокруг идиоматического выражения *ser el ojo derecho del alguien* (букв.: «быть чьим-то правым

глазом», т. е. «быть любимчиком или объектом чьей-то сильной любви и доверия»): *Antes de su nacimiento yo era el ojito derecho de mi padre y el ojito derecho de mi madre. Ahora sólo soy el ojo derecho de mi abuelo Nicolás* [9] («До его [брата] рождения я был любимчиком моего отца и любимчиком моей матери. Сейчас же я являюсь любимчиком только моего дедушки Николаса»). Комичность в данном примере усиливается за счет иронического противопоставления наречий *antes* («раньше») и *ahora* («сейчас»).

Герой – сообразительный мальчик, который часто прибегает к обобщению. Так, он создает оригинальные афоризмы с ноткой иронии, в которых пытается объяснить читателю то, как, по его мнению, устроен мир или общаются люди. Безусловно, подобные фразы из детских уст звучат комично, например: о собственном предназначении Манолито: *Yo me fui a la cama pensando que mientras viviera mi madre, no me podría ganar la vida como humorista* [9] («И я пошел спать, думая, что пока жива моя мать, я не смогу зарабатывать на жизнь юмором»); о придуманных Манолито явлениях: *...una de sus tradiciones es la Colleja al Bies, que es la colleja que te da de lado mientras está pendiente de otra cosa* [10] («...и одна из этих традиций – это Косая Затрещина, то есть затрещина, которая не полностью долетает до затылка, так как сейчас у нее [у матери] есть другие дела»); о своей семье с «философским» подтекстом: *Me fui a un rincón, concretamente detrás del mueble-bar, y me puse a llorar (me puse a llorar un poco alto para que me oyeran: llorar en solitario y por las buenas me parece una pérdida de tiempo)* [9] («Я отошел в уголок, точнее – за бар, и начал плакать (я плакал довольно громко, чтобы меня услышали: мне кажется, что лить слезы в одиночестве или просто так – пустая трата времени»).

Среди эксплицитных приемов передачи комического следует выделить следующие.

Большое количество забавных прозвищ, которыми, казалось бы, не должен оперировать ребенок. Тем не менее в них нет никакой злобы или издевки: по мнению Манолито, тот, у кого есть прозвище, что-то значит в этой жизни. Так появились известные читателям *Imbécil* и *demonio de Tasmania* («Придурак» и «тасманский дьявол» – о младшем брате), *supermujerpolicía* («суперполицейская» – о маме), *Orejones* и *cerdo traidor* («Ушан» и «свин-предатель» – о лучшем друге Лопесе) и др.

Манолито использует контекстные или же нормированные для испанского языка способы передачи иронии: *menos mal que* («хорошо хоть, слава богу, что»), *a lo mejor* («возможно, видимо, к лучшему»), *así es* («вот такой, таков»), *antes... ahora* («раньше... сейчас») и т.д. Важно отметить, что для Манолито такие выражения чаще несут прямое и прозрачное значение, но читатель, ввиду бóльшего опыта, видит комичность ситуации, например: *Menos mal que mi padre, para que yo no me mosquee, bebe todas las cervezas que puede y hace lo posible por tener cada día la barriga más gorda* [9] («Хорошо еще, что мой отец,

чтобы не обидеть меня, пьет как можно больше пива и делает все возможное, чтобы его живот становился все больше и больше»). Читатель понимает, что пивной живот не свидетельствует о хороших привычках и форме мужчины, но для Манолито это означает, что его любимого папы становится все больше.

Манолито – все еще обычный мальчик младшего школьного возраста. В его речевом портрете отдельное место занимает так называемый «сортирный юмор», который касается физиологических процессов человека: запахов, флатуленции, выделений и возникающих в связи с этим ассоциаций. Это отличительный признак детской речи: в этом возрасте подобные темы ребятам кажутся смешными. Например: *Cuando llegamos a casa y nos despedíamos de la Luisa en la escalera, se tiró un pedo mortal, de esos de tipo insonoro que te entran en la nariz sin avisar* [9] («Когда мы пришли домой и прощались с Луисой на лестнице, он выпустил смертельный пук, пук того самого беззвучного типа, который доходит до твоего носа без звукового предупреждения»); *Pasamos en procesión al ya famoso váter de Hollywood. El niño cagón se sentó* [9] («Торжественным маршем мы прошествовали к уже известному голливудскому унитазу, на который тут же воссел ребенок-серун»).

Лексические повторы с идиоматическими выражениями, используемые Манолито, показывают его высокий интеллект, остроту ума и тяготение к каламбурам. Мы предполагаем, что таким образом он намеренно смешит читателя, как в случае с выражением *estar negro* (букв.: «быть черным», «быть загоревшим»; перен.: «злиться от зависти»). Друг Манолито использует это выражение для описания загара, а главный герой – для передачи переносного значения: *“En Carcagente te pones cinco minutos al sol y ya estás negro. Y tú, tío, ¿estás negro?” Sí, estaba negro, negro de escucharle* [9] («В Каркахенте ты выходишь позагорать и уже через пять минут становишься черным. А ты, приятель, ты – черный (=загорел)? Ну да, я прям почернел от его болтовни (=завидовал)»).

Несмотря на свой возраст, Манолито уже умеет выражать сарказм при помощи самоуничижительных реплик, пассивной агрессии или скрытой насмешки с оттенком обиды. Например: *...y mi madre se cortó un pelo a la hora de dejarme en ridículo delante de los demás (para dejarme en ridículo me sirvo yo solo)* [9] («...и моя мать подстриглась, чтобы выставить меня на посмешище перед другими (хотя с этим я и сам неплохо справляюсь)»).

Манолито умеет не только использовать фразеологизмы и употреблять в речи заимствования и прецедентные феномены, но и адаптировать их для передачи реалий своей жизни или своих представлений. Это своеобразная языковая игра, построенная на замене показательных элементов идиом без потери оригинального значения, использовании названий фильмов и персонажей и т.п. Например, выражение *una sonrisa de patilla a patilla (de las gafas)* («улыбка от дужки до дужки (очков)») образовано на основе выражения *una sonrisa de oreja a oreja* («улыбка от уха до уха») – Манолито делает акцент на том, что он не

просто Манолито, а Манолито Очкарик; *la Familia García Moreno* («семейка Гарсия Морено»): то, как герой называет своих родственников, перекликается с обозначением известного семейства в американской художественной культуре – *la Familia Addams* («семейка Аддамс»); *el principio de los García Moreno* («принцип семьи Гарсия Морено») – прямая отсылка к принципу Архимеда (*el principio de Arquímedes*): по мнению Манолито, его семья слишком уникальна, чтобы следовать законам физики.

Таким образом, лексические средства передачи комического в речи героя романов Э. Линдо – девятилетнего мальчика Манолито Очкарика, с одной стороны, соответствуют возрасту и психологии ребенка, а с другой стороны, являются результатом обдуманного и намеренного словоупотребления. Несмотря на то что в речи Манолито присутствуют и частые лексические повторы, и «сортирный» юмор, герой демонстрирует высокий уровень интеллекта, используя идиомы, языковую игру, эпитеты и термины.

Лексические средства выражения комического в речи Манолито можно охарактеризовать как в большей степени имплицитные, а также в целом как более свойственные взрослому, чем ребенку. Именно это сочетание детской речи Манолито Очкарика с лингвистически и стилистически более сложными элементами вызывают искренние улыбки читателей и объясняют ту популярность, которой Манолито до сих пор пользуется в Испании.

Литература

1. Ведяшкина Н. О. Эксплицитные и имплицитные маркеры речевой роли персонажа (на материале англоязычных художественных текстов) [Электронный ресурс] // Огарёв-Online. 2014. № 20. URL: <https://clck.ru/hmrXJ> (дата обращения: 14.05.2026).
2. Иванова Н. В. Особенности образа графа Фернана Гонсалеса как героя средневековых испанских романсов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12-2(66). С. 23–27.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
4. Крысин Л. П. Современный русский интеллигент: попытки речевого портрета // Русский язык в научном освещении. 2001. № 1. С. 90–106.
5. Матвеева Г. Г., Зюбина И. А. Языковая личность и ее речевой портрет (прагмалингвистический аспект) // Русский язык и литература в профессиональной коммуникации и мультикультурном пространстве: материалы Международной научно-практической конференции / редкол.: Е. А. Елина и др. М.: Перо; Саратов: Амирит, 2018. С. 205–209.
6. Русский язык: энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. 721 с.
7. Фефелова Г. Г. Языковые средства выражения комического в юмористическом дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 9(63). Ч. 2. С. 170–173.

8. Юнаковская А. А. Фразеологический аспект описания конкретной речевой личности // Филология и человек. 2011. № 1. С. 56–66.
9. Lindo E. ¡Cómo molo! Madrid: Alfaguara, 1996. 173 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/3SnJ47> (дата обращения: 10.05.2026).
10. Lindo E. Manolito on the road. Madrid: Alfaguara, 1998. 147 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/3SnJCL> (дата обращения: 10.05.2026).

УДК 327(560)

*В. О. Редькина (Москва, Россия)
Дипломатическая академия МГИМО МИД РФ*

Науч. рук. – канд. филос. наук, доц. И. А. Дмитриева

Внутриполитический кризис в Турции: эволюция отношений власти и оппозиции в 2019–2026 гг.

В статье анализируется внутриполитический кризис в Турции в период 2019–2026 гг. На примере политической конфронтации президента Р. Т. Эрдогана и мэра Стамбула Э. Имамоглу рассматривается судебная система как механизм устранения политических конкурентов. Автор выстраивает хронологию событий, анализирует юридические механизмы давления и оценивает последствия данного кризиса для общественной стабильности, экономики и международных отношений.

Ключевые слова: Турция, Эрдоган, Имамоглу, политический кризис, судебная система, оппозиция

Введение

С момента перехода Турции от парламентской республики к президентской в 2018 г. политическая система страны демонстрирует устойчивую тенденцию к концентрации власти в руках главы государства и подконтрольных ему институтов. Президенту подчиняются правительство, суды, полиция, армия и Высший избирательный совет Турции – орган, отвечающий за организацию, проведение и подведение итогов парламентских, президентских и муниципальных выборов в стране. В настоящее время происходит подавление оппозиции с помощью судебной системы. Юридические инструменты, используемые против Экрема Имамоглу, от аннулирования его диплома до обвинений в терроризме, демонстрируют весь спектр давления, доступный исполнительной власти.

1. Хронология конфликта: от институционального давления к аресту

Отношения между властью и Э. Имамоглу начали обостряться в марте 2019 г., когда он с минимальным отрывом выиграл выборы на пост мэра Стамбула. Через два месяца, в мае, по требованию Эрдогана и Партии справедливости и развития (ПСР) Высший избирательный совет аннулировал результаты

этих выборов, ссылаясь на «нарушения», в ходе которых у оппонента Имамоглу украли голоса. После этого было назначено повторное голосование на конец июня, и Имамоглу вновь одержал победу. Это нанесло ущерб авторитету президента и правящей ПСР: ранее в течение 25 лет мэрами Стамбула становились или представители этой партии, или члены иных консервативных объединений Турции [8].

Впоследствии, в 2022 г., было возбуждено уголовное дело против Имамоглу. Причиной стало его высказывание в адрес Высшего избирательного совета, произнесенное в мае 2019 г. в ответ на аннулирование результатов выборов. Решением суда от 14 декабря 2022 г. Имамоглу был приговорен к тюремному заключению, но приговор был обжалован, и наказание в силу не вступило.

Период 2024–2026 гг. характеризуется переходом от точечного давления к системному уничтожению политического конкурента. На выборах в марте 2024 г. оппозиционная Республиканская народная партия (РНП) одержала победу над правящей ПСР. Имамоглу был переизбран мэром Стамбула, а РНП также победила в Анкаре и ряде других крупных городов [5]. Для Эрдогана, привыкшего к электоральному доминированию [1], это стало болезненным поражением: его политическая карьера началась с избрания мэром Стамбула в 1994 г. Одна из известных концепций политика звучит так: «Кто владеет Стамбулом, тот владеет Турцией» (тур. İstanbul'u kazanan Türkiye'yi kazanır) [10].

В 2025 г. было инициировано новое расследование в отношении Имамоглу: политик был обвинен в попытках оказать влияние на ход следствия по его предыдущим делам. Первым шагом в январе 2025 г. стало внезапное решение комитета Стамбульского университета аннулировать диплом Имамоглу, полученный в 1994 г. Это принципиально важно, так как Конституция Турции требует наличия высшего образования для выдвижения кандидатом в президенты [3]. Этот шаг был воспринят в обществе как попытка заблокировать участие Имамоглу в выборах 2028 г. без формального ареста. 19 марта 2025 г. он был задержан у себя дома, а 23 марта арестован по решению суда. Ему предъявили обвинения по двум статьям: коррупция и пособничество терроризму (связи с Рабочей партией Курдистана). В июле 2025 г. суд приговорил Имамоглу к 1 году и 8 месяцам тюремного заключения.

2. Юридические инструменты давления и устранения конкурента

Турецкая власть использует ряд механизмов, которые превращают судебную систему в инструмент политической борьбы.

В частности, вывести кандидата из гонки без судебного разбирательства по уголовным статьям позволяет аннулирование диплома, так как в соответствии с Конституцией Турции для выдвижения кандидатом в президенты требуется диплом о высшем образовании. В статье 101 Конституции Турции говорится следующее: «Президент Республики избирается из числа турецких граждан, достигших 40 лет, имеющих высшее образование и отвечающих требованиям» [3].

Кроме того, с этой целью используются обвинения в терроризме: инкриминирование связей с РПК (Рабочей партией Курдистана), а также коррупции позволяют не только арестовать человека, но и создать образ «предателя нации». При этом доказательства, как правило, засекречены.

Следующий механизм предполагает, что власти арестовывают не только самого конкурента, но и сотни членов его партии и муниципальных служащих, из-за чего чиновники опасаются выполнять распоряжения оппозиционных мэров, а партия теряет кадровый резерв.

Также накладываются судебные запреты на информацию. Расследование объявляется «конфиденциальным», защита не имеет доступа к материалам дела.

Таким образом, даже если одно из обвинений не будет доказано, другие останутся, обеспечив политическую недееспособность Имамоглу на десятилетия.

3. Почему стратегия устранения политических конкурентов не работает?

Вопреки логике, что устранение лидера лишает оппозицию воли к борьбе, турецкий случай демонстрирует обратный эффект. Стратегия Эрдогана не приводит к стабилизации по трем причинам.

Во-первых, арест Имамоглу вызвал митинги с участием не его разрозненных сторонников, а широкой коалиции: студенты университета, где у политика аннулировали диплом, стали ядром протестов, к ним присоединились профсоюзы, представители творческих профессий и даже часть националистов. Произошло объединение гражданского общества, которое рассматривает процессы против РНП как политически мотивированные. Как сообщает информационное агентство ТАСС, арест Имамоглу ведет к падению уровня поддержки правящей ПСР [6]. Протесты в марте 2025 г. стали самыми масштабными в Турции за последнее десятилетие [10].

Во-вторых, суды над Имамоглу и связанная с ними неопределенность нанесли удар по экономической стабильности. Обвал турецкой валюты произошел сразу после новостей об аресте Имамоглу в марте 2025 г. [9]

В-третьих, обострились международные отношения со странами Европы. Турция – кандидат на вступление в Евросоюз (ЕС) с 1999 г. Чтобы страна стала членом ЕС, нужно получить согласие Еврокомиссии, Европарламента и правительств и парламентов всех 27 стран-участниц. По словам главы Еврокомиссии Урсулы фон дер Ляйен в апреле 2025 г. на конференции в Брюсселе, Турция как член Совета Европы и кандидат на вступление в ЕС должна уважать демократические ценности, в особенности права избранных деятелей, а арест мэра Стамбула вызывает глубокую обеспокоенность, так как нарушает фундаментальные принципы демократии [2]. До этого, в марте 2025 г., Совет Европы также осудил задержание Имамоглу [7]. Москва рассматривает события в Турции как внутреннее дело государства [4], однако нейтралитет России не спасает Анкару от критики западных структур.

Заключение

Турецкая власть в лице Р. Т. Эрдогана последовательно трансформирует судебную систему из инструмента правосудия в инструмент политической борьбы. Дело Экрема Имамоглу 2019–2026 гг. демонстрирует набор методов – от аннулирования диплома до уголовного преследования. Но эта стратегия не приносит ожидаемой политической стабилизации. Устранив одного лидера, власть сталкивается с массовыми протестами; экономика отвечает обвалом лиры, а международное сообщество усиливает давление на правительство.

Литература

1. Аватков В. А., Сбитнева А. И. Политический курс современной Турции. Главные особенности внутренней и внешней политики в 2019 г. [Электронный ресурс] // Свободная мысль. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politicheskiy-kurs-sovremennoy-turtsii-glavnye-osobennosti-vnutrenney-i-vneshney-politiki-2019-g/viewer> (дата обращения: 17.04.2026).
2. Евросоюз обеспокоен арестом мэра Стамбула, заявила глава ЕК [Электронный ресурс] // РИА Новости: сайт. URL: <https://ria.ru/20250319/ek-2006052809.html> (дата обращения: 28.04.2026).
3. Конституция Турции. Ст. 101 [Электронный ресурс]. URL: <https://cdn.tbmm.gov.tr/TbmmWeb/Icerik/Dosya/2e5836e4-4d42-4255-92ff-7e749130096c.pdf> (дата обращения: 15.04.2026).
4. Кузнецова Е. В Кремле прокомментировали протесты в Турции [Электронный ресурс] // Комсомольская правда: сайт. URL: <https://www.kp.ru/online/news/6287611/> (дата обращения: 28.04.2026).
5. Пашкова Л. Первые результаты показали проигрыш партии Эрдогана в Стамбуле и Анкаре [Электронный ресурс] // РБК: сайт. URL: <https://www.rbc.ru/politics/31/03/2024/66099d979a79474a514fa772> (дата обращения: 25.04.2026).
6. Протесты в Турции: Эрдоган игнорирует и побеждает? [Электронный ресурс] // ТАСС: сайт. URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/23646217> (дата обращения: 24.04.2026).
7. Совет Европы осудил задержание мэра Стамбула [Электронный ресурс] // РИА Новости: сайт. URL: <https://ria.ru/20250319/mer-2006002404.html?in=t> (дата обращения: 28.04.2026).
8. Спиридонов М. Что известно об Экреме Имамоглу: политическая карьера и уголовное преследование [Электронный ресурс] // Ведомости: сайт. URL: <https://www.vedomosti.ru/spravka/ekrem-imamoglu> (дата обращения: 23.04.2026).
9. Турецкие активы упали на фоне задержаний оппозиционных политиков // РБК: [сайт]. URL: <https://www.rbc.ru/quote/news/article/686be55a9a7947cf77b96d80> (дата обращения: 30.04.2026).
10. Turkey jails Istanbul mayor before trial, stoking opposition anger [Электронный ресурс] // Reuters: сайт. URL: https://www.reuters.com/world/middle-east/turkish-prosecutors-demand-istanbul-mayor-imamoglu-be-jailed-pending-trial-2025-03-23/?utm_source=inmaterials (дата обращения: 25.04.2026).

*К. Б. Чыонг (Санкт-Петербург, Россия)
Санкт-Петербургский университет МВД России*

Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. О. А. Попова

Вьетнамская литература конца XX – начала XXI в.: ключевые фигуры и основные тенденции

Статья посвящена анализу современного состояния вьетнамской литературы. Рассматриваются основные фигуры, определяющие литературный процесс конца XX – начала XXI в. Выделяются ключевые тенденции, характеризующие развитие литературы в современном Вьетнаме (цифровая трансформация, формирование креативной индустрии, стремление выйти на мировой рынок, жанровое и тематическое разнообразие художественных текстов).

Ключевые слова: художественная литература, вьетнамская литература, вьетнамские писатели, вьетнамские поэты, современность, тенденции

В настоящее время вьетнамская литература, долгое время существовавшая в рамках социалистического реализма, переживает период стремительной трансформации. Развитие цифровых технологий, прогрессивные политические установки и меняющаяся культурная среда способствовали созданию разнообразного и красочного литературного ландшафта, в котором одновременно сохраняются традиции и открываются новые направления для творчества.

Актуальность исследования обусловлена тремя основными причинами. Во-первых, в контексте цифровой трансформации, когда публикации появляются без разбора, граница между профессиональным и любительским творчеством становится все более размытой, что ставит вопрос об истинной ценности литературы. Во-вторых, появление молодых вьетнамских писателей, проживающих за рубежом, способствует созданию художественного разнообразия, но также выявляет разрывы между поколениями и их эстетическими вкусами. В-третьих, растет стремление открыть вьетнамскую литературу миру, но необходимы большие усилия по ее переводу и распространению в других странах.

Обозначенные причины свидетельствуют о важности проведения данного исследования, *целью* которого является выявление и описание ключевых фигур и доминирующих тенденций современной вьетнамской литературы.

Политический контекст и влияние на литературу

22 декабря 2024 года Политбюро приняло Резолюцию № 57-NQ/TW о прорывах в развитии науки, техники, инноваций и национальной цифровой трансформации. Литература и искусство, казалось бы, не связанные с технологиями, были непосредственно и глубоко затронуты. По оценке

народного артиста Чан Куок Чиема, вице-президента Вьетнамского союза литературных и художественных ассоциаций, цифровая трансформация «фундаментально перестраивает способ функционирования сферы литературы и искусства, обуславливает переход от традиционной модели к открытой, гибкой и многомерной цифровой экосистеме» [6]. Коммуникативная цепочка «автор – редактор – издатель – читатель», существовавшая десятилетиями, была заменена цифровым пространством, где каждый писатель напрямую, без посредников, может представить свою работу публике.

Согласно Резолюции № 80-NQ/TW, был официально утвержден День культуры Вьетнама (ежегодно 24 ноября), приуроченный к важному событию – проведению в 1946 году Всенациональной конференции по культуре под руководством Хо Ши Мина. Председатель Союза писателей Вьетнама, поэт Нгуен Куанг Тхиеу подчеркнул: «Без культуры мы слепы» [9]. Поэтому литература и искусство рассматриваются как необходимый элемент, составляющий фундамент культуры.

Главные фигуры современной вьетнамской литературы

Современная вьетнамская литература существует и развивается благодаря творческой работе многих писателей и поэтов, каждый из которых обладает своим уникальным стилем.

В частности, Нгуен Куанг Тхиеу, будучи председателем Вьетнамской ассоциации писателей, руководит многими проектами по внедрению инноваций в литературу, организует международные литературные мероприятия и встречи. Нгуен Бинь Фуонг, вице-председатель Вьетнамской ассоциации писателей и главный редактор журнала «Военное искусство и литература», является одним из важных романистов, чьи произведения богаты философским содержанием и художественными экспериментами. Его произведения переводятся на иностранные языки. К примеру, роман «Дети, которые состарились и умерли» («*Những đứa trẻ chết già*») в настоящее время переводится на английский язык. Кроме того, необходимо назвать имена таких авторов, как Нгуен Вьет Ха, Ли Лан и До Бич Тхуи, чьи произведения высоко оцениваются вьетнамскими литературными критиками за их культурную глубину и богатый творческий потенциал.

В области поэзии такие авторы, как Хыу Тхинь и Нгуен Кхоа Дьем, несмотря на свой преклонный возраст, по-прежнему играют важную роль в литературной жизни. Недавно на семинаре «Достоинство поэзии», организованном в рамках Дня поэзии Вьетнама (Куанг Нинь, март 2026 г.), они организовали и провели дискуссии об ответственности писателей перед лицом времени [5].

Чан Данг Кхоа, Нгуен Куанг Тхиеу и Инрасара – это следующее поколение художников слова, обладающее своим оригинальным стилем, вносящее вклад в обогащение современной поэзии. Чан Данг Кхоа проявил

свою гениальность в сборнике «Уголок двора и неба» / «Góc sân và khoảng trời», его поэзия одновременно тонкая и невинная, богатая размышлениями о людях и реальности. Нгуен Куанг Тхиеу – один из современных вьетнамских поэтов, обладающий уникальным стилем, сочетающим сюрреализм, символизм и постмодернизм [10]. Его поэзия не описывает мир обычным образом, а преобразует и перестраивает его, используя иррациональные и сновидческие элементы, заставляя читателя почувствовать мир, одновременно таинственный, странный, прекрасный и завораживающий. Инрасара (Фу Трам) – исследователь культуры чамов (одной из этнических групп), художник слова, чей поэтический голос богат национальным своеобразием и стремлением отразить истоки. Все трое внесли важный вклад в развитие литературы, обогатив и углубив вьетнамскую поэзию.

Множество положительных отзывов получает также молодое поколение писателей и поэтов. В частности, Во Данг Кхоа в 2024 году был удостоен премии молодого автора Вьетнамской ассоциации писателей за свой сборник рассказов «Летучий верблюд» («Lạc đà bay»). Сборник стихов Фунг Тхи Хыонг Ли «Под сенью цветущей баньяны» («Dưới vòm hoa đại khải») также был отмечен представителями жюри в 2024 году [4]. Такие молодые авторы, как Чанг Тхань, Лу Май и Нгуен Тхи Ким Нхунг, благодаря своему чуткому и свежему взгляду на современность, также играют важную роль в литературной жизни Вьетнама.

Помимо этого активно развивается зарубежная вьетнамская литература, демонстрируя уникальные таланты. Такие писатели, как Тхиен Ким (Великобритания) и Тхуи Динь (США), непрерывно занимаются распространением, переводом и представлением вьетнамской литературы миру. Литературный онлайн-журнал «Цветная кожа» («Da màu») в США является конкретным примером усилий по сохранению и поддержанию голоса вьетнамской литературы за рубежом.

Однако не все представители вьетнамского зарубежья используют для своих произведений вьетнамский язык. Как отмечает А. А. Соколов, «за пределами Вьетнама уже сформировались целые потоки бикультурных писателей, принадлежащих одновременно двум культурам – вьетнамской и страны проживания литератора» [3, с. 248]. В частности, такие представители американской вьетнамской литературы, как Эндрю Лам, Моник Чыонг, Эме Фан, Лан Као, Киен Нгуен, Дао Стром, Нгуен Минь Бить, Монг Лан, пишут исключительно на английском языке, а Ким Лефевр и Линда Ле создают свою прозу на французском языке. Отказываясь от вьетнамского языка, данные писатели решают важную проблему – преодоление языкового барьера между ними и читателями в тех странах, где они проживают.

Ключевые тенденции

Среди основных тенденций современной вьетнамской прозы и поэзии можно обозначить следующие:

1. Цифровая трансформация и изменение литературного пространства.

От создания произведений до их публикации – все находится под сильным влиянием цифровой трансформации. Социальные сети, такие как TikTok, YouTube и т.д., а также приложения для чтения электронных книг позволяют авторам сблизиться со своими читателями и напрямую взаимодействовать с публикой.

Наряду с этими преимуществами существуют и значительные риски, связанные с сохранением авторских прав и качеством художественных текстов. Колоссальное разнообразие контента размывает границы между профессиональным и любительским творчеством, требуя от авторов высоких профессиональных навыков и подтверждения истинной ценности своих литературных произведений.

2. Литература приближается к модели креативной индустрии.

В настоящее время литература все чаще рассматривается как отдельное звено в цепочке производства и потребления культурной продукции. В результате издатели уделяют больше внимания распространению книг и маркетинговым стратегиям, а многие авторы создают личные бренды и чаще взаимодействуют с читателями. Это заставляет писателей нести ответственность за свою работу, а также поддерживать устойчивый творческий процесс.

3. Разнообразие жанров и тем.

Современная вьетнамская литература переживает период расширения тематического спектра. Помимо традиционной поэзии, романов, повестей и рассказов, все большее внимание писателей и аудитории привлекают такие жанры, как детектив, научная фантастика, комиксы и детская литература. Появление литературы для читателей старше 18 лет и произведений, затрагивающих глобальные проблемы человеческого общества, также демонстрирует расширение и разнообразие литературного контекста.

Тематика, к которой обращаются вьетнамские писатели, необычайно широка. В их произведениях переосмысливается исторический опыт Вьетнама, описываются трагические человеческие судьбы, исследуются философские и мировоззренческие вопросы (например, роман Нгуен Суан Кхана «Матушка – хозяйка гор и лесов» / «Mẫu Thượng Ngàn» [2]), анализируются насущные проблемы современного вьетнамского общества, в частности, трансформация семейных и социальных отношений на фоне урбанизации и индустриализации. Некоторые молодые писатели предпочитают обращаться к читателям через понятный и реалистичный стиль письма. Ярким примером является роман Нгуен Тхань Кая «Ворота деревни» / «Cổng làng» [7], который через внебрачную связь

между персонажами Чут и Хан раскрывает эрозию традиционных моральных ценностей под влиянием рыночной экономики и урбанизации.

4. Стремление выйти на мировой уровень.

Желание познакомить мир с вьетнамской литературой становится все сильнее. Многие классические и современные произведения переводятся на английский, французский, корейский, японский и русский языки. В частности, в России в журнале «Иностранная литература» (2018) были опубликованы рассказы Нгуен Тху Чана «Поселение вьетнамских прислужниц» / «*Xóm sở Mỹ*» и Ле Ван Тхао «Господин Гигантусач» / «*Ông cá hô*» [1, с. 74]. Данные проекты становятся все более профессиональными, привлекая внимание высококвалифицированных переводчиков. Зарубежные издательства, в частности, Major Books (Великобритания), также стремятся представить вьетнамскую литературу международной публике. Среди них можно выделить *Water: A Chronicle* («Летопись страны» / «*Biên niên sử nước*» Нгуен Нгок Ту) (премия PEN Translates 2024 за лучший перевод), *Tết All Round* («Тет повсюду» / «*Tết ở mọi nơi*» Ром и Куинь Хуонг [8]), *Making a Whore* («Блудница» / «*Làm đĩ*» Ву Чонг Фунг), а также переводы «Повести о Киеу» и многие другие публикации.

Однако продвижение вьетнамской литературы на мировой уровень по-прежнему сталкивается со многими трудностями, связанными с отсутствием систематической поддержки, непоследовательной системой переводов, культурными различиями. Это проблема, которую необходимо решить в ближайшие годы.

Таким образом, можно заключить, что современная вьетнамская литература развивается в русле четырех тенденций, каждая из которых открывает новые возможности для совершенствования и роста, но в то же время создает многочисленные проблемы.

На наш взгляд, самая важная задача настоящего времени – сделать культуру частью повседневной жизни, потому что она как духовная составляющая способствует развитию каждой нации и страны. В таком случае и литература, являясь неотъемлемой частью культуры, будет непрестанно укреплять свои позиции, одновременно позволяя сохранять традиции и обращаться ко всему миру.

Литература

1. Бритов И. В. Новый взгляд во вьетнамской литературе на войну с США [Электронный ресурс] // Вьетнамские исследования: электрон. науч. журнал. 2018. Т. 2, № 3. С. 74–82. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novyy-vzglyad-vo-vietnamskoy-literature-na-voynu-s-ssha/viewer> (дата обращения: 05.04.2026).

2. Муралова Е. О. Колониальный Вьетнам глазами европейцев в романе вьетнамского писателя Нгуен Суан Кханя «Матушка – хозяйка гор и лесов» [Электронный ресурс] // *Litera*. 2025. № 8. С. 210–222. URL: <https://cyberleninka.ru/>

article/n/kolonialnyy-vietnam-glazami-evropeytsev-v-romane-vietnamskogo-pisatelya-nguyen-suan-khanya-matushka-hozyayka-gor-i-lesov (дата обращения: 05.04.2026).

3. Соколов А. А. Литература вьетнамского зарубежья: проблемы современного развития [Электронный ресурс] // Юго-Восточная Азия: актуальные проблемы развития. 2008. № 11. С. 233–254. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/literatura-vietnamskogo-zarubezhya-problemy-sovremennogo-razvitiya> (дата обращения: 05.04.2026).

4. Hội Nhà văn Việt Nam kết nạp 60 hội viên mới và tổ chức Lễ trao giải thưởng của Hội [Электронный ресурс]. URL: <https://arttimes.vn/van-tho/hoi-nha-van-viet-nam-ket-nap-60-hoi-vien-moi-va-to-chuc-le-trao-giai-thuong-cua-hoi-c55a57191.html> (дата обращения: 20.03.2026).

5. Lương Q.T. Khẳng định phẩm giá thơ ca trong kỷ nguyên mới [Электронный ресурс]. URL: <https://nhandan.vn/khang-dinh-pham-gia-tho-ca-trong-ky-nguyen-moi-post945974.html> (дата обращения: 20.03.2026).

6. Resolution 57: Digital transformation reshapes structure of literature and art [Электронный ресурс]. URL: <https://vietnamnews.vn/life-style/1777612/resolution-57-digital-transformation-reshapes-structure-of-literature-and-art.html> (дата обращения: 20.03.2026).

7. Sự biến đổi chức năng của gia đình- lời cảnh báo từ tiểu thuyết viết về nông thôn Việt Nam đầu thế kỉ XXI [Электронный ресурс]. URL: http://vannghequandoi.com.vn/binh-luan-van-nghe/su-bien-doi-chuc-nang-cua-gia-dinh-loi-canb-bao-tu-tieu-thuyet-viet-ve-nong-thon-viet-nam-dau-the-ki-xxi_11013.html (дата обращения: 20.03.2026).

8. The young woman bringing Vietnamese books to English readers and Winner of the PEN Translates Award 2024 [Электронный ресурс]. URL: http://vannghequandoi.com.vn/in-bai/the-young-woman-bringing-vietnamese-books-to-english-readers_17727.html (дата обращения: 05.04.2026).

9. Văn chương trong dòng chảy công nghiệp hóa [Электронный ресурс]. URL: <https://news.laodong.vn/van-hoa-giai-tri/van-chuong-trong-dong-chay-cong-nghiep-hoa-1650619.lido> (дата обращения: 20.03.2026).

10. Về chất thơ siêu thực và hậu hiện đại trong thơ Nguyễn Quang Thiều [Электронный ресурс]. URL: <https://cand.com.vn/doi-song-van-hoa/ve-chat-tho-sieu-thuc-va-hau-hien-dai-trong-tho-nguyen-quang-thieu-i759621/> (дата обращения: 20.03.2026).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алеевская Александра Олеговна – старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков, Академия ФСИН России (Рязань, Россия)

Алексеева Татьяна Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков, Академия ФСИН России (Рязань, Россия)

Альматов Кристиан Аликович – студент 5-го курса института иностранных языков (науч. рук. – к. пед. н., доц. Ю. И. Трофимова), Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина (Сыктывкар, Россия)

Альмяшкина Олеся Анатольевна – бакалавр лингвистики, выпускница института иностранных языков (науч. рук. – к. ф. н., доц. Ю. В. Шарапова), Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Апрелева Анна Ивановна – старший преподаватель кафедры немецкой филологии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Балыкин Никита Владимирович – студент 2-го курса (науч. рук. – к. психол. н. Е. Ю. Комарова), Пензенский государственный технологический университет (Пенза, Россия)

Безденежных Наталия Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры европейских языков и методики их преподавания, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Нижний Новгород, Россия)

Безрукова Дарья Александровна – курсант 2-го курса (науч. рук. – ст. пр. С. А. Пугачева), Санкт-Петербургский университет МВД России (Санкт-Петербург, Россия)

Белкина Елена Павловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина (Сыктывкар, Россия)

Белова Ирина Александровна – доцент кафедры «Английский язык для приборостроительных специальностей», Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (Москва, Россия)

Белова Мария Александровна – старший преподаватель кафедры «Английский язык для приборостроительных специальностей», Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (Москва, Россия)

Бойцова Инта Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранного языка и культуры речи, Нижегородская академия МВД России (Нижний Новгород, Россия)

Бреднева Надежда Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского (Липецк, Россия)

Бутина Александра Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Военно-космическая академия имени А. Ф. Можайского (Санкт-Петербург, Россия)

Василевская Ирина Ивановна – старший преподаватель кафедры немецкого и романских языков, Белорусский государственный экономический университет (Минск, Республика Беларусь)

Возмилова Екатерина Александровна – студентка 5-го курса факультета психолого-педагогического образования (науч. рук. – к. пед. н., доц. Т. Д. Сегова), Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Уральского государственного педагогического университета (Нижний Тагил, Россия)

Гаевская Инна Ивановна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории, Кубанский государственный технологический университет (Краснодар, Россия)

Гомелева Елена Юрьевна – старший преподаватель кафедры Л2 «Английский язык для приборостроительных специальностей», Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (Москва, Россия)

Гончарова Надежда Анатольевна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

Гордеев Александр Витальевич – студент 2-го курса (науч. рук. – к. психол. н. Е. Ю. Комарова), Пензенский государственный технологический университет (Пенза, Россия)

Гордиенко Арина Артемовна – курсант 2-го курса (науч. рук. – ст. пр. С. А. Пугачева), Санкт-Петербургский университет МВД России (Санкт-Петербург, Россия)

Грушина Маргарита Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Государственный гуманитарно-технологический университет (Орехово-Зуево, Россия)

Донскова Людмила Александровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина (Краснодар, Россия)

Елакова Алина Равильевна – студентка 2-го курса (науч. рук. – к. ист. н., доц. Н. А. Гончарова), Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

Жеребина Елена Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкого и романских языков для профессиональной коммуникации, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Зайцева Анна Эдуардовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина (Краснодар, Россия)

Ибрагимова Эльмира Ризаевна – студентка 3-го курса факультета педагогики, психологии и коммуникативистики (науч. рук. – к. психол. н. Л. А. Лазаренко), Кубанский государственный университет (Краснодар, Россия)

Иванова Нина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романской филологии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Игбапе Фаитх Оюннаде – магистрант 1-го курса кафедры иностранных языков (науч. рук. – к. ист. н. Е. Е. Шеховцова), Ярославский государственный технический университет (Ярославль, Россия)

Игнатова Юлия Евгеньевна – студентка 2-го курса института иностранных языков (науч. рук. – к. ф. н., доц. Н. В. Иванова), Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Ильдейкина Анна Александровна – студентка 3-го курса историко-филологического факультета (науч. рук. – к. пед. н., доц. С. В. Кузнецова), Пензенский государственный университет (Пенза, Россия)

Калгина Екатерина Александровна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (Воронеж, Россия)

Кашкина Елена Викторовна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры французской филологии, Воронежский государственный университет (Воронеж, Россия)

Кейсиди Янис Константинович – студент 1-го курса (науч. рук. – ст. пр. Э. М. Селейдарян), Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина (Краснодар, Россия)

Киргинцева Наталья Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (Воронеж, Россия)

Кириллова Анна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английской филологии и перевода, Государственный гуманитарно-технологический университет (Орехово-Зуево, Россия)

Ковалькова Татьяна Владимировна – старший преподаватель кафедры немецкого и романских языков, Белорусский государственный экономический университет (Минск, Республика Беларусь)

Колтакова Софья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (Воронеж, Россия)

Комарова Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Пензенский государственный технологический университет (Пенза, Россия)

Кондратенко Иван Дмитриевич – студент 1-го курса (науч. рук. – пр. И. В. Янке), Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина (Краснодар, Россия)

Котова Елена Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Государственный гуманитарно-технологический университет (Орехово-Зуево, Россия)

Красилова Ирина Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Государственный гуманитарно-технологический университет (Орехово-Зуево, Россия)

Кудряшова Ксения Юрьевна – магистр лингвистики, выпускница института иностранных языков (науч. рук. – к. ф. н., доц. Ю. В. Шарапова), Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Кузнецова Полина Андреевна – студентка 3-го курса (науч. рук. – к. ф. н., доц. А. Н. Ткачева), Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения (Санкт-Петербург, Россия)

Кузнецова Светлана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки», Пензенский государственный университет (Пенза, Россия)

Лазаренко Лариса Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (Краснодар, Россия)

Линева Елена Александровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Государственный гуманитарно-технологический университет (Орехово-Зуево, Россия)

Лисовол Виктория Викторовна – студентка 3-го курса факультета лингвистики и перевода (науч. рук. – к. ф. н., доц. И. В. Кожухова), Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)

Лукашенко Елена Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Высшей школы социальных наук, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия)

Лукина Анна Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романской филологии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Майорова Ксения Александровна – студентка 2-го курса (науч. рук. – к. психол. н. Е. Ю. Комарова), Пензенский государственный технологический университет (Пенза, Россия)

Макаров Евгений Денисович – курсант 2-го курса (науч. рук. – ст. пр. С. А. Пугачева), Санкт-Петербургский университет МВД России (Санкт-Петербург, Россия)

Максимова Инна Радиславовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского и иностранных языков, Академия ФСИН России (Рязань, Россия)

Малахов Александр Андреевич – преподаватель кафедры Л2 «Английский язык для приборостроительных специальностей», Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (Москва, Россия)

Мамедова Шахла Ашраф кызы – студентка 5-го курса факультета психолого-педагогического образования (науч. рук. – к. пед. н., доц. Т. Д. Сегова), Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Уральского государственного педагогического университета (Нижний Тагил, Россия)

Мартынова Наталия Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных и русского языков, Орловский юридический институт МВД России имени В. В. Лукьянова (Орел, Россия)

Мелентьева Анастасия Игоревна – старший преподаватель кафедры немецкого языка, Смоленский государственный университет (Смоленск, Россия)

Меньшикова Елизавета Федоровна – курсант 2-го курса (науч. рук. – ст. пр. С. А. Пугачева), Санкт-Петербургский университет МВД России (Санкт-Петербург, Россия)

Мещерина Дарья Андреевна – магистрант 2-го курса кафедры французского языка (науч. рук. – к. ф. н. Н. В. Новоселова), Омский государственный педагогический университет (Омск, Россия)

Мирзоян Ирина Эдуардовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций имени профессора М. А. Бонч-Бруевича (Санкт-Петербург, Россия)

Михалчева Анастасия Витальевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого (Тула, Россия)

Михеева Светлана Алексеевна – старший преподаватель кафедры английской филологии, Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого (Тула, Россия)

Молчанова Елена Васильевна – старший преподаватель кафедры немецкого и романских языков, Белорусский государственный экономический университет (Минск, Республика Беларусь)

Морозов Виктор Сергеевич – студент 1-го курса (науч. рук. – ст. пр. Т. Е. Тапехина), Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина (Краснодар, Россия)

Найденев Артем Сергеевич – студент 1-го курса (науч. рук. – ст. пр. А. Э. Зайцева), Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина (Краснодар, Россия)

Нгуен Нгок Дык Ань – слушатель факультета подготовки иностранных специалистов (науч. рук. – к. ф. н., доц. О. А. Попова), Санкт-Петербургский университет МВД России (Санкт-Петербург, Россия)

Неровная Надежда Александровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (Воронеж, Россия)

Николаева Наталья Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры Л2 «Английский язык для приборостроительных специальностей», Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (Москва, Россия)

Николаева Нина Викторовна – старший преподаватель кафедры английского языка и лингвострановедения, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Оганесова Нелли Львовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (Краснодар, Россия)

Орлова Ирина Александровна – магистрант 2-го курса кафедры романской филологии (науч. рук. – к. ф. н., доц. Н. В. Иванова), Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Перцева Светлана Артуровна – студентка 5-го курса филологического факультета (науч. рук. – к. ф. н., доц. М. В. Шурупова), Государственный гуманитарно-технологический университет (Орехово-Зуево, Россия)

Подтёлков Василий Васильевич – студент 1-го курса (науч. рук. – к. ист. н., доц. И. И. Гаевская), Кубанский государственный технологический университет (Краснодар, Россия)

Проскурина Дарья Алексеевна – аспирант 1-го курса кафедры литературы, факультет филологии и межкультурной коммуникации (науч. рук. – д. ф. н., доц. Е. А. Худенко), Алтайский государственный педагогический университет (Барнаул, Россия)

Путова Ирина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (Воронеж, Россия)

Пятунина Анастасия Сергеевна – магистрант 1-го курса кафедры английской филологии (науч. рук. – к. ф. н., доц. Е. С. Лукашенко), Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия)

Редькина Вера Олеговна – студентка 1-го курса факультета «Международные отношения» (науч. рук. – к. филос. н., доц. И. А. Дмитриева), Дипломатическая академия МГИМО МИД РФ (Москва, Россия)

Руденко Юлия Евгеньевна – студентка 1-го курса (науч. рук. – к. ист. н., доц. И. И. Гаевская), Кубанский государственный технологический университет (Краснодар, Россия)

Савельева Елена Борисовна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романо-германской филологии, Государственный гуманитарно-технологический университет (Орехово-Зуево, Россия)

Садовская Мария Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии и переводоведения, Государственный гуманитарно-технологический университет (Орехово-Зуево, Россия)

Сафронова Полина Андреевна – студентка 4-го курса (науч. рук. – к. ф. н., доц. Ю. А. Филипацци), Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Сахарова Анна Владимировна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Государственный гуманитарно-технологический университет (Орехово-Зуево, Россия)

Сегова Татьяна Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Уральского государственного педагогического университета (Нижний Тагил, Россия)

Селейдарян Элина Михайловна – преподаватель кафедры иностранных языков, Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина (Краснодар, Россия)

Смаков Аскар Сюгалиевич – старший преподаватель кафедра лингвистического образования и межкультурной коммуникации, Сургутский государственный педагогический университет (Сургут, Россия)

Смирнова Наталья Сергеевна – старший преподаватель кафедры немецкого и романских языков для профессиональной коммуникации, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Тапехина Татьяна Евгеньевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина (Краснодар, Россия)

Тарасик Марина Александровна – старший преподаватель кафедры немецкого и романских языков, Белорусский государственный экономический университет (Минск, Республика Беларусь)

Тройня Наталья Владимировна – преподаватель, Нижегородский технологический техникум (Нижний Новгород, Россия)

Трофимова Юлия Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка, Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина (Сыктывкар, Россия)

Филипацци Юлия Александровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романской филологии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Фокина Софья Александровна – студентка 4-го курса (науч. рук. – к. ист. н., доц. Д. Г. Кикнадзе), Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Фомичева Полина Ивановна – студентка 5-го курса факультета психолого-педагогического образования (науч. рук. – к. пед. н., доц. Т. Д. Сегова), Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Уральского государственного педагогического университета (Нижний Тагил, Россия)

Чутова Анастасия Олеговна – магистрант 2-го курса института иностранных языков (науч. рук. – к. ф. н., доц. А. Е. Лукина), Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Чыонг Куок Бао – слушатель факультета подготовки иностранных специалистов (науч. рук. – к. ф. н., доц. О. А. Попова), Санкт-Петербургский университет МВД России (Санкт-Петербург, Россия)

Шарапова Юлия Викторовна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка и лингвострановедения, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Шепелева Евгения Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки», Пензенский государственный университет (Пенза, Россия)

Шеховцова Ева Евгеньевна – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет (Ярославль, Россия)

Шишкина Елена Николаевна – доцент кафедры «Английский язык для приборостроительных специальностей», Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (Москва, Россия)

Школиная Ирина Марьяновна – старший преподаватель кафедры немецкого и романских языков, Белорусский государственный экономический университет (Минск, Республика Беларусь)

Шурупова Мария Вячеславовна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии и переводоведения, Государственный гуманитарно-технологический университет (Орехово-Зуево, Россия)

Юсупова Татьяна Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры романо-германской филологии, Государственный гуманитарно-технологический университет (Орехово-Зуево, Россия)

Янке Илона Владимировна – преподаватель кафедры иностранных языков, Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина (Краснодар, Россия)

**На пересечении языков и культур.
Актуальные вопросы гуманитарного знания**

Научно-методический журнал

№ 2(35) 2026

Ответственный редактор – *канд. филол. наук О. В. Редькина*

Компьютерная верстка – *Д. И. Куликов*

Подписано в печать 15.06.2026 г.

Формат 60×84/16.

Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 26,4.

ISSN 2413-6018

