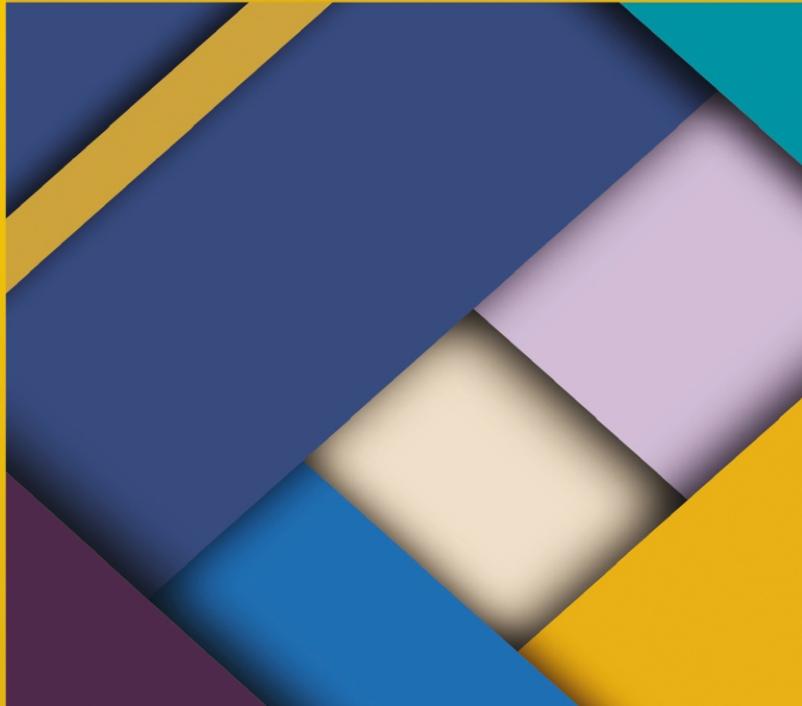


ISSN 3033-5981 (Online)

RUSSIAN SOCIAL AND HUMANITARIAN STUDIES

РОССИЙСКИЕ СОЦИОГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Volume 17, Number 4
2025



Russian Social and Humanitarian Studies

Volume 17, Number 4
2025



Российские социогуманитарные исследования

Том 17, № 4
2025

Главный редактор

Ф.Х. Тарасова доктор филологических наук, профессор,
декан Высшей школы русской и зарубежной филологии им. Льва
Толстого Института филологии и межкультурной коммуникации
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Казань, Российская Федерация

Заместители главного редактора

Н.П. Копцева доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой
культурологии и искусствоведения ФГАОУ ВО «Сибирский
федеральный университет», Красноярск, Российская Федерация

Т.А. Магсумов доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический
университет», Набережные Челны, Российская Федерация

D. Dozenko Doctor of Philology, Lehrer,
Volkshochschule Marzahn-Hellersdorf, Berlin, Germany

Шеф-редактор – Максимов Я.А.

Выпускающие редакторы – Доценко Д.В., Максимова Н.А.

Корректор – Зливко С.Д.

Компьютерная верстка, дизайн – Орлов Р.В.

Технический редактор, администратор сайта – Бяков Ю.В.

Ответственный секретарь – Коробцева К.А.

**Russian Social and Humanitarian Studies /
Российские социогуманитарные исследования**

Peer-reviewed specialized academic journal
Специализированный академический рецензируемый журнал

Periodicity. 4 issues per year / Периодичность. 4 номера в год

Vol. 17, No 3, 2025 / Том 17, № 3, 2025

Учредитель и издатель:
ООО Научно-инновационный
центр

Журнал основан в 2009 году
Зарегистрирован в Федеральной службе
по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций
(регистрационный номер от 20.05.2025
серии ЭЛ № ФС 77-89427)

Журнал **входит** в ЕГПНИ - "Белый список",
Перечень ведущих рецензируемых научных
журналов и изданий, выпускаемых в РФ,
в которых должны быть опубликованы
основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени доктора
и кандидата наук

Индексирование и реферирование:

РИНЦ
РЦНИ
КиберЛенинка
Ulrich's Periodicals Directory
Google Scholar
DOAJ
BASE
EBSCO
WorldCat
OpenAIRE
ЭБС IPRbooks
ЭБС Znanium
ЭБС Лань

**Адрес редакции, издателя
и для корреспонденции:**
Россия, 660127, Красноярский край,
г. Красноярск, ул. 9 Мая, 5 к. 192
E-mail: editor@soc-journal.ru
<https://soc-journal.ru/>
+7 (995) 080-90-42

Founder and publisher:
Science and Innovation Center
Publishing House

Founded 2009
The edition is registered by the Federal
Service of Intercommunication and Mass
Media Control
Mass media registration certificate
EL № FS 77-89427, issued May 20, 2025.

Russian Social and Humanitarian Studies
is **included** in the "White List", a List of
leading peer-reviewed scientific journals and
publications issued in the Russian Federation,
which should publish main scientific results of
doctor's and candidate's theses

Indexing and Abstracting:

RISC
RCSI
CyberLeninka
Ulrich's Periodicals Directory
Google Scholar
DOAJ
BASE
EBSCO
WorldCat
OpenAIRE
IPRbooks
Znanium
Lan'

Editorial Board Office:
9 Maya St., 5/192, Krasnoyarsk,
660127, Russian Federation
E-mail: editor@soc-journal.ru
<https://soc-journal.ru/>
+7 (995) 080-90-42

Члены редакционной коллегии

Gian Luca Bonora – Archaeologist, Director of the Italian Archaeological Expedition in Kazakhstan, Professor of Central and Middle Archaeology, International Association of Mediterranean and Oriental Studies (Rome, Italy); Professor, Professor of Cultural Anthropology, Pontifical University Antonianum (Rome, Italy)

Абрамов Валерий Петрович – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка как иностранного, заслуженный деятель науки РФ, Кубанский государственный университет (Краснодар, Российская Федерация)

Абросимов Виктор Николаевич – кандидат педагогических наук, ректор и профессор ПОО-ЧУ «Высшая школа социальных отношений» (Минусинск, Российская Федерация)

Алефиренко Николай Федорович – доктор филологических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, Почетный работник профессионального образования РФ, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (Белгород, Российская Федерация)

Алиферов Александр Владимирович – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры французской филологии и межкультурной коммуникации, Пятигорский государственный университет (Пятигорск, Российская Федерация)

Балашова Любовь Викторовна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теории, истории языка и прикладной лингвистики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (Саратов, Российская Федерация)

Беляева Лариса Николаевна – доктор филологических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры образовательных технологий в филологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Богданович Галина Юрьевна – доктор филологических наук, профессор, декан факультета славянской филологии и журналистики, зав. кафедрой межъязыковых коммуникаций и журналистики, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского (Таврическая академия) (Симферополь, Российская Федерация)

Бочкова Ольга Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и профессиональная коммуникация», ФГБОУ ВО «Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А.» (Саратов, Российская Федерация)

Валеев Наиль Мансурович – доктор филологических наук, профессор, академик Академии наук Республики Татарстан (АН РТ), Академик-секретарь Отделения гуманитарных наук ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан» (Казань, Российская Федерация)

Воркачев Сергей Григорьевич – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков, Кубанский государственный технологический университет (Краснодар, Российская Федерация)

Галиева Фаридат Габдулаевна – доктор филологических наук, кандидат исторических наук, заведующий отделом этнографии ФГБУН «Институт этнологических исследований им. Р.Г. Кузеева» Уфимского научного центра РАН, доцент Филиала МГПУ им. М.А. Шолохова в г. Уфе (Уфа, Российская Федерация)

Гапоненков Алексей Алексеевич, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (Саратов, Российская Федерация)

Гасанов Магомед Магомедович – доктор исторических наук, профессор, проректор по учебной работе, заведующий кафедрой истории России с древнейших времен до конца XIX в., Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный университет» (Махачкала, Российская Федерация)

Готовцева Анастасия Геннадьевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры журналистики и телевизионных технологий, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российского государственного университета им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)» (Москва,

Российская Федерация)

Григорьева Татьяна Михайловна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, литературы и речевой коммуникации, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (Красноярск, Российская Федерация)

Гриценко Галина Дмитриевна – доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Южный научный центр Российской академии наук (Ростов-на-Дону, Российская Федерация)

Дегтярев Сергей Иванович – доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры конституционного права, теории и истории государства и права, Сумский государственный университет (Сумы, Украина)

Дини Ирина Анатольевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (Белгород, Российская Федерация)

Зубова Яна Валерьевна – доктор социологических наук, профессор, заместитель директора по учебной работе, Филиал ФГБОУ ВО «Ухтинский государственный технический университет» в г. Усинске (Усинск, Российская Федерация)

Зуляр Юрий Анатольевич – доктор исторических наук, доцент, декан исторического факультета, заведующий кафедрой политологии, истории и регионоведения ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (Иркутск, Российская Федерация)

Иванова Елизавета Васильевна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английской филологии и перевода, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Иванюшина Ирина Юрьевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (Саратов, Российская Федерация)

Катермина Вероника Викторовна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английской филологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (Краснодар, Российская Федерация)

Колмогорова Анастасия Владимировна – доктор филологических наук, профессор, заведующий лабораторией языковой конвергенции, НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Корниенко Алла Алексеевна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой французской филологии и межкультурной коммуникации ИРГ ЯИиГ Т Пятигорский государственный университет (Пятигорск, Российская Федерация)

Литвин Александр Алтерович – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной истории Высшей школы исторических наук и всемирного культурного наследия Института международных отношений, истории и востоковедения, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (Казань, Российская Федерация)

Марусенко Михаил Александрович – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой романской филологии, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Мацевский Герман Олегович – доктор исторических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры» (Краснодар, Российская Федерация)

Минченко Татьяна Петровна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры "Социально-философские и политические науки", Севастопольский государственный университет (Севастополь, Российская Федерация)

Мостицкая Наталья Дмитриевна – кандидат культурологии, доцент, заведующая аспирантурой, Государственный институт искусствознания (Москва, Российская Федерация)

Наумов Владимир Викторович – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Новиков Николай Сергеевич – кандидат философских наук, профессор кафедры гуманитарных и социальных наук ФГКВУ ВО «Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Рос-

сийской Федерации» (Новосибирск, Российская Федерация)

Патюкова Регина Валерьевна – доктор филологических наук, профессор, и.о. зав. кафедрой рекламы и связей с общественностью, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (Краснодар, Российская Федерация)

Покришук Дмитрий Владимирович – кандидат политических наук, преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный гуманитарный университет» (Москва, Российская Федерация)

Поповкин Андрей Владимирович – кандидат философских наук, заведующий кафедрой философии ДВО РАН ФГБУН Института истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока Дальневосточного отделения Российской академии наук (Владивосток, Российская Федерация)

Поповкина Галина Сергеевна – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник отдела этнографии, этнологии и антропологии ДВО РАН ФГБУН Института истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока Дальневосточного отделения Российской академии наук (Владивосток, Российская Федерация)

Прозоров Валерий Владимирович – доктор филологических наук, профессор, научный руководитель Института филологии и журналистики, заведующий кафедрой общего литературоведения и журналистики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского (Саратов, Российская Федерация)

Пулькин Максим Викторович – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник сектора истории ФГБУН Институт языка, литературы и истории Карельского научного центра Российской академии наук (Петрозаводск, Российская Федерация)

Рядчикова Елена Николаевна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и славяно-русского языкознания, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (Краснодар, Российская Федерация)

Саенко Наталья Ряфиковна – доктор философских наук, кандидат филологических наук, профессор, профессор кафедры «Центр гуманитарного образования», федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский политехнический университет» (Москва, Российская Федерация)

Серикалиева Ажар Еркемовна – доктор философии (PhD) по специальности «Востоковедение», зам. декана факультета востоковедения по научно-инновационной деятельности и международному сотрудничеству, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби (Алматы, Республика Казахстан)

Серов Николай Викторович – доктор культурологии, профессор, Оптическое общество имени Д.С. Рожественского (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Склярова Наталья Геннадиевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории и практики английского языка, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (Ростов-на Дону, Российская Федерация)

Страусов Виктор Никитович – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры лингвокоммуникативистики и прикладных иностранных языков, Пятигорский государственный университет (Пятигорск, Российская Федерация)

Судовиков Михаил Сергеевич – доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной истории и этнологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вятский государственный университет», директор Кировского областного государственного бюджетного учреждения культуры «Кировский областной краеведческий музей», руководитель научно-исследовательского Центра регионоведения Кировского областного государственного бюджетного учреждения культуры «Кировская ордена Почета государственная универсальная областная научная библиотека имени А.И. Герцена» (Киров, Российская Федерация)

Султангалиева Гүльмира Салимжановна – доктор исторических наук, профессор кафедры истории, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби (Алматы, Республика Казахстан)

Темирболат Адуа Берикбайкызы – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой казахской литературы и теории литературы, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби (Алматы, Республика Казахстан)

Тетюев Леонид Иванович – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры этики и эстетики философского факультета, Саратовский националь-

ный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (Саратов, Российская Федерация)

Филимонова Ольга Федоровна – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры «Философия», Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А. (Саратов, Российская Федерация)

Хошимова Хуршеда Абдумановна – кандидат филологических наук, научный секретарь, Институт языка и литературы им. Рудаки Академии наук Республики Таджикистан (Душанбе, Республика Таджикистан)

Широкалова Галина Сергеевна – доктор социологических наук, кандидат философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник Федеральный научно-исследовательский социологический центр РАН, Приволжский филиал (Нижний Новгород, Российская Федерация)

Editorial Board Members

Gian Luca Bonora – Archaeologist, Director of the Italian Archaeological Expedition in Kazakhstan, Professor of Central and Middle Archaeology, International Association of Mediterranean and Oriental Studies (Rome, Italy); Professor, Professor of Cultural Anthropology, Pontifical University Antonianum (Rome, Italy)

Valery P. Abramov – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Russian as a Foreign Language, Honored Scientist of the Russian Federation, Kuban State University (Krasnodar, Russian Federation)

Viktor N. Abrosimov – Candidate of Pedagogy (Ph.D. in Pedagogy), Rector and Professor of the PEO-PI “Higher school of social relationships” (Minusinsk, Russian Federation)

Nikolay F. Alefirenko – Doctor of Philology, Professor, Honored Worker of Science of the Russian Federation, Honored Worker of Professional Education of the Russian Federation, Belgorod State National Research University (Belgorod, Russian Federation)

Alexander V. Alferov – Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of French Philology and Intercultural Communication, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russian Federation)

Lyubov V. Balashova – Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Theory, History of Language and Applied Linguistics, Saratov National Research University named after N.G. Chernyshevsky (Saratov, Russian Federation)

Larisa N. Belyaeva – Doctor of Philology, Professor, Honored Scientist of Russia, Professor of the Department of Educational Technology in Philology, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen (St. Petersburg, Russian Federation)

Galina Yu. Bogdanovich – Doctor of Philology, Professor, Dean of the Faculty of Slavic Philology and Journalism, Head of the Inter-Language Communications and Journalism Department, Vernadsky Crimean Federal University (Tavricheskaya Academy) (Simferopol, Russian Federation)

Olga S. Bochkova – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department “Foreign Languages and Professional Communication”, Saratov State Technical University named after Gagarin Y.A. (Saratov, Russian Federation)

Nail M. Valeev – Doctor of Philology, Professor, Academician of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, Academician-Secretary of the Department of Humanitarian Sciences, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan (Kazan, Russian Federation)

Sergey G. Vorkachev – Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Foreign Languages, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russian Federation)

Farida G. Galiyeva – Doctor of Philology, Candidate of Historical Sciences, Head of the Department of Ethnography, Institute of Ethnological Research named after R.G. Kuzeev, Ufa Science Center, RAS (Ufa, Russian Federation)

Aleksey A. Gaponenkov, Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Russian and Foreign Literature, Saratov National Research University named after N.G. Chernyshevsky (Saratov, Russian Federation)

Magomed M. Gasanov – Doctor of History, Professor, Pro-Rector for Academic Affairs, Head of the Department of Russian History from ancient times until the end of the 19th century, Dagestan State University (Makhachkala, Russian Federation)

Anastasia G. Gotovtseva – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Journalism and Television Technologies, Russian State University named after A.N. Kosygin (Moscow, Russian Federation)

Tatyana M. Grigorieva – Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Russian Language, Literature and Speech Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russian Federation)

Galina D. Gritsenko – Doctor of Philosophy, Professor, Chief Researcher, Southern Scientific Center of Russian Academy of Sciences (Rostov-on-Don, Russian Federation)

Sergey I. Degtyarev – Doctor of History, Professor, Professor of the Department of Constitutional Law, Theory and History of State and Law, Sumy State University (Sumy, Ukraine)

Irina A. Deeney – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of English Philology and Intercultural Communication, Belgorod State National Research University (Belgorod, Russian Federation)

Yana V. Zubova – Doctor of Sociology, Professor, Deputy Director for Academic Affairs, Branch of the State Educational Establishment of the Ukhta State Technical University in Usinsk (Usinsk, Russian Federation)

Yury A. Zulyar – Doctor of History, Associate Professor, Dean of the Faculty of History, Head of the Department of Political Science, History and Regional Studies, Irkutsk State University (Irkutsk, Russian Federation)

Elizaveta V. Ivanova – Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of English Philology and Translation, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russian Federation)

Irina Yu. Ivanyushina, Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Russian and Foreign Literature, Saratov National Research University named after N.G. Chernyshevsky (Saratov, Russian Federation)

Veronika V. Katermina – Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of English Philology, Kuban State University (Krasnodar, Russian Federation)

Anastasia V. Kolmogorova – Doctor of Philology, Professor, Head of the Language Convergence Laboratory, HSE University - Saint Petersburg (Saint Petersburg, Russian Federation)

Alla A. Kornienko – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of French Philology and Intercultural Communication, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russian Federation)

Alexander A. Litvin – Doctor of History, Professor, Head of the Department of National History of the Higher School of Historical Sciences and World Cultural Heritage of the Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Kazan Federal University (Kazan, Russian Federation)

Mikhail A. Marusenko – Doctor of Philology, Professor, Head of the Chair of Romance Philology, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russian Federation)

German O. Matsievsky – Doctor of History, Associate Professor, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russian Federation)

Tatyana P. Minchenko – Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Department of Social, Philosophical and Political Sciences, Sevastopol State University (Sevastopol, Russian Federation)

Natalia D. Mostitskaya – Candidate of Culturology (Ph.D. in Culturology), Associate Professor, Head of the graduate school, State Institute for Art Studies (Moscow, Russian Federation)

Vladimir V. Naumov – Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Linguistics and Intercultural Communication, St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russian Federation)

Nikolai S. Novikov – Candidate of Philosophy (Ph.D. in Philosophy), Professor of the Department of Humanities and Social Sciences, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russian Federation)

Regina V. Patyukova – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Advertising and Public Relations, Kuban State University (Krasnodar, Russian Federation)

Dmitry V. Pokrishchuk – Candidate of Political Sciences (Ph.D. in Political Sciences), Lecturer of the Department of Humanitarian and Social and Economic Disciplines, Russian State Humanitarian University (Moscow, Russian Federation)

Andrey V. Popovkin – Candidate of Philosophy (Ph.D. in Philosophy), Head of the Department of Philosophy, Institute of History, Archeology and Ethnography of Peoples of the Far East of the Far-Eastern Branch of the Russian Academy of Sciences (Vladivostok, Russian Federation)

Galina S. Popovkina – Candidate of History (Ph.D. in History), Senior Researcher, Department of Ethnography, Ethnology and Anthropology Institute of History, Archeology and Ethnography of Peoples of the Far East of the Far-Eastern Branch of the Russian Academy of Sciences (Vladivostok, Russian Federation)

Valery V. Prozorov – Doctor of Philology, Professor, Scientific Director of the Institute of Philology and Journalism, Head of the Department of General Literature and Journalism, Saratov State University (Saratov, Russian Federation)

Maksim V. Pulkin – Candidate of History (Ph.D. in History), Senior Fellow of the History Sector, Institute of Language, Literature and History of the Karelian Research Center of

the Russian Academy of Sciences (Petrozavodsk, Russian Federation)

Natalia R. Sayenko – Doctor of Philosophy, Candidate of Philology, Professor, Professor of the Center for Humanitarian Education, Moscow Polytechnic University (Moscow, Russian Federation)

Azhar E. Serikkalieva – PhD, Deputy Dean of the Faculty of Oriental Studies in Science and Innovation and International Cooperation, Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Republic of Kazakhstan)

Elena N. Ryadchikova – Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of General and Slavic-Russian Linguistics, Kuban State University (Krasnodar, Russian Federation)

Nikolay V. Serov – Doctor of Culturology, Professor, D. Rozhdestvensky Optical Society (St. Petersburg, Russian Federation)

Natalia G. Sklyarova – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Theory and Practice of English, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation)

Victor N. Strausov – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Chair of Linguistic Communication and Applied Foreign Languages, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russian Federation)

Mikhail S. Sudovikov – Doctor of History, Professor, Professor of the Department of National History and Ethnology, Vyatka State University, Director of the Kirov Regional State Budgetary Cultural Institution “Kirov Regional Museum of Local Lore”, Head of the Research Center for Regional Studies of the Kirov Regional State Budget cultural institutions “Kirov Order of Honor State Universal Scientific Library named after A.I. Herzen” (Kirov, Russian Federation)

Gulmira S. Sultangalieva – Doctor of History, Professor of the Department of History, Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Republic of Kazakhstan)

Alua B. Temirbolat – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Kazakh Literature and Theory of Literature, Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Republic of Kazakhstan)

Leonid I. Tetyuyev – Doctor of Philosophy, Associate Professor, Professor of the Department of Ethics and Aesthetics of the Faculty of Philosophy, Saratov National Research University named after N.G. Chernyshevsky (Saratov, Russian Federation)

Olga F. Filimonova – Doctor of Philosophy, Associate Professor, Professor of the Philosophy Department, Saratov State Technical University named after Gagarin Yu.A. (Saratov, Russian Federation)

Khurshida A. Khoshimova – Candidate of Philology (Ph.D. in Philology), Scientific Secretary, Institute of Language and Literature named after Rudaki of the Academy of Sciences of the Republic of Tajikistan (Dushanbe, Republic of Tajikistan)

Galina S. Shirokalova – Doctor of Sociology, Candidate of Philosophy (Ph.D.), Professor, Leading Researcher, Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences (Nizhny Novgorod, Russian Federation)

ЧЕЛОВЕК, ОБЩЕСТВО И ГОСУДАРСТВО В ФИЛОСОФСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

INDIVIDUAL, SOCIETY, AND STATE IN PHILOSOPHICAL PERSPECTIVE

DOI: 10.12731/3033-5981-2025-17-4-534 EDN: AMWAPH

УДК 7.01



Научная статья

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ДЕСЕМАНТИЗАЦИИ ИСКУССТВА

С.М. Мальцева, А.Д. Титова, К.А. Лукианова

Аннотация

Обоснование. В данной статье рассматривается феномен современного искусства в контексте утраты традиционных смысловых структур и формирования новых парадигм художественного восприятия. В ходе исследования были выявлены механизмы воздействия десемантизированного искусства на сознание реципиента и его роль в формировании мировоззренческих установок современного человека. Работа представляет собой комплексное исследование, изучающее трансформацию эстетических категорий в условиях постмодернистской культуры и цифровой революции.

Цель – описание способов и векторов воздействия современного десемантизированного искусства на сознание человека и его роль в формировании мировоззренческих установок.

Методы. Главенствующая роль в исследовании принадлежит философской рефлексии. Это обусловлено самой природой исследуемого объекта – эстетического сознания, – которое является не эмпирическим фактом, а сложным философским конструктом. Философская рефлексия обеспечивает его концептуализацию, обобщение и интерпретацию в рамках единой модели, а также в определении трансформации статуса искусства в современном мире. Этот метод позволил не просто описать

наблюдаемые процессы, но и вписать их в широкий историко-философский контекст, задав систему координат для интерпретации эмпирического материала. Феноменологический анализ был использован как инструмент непосредственного исследования самого акта эстетического восприятия. Его задача состояла в том, чтобы зафиксировать, как именно в опыте зрителя происходит утрата смысла.

Результаты. В ходе исследования был сделан вывод о том, что современное искусство, освобождаясь от конвенциональной семантики, обретает способность к более непосредственному воздействию на психические структуры личности, формируя новые модели эстетического восприятия и мировоззренческие ориентиры. Результаты работы имеют существенную ценность для сферы художественного образования и эстетического воспитания, а именно разработки конкретных педагогических методик и учебных программ, направленных на развитие у учащихся навыков критической рефлексии и анализа художественного высказывания. Анализ процессов десемантизации дает инструмент для экспертной оценки художественных проектов.

Ключевые слова: современное искусство; постмодернизм; десемантизация; художественное восприятие; эстетика; смыслообразование; цифровое искусство; мировоззрение; культурная трансформация; интерпретация

Для цитирования. Мальцева, С. М., Титова, А. Д., & Лукианова, К. А. (2025). Эстетическое сознание в контексте десемантизации искусства. *Russian Social and Humanitarian Studies / Российские социогуманитарные исследования*, 17(4), 10–22. <https://doi.org/10.12731/3033-5981-2025-17-4-534>

Original article

AESTHETIC CONSCIOUSNESS IN THE CONTEXT OF THE DESEMANTIZATION OF ART

S.M. Maltseva, A.D. Titova, K.A. Lukianova

Abstract

Background. This article examines the phenomenon of modern art in the context of the loss of traditional semantic structures and the formation

of new paradigms of artistic perception. The study revealed the mechanisms of the impact of desemantized art on the recipient's consciousness and its role in shaping the worldview of a modern person. The work is a comprehensive study examining the transformation of aesthetic categories in the context of postmodern culture and the digital revolution.

The **purpose** of the work is to describe the ways and vectors of the impact of modern desemantized art on human consciousness and its role in the formation of ideological attitudes.

Methods. Philosophical reflection plays a dominant role in the research. This is due to the very nature of the object under study, aesthetic consciousness, which is not an empirical fact, but a complex philosophical construct. Philosophical reflection ensures its conceptualization, generalization and interpretation within a single model, as well as in determining the transformation of the status of art in the modern world. This method made it possible not only to describe the observed processes, but also to fit them into a broad historical and philosophical context, setting a coordinate system for interpreting empirical material. Phenomenological analysis was used as a tool for direct investigation of the act of aesthetic perception itself. His task was to capture exactly how the loss of meaning occurs in the viewer's experience.

Results. The study concluded that modern art, freed from conventional semantics, acquires the ability to more directly affect the mental structures of a person, forming new models of aesthetic perception and ideological guidelines. The results of the work are of significant value for the field of art education and aesthetic education, namely the development of specific pedagogical techniques and curricula aimed at developing students' skills of critical reflection and analysis of artistic expression. The analysis of desemantization processes provides a tool for expert evaluation of art projects.

Keywords: contemporary art; postmodernism; desemantization; artistic perception; aesthetics; meaning formation; digital art; worldview; cultural transformation; interpretation

For citation. Maltseva, S. M., Titova, A. D., & Lukianova, K. A. (2025). Aesthetic consciousness in the context of the desemantization of art. *Russian Social and Humanitarian Studies*, 17(4), 10–22. <https://doi.org/10.12731/3033-5981-2025-17-4-534>

Введение

Современное искусство существует в пространстве принципиальной неопределенности, где традиционные категории смысла подвергаются радикальному пересмотру и деконструкции. Эта трансформация отражает глубинные изменения в структуре человеческого сознания и культурных практиках постиндустриального общества, характеризующегося отказом от метанарративов и универсальных истин. Парадокс современного художественного творчества заключается в том, что искусство, освобождаясь от необходимости репрезентации конкретного содержания и традиционной миметической функции, обретает способность к более непосредственному и интенсивному воздействию на психические структуры реципиента, минуя рациональные механизмы восприятия.

Проблема смыслообразования в искусстве приобретает особую актуальность в контексте цифровой революции, которая кардинально изменила не только способы создания и распространения художественных произведений, но и фундаментальные механизмы их восприятия, интерпретации и культурной рецепции. Как отмечает Р. Барт в своей концепции «смерти автора», современное произведение искусства представляет собой «ткань цитат», лишенную единого смыслового центра [1, с. 384]. Эта идея получила дальнейшее развитие в работах Ж. Дерриды, который обосновал концепцию деконструкции как метода выявления внутренних противоречий и апорий текста [4, с. 158].

Концептуальный аппарат исследования современного искусства должен учитывать множественность интерпретативных стратегий и принципиальный отказ от единой смысловой парадигмы, характерной для классической эстетики. Традиционная герменевтика, основанная на поиске авторского замысла и объективного значения произведения, оказывается неприменимой к артефактам, сознательно конструирующим смысловую неопределенность и семантическую полисемию. Феномен «бессмысленного» искусства не следует понимать как простое отсутствие содержания или негативную характеристику художественного произведения. Скорее, речь идет

о принципиально ином способе смыслообразования, где значение возникает не в результате декодирования заложенной автором информации, а в процессе активного конструирования смысла реципиентом в момент эстетического взаимодействия.

Ж. Бодрийяр в своем анализе современной культуры вводит понятие симулякра как копии, утратившей связь с оригиналом, что особенно актуально для понимания современного искусства [3, с. 6]. В этом контексте художественные произведения перестают быть репрезентацией реальности и становятся самостоятельными объектами, создающими собственную реальность. Данный процесс носит принципиально субъективный характер и зависит от культурного багажа, психологических особенностей, социального контекста и мировоззренческих установок воспринимающего субъекта, что делает каждый акт художественного восприятия уникальным и неповторимым событием.

Влияние такого искусства на формирование мировоззрения носит амбивалентный и диалектический характер, требующий тщательного анализа как позитивных, так и негативных аспектов этого процесса. С одной стороны, освобождение от жестких смысловых структур и догматических интерпретативных схем способствует развитию критического мышления, творческих способностей и когнитивной гибкости, формируя личность, способную к нестандартному решению проблем и адаптации к изменяющимся условиям [5]. С другой стороны, отсутствие четких смысловых ориентиров и ценностных координат может приводить к дезориентации, утрате культурной идентичности и формированию релятивистских установок, подрывающих основы социальной солидарности.

Цель исследования – описание способов и векторов воздействия современного десемантизированного искусства на сознание человека и его роль в формировании мировоззренческих установок. Задачи исследования: описание специфических механизмов воздействия современного искусства на сознание; анализ влияния цифровой трансформации культуры на восприятие искусства; выявление специфического типа эстетического сознания, характери-

зующегося высокой толерантностью к неопределенности, способностью к креативному мышлению и открытостью новому опыту.

Новизной исследования является выделение ключевых векторов эволюции искусства в условиях цифровой эпохи и постмодернистской культуры: первый вектор связан с дальнейшим усилением интерактивности и партициптивности художественных практик, размыванием границ между автором и реципиентом, что приводит к формированию новых моделей коллективного творчества и демократизации художественного процесса; второй – с прогрессирующей интеграцией искусственного интеллекта и алгоритмических систем в творческий процесс.

Материалы и методы

Главенствующая роль в исследовании принадлежит философской рефлексии. Это обусловлено самой природой исследуемого объекта – эстетического сознания, – которое является не эмпирическим фактом, а сложным философским конструктом. Философская рефлексия обеспечивает его концептуализацию, обобщение и интерпретацию в рамках единой модели, а также в определении трансформации статуса искусства в современном мире. Этот метод позволил не просто описать наблюдаемые процессы, но и вписать их в широкий историко-философский контекст, задав систему координат для интерпретации эмпирического материала. Феноменологический анализ был использован как инструмент непосредственного исследования самого акта эстетического восприятия. Его задача состояла в том, чтобы зафиксировать, как именно в опыте зрителя происходит утрата смысла.

Результаты и обсуждение

У. Эко в своей концепции «открытого произведения» обосновывает принципиальную незавершенность современного искусства, которое требует активного участия реципиента в создании смысла [11, с. 15]. Это участие трансформирует традиционную субъект-объектную модель восприятия искусства, делая реципиента

соавтором произведения и активным участником художественного процесса. Анализ воздействия современного искусства на сознание реципиента требует понимания специфических механизмов, принципиально отличающих его от традиционных форм художественного творчества и классических эстетических практик.

Первый из таких механизмов связан с активизацией бессознательных психических процессов и архетипических структур психики. Абстрактные формы, лишенные конкретного предметного содержания и миметической функции, обращаются непосредственно к глубинным слоям человеческой психики, минуя рациональные защитные механизмы и логические структуры сознания. Второй механизм обусловлен интерактивностью современных художественных практик и технологических возможностей цифровой эпохи. Цифровые инсталляции, перформансы, мультимедийные проекты и виртуальные среды требуют активного соучастия зрителя в создании художественного события, превращая его из пассивного наблюдателя в активного участника творческого процесса [7].

Третий механизм связан с темпоральными характеристиками современного искусства и его принципиальной эфемерностью. Многие произведения существуют только в момент их восприятия, не имея устойчивой материальной формы или фиксированного содержания. Эта временность радикально изменяет отношение к художественному объекту, делая акцент на процессе, а не на результате творчества, на становлении, а не на бытии произведения искусства.

М. Фуко в своем анализе современной культуры показывает, как дискурсивные практики формируют субъекта и его отношение к реальности [10, с. 49]. Применительно к искусству это означает, что художественные произведения не просто отражают действительность, но активно участвуют в ее конструировании. Цифровая трансформация культурного пространства оказывает многоаспектное и противоречивое влияние на восприятие искусства, создавая как новые возможности для эстетического опыта, так и специфические риски для культурного развития. Информационные технологии способствуют формированию фрагментарного, клипового

сознания, характеризующегося поверхностным восприятием и неспособностью к длительной концентрации внимания.

Однако такой односторонний взгляд не учитывает многочисленных позитивных аспектов цифровизации художественной сферы и трансформации культурных практик. Новые технологии радикально расширяют выразительные возможности искусства, позволяя создавать принципиально новые формы эстетического опыта, недоступные традиционным художественным средствам. Виртуальная реальность, дополненная реальность, интерактивные инсталляции и алгоритмическое искусство открывают беспрецедентные возможности для создания иммерсивных художественных пространств и более глубокого погружения в эстетический опыт.

Особое значение приобретает проблема медиации художественного опыта в условиях доминирования цифровых платформ и виртуальных пространств. Эти платформы не просто транслируют произведения искусства, но активно трансформируют их, создавая новые контексты восприятия и интерпретации. Алгоритмы рекомендательных систем формируют индивидуализированные художественные траектории, что может, как значительно обогащать эстетический опыт пользователя, так и ограничивать его определенными тематическими и стилистическими рамками, создавая «пузыри фильтров».

В. Беньямин в своей работе о произведении искусства в эпоху технической воспроизводимости предвосхитил многие проблемы современного искусства, связанные с утратой «ауры» и трансформацией способов восприятия [2, с. 15]. Современное искусство ставит под принципиальное сомнение саму возможность единственно правильной интерпретации художественного произведения и существования объективного эстетического значения. Этот глубокий кризис традиционной герменевтики отражает более широкие изменения в эпистемологических основаниях современной культуры и философии познания. Отказ от метанарративов, универсальных истин и объективных критериев оценки приводит к радикальной плюрализации смысловых стратегий и интерпретативных практик.

В таких условиях формируются принципиально новые модели взаимодействия с искусством, основанные не на рациональном понимании и логическом анализе, а на непосредственном переживании и эмоциональном резонансе. Эстетический опыт становится самодостаточным феноменом, не нуждающимся во внешнем обосновании, рациональном объяснении или социальной легитимации. Эта фундаментальная трансформация имеет важные и далеко идущие последствия для формирования мировоззрения, поскольку способствует развитию альтернативных форм познания, основанных на интуиции, эмоциональном переживании и телесном опыте.

Влияние современного искусства на формирование мировоззрения носит комплексный, многоуровневый и глубоко противоречивый характер, требующий дифференцированного анализа различных аспектов этого процесса. Художественное восприятие оказывает значительное воздействие на систему ценностей, жизненных ориентиров и мировоззренческих установок личности, формируя ее отношение к себе, обществу и окружающему миру. Десемантизация искусства приводит к формированию специфического типа эстетического сознания, характеризующегося высокой толерантностью к неопределенности, способностью к креативному мышлению и открытостью новому опыту.

Субъекты, регулярно взаимодействующие с современным искусством, демонстрируют более высокий уровень когнитивной гибкости, креативности и адаптивности к изменяющимся условиям. Они проявляют большую способность к нестандартному решению проблем, толерантность к различным точкам зрения и готовность к экспериментированию. Однако существуют и значительные негативные аспекты этого процесса, требующие серьезного внимания исследователей и культурологов.

Ж. Лиотар в своем анализе постмодернистского состояния показывает, как утрата больших нарративов приводит к фрагментации культуры и кризису легитимации [6, с. 10]. Отсутствие четких смысловых ориентиров и устойчивых ценностных координат может способствовать формированию нигилистических установок, реля-

тивизации моральных норм и утрате социальной идентичности. Особенно остро эта проблема стоит в отношении молодежи, мировоззрение которой находится в стадии активного формирования и особенно восприимчиво к внешним влияниям [8; 9].

Анализ современных тенденций и перспектив развития позволяет выделить несколько ключевых векторов эволюции искусства в условиях цифровой эпохи и постмодернистской культуры. Первый вектор связан с дальнейшим усилением интерактивности и партициптивности художественных практик, размыванием границ между автором и реципиентом, что приводит к формированию новых моделей коллективного творчества и демократизации художественного процесса. Второй вектор обусловлен прогрессирующей интеграцией искусственного интеллекта и алгоритмических систем в творческий процесс, что ставит под вопрос традиционное понимание творчества как исключительно человеческой деятельности и требует переосмысления природы художественного акта.

Выводы

Современное искусство, существующее «по ту сторону смысла», представляет собой сложный, многоаспектный и принципиально противоречивый феномен, оказывающий глубокое и многостороннее влияние на формирование мировоззрения современного человека. Отказ от традиционных смысловых структур и конвенциональных интерпретативных схем не означает утраты содержательности или деградации художественного творчества, а скорее указывает на формирование принципиально новых способов смыслообразования и эстетического воздействия. Влияние цифровых технологий на художественное восприятие носит амбивалентный характер, одновременно расширяя возможности эстетического опыта и создавая новые вызовы для культурного развития. Понимание этих сложных и противоречивых процессов имеет фундаментальное значение для выработки адекватных стратегий культурной политики, образовательных практик и формирования критического мышления в условиях информационного общества.

Список литературы

1. Барт, Р. (1994). Смерть автора. В кн.: *Избранные работы: Семиотика. Поэтика* (с. 384–391). Москва: Прогресс.
2. Беньямин, В. (2019). *Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости*. Москва: Медиум, 240 с.
3. Бодрийяр, Ж. (2020). *Симулякры и симуляция*. Москва: ПОСТУМ, 320 с.
4. Деррида, Ж. (2021). *О грамматологии*. Москва: Ad Marginem, 512 с.
5. Квон, М. (2020). *Одни и те же места: искусство в глобальном*. Москва: V-A-C Press, 288 с.
6. Лиотар, Ж.-Ф. (2020). *Состояние постмодерна*. Москва: Институт экспериментальной социологии, 160 с.
7. Мальцева, С. М., Гончаров, Д. С., & Суroveгина, Е. А. (2024). Фотография как способ коллекционирования мира. *Международный научно-исследовательский журнал*, 12(150). <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.150.148>. EDN: <https://elibrary.ru/LNGQFJ>
8. Мальцева, С. М., Иванова, П. О., & Кашина, О. П. (2025). Экзистенциальная скука как феномен социального бытия человека. *Russian Social and Humanitarian Studies / Российские социогуманитарные исследования*, 17(2), 263–274. <https://doi.org/10.12731/2077-1770-2025-17-2-511>. EDN: <https://elibrary.ru/JVIKRU>
9. Филиппович, Ю. С., & Филиппович, М. С. (2025). Опыт доверия в контексте усталости и одиночества человека в современном обществе. *Вестник Мининского университета*, 13(3), 14. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-3-14>. EDN: <https://elibrary.ru/SRYPUQ>
10. Фуко, М. (2022). *Археология знания*. Санкт-Петербург: Гуманитарная Академия, 416 с.
11. Эко, У. (2021). *Открытое произведение*. Санкт-Петербург: Академический проект, 384 с.

References

1. Barthes, R. (1994). The death of the author. In: *Selected works: Semiotics. Poetics* (pp. 384–391). Moscow: Progress.
2. Benjamin, W. (2019). *The work of art in the age of its technological reproducibility*. Moscow: Medium, 240 p.
3. Baudrillard, J. (2020). *Simulacra and simulation*. Moscow: POSTUM, 320 p.

4. Derrida, J. (2021). *Of grammatology*. Moscow: Ad Marginem, 512 p.
5. Kwon, M. (2020). *The same places: art in the global*. Moscow: V A C Press, 288 p.
6. Lyotard, J.-F. (2020). *The postmodern condition*. Moscow: Institute of Experimental Sociology, 160 p.
7. Maltseva, S. M., Goncharov, D. S., & Surovegina, E. A. (2024). Photography as a way of collecting the world. *International Research Journal*, 12(150). <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.150.148>. EDN: <https://elibrary.ru/LNGQFJ>
8. Maltseva, S. M., Ivanova, P. O., & Kashina, O. P. (2025). Existential boredom as a phenomenon of human social existence. *Russian Social and Humanitarian Studies / Russian Socio-Humanitarian Studies*, 17(2), 263–274. <https://doi.org/10.12731/2077-1770-2025-17-2-511>. EDN: <https://elibrary.ru/JVIKRU>
9. Filippovich, Yu. S., & Filippovich, M. S. (2025). The experience of trust in the context of fatigue and loneliness of a person in modern society. *Vestnik of Minin University*, 13(3), 14. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-3-14>. EDN: <https://elibrary.ru/SRYPUQ>
10. Foucault, M. (2022). *Archaeology of knowledge*. Saint Petersburg: Humanitarian Academy, 416 p.
11. Eco, U. (2021). *The open work*. Saint Petersburg: Academic Project, 384 p.

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Мальцева Светлана Михайловна, доцент, канд. филос. наук, доцент кафедры философии и теологии; доцент кафедры общеобразовательных и профессиональных дисциплин
Мининский университет; НИПС - филиал ПривГУПС
ул. Ульянова, 1, г. Н. Новгород, 603950, Российская Федерация; пл. Комсомольская, 3, г. Нижний Новгород, 603011, Российская Федерация
maltsewasvetlana@yandex.ru

Титова Арина Дмитриевна, студент кафедры профессионального образования и управления образовательными системами
Мининский университет

ул. Ульянова, 1, г. Н. Новгород, 603950, Российская Федерация
arishatitova17@gmail.com

Лукианова Карина Александровна, студент кафедры профессионального образования и управления образовательными системами
Мининский университет
ул. Ульянова, 1, г. Н. Новгород, 603950, Российская Федерация
karinalukianova313@gmail.com

DATA ABOUT THE AUTHORS

Svetlana M. Maltseva, PhD, Associate Professor; Associate Professor of General and Professional Disciplines
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University; Nizhny Novgorod Institute of Railways - branch of the Volga State University of Railways
1, Ulyanov Str., Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation; 3, Komsomolskaya Sq., Nizhny Novgorod, 603011, Russian Federation
maltsewasvetlana@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7273-1852>
Scopus Author ID: 57204862811

Arina D. Titova, Student of the Department of Professional Education and Management of Educational Systems
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
1, Ulyanov Str., Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation
arishatitova17@gmail.com

Karina A. Lukianova, Student of the Department of Professional Education and Management of Educational Systems
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
1, Ulyanov Str., Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation
karinalukianova313@gmail.com

Поступила 01.11.2025
После рецензирования 19.11.2025
Принята 02.12.2025

Received 01.11.2025
Revised 19.11.2025
Accepted 02.12.2025

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЛИТЕРАТУРЫ НАРОДОВ РОССИИ

NATIONAL LITERATURES OF PEOPLES OF RUSSIA

DOI: 10.12731/3033-5981-2025-17-4-535 EDN: TPKECE
УДК 821.512.145



Научная статья

ДРАМАТУРГИЯ И. ЗАЙНИЕВА: ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИКИ И ЖАНРА

Ф.Х. Миннуллина

Аннотация

Обоснование. На рубеже XX–XXI столетий татарская драматургия вступила в фазу активного жанрового обновления. Драматургия И. Зайниева формирует важный сегмент современной татарской драматургии, однако его системный научный анализ до сих пор остается востребованным.

Научная проблема заключается в необходимости осмысления его жанрового новаторства в контексте общего развития национальной драмы. Статья вносит вклад в изучение жанровых модификаций в современной татарской драматургии и может быть полезна для исследований в области театроведения и литературоведения.

Цель исследования – выявить жанровое своеобразие пьес И. Зайниева.

Задачи исследования заключаются в следующем: выявить ключевые особенности пьес И. Зайниева; анализировать жанровое своеобразие его драматургии; проследить, как через бытовые сюжеты и новаторские формы драматург поднимает вопросы национальной идентичности и духовных поисков человека.

Материалы и методы. Для системного изучения драматургии И. Зайниева применяется структурно-семантический и жанрово-типологический методы.

Результаты. Ключевым аспектом, определяющим научную новизну предлагаемого анализа, является феномен авторского жанротворчества. Драматург последовательно выстраивает гибридные жанровые модели – «грустную комедию», психологическую драму с элементами притчи, синтетическую комедию, интегрирующую медийные форматы, что требует их системного описания и типологизации. Этот синтез не является механическим, но рождает органичные художественные единства, где комическое начало не нивелирует, а, напротив, оттеняет драматическую глубину, а бытовой сюжет обретает философское звучание. Автор концентрируется на внутреннем мире «маленького человека», сталкивающегося с вызовами времени, будь то проблема сохранения культурной идентичности, межпоколенческий разрыв или кризис личных отношений. При этом излюбленным художественным приемом становится игра, сквозь призму которой создаются гротескные картины действительности, обнажающие ее абсурд и противоречия.

Ключевые слова: драма; драматург; жанр; герой; межжанр

Для цитирования. Миннуллина, Ф. Х. (2025). Драматургия И. Зайниева: особенности поэтики и жанра. *Russian Social and Humanitarian Studies / Российские социогуманитарные исследования*, 17(4), 23–38. <https://doi.org/10.12731/3033-5981-2025-17-4-535>

Original article

ZAINIEV'S DRAMA: CHARACTERISTICS OF POETICS AND GENRE

F.Kh. Minnullina

Abstract

Background. At the turn of the XXth–XXIst centuries, Tatar drama entered a phase of active genre renewal. The plays of Ilgiz Zainiev constitute a significant segment of contemporary Tatar drama; however, a systematic scholarly analysis of his works remains an unmet need in the field. The core research problem lies in the necessity to conceptualize his genre innovation

within the broader context of the development of national drama. This article contributes to the study of genre modifications in modern Tatar drama and may prove valuable for research in theater studies and literary criticism.

The **purpose** of this work is to identify the genre distinctiveness of I. Zainiev's drama.

The research objectives are as follows: to identify the key characteristics of his dramatic works; to analyze the genre-specific features of his drama; and to examine how, through domestic plots and innovative forms, the playwright addresses issues of national identity and humankind's spiritual quest.

Materials and methods. Structural-semantic and genre-typological methods are used to systematically study I. Zainiev's plays.

Results. The key aspect determining the scientific novelty of the proposed analysis is the phenomenon of the author's genre creation. The playwright consistently constructs hybrid genre models—the “sad comedy,” the psychological drama with elements of parable, and the synthetic comedy integrating media –formats which requires their systematic description and typology. This synthesis is not mechanical, but rather creates organic artistic unities, where the comic element does not negate but, on the contrary, enhances the dramatic depth, and the everyday plot acquires a philosophical resonance. The author focuses on the inner world of the “little man” facing the challenges of the times, whether the problem of preserving cultural identity, a generational divide, or a crisis in personal relationships. A favorite artistic device is play, through the prism of which grotesque images of reality are created, revealing its absurdity and contradictions.

Keywords: drama; playwright; genre; hero; intergenre

For citation. Minnullina, F. Kh. (2025). Zainiev's drama: characteristics of poetics and genre. *Russian Social and Humanitarian Studies*, 17(4), 23–38. <https://doi.org/10.12731/3033-5981-2025-17-4-535>

Введение

Современный этап развития литературоведения характеризуется повышением внимания к изысканиям, в центре которых – трансформация жанровых форм. В XXI веке драматургия характеризуется синтезом жанровых и родовых признаков, что требует

осмысления ее художественного единства как сложного эстетического явления, отражающего переплетение различных направлений и экспериментальных форм. Ученые обращаются как к поэтике произведений, созданных для сцены, так и к жанровой специфике отдельных текстов. В этом контексте О. Журчева акцентирует динамичный и неустойчивый характер самой жанровой системы [5, с. 89]. Схожую проблему разрабатывает Н.Д. Тамарченко и др., интерпретируя коллизию между каноном и новаторством в драматургии как противостояние, с одной стороны, трагедии и комедии, а с другой – собственно драмы как жанра [12, с. 408]. Анализ современного татарского сценического искусства показывает, что творчество татарских драматургов второй половины XX – начала XXI века обусловлено историко-культурными факторами и индивидуальными поисками, что нашло отражение в работах А. Ахмадуллина, А. Исмагилова, Х. Махмутова, Н. Ханзафарова и других исследователей. Несмотря на накопленные материалы, в отечественной науке отсутствуют комплексные работы, систематически освещающие поэтику татарской драмы и межжанровые взаимодействия с учетом современных эстетических парадигм. В этой связи анализ творческих поисков и экспериментов И. Зайниева позволяет проследить за актуальными эстетическими трансформациями. Актуальность исследования связана с тем, что автор активно экспериментирует с различными жанровыми форматами, что соответствует общемировой тенденции в национальной драматургии того времени, отличающейся стремлением к поиску новых способов художественного выражения. Научная новизна работы связана с анализом жанровой специфики И. Зайниева, а именно – с рассмотрением созданных им оригинальных жанровых форм, таких как «грустная комедия», синтетическая эстрадно-джазовая комедия и психологическая драма. Драматургия автора представляет собой целостную художественную систему, в которой через актуальные формы и бытовые сюжеты поднимаются фундаментальные вопросы национальной идентичности, духовных поисков и морально-этических дилемм современного человека.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили тексты пьес И. Зайниева, написанные в период 2005–2020 годов, которые репрезентируют основные векторы его художественных поисков: «Туйга ничэ көн кала» («Сколько дней осталось до свадьбы»), «Мэхэббэт турында сөйләшик» («Поговорим о любви»), «Суган чэчэгэ» («Цвет лука полевого»), «Мэхэббэт FM» («Любовь FM»), «Чия тавы» («Вишневая гора»), «Хыял йорты» («Дом мечты»). В ходе исследования применяется структурно-семантический, жанрово-типологический методы.

Результаты и обсуждение

Проблема классификации произведения по жанру остается одной из наиболее дискуссионных в современной науке о литературе. Эволюция жанровых канонов в драме и появление гибридных жанровых форм – это прямой отклик на общие трансформационные процессы, затронувшие литературу на рубеже XX–XXI столетий. «В этот период подвергается коренному пересмотру сама природа жанрового мышления, устоявшаяся за века. Мы наблюдаем как дробление, так и взаимопроникновение жанров – что в масштабах всей литературной системы, что в границах отдельного текста» [10, с. 199]. В связи с этим современные авторы, с одной стороны, ведут диалог с «памятью жанра» (по М. М. Бахтину), а с другой – активно конструируют новые жанровые категории. Драматургия И. Зайниева, не укладывающаяся в рамки устоявшейся жанровой типологии, является ярким примером этого процесса. Пьесы драматурга демонстрируют эксперимент, деконструкцию традиционных канонов и синтез разнородных жанровых компонентов. Анализ этих новаторских стратегий имеет ключевое значение для осмысления эволюции современной татарской драматургии. «Точка зрения на реальный мир, ракурс его отображения меняются, потому что сложившаяся прежде художественная картина мира жестко регламентирует содержание и форму произведения, сковывает творческие возможности писателя» [10, с. 86]. Как справедливо отмечает иссле-

дователь современной драмы М. Громова, «...современные драматурги отвергают устоявшуюся в литературоведении традиционную жанровую классификацию, настаивая на индивидуализации жанра каждой отдельной пьесы... Потому часто, наряду с привычным обозначением написанного произведения словом «пьеса», «драма», можно встретить: «текст», «проект», «композиция» и множество придуманных самими авторами жанровых определений» [3, с. 229]. Эта тенденция, характерная и для русской, и для татарской драматургии, в полной мере проявляется в творчестве И. Зайниева, который активно создает авторские жанровые модификации, такие как синтетическая «эстрадно-джазовая комедия». Пьесы И. Зайниева отличаются оригинальностью сюжетов, новаторской композицией и актуальному содержанию, отражающему многогранность современной действительности. «современная татарская драматургия в качестве объекта изображения использует все новые и новые стороны жизни, открыто обсуждает важные проблемы и держит курс на серьезный поиск многообразных средств создания национальных характеров» [9, с. 99]. Творчество драматурга характеризуется жанровым разнообразием: автор в равной степени владеет как техникой драмы, так и искусством комедии [7, с. 178]. В центре внимания автора – повседневная жизнь обычных людей, их быт и взаимоотношения. Драматург соединяет лиризм с юмором, исследуя остросоциальные и морально-этические проблемы. Его творчество – это постоянный поиск ответов на вызовы времени: социальное неравенство, духовные метания молодого поколения и др. Важным художественным приемом для писателя является игра, сквозь призму которой он создает гротескные картины жизни. В его пьесах человек предстает одновременно и свободным творцом этой игры, и марионеткой в руках непредсказуемых обстоятельств. На материале бытовых ситуаций драматург поднимает вопросы национальной идентичности, сохранения татарской культуры в современном мире. В пьесе «Сколько дней осталось до свадьбы», также известной как «Амазонка», центральное место занимает исследование гендерных стереотипов, института брака и трансформации

устоявшихся семейных ценностей. Сюжетная линия выстроена вокруг конфликта двух семнадцатилетних героев – Айдара и Лейлы. Их ожидание предстоящей свадьбы обрывается неожиданным расставанием, вызванным противоположными устремлениями: Айдар олицетворяет привязанность к родному очагу, в то время как Лейла, назвавшая свое городское ателье «Амазонкой», становится символом женской независимости и целеустремленности. Их случайная встреча спустя годы и вспыхнувшие вновь чувства обнажают всю сложность этого выбора. Пьеса «Поговорим о любви» выдержана в лирико-мелодраматическом ключе. Сюжет строится вокруг социального эксперимента: медсестра Савия, уставшая от коммунальной тесноты, предлагает пожилой паре Нугману и Абруй переселиться вместе с ней и ее семьей в новую трехкомнатную квартиру. Драматург сталкивает в одном пространстве разные поколения, характеры и социальные установки. «Обратившись к легкому комедийному сюжету, основанному на простом житейском материале, драматург с жизненной достоверностью раскрывает сложный мир обычных человеческих взаимоотношений» [13, с. 110-112]. Бытовые трения и конфликты постепенно сменяются взаимопониманием и поддержкой, демонстрируя непрерывную связь поколений. Финал пьесы, в котором старики, осчастливив молодых, уходят, придает истории философскую глубину и превращает ее в настоящую легенду о любви и жертвенности. Основная часть происходящего в пьесе посвящена как раз влиянию этих межличностных отношений на судьбы отдельных людей, а также проблемам истинных и ложных ценностей в искусстве, вопросам о смысле жизни и постижения истины [6, с.147]. Автор определяет жанр пьесы «Цвет лука полевого» как «грустную комедию», что указывает на сложное переплетение драматического и комического начал. И. Зайниев погружает читателя в мир творческой интеллигенции – писателей, режиссеров, актеров, чья жизнь полностью подчинена искусству. Центральное место занимает исследование внутреннего мира героев, их сомнений и метаний. Основной конфликт разворачивается вокруг столкновения истинных и ложных ценностей в искусстве и

жизни. Кульминацией становится самоубийство Джаудата, сына драматурга Султана, который всю жизнь пренебрегал семьей ради собственных интересов. Этот оглушительный выстрел становится моментом экзистенциального прозрения для Султана, рушащим всю его прежнюю философию. Увидев, как его собственный сын, Джаудат, взяв револьвер, выходит в сад, Султан осознает крах всего, что он считал смыслом своего существования, разрушение философских основ, на которых Султан выстраивал всю свою жизнь [8, с. 318]. Философская глубина произведения, заложенная уже в его названии, раскрывается в сцене совместного чтения пьесы. Джаудат, рассуждая о судьбе персонажей, дает ключ к пониманию их существования: он сравнивает жизнь с цветком, прекрасным с виду, но горьким, словно лук, вызывающим слезы. Эта метафора иллюстрирует центральную идею: за внешней красотой и гармонией скрывается горечь и необходимость жертв. Несмотря на некоторую недосказанность в мотивации персонажей, финал не оставляет сомнений в том, что это глубоко драматическое произведение, заставляющее задуматься о смысле бытия и цене успеха. Таким образом, драматургия И. Зайниева представляет собой синтез острой социальной проблематики, глубокого психологизма и оригинальных художественных форм, что обеспечивает ей неизменный интерес со стороны читателей и зрителей.

Художественное своеобразие пьесы «Мэхэббэт FM» («Любовь FM») определяется синтезом жанровых форм. Основой произведения служит эстрадно-джазовая комедия, которая предполагает доминирование развлекательной функции, облегченность конфликта и наличие музыкальных номеров. Действие локализовано в условном пространстве казанской радиостанции «Мэхэббэт FM», что задает камерный и одновременно публичный фон для развития интриги. Центральный конфликт разворачивается в диаде «диджей Иляс – звукорежиссер Чулпан и относится к типу комедии положений, построенной на недопонимании и психологических препятствиях на пути героев к осознанию взаимных чувств. Характерно, что Иляс, будучи архетипом «трикстера» (концепция К.Г. Юнга),

чувствует себя органично в атмосфере розыгрышей и пародий (в частности, в эпизоде импровизированного дуэта с отсутствующим певцом Салаватом), однако его личностная незрелость и «несерьезность» блокируют возможность для искреннего эмоционального признания. Нарративная динамика подчинена классической схеме «разлука – испытание – воссоединение». Чулпан, не видящая в коллеге «мужской твердости», вступает в брак с чиновником Фирзатом. Кульминация комедии, перенесенная в гостиничный номер молодоженов, представляет собой серию фарсовых интервенций: друзья Иляса организуют череду комических помех (визиты горничной, массажисток, полицейского, стриптизера), чтобы предотвратить брачную ночь. Этот эпизод может быть интерпретирован через призму карнавализации (М.М. Бахтин), где временно нарушаются социальные нормы и условности, что в конечном итоге приводит к «естественному» порядку вещей – взаимному признанию главных героев. Пьеса «Мэхэббэт FM», оставаясь в рамках комедийного жанра, демонстрирует сложный гибрид форм – от эстрадного ревю и фарса до элементов социальной драмы, что в совокупности создает многогранное художественное высказывание, ориентированное на современного читателя и зрителя.

Для драматургии данного периода характерен конфликт между богатым внутренним миром личности, ее чувствами и переживаниями, и противоречивым укладом окружающей действительности. Именно это противоречие составляет основу драматического действия, нередко обретая черты экзистенциального мироощущения и становясь центральным элементом художественного содержания пьес [4, с. 110-112]. Пьеса И. Зайниева «Чия тавы» («Вишневая гора», 2020) представляет собой образец психологической драмы, где бытовой конфликт возведен до уровня экзистенциальной трагедии. Жанровая специфика произведения определяется не столько внешним действием, сколько интенсивной работой, происходящей в сознании персонажей. Автор фокусируется на исследовании внутреннего мира героев, где основным двигателем сюжета становятся не события, а мучительные переживания, страхи и чувство вины,

обнажающие глубинный внутренний разлом. Центральной фигурой, олицетворяющей этот экзистенциальный кризис, становится Ильдар. Его душевное состояние – это сложный сплав отчаяния, гнева и всепоглощающего чувства ответственности за гибель дочери. Персонаж не столько ищет внешнего виновного, сколько ведет изнурительную борьбу с собственной совестью, ощущая тяжесть моральной ошибки, которую уже невозможно исправить. Усиливает конфликт его пребывание в пространстве моральной двусмысленности: стремление докопаться до правды блокируется стеной молчания, семейных тайн и отчуждения. Именно эта непрекращающаяся внутренняя борьба, а не внешние перипетии, генерирует мощное драматическое напряжение, достигающее пика в сценах-монологах, где герой остается наедине со своими мыслями. С точки зрения структуры конфликта, трагическая гибель Регины выполняет функцию катализатора, который мгновенно разрушает хрупкую гармонию семейных отношений. Основное противоборство выстраивается не по классической схеме «отец против общества», а внутри самой семьи, что характерно для жанра семейно-бытовой драмы. Ильдар, требующий правосудия, сталкивается не с безликой системой, а с собственным сыном, Марселем, который, будучи ключевым свидетелем, отказывается от показаний. Этот этический раскол между отцом и сыном, где сталкиваются два разных понимания долга и справедливости, и составляет ядро драматического действия, выводя бытовую историю на уровень философского осмысления вины и ответственности.

Марсель в пьесе предстает как фигура, раздираемая внутренними противоречиями, где страх перед последствиями переплетается с чувством глубокой экзистенциальной вины. Его отказ от свидетельских показаний представляет собой не акт малодушия, а сложный акт самоосуждения, проистекающий из осознания собственного нравственного провала: он не сумел выполнить роль защитника сестры в момент, когда она больше всего в этом нуждалась. Подобная внутренняя борьба, характерная для жанра психологической драмы, трансформирует его образ из пассивного наблюдателя в

фигуру страдальца, невольно вовлеченного в общую семейную катастрофу. Значимую роль в раскрытии предыстории конфликта играет тема аборта. Указанный драматургический прием обладает многогранной функциональностью: он служит не только для разоблачения моральной несостоятельности Ильшата, но и демонстрирует гнетущую атмосферу в семье, вынудившую Регину скрывать свою тайну. Для Марселя же данное обстоятельство оборачивается источником постоянного чувства вины, коренящегося в осознании упущенного шанса изменить ход событий. Возникающий на этой почве многомерный конфликт, в котором сталкиваются этические принципы, личные опасения и представления о долге, создает в произведении интенсивное эмоциональное поле. Его кульминацией становятся сцены глубокого самоанализа, где откровения героев звучат как исповедь, вскрывающая болезненный раскол их внутреннего «я». Особую смысловую нагрузку в пьесе несут символические образы. Видения Регины, сопровождающиеся плачем нерожденного младенца, выполняют роль не только отражения психического расстройства, но и становятся метафорой непоправимой вины и глубокого нравственного падения. Данный лейтмотив создает смысловую связь между физической гибелью героини и разрушением ее духовного мира, произошедшим еще до трагической развязки. Символика Вишневой горы, в свою очередь, олицетворяет собой утраченную героями идиллию. В сознании Ильдара этот образ ассоциируется с разрушенным идеалом – миром прежней стабильности и семейного согласия. Апелляции к этому воспоминанию служат для персонажей болезненной попыткой обретения точки опоры в иллюзорном прошлом, что лишь рельефнее оттеняет глубину их настоящего падения и переживаемой безысходности. Таким образом, Вишневая гора становится в произведении художественным средством для проведения контраста между жадой личной справедливости и объективной реальностью, отмеченной сложностью и несправедливостью человеческих судеб.

Основой сюжета пьесы «Хыял йорты» («Дом мечты») становится организация в заброшенном доме посреди леса реалити-шоу под

названием «Дом мечты». Данный драматургический прием служит отправной точкой для развития комедийной интриги, построенной на подмене идентичностей. Согласно условиям кастинга, отобранные городские девушки должны проживать в условиях дикой природы и добиться любви местных сельских парней. При этом все события транслируются в интернете в прямом эфире, что создает рамку публичного наблюдения за частной жизнью. Ключевым элементом комедийного конфликта является искусственно сконструированная ситуация: в проекте против их воли участвуют друзья организатора Салавата, которые вынуждены изображать из себя деревенских жителей. Ирония усиливается тем, что эти молодые люди, сами некогда выходцы из села, уже полностью интегрировались в городскую среду, забыв о своем происхождении, и теперь вынуждены вновь надеть сельскую одежду. Этот контраст между их истинной сущностью и навязанной ролью становится источником социального комментария и комических ситуаций. Персонажи-мужчины выписаны как типологические характеры, традиционные для комедийного жанра. Например, Нафкатъ – это воплощение скупости и меркантилизма, Дарис – молодой человек, чье восприятие реальности целиком опосредовано цифровыми устройствами. Кульминацией комедийной интриги становится момент узнавания, классический для жанра: все девушки, прибывшие для участия в шоу, оказываются бывшими возлюбленными молодых людей. Данный сюжетный поворот раскрывает основную психологическую проблему мужских персонажей – их неспособность к искреннему выражению чувств и совершению решительного поступка в личной жизни. Так, Искандер ограничивается виртуальным общением, создавая множество фальшивых аккаунтов, а Нафкатъ страдает от неразделенной любви, но не может признаться в своих чувствах. Фигура организатора Салавата также оказывается вовлеченной в этот любовный узел. Четвертая участница, Лейсен, обнаруживается как его давно утраченная возлюбленная, разлученная с ним по воле родителей. Все конфликты находят свое разрешение, пары воссоединяются, а формальная задача шоу – заставить девушек влюбиться в

себя сельских парней – оказывается выполненной, хотя и в ироническом ключе. Пьеса, используя формулу реалити-шоу, реализует классическую структуру комедии, где социальная маска сбрасывается, обнажая истинную человеческую сущность.

В ходе анализа пьес И. Зайниева выявлено, что современная татарская драматургия характеризуется активным жанровым экспериментированием и синтезом различных форм.

1. В пьесах наблюдаются сочетание традиционных жанровых признаков с новаторскими элементами, что свидетельствует о тенденции к созданию гибридных жанровых моделей. В частности, автор успешно использует элементы комедии, драмы и притчи, формируя уникальные жанровые образцы, такие как «грустная комедия» и «синтетическая эстрадно-джазовая комедия». Эти формы позволяют не только экспериментировать с жанровыми границами, но и глубже раскрывать внутренний мир персонажей, их духовные и моральные поиски.

2. В работе утверждается, что новаторство И. Зайниева заключается в органичном соединении острой социальной проблематики, глубокого психологизма и игрового начала, что позволяет ему через бытовые и актуальные медийные формы поднимать вопросы национальной идентичности и экзистенциальных поисков современного человека.

3. В целом, систематизация жанровых особенностей пьес И. Зайниева подтверждает тенденцию к расширению эстетических границ татарской драматургии и подчеркивает необходимость дальнейших исследований в области межжанровых взаимодействий и теоретического обоснования новых форм.

Список литературы

1. Ахмадуллин, А. Г. (2012). *Татарская драматургия: история и проблемы*. Казань: Татарское книжное издательство, 511 с.
2. Громова, М. И. (2006). *Русская драматургия конца XX – начала XXI века: учеб. пособие (2-е изд., испр.)*. Москва: Флинта; Наука, 368 с. ISBN: 5-89349-777-5. EDN: <https://elibrary.ru/QSIMAP>

3. Данилова, И. Л. (1999). *Модерн – постмодерн? О процессах развития драматургии 90-х гг.* Казань: Фэн, 96 с.
4. Еникеев, И. А., Ганиева, А. Ф., & Миннуллина, Ф. Х. (2019). Аспекты эстетической коммуникации в татарских трагедиях XX века. *Современные исследования социальных проблем*, (1–2), 109–117. EDN: <https://elibrary.ru/KCXORV>
5. Журчева, О. В. (2001). *Жанровые и стилевые тенденции в драматургии XX века*: учеб. пособие. Самара: Изд-во СамГПУ, 184 с.
6. Закирзянов, А. М. (2020). Авторские жанровые формы в современной татарской драматургии. В кн.: *Жанрово-стилевое развитие национальных литератур в XX–XXI вв.: материалы Международной научно-практической конференции* (с. 317). Казань: Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова АН РТ. EDN: <https://elibrary.ru/ILFPBR>
7. Закирзянов, А. М. (2011). *Основные направления развития современного татарского литературоведения (конец XX — начало XXI в.): монография*. Казань: Ихлас, 318 с.
8. Закиржанов, Э. М. у. (2022). *Драматургия Туфана Миннуллина*. Казань: Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, 252 с. ISBN: 978-5-93091-421-4. EDN: <https://elibrary.ru/CESMPO>
9. Закирзянов, А. М. (2024). Современная татарская драматургия: основные тенденции развития. В кн.: *Национальные литературы Поволжья и Приуралья: исследовательские парадигмы и практики* (с. 92–99). Казань: ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова. EDN: <https://elibrary.ru/BCAZTB>
10. Липовецкий, М. Н. (2005). Постмодернизм: агрессия симулякров и саморегуляция Хаоса. В кн.: *Русская литература XX века: закономерности исторического развития. Книга 1* (с. 355–393). Екатеринбург: УрО РАН, УрО РАО.
11. Сухих, И. (2023). *Структура и смысл: Теория литературы для всех*. Москва: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 320 с.
12. Тамарченко, Н. Д. (Ред.). (2008). *Теория литературных жанров*. Москва, 268 с.
13. Шарипова, А. С. (2022). *Татарская драматургия XX — начала XXI века: проблема инварианта*. Казань: Институт языка, ли-

тературы и искусства имени Г. Ибрагимова АН РТ, 336 с. ISBN: 978-5-93091-414-6. EDN: <https://elibrary.ru/LXIQHQ>

14. Юнг, К.-Г. (2005). *Душа и миф. Шесть архетипов* (с. 338–358). Москва.

References

1. Akhmadullin, A. G. (2012). *Tatar drama: history and issues*. Kazan: Tatar Book Publishing House, 511 p.
2. Gromova, M. I. (2006). *Russian drama of the late 20th — early 21st century: textbook* (2nd ed., revised). Moscow: Flinta; Nauka, 368 p. ISBN: 5-89349-777-5. EDN: <https://elibrary.ru/QSIMAP>
3. Danilova, I. L. (1999). *Modern — postmodern? On the development processes of 1990s drama*. Kazan: Fan, 96 p.
4. Enikeev, I. A., Ganieva, A. F., & Minnullina, F. Kh. (2019). Aspects of aesthetic communication in 20th-century Tatar tragedies. *Modern Studies of Social Problems, (1–2)*, 109–117. EDN: <https://elibrary.ru/KCXORV>
5. Zhurcheva, O. V. (2001). *Genre and stylistic trends in 20th-century drama: textbook*. Samara: SamSPU Publishing House, 184 p.
6. Zakirzyanov, A. M. (2020). Authorial genre forms in contemporary Tatar drama. In: *Genre and stylistic development of national literatures in the 20th–21st centuries: proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (p. 317). Kazan: G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art of the Tatarstan Academy of Sciences. EDN: <https://elibrary.ru/ILFPBR>
7. Zakirzyanov, A. M. (2011). *Main development trends in contemporary Tatar literary studies (late 20th – early 21st century): monograph*. Kazan: Ikhlas, 318 p.
8. Zakirzyanov, A. M. u. (2022). *Drama by Tufan Minnullin*. Kazan: G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art of the Tatarstan Academy of Sciences, 252 p. ISBN: 978-5-93091-421-4. EDN: <https://elibrary.ru/CESMPO>
9. Zakirzyanov, A. M. (2024). Contemporary Tatar drama: main development trends. In: *National literatures of the Volga and Urals regions: research paradigms and practices* (pp. 92–99). Kazan: G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art. EDN: <https://elibrary.ru/BCAZTB>

10. Lipovetsky, M. N. (2005). Postmodernism: aggression of simulacra and self-regulation of chaos. In: *Russian literature of the 20th century: patterns of historical development. Book 1* (pp. 355–393). Yekaterinburg: Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, Ural Branch of the Russian Academy of Education.
11. Sukhikh, I. (2023). *Structure and meaning: Literary theory for everyone*. Moscow: KoLibri, Azbuka-Attikus, 320 p.
12. Tamarchenko, N. D. (Ed.). (2008). *Theory of literary genres*. Moscow, 268 p.
13. Sharipova, A. S. (2022). *Tatar drama of the 20th — early 21st century: the problem of the invariant*. Kazan: G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art of the Tatarstan Academy of Sciences, 336 p. ISBN: 978-5-93091-414-6. EDN: <https://elibrary.ru/LXIQHQ>
14. Jung, C.-G. (2005). *Soul and myth. Six archetypes* (pp. 338–358). Moscow.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Миннуллина Фатыма Халиулловна, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник отдела литературоведения *Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан*
ул. Карла Маркса, 12/4, г. Казань, 420111, Российская Федерация
minnullina77@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Fatima Kh. Minnullina, Candidate of Philology, Senior Researcher,
Department of Literary Studies
G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art, Tatarstan Academy of Sciences
12/4, Karl Marx Str., Kazan, 420111, Russian Federation
minnullina77@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8633-5850>
SPIN-code: 6150-1805

Поступила 30.10.2025

После рецензирования 18.11.2025

Принята 05.12.2025

Received 30.10.2025

Revised 18.11.2025

Accepted 05.12.2025

**РУССКИЙ ЯЗЫК И ЯЗЫКОВОЕ
РАЗНООБРАЗИЕ НАРОДОВ РОССИИ**
**RUSSIAN LANGUAGE AND LINGUISTIC
DIVERSITY OF PEOPLES OF RUSSIA**

DOI: 10.12731/3033-5981-2025-17-4-536 EDN: UACZUV
УДК 101.8(41).109



Научная статья

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
ТОПОНИМИИ ЭРЗЯНСКОГО СЕЛА НОВЫЕ СОСНЫ
САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ**

Н.В. Беленов

Аннотация

Обоснование. В статье представлен лексико-семантический анализ топонимии эрзянского села Новые Сосны Клявлинского района Самарской области и его окрестностей. В научный оборот впервые вводится двадцать топонимных единиц, проводится сопоставление элементов исследуемого топонимического пространства с соответствующими элементами других топонимических пространств мордвы-эрзи Самарского Заволжья, а также иных территорий расселения эрзян.

Цель – ввести в научный оборот новые данные по эрзянской топонимии в количестве 20 топонимных единиц, провести лексико-семантический анализ географических названий, бытующих у эрзянского населения с. Новые Сосны Клявлинского района Самарской области

Материалы и методы. Полевые материалы автора, собранные во время экспедиции 2019 года по эрзянским сёлам Клявлинского района Самарской области. Для сравнительного анализа привлекаются материалы, собранные в Самарской, Оренбургской, Ульяновской и Пензенской областях в течение 2015-2025 гг. В ходе исследования использова-

лись элементы лексико-семантического и сопоставительного анализа собранных топонимных и иных лексических единиц.

Результаты. Выявлены основные характеристические черты исследуемого топонимического пространства, которые определяют его как типичное в ряду подобных пространств заволжских эрзян. К специфическим чертам данного пространства можно отнести некоторые особенности местной географической топонимной лексики.

Ключевые слова: топонимика; топонимная лексика; мордва; эрзя-мордовский язык; Клявлинский район; Новые Сосны; финно-угорские языки; мордовские языки; географическая лексика; гидронимия; ойконимия

Для цитирования. Беленов, Н. В. (2025). Лексико-семантический анализ топонимии эрзянского села Новые Сосны Самарской области. *Russian Social and Humanitarian Studies / Российские социогуманитарные исследования*, 17(4), 39–56. <https://doi.org/10.12731/3033-5981-2025-17-4-536>

Original article

LEXICAL AND SEMANTIC ANALYSIS OF THE TOPONYMY OF THE ERZYAN VILLAGE OF NOVYE SOSNY, SAMARA REGION

N.V. Belenov

Abstract

Background. The article presents a lexical and semantic analysis of the toponymy of the Erzya village of Novye Sosny in the Klyavlinsky district of the Samara region and its surroundings. Twenty toponymic units are being introduced into scientific circulation for the first time, and elements of the toponymic space under study are being compared with the corresponding elements of other place-names spaces in Erzya-Mordovian, the Samara Trans-Volga region, as well as other territories of the Erzya-Mordovian settlement.

Purpose. To introduce new data on Erzya-Mordovian toponymy into scientific circulation, to carry out a lexico-semantic analysis of place-names common among the Erzya-Mordovian population of the village of Novye Sosny of the Klyavlinsky district of the Samara region.

Materials and methods. The author's field materials collected during the 2019 expedition to the Erzya-Mordovian villages of the Klyavlinsky district of the Samara region. The materials collected in the Samara, Orenburg, Ulyanovsk and Penza regions during 2015-2025 are used for comparative analysis. The study used elements of lexical-semantic and comparative analysis of the collected place-names and other lexical units.

Results. The main characteristic features of the place-names space under study are revealed, which define it as typical among similar spaces of the Erzya-Mordovian villages of the Trans-Volga region. The specific features of this space include some features of the local geographical place-names lexicon.

Keywords: toponymy; toponymic lexicon; Mordva; Erzya-Mordovian language; Klyavlinsky district; Novye Sosny; Finno-Ugric languages; Mordovian languages; geographical vocabulary; hydronymy; oikonymy

For citation. Belenov, N. V. (2025). Lexical and semantic analysis of the toponymy of the Erzyan village of Novye Sosny, Samara Region. *Russian Social and Humanitarian Studies*, 17(4), 39–56. <https://doi.org/10.12731/3033-5981-2025-17-4-536>

Введение

Село Новые Сосны на территории Клявлинского района Самарской области является выселком из села Старые Сосны – одного из старейших эрзянских населённых пунктов в регионе, первое упоминание о котором в форме «деревня Сосновка» относится к 1678 г. Надо полагать, что село было основано незадолго до указанной даты, поскольку известно, что первыми его жителями были эрзяне, перебравшиеся с правого берега Волги, в связи с преследованиями после подавления бунта Степана Разина (1671 год), в котором предки старососновцев принимали активное участие. На это указывают как местные предания, так и исторические документы [1].

О времени и обстоятельствах основания села Новые Сосны мы имеем подробные сведения благодаря труду адъютанта И.И. Лепёхина, посетившего в составе академических экспедиций территорию нынешнего Клявлинского района в 1768 году. Проезжая деревню Сосны (ныне Старые Сосны), учёный отмечал следы обширного пожара в сосновом бору, случившегося за год до его посещения данной местности [2].

1767 год – год упоминаемого И.И. Лепёхиным пожара – является годом основания деревни Новые Сосны, что даёт основания видеть связь между стихийным бедствием и переселением части жителей деревни Сосны вверх по одноимённой реке. При этом интересно отметить, что среди эрзян Старых Сосен бытует предание о том, что причиной переселения части жителей из этого села на новое место явился какой-то масштабный катаклизм. Правда, в записанных нами преданиях на эту тему данные события чаще ассоциируются с моровым поветрием, в подтверждение чему жители Старых Сосен указывают и на некоторые топонимы в окрестностях своего села, например – Чума луга [3].

На всём протяжении истории связь между жителями Старых и Новых Сосен оставалась тесной, чему в немалой степени способствовал тот факт, что жители Новых Сосен были приписаны к церкви Архангела Михаила, построенной в Старых Соснах в 1840 году. Церковь закрывали в 1929 – 1931 гг., но она была вновь открыта в марте 1947 года. Зафиксированные нами воспоминания новососненских старожилов о посещениях церкви в Старых Соснах относятся уже к этому, позднему периоду, однако связанные с подобными посещениями богослужений в соседнем селе топонимы сформировались значительно раньше – в XIX столетии.

Вместе с тем, надо отметить, что на новейшем этапе истории наиболее прочные связи у жителей Новых Сосен установились с эрзянами села Новый Маклауш – в основном, за счёт значительного количества межсельских браков и обусловленной этим взаимной миграции.

Также надо отметить, что мордва-эрзя Клявлинского района Самарской области вообще отличается особенной внутренней кон-

солидацией. Это отражается в бытовании во всех эрзянских сёлах данного района и в некоторых выселках из них, ныне располагающихся на территории других районов, единого клявлинского говора эрзя-мордовского языка, а также в сформированной у них формуле самоидентификации «клявлинская мордва» [4].

История исследования

Хотя специального комплексного исследования топонимии заволжской мордвы до настоящего времени не предпринималось, надо отметить, что некоторые географические названия, бытующие у эрзян Клявлинского района, получили освещение уже на страницах трудов участников академических экспедиций второй половины XVIII века, в частности, в упоминавшихся нами выше «Дневных записках» И.И. Лепёхина [2].

Затем, отдельные топонимические этюды, наряду с заметками по региональной истории мордвы губернии, появляются в ряде номеров «Самарских епархиальных ведомостей», например, в статьях М. Гребнева [5].

Начало научному изучению говоров мордвы Заволжья положили экспедиции Х. Паасонена, который работал также в Старых и Новых Соснах на рубеже XIX – XX веков, некоторые материалы по ономастике, бытующей в соответствующих говорах, нашли отражение в многочисленных публикациях учёного [6].

В начале XX столетия посетил сёла севера Самарской области, в рамках научной командировки, М.Е. Евсеев [7].

Отдельные топонимы заволжской мордвы были зафиксированы в материалах коллективной монографии «Мордва Заволжья» [8], где также содержится ценный очерк О.Е. Полякова о характеристических особенностях говоров заволжской мордвы [9]. К этой теме учёный возвращается ещё в ряде публикаций [10].

Исследованию ойконимии мордвы Самарской области и Оренбуржья посвящена статья Д.В. Цыганкина [11], в которой приводятся этимологии названий населённых пунктов эрзян Клявлинского района.

Из новейших работ по мордве Самарского Поволжья надо отметить коллективную монографию по истории и традиционной культуре мордвы Самарской области, где также некоторое внимание уделяется мордовской топонимии [12].

Материалы и методы

Материалы для настоящей работы собирались автором в течение полевого сезона 2019 г. в селе Новые Сосны, а также в других эрзянских населённых пунктах Клявлинского района Самарской области. Также на протяжении 2015–2025 гг. проводились исследования топонимии и топонимной лексики других мокшанских и эрзянских говоров, бытующих на территории Пензенской, Самарской, Оренбургской и Ульяновской областей, результаты которых также были использованы при работе над настоящей статьёй.

Основными методами исследования явились: лексико-семантический и сопоставительный анализ.

Результаты и обсуждение

Ниже мы приводим в алфавитном порядке географические названия из топонимического пространства Новых Сосен. Для эрзянских названий приводится транскрипция; неадаптированные русские названия, бытующие в среде мордовского населения села, даются без транскрипции.

А мазы латко A'mazy 'latko Один из оврагов в окрестностях села Новые Сосны. Термин *латко* является основным для обозначения оврагов в клявлинском говоре эрзя-мордовского языка. Первая составляющая топонима, в свою очередь, является двусоставной: *a* – частица отрицания в эрзя-мордовском языке + *мазы* – ‘красивый’ = ‘некрасивый овраг’. По сведениям, полученным от информантов, данный овраг имеет множество отрогов, являющихся безлесными, вследствие чего и мог получить такое название по сравнению с другими, более живописными видами в окрестностях Новых Сосен (ПМА, Самарская область, Клявлинский район, Новые Сосны, 2019).

Ало не 'Ало 'р'е Название низменной части села Новые Сосны. Один из наиболее распространённых элементов топонимических пространств эрзянских сёл (наряду с элементом *Вере не*). Название происходит от эрзя-мордовских лексем: *ало* – ‘нижний; внизу’ + *не* – ‘конец’ = ‘нижний конец’.

Барлак латко *Bar lak 'latko* Название одного из оврагов в окрестностях села Новые Сосны. По сведениям, полученным от информантов: «Ходили по нему в церковь в Старые Сосны» (ПМА, Самарская область, Клявлинский район, Новые Сосны, 2019). Термин *латко* является основным в клявлинском говоре эрзя-мордовского языка для обозначения оврагов. Лексему *барлак* информаторы не этимологизируют. Учитывая характер местности, здесь можно предполагать происхождение из тюркских языков. Так, в татарском языке *бур* – ‘мел’, в чувашском – *пур(ӓ)*; в форманте *лак*, вероятно, надо видеть аффикс общности в тюркских языках: в татарском *лек/лык*, в чувашском *лӓх*. В Клявлинском районе и татарское, и чувашское население присутствует, более того, ранее чуваша нередко проживали в одних поселениях с эрзянами (Старый Маклауш), а среди соседствующей с татарскими сёлами мордвы нередки случаи владения татарским языком [3]. Если наша этимология верна, то данный топоним имеет значение ‘меловой овраг’, что находит семантическое соответствие в природно-географических характеристиках объекта.

Боярский сад Фруктовый сад в урочище Долгоруково, известный в ряде эрзя-мордовских сёл Клявлинского района: в Старых Соснах, в Новых Соснах, в Старом Байтермише и в Новом Маклауше. Бывший сад барина, жившего в селе Ключи, от которого остались в достаточном количестве плодовые деревья. Наличие в данном названии слова «боярский», а не «барский», по-видимому, происходит из особенности мордовских языков использовать характеристику «бояровань» как синоним понятий «хороший, знатный», сравните: «бояровань панго» («бояронь панго», «бояр панго») - «белый гриб».

Вере не 'V'er'e 'p'e Название возвышенной части села Новые Сосны, является часто встречаемой в топонимии эрзя-мордовских сёл частью дуальной системы «Ало не – Вере пе», которую можно

считать своеобразным маркером эрзянских топонимических пространств. Название происходит от эрзя-мордовских лексем: *вере* – ‘вверху; сверху’ + *не* – ‘конец’ = ‘верхний конец’.

Кевлей *K'evl'ej* Река в окрестностях Новых Сосен. По сведениям, полученным от информаторов: «Ну, речка и горы там, поэтому и Кевлей» (ПМА, Самарская область, Клявлинский район, Новые Сосны, 2019). С эрзя-мордовского языка на русский гидроним переводится следующим образом: *кев* – ‘камень’ + *лей* – ‘река’ = ‘каменистая река’. Надо отметить, что полная гидронимическая параллель данному названию находится в топонимическом пространстве эрзя-мордовского села Багана Шенталинского района, где, однако, объясняли его происхождение несколько иначе – от того, что река при своём течении «двигает камни» (ПМА, Самарская область, Шенталинский район, Багана, 2019). Подобное название также фиксируется в топонимическом пространстве чувашско-эрзянского села Старое Эштебенькино, где Кевлейка – поляна за селом, на которой бьёт родник (ПМА, Самарская область, Челно-Вершинский район, Старое Эштебенькино, 2023).

Колка латко *'Kolka 'latko* Название одного из оврагов в окрестностях села Новые Сосны. В составе топонима приняли участие два термина, являющиеся одними из наиболее распространённых в клявлинском говоре эрзя-мордовского языка. Термин *колка* является адаптированным в эрзя-мордовской этноязыковой среде заимствованным из русского языка термином, где *колок* – ‘островок леса в безлесной местности’. Данное заимствование распространено повсеместно в говорах заволжской эрзи, однако семантика его от говора к говору может различаться. В клявлинском говоре эрзя-мордовского языка термин *колка* имеет значение ‘роща’ либо ‘небольшой лесочек’. *Латко* – наиболее распространённый в клявлинском говоре эрзя-мордовского языка термин для обозначения оврагов. Таким образом, перевод топонима на русский язык имеет вид ‘роща в овраге’, либо ‘овражная роща’.

Крайса поляна *'Krajša 'pol'jäna* Название лугов по направлению от Новых Сосен к Старым Соснам. По сведениям информантов: «На

краю она находится, как к Старым Соснам идут луга...» (ПМА, Самарская область, Клявлинский район, Новые Сосны, 2019). Элемент *крайса* является русско-эрзянским гибридом: *край* - заимствование из русского языка, часто встречающееся в мордовской топонимии в формах *край / грай; са* – аффикс местного падежа в клявлинском говоре эрзя-мордовского языка (*со / сэ* – в литературно-письменном эрзя-мордовском языке). Термин *поляна* (с ударением на первый слог) является заимствованием из русского языка с тем же значением в клявлинском говоре эрзя-мордовского языка. Собственно мордовский термин *кужо* утрачен в большинстве эрзянских говоров Заволжья.

Круглая роца Название небольшого леса округлой формы. Название бытует только в русскоязычной форме (ПМА, Самарская область, Клявлинский район, Новые Сосны, 2019).

Кулацкий посёлок Название, бытующее в Новых Соснах применительно к части села, официально называющейся «улица Школьная». Информанты объясняют происхождение названия тем, что в этой части села раньше проживали зажиточные крестьяне (ПМА, Самарская область, Клявлинский район, Новые Сосны, 2019).

Кунчко куро 'Кунчка' куро Данным словосочетанием во всех без исключения эрзя-мордовских сёлах Клявлинского района (и в большинстве эрзянских говоров Заволжья вообще, с вариацией *куника куро*) обозначается центр села. По нашему мнению, присутствие в данном устойчивом словосочетании лексемы *куро*, которая в настоящее время не фиксируется в клявлинском говоре эрзя-мордовского языка, свидетельствует о том, что ранее она бытовала в нём с вероятным значением 'село; деревня'. Д.В. Цыганкин считает, что самым близким переводом данного географического термина на русский язык будет 'слобода' [4]. Сохранившийся в клявлинском говоре эрзя-мордовского языка термин *курунка* при этом также претерпел некоторые семантические изменения, в связи с переходом от гнездового типа застройки к уличному [5], как, впрочем, и в большинстве эрзянских говоров Заволжья.

Ламбамо Сосны 'Lämbamo 'Sosny Название села Старые Сосны, бытующее у жителей Новых Сосен (ПМА, Самарская область,

Клявлинский район, Новые Сосны, 2019). В Старых Соснах об этом названии также известно (ПМА, Самарская область, Клявлинский район, Старые Сосны, 2019). Происхождение его теперь уже никто не может объяснить, информанты лишь сообщали нам, что оно очень древнее – возможно, восходит ещё к временам разделения деревни Сосновки на Старые и Новые Сосны. На русский язык название информанты переводят так: «Сладкие Сосны...или Сладенькие Сосны», никак это не комментируя. Лексема *ламбамо* в переводе с эрзя-мордовского на русский язык действительно имеет значения ‘сладость; сладкий; пресный’, Д.В. Цыганкин и М.В. Мосин приводят для данного слова также значения ‘закваска, квасцы’ [14]. Мотивировка такого названия, однако, остаётся туманной. Впрочем, если привлекать данные мокша-мордовского языка, то можно предполагать в основе данного названия мокша-мордовское *лямбе* – ‘южный’, что тем более вероятно в связи с расположением села Старые Сосны: строго на юг от Новых Сосен – то есть в таком случае название было бы семантически оправдано. При этом данных о проживании когда-либо мокшан в Старых или Новых Соснах не имеется, поэтому приведённое предположение остаётся чисто гипотетическим. Можно также сблизить с эрзя-мордовским *лембе* – ‘тепло; тёплый; ласковый’, но информанты подобной версии не выдвигали.

Ознама ки ‘Ознама k’i Дорога из Новых Сосен в Старые Сосны. Топоним является двусоставным, его буквальный перевод с эрзя-мордовского языка на русский означает: *ознома* – ‘моление’ + *ки* – ‘дорога; путь’ = ‘дорога на моление’. Дорога получила своё наименование вследствие того, что по ней новососненцы ходили молиться в церковь, которая находится в Старых Соснах – церковь Архангела Михаила 1840 года постройки.

Ознама латко ‘Ознама ‘latko Данное название носит овраг в окрестностях Новых Сосен, вдоль которого проходит дорога на Старые Сосны, известная среди местных жителей как *Ознама ки - Дорога на моление*. Название оврага имеет ту же семантику: *ознома* – ‘моление’ + *латко* – ‘овраг’ = ‘молебный овраг’. Подобные то-

понимы в ряде случаев также могут маркировать культовые места: местонахождение языческих мордовских *молянов* в прошлом, либо места проведения христианских молебнов. В данном случае, однако, информанты указывают лишь на то, что рассматриваемый овраг находится рядом с топонимом «Ознома ки», самостоятельного культового значения не имел и не имеет (ПМА, Самарская область, Клявлинский район, Новые Сосны, 2019).

Пандо не 'Пандо 'р'е Название села Новый Маклауш в Новых Соснах. На русский язык с эрзя-мордовского топоним переводится следующим образом: *пандо* – ‘гора’ + *не* – ‘конец’ = ‘конец горы’. Название дано из-за того, что село Новый Маклауш располагается у оконечности одной из возвышенностей, находящихся между ним и Новыми Соснами. В бытовом общении между жителями Новых Сосен вместо названия «Новый Маклауш» в большинстве случаев употребляется именно форма «Пандо не» (ПМА, Самарская область, Клявлинский район, Новые Сосны, 2019).

Серная вода Родник в окрестностях села Новые Сосны, название употребляется только в русском варианте. О наличии в окрестностях «деревни Сосновки» серных источников указывал проезжавший этими местами в 1768 году И.И. Лепёхин [2].

Скал латко Skal 'latko Овраг между Старыми и Новыми Соснами, известен в обоих сёлах. Топоним является двусоставным, буквальным перевод названия с эрзя-мордовского языка на русский: *скал* – ‘корова’ + *латко* – ‘овраг’ = ‘коровий овраг’. Информанты объясняли нам происхождение названия так: «Раньше там коров пасли. Коров у нас раньше много было, да и в Старых Соснах тоже, вот в этом овраге их и пасли. Сейчас уж и коров-то не осталось уже» (ПМА, Самарская область, Клявлинский район, Новые Сосны, 2019). Подобные топонимы часто встречаются в топонимических пространствах заволжской эрзи – например, у толкайских и причеремшанских эрзян.

Сосновка Река, на которой располагается село Новые Сосны, правый приток реки Сок. Название реки русское, о его первоначальной форме и происхождении имеются данные письменных

источников. Так, И.И. Лепёхин пишет однозначно, что и деревня, и одноимённая речка получили своё название по сосновому бору, сам потамоним приводит в форме Сосны. В слегка видоизменённом варианте то же название для этой реки встречается в списке населённых мест Самарской губернии 1859 года, например: деревня Новые Сосны при речке Сосне [15]. Данный установленный факт имеет, помимо частного, и общее значение для топонимических исследований, поскольку известна полемика между выдающимся отечественным ономастом В.А. Никоновым и известным немецким лингвистом М. Фасмером о языковой принадлежности таких потамонимов как Сосна (приток Дона – Н.Б.), Медведица, в ходе которой В.А. Никонов резко отрицал возможность происхождения подобных речных названий из русского языка [16]. Как показывает приведённый выше пример, такое, всё же, возможно, хотя, вероятно, определённую роль в сохранении длительное время именно названия Сосны (ведь в официальных русских документах деревня носит название Сосновка, как и река в настоящее время) сыграло слабое владение эрзянским населением данных населённых пунктов русским языком на раннем этапе их истории.

Томбалькс *Tom'bal'ks* Название части села в Новых Соснах, располагающегося за рекой Сосновкой по отношению к центру села. Информаторы переводили нам данное название на русский язык как «Заречье» (ПМА, Самарская область, Клявлинский район, Новые Сосны, 2019). Если обратиться к литературно-письменному эрзя-мордовскому языку, то перевод будет следующим: ‘по ту сторону чего-либо’. Здесь же отметим, что термин *томбалькс* имеет в эрзя-мордовских говорах Самарского Поволжья достаточно широкий спектр значений, наиболее разнообразен он в говорах мордвы Шенталинского района Самарской области (ПМА, Самарская область, Шенталинский район, Старое Суркино, 2019). Иногда встречается в виде *Томбаль*, без оформления аффиксом превратительного падежа *кс*. Наиболее распространённым при этом у эрзян Самарского Поволжья является именно значение «заречье» для данного термина.

Трокс вирне Troks 'v'ir'n'e Небольшой лес, расположенный по дороге к райцентру Клявлино, в окрестностях села Новые Сосны. Со слов информантов: «Трокс вирне – это, как идти на Клявлино, лесочек поперёк дороги. Оттого и назвали так» (ПИМА, Самарская область, Клявлинский район, Новые Сосны, 2019). Буквальный перевод названия с эрзя-мордовского языка на русский имеет вид: *трокс* – ‘поперёк; через’ + *вирь* – ‘лес’ + *не* – один из аффиксов уменьшительности в мордовских языках = ‘поперечный лесочек’.

Филька латко пря 'F'il'ka 'latko pr'ä Урочище в окрестностях села Новые Сосны. Со слов информантов: «Это место такое. Похоронен там видно кто-то был, поэтому так и назвали» (ПИМА, Самарская область, Клявлинский район, Старый Маклауш, 2019). Формант *пря* в мордовской топонимии (в буквальном переводе на русский язык – «голова» - Н.Б.) чаще всего встречается в значениях ‘начало чего-либо’, ‘верховье’, ‘вершина’, в гидронимии – ‘исток’, реже – ‘родник’. Сравните, в связи с этим, терминологические параллели в тюркских поволжских языках: *нусь* (*бусь*), *баиш*, с широким распространением в чувашской, татарской и башкирской топонимических номенклатурах. В мордовских языках, кроме того, данный формант может встречаться и в значении ‘урочище’, иногда – в значении ‘место захоронения’. Исходя из объяснений информантов, в данном случае перед нами второй вариант. Тогда буквальный перевод топонима с эрзя-мордовского языка на русский имеет вид: *Филька* – антропоним, уменьшительное от имени *Филипп* + *латко* – ‘овраг’ + *пря* – ‘голова’ (в данном случае, вероятное значение – ‘место захоронения’) = ‘место в овраге, где похоронен Филипп’. Приведём несколько семантических параллелей данному названию с территории Самарского Поволжья. В системе Чапаевских лиманов имеются урочище Пастухова голова и озеро Пастухова голова – в первом случае, место, где похоронен пастух; название озера – дериват от названия урочища. Топоним в данном случае бытует на русском языке, но нельзя исключать кальку с одного из мордовских языков. У толкайских эрзян имеется топоним Ягодная голова – буквальный перевод эрзянского топонима, который теперь

и среди мордвы бытует в русскоязычном варианте. Также, в мокша-мордовских сёлах Самарской Луки выражение «положить голову» имело значение «похоронить» [17]. Таким образом, лексема *пря* в сочетании с антропонимом в большинстве случаев маркирует места захоронений в мордовских топонимических пространствах, а сам термин *пря* имеет в составе таких географических названий значение ‘место захоронения’.

Чурака пандо Ы'рака 'пандо Гора в окрестностях Новых Сосен. О происхождении данного названия информанты сообщали нам следующее: «На этой горе родников много было, почва влажная во многих местах. Поэтому чурака – это как «ссыт гора», вот так можно сказать» (ПМА, Самарская область, Клявлинский район, Новые Сосны, 2019). Таким образом, значение топонима следующее: *чурака* – ‘сочится, мочится’ + *пандо* – ‘гора’ = ‘сочащаяся гора’.

Заключение

К типичным чертам исследуемого топонимического пространства можно отнести: происхождение большинства географических названий из эрзянского и русского языков; наличие дуальной урбонимной системы «Ало пе – Вере пе»; присутствие типичных эрзянских элементов топонимической номенклатуры: Кунчко куро, Томбалькс.

К специфическим чертам исследуемого топонимического пространства относятся: отсутствие в топонимии названий с термином *угол*, имеющими широкое распространение в остальных эрзянских топонимических пространствах Клявлинского района, в том числе в селе Старые Сосны; употребление термина *пря* для обозначения места захоронения в составе топонима *Филька латко пря*.

Также надо отметить, что основной потамоним исследуемого топонимического пространства – *Сосновка* – происходит из русского языка и, по всей вероятности, является для эрзянского населения Старых и Новых Сосен адстратным.

Проведенное исследование позволило установить, что по своим основным характеристикам топонимическое пространство Новых

Сосен является типичным для заволжской мордвы-эрзы вообще и для клявлинской мордвы в частности, при наличии определённых особенностей.

Список литературы

1. Мартынов, П. Л. (1903). *Селения Симбирского уезда*. Симбирск: Симбирская губернская учёная архивная комиссия, 619 с.
2. Лепёхин, И. И. (1821). *Дневные записки путешествия доктора и Академии наук адъюнкта Ивана Лепёхина по разным провинциям Российского государства*. Санкт-Петербург: Императорская академия наук, 538 с.
3. Беленов, Н. В. (2023). Топонимия эрзянского села Старые Сосны Самарской области: общая характеристика и особенности. *Вестник угроведения*, (1), 34–42. <https://doi.org/10.30624/2220-4156-2023-13-1-34-42>. EDN: <https://elibrary.ru/HXDUDL>
4. Цыганкин, Д. В. (2005). *Память, запечатлённая в слове: словарь географических названий Республики Мордовия*. Саранск: Красный Октябрь, 432 с.
5. Беленов, Н. В. (2021). Географическая лексика клявлинского говора эрзя-мордовского языка. *Филологические науки*, (1), 28–36. <https://doi.org/10.20339/PhS.1-21.028>. EDN: <https://elibrary.ru/MHXBLU>
6. Гребнев, М. М. (1886). Мордва Самарской губернии. Историко-этнографический очерк. *Самарские епархиальные ведомости*, (21), 407–433.
7. Raasonen, H. (1990–1996). *Mordwinische Wörterbuch* (Vols. 1–4). Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura. Vol. 1: A–I, 557 p.; Vol. 2: K–M, 558–1305 p.; Vol. 3: N–R, 1306–1927 p.; Vol. 4: S–Ž, 1927–2703 p.
8. Евсеев, М. Е. (1914). *Отчёт о командировке в Самарскую и Казанскую губернии для изучения говоров мордовского языка*. Казань, 17 л.
9. *Мордва Заволжья*. (1994). Саранск: Мордовское книжное издательство, 182 с.
10. Поляков, О. Е. (1994). Языковые особенности мордвы Заволжья. В кн.: *Мордва Заволжья* (с. 140–153). Саранск: Мордовское книжное издательство.

11. Поляков, О. Е. (2005). Языковые особенности мордвы, проживающей за пределами Республики Мордовия. В кн.: *Этнокультурные процессы в мордовской диаспоре* (с. 130–135). Саранск: НИИГН при Правительстве РМ.
12. Цыганкин, Д. В. (2010). Ойконимия мордовского Заволжья. *Ежегодник финно-угорских исследований*, (3), 9–15. EDN: <https://elibrary.ru/NUNDCD>
13. Ведерникова, Т. И., Малкова, Н. М., Дубман, Э. Л., Смирнов, Ю. Н., Корнишина, Г. А., Прокина, Т. П., & Алексеева, В. И. (2021). *Мордва Самарского края: история и традиционная культура: коллективная монография*. Отв. ред. Н. М. Малкова. Самара, 336 с. ISBN: 978-5-600-03049-7. EDN: <https://elibrary.ru/DEQPYR>
14. Цыганкин, Д. В., & Мосин, М. В. (2015). *Этимологиянь валкс*. Саранск: Издательство Мордовского университета, 224 с.
15. *Списки населённых мест Российской империи, составленные и издаваемые Центральным статистическим комитетом Министерства внутренних дел. [Выпуск 36]: Самарская губерния: ... по сведениям 1859 года.* (1864). Санкт-Петербург: Издание Центрального статистического комитета Министерства внутренних дел, 1861–1885.
16. Никонов, В. А. (2011). *Введение в топонимику*. Москва: Издательство ЛКИ, 184 с.
17. Рощевский, Ю. К. (2002). *Народная проза Самарской Луки*. Тольятти: Литературное агентство В. Смирнова, 359 с.

References

1. Martynov, P. L. (1903). *Settlements of Simbirsk Uyezd*. Simbirsk: Simbirsk Provincial Scientific Archival Commission, 619 p.
2. Lepyokhin, I. I. (1821). *Daily notes of the journey of Dr. and Associate of the Academy of Sciences Ivan Lepyokhin through various provinces of the Russian state*. Saint Petersburg: Imperial Academy of Sciences, 538 p.
3. Belenov, N. V. (2023). Toponymy of the Erzya village of Starye Sosny in Samara Oblast: general characteristics and features. *Bulletin of Ugric*

- Studies*, (1), 34–42. <https://doi.org/10.30624/2220-4156-2023-13-1-34-42>. EDN: <https://elibrary.ru/HXDUDL>
4. Tsygankin, D. V. (2005). *Memory captured in word: dictionary of geographical names of the Republic of Mordovia*. Saransk: Krasny Oktyabr, 432 p.
 5. Belenov, N. V. (2021). Geographical vocabulary of the Klyavlin sky dialect of the Erzya-Mordovian language. *Philological Sciences*, (1), 28–36. <https://doi.org/10.20339/PhS.1-21.028>. EDN: <https://elibrary.ru/MHXBLU>
 6. Grebnev, M. M. (1886). Mordva of Samara Governorate. Historical and ethnographic essay. *Samara Diocesan Gazette*, (21), 407–433.
 7. Paasonen, H. (1990–1996). *Mordwinische Wörterbuch* (Vols. 1–4). Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura. Vol. 1: A–I, 557 p.; Vol. 2: K–M, 558–1305 p.; Vol. 3: N–R, 1306–1927 p.; Vol. 4: S–Ž, 1927–2703 p.
 8. Evseviev, M. E. (1914). *Report on a business trip to Samara and Kazan governorates to study dialects of the Mordovian language*. Kazan, 17 l.
 9. *Mordva of the Trans-Volga region*. (1994). Saransk: Mordovian Book Publishing House, 182 p.
 10. Polyakov, O. E. (1994). Linguistic features of the Mordva of the Trans-Volga region. In: *Mordva of the Trans-Volga region* (pp. 140–153). Saransk: Mordovian Book Publishing House.
 11. Polyakov, O. E. (2005). Linguistic features of Mordva living outside the Republic of Mordovia. In: *Ethnocultural processes in the Mordovian diaspora* (pp. 130–135). Saransk: Research Institute of Humanities under the Government of the Republic of Mordovia.
 12. Tsygankin, D. V. (2010). Oikonymy of Mordovian Trans-Volga region. *Yearbook of Finno-Ugric Studies*, (3), 9–15. EDN: <https://elibrary.ru/NUNDCD>
 13. Vedernikova, T. I., Malkova, N. M., Dubman, E. L., Smirnov, Yu. N., Kornishina, G. A., Prokina, T. P., & Alekseeva, V. I. (2021). *Mordva of Samara region: history and traditional culture: collective monograph*. Ed. by N. M. Malkova. Samara, 336 p. ISBN: 978-5-600-03049-7. EDN: <https://elibrary.ru/DEQPYP>
 14. Tsygankin, D. V., & Mosin, M. V. (2015). *Etymologiny valks*. Saransk: Mordovia University Publishing House, 224 p.

15. *Lists of settlements of the Russian Empire, compiled and published by the Central Statistical Committee of the Ministry of Internal Affairs. [Issue 36]: Samara Governorate: ... according to data from 1859.* (1864). Saint Petersburg: Publication of the Central Statistical Committee of the Ministry of Internal Affairs, 1861–1885.
16. Nikonov, V. A. (2011). *Introduction to toponymy*. Moscow: LKI Publishing House, 184 p.
17. Roshchevsky, Yu. K. (2002). *Folk prose of Samarskaya Luka*. Togliatti: V. Smirnov Literary Agency, 359 p.

ДАнные ОБ АВТОРЕ

Беленов Николай Валерьевич, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры информационно-коммуникационных техно-
логий в образовании
*Самарский государственный социально-педагогический уни-
верситет*
*ул. М. Горького, 65/67, г. Самара, 443099, Российская Феде-
рация*
belenov82@gmail.com

DATA ABOUT THE AUTHOR

Nikolay V. Belenov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor of the Department of Information and Communication
Technologies in Education
Samara State University of Social Sciences and Education
65/67, M. Gorky Str., Samara, 443099, Russian Federation
belenov82@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4415-5966>

Поступила 12.11.2025

После рецензирования 08.12.2025

Принята 18.12.2025

Received 12.11.2025

Revised 08.12.2025

Accepted 18.12.2025

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ЛИНГВИСТИКИ APPLIED ASPECTS OF LINGUISTICS

DOI: 10.12731/3033-5981-2025-17-4-537 EDN: CULIAR

УДК 372.881.1



Научная статья

НЕЙРОДИДАКТИКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ И ИХ ЭФФЕКТИВНОСТЬ

Н.Б. Егорченкова, О.В. Коробова

Аннотация

Обоснование. Современная педагогика сталкивается с вызовами нового времени, связанными с условиями информационной перегрузки обучающихся, что определяет необходимость поиска новых методик преподавания и объяснения эффективности уже имеющихся. Разработанные в последние десятилетия методы исследования мозга позволяют сегодня применять в педагогике данные нейробиологии, объясняющие принципы функционирования разных отделов мозга и высших психических функций человека в их взаимосвязи с процессом обучения. Авторы доказывают, что использование нейродидактических приемов в преподавании способствует повышению эффективности обучения и долговременности результата.

Цель – анализ целесообразности и эффективности применения нейродидактических приемов в обучении иностранным языкам.

Материалы и методы. Для решения поставленных в работе задач использовались различные методы анализа: наблюдение, описание, сравнительно-сопоставительный метод. Статья базируется на анализе упражнений, основанных на принципах нейродидактики и применявшихся на занятиях по немецкому языку в группах первого и второго курса ВолГУ (педагогическое образование с двумя профилями подготовки (английский и немецкий языки)).

Результаты. Возникшая на стыке нейронаук, таких как нейробиология, нейрофизиология, нейропсихология, и педагогики нейродидактика позволяет по-новому взглянуть на опыт педагогики, имеющийся в распоряжении преподавателей на сегодняшний день, и объяснить ее достижения и неудачи. Накопленная за несколько десятилетий информация о принципах функционирования разных отделов головного мозга и высших психических функций человека подкрепляется сегодня современными методами исследования мозга, позволяющими наблюдать за процессом обучения напрямую в ходе их визуализации. Основанные на полученных данных принципы нейродидактики определяют применение нейродидактических приемов обучения, в частности на занятиях по иностранным языкам. Наиболее эффективными и удобными в использовании оказались такие нейродидактические приемы, как прием чередования, интервальное повторение и практика извлечения, которые уже находились в арсенале педагогов-реформаторов до появления данных нейробиологии, но получили объяснение и были тщательно разработаны только в рамках нейродидактики.

Ключевые слова: нейробиология; реформаторская педагогика; педагогика; нейродидактика; нейродидактический прием; прием чередования; интервальное повторение; практика извлечения

Для цитирования. Егорченкова, Н. Б., & Коробова, О. В. (2025). Нейродидактика в обучении иностранным языкам: новые подходы и их эффективность. *Russian Social and Humanitarian Studies / Российские социогуманитарные исследования*, 17(4), 57–73. <https://doi.org/10.12731/3033-5981-2025-17-4-537>

Original article

NEURODIDACTICS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: NEW APPROACHES AND EFFECTIVENESS

N.B. Egorchenkova, O.V. Korobova

Abstract

Background. Modern pedagogy is facing the challenges of modern times related to the conditions of information overload of students, which

determines the need to find new teaching methods and explain the effectiveness of existing ones. The methods of brain research developed in recent decades make it possible to apply neuroscience data in pedagogy today, explaining the principles of functioning of different parts of the brain and higher mental functions of a person in their relationship with the learning process. The authors prove that the use of neurodidactic techniques in teaching, and in particular teaching foreign languages, increases the effectiveness of teaching and contributes to the long-term results.

Purpose – analysis of the expediency and effectiveness of the use of neurodidactic techniques in teaching foreign languages.

Materials and methods. To solve the tasks set in the work, various methods of analysis were used: observation, description and the comparative method. The article is based on the analysis of exercises based on the principles of neurodidactics and used in German language classes in the first and second year groups of Volgograd State University (pedagogical education with two training profiles (English and German)).

Results. Emerging at the intersection of neuroscience, such as neuroscience, neurophysiology, neuropsychology and pedagogy, neurodidactics allows for a fresh look at the pedagogical experience available to teachers today and explains its achievements and failures. The information accumulated over several decades about the principles of functioning of different parts of the brain and higher mental functions of humans is now supported by modern methods of brain research that allow us to observe the learning process directly during their visualization. The principles of neurodidactics based on the data obtained determine the application of neurodidactic teaching methods, in particular in foreign language classes. The most effective and convenient to use were such neurodidactic techniques as alternation, interval repetition and extraction practice, which were already in the arsenal of reform educators before the advent of neuroscience data, but were explained and carefully developed only within the framework of neurodidactics.

Keywords: neurobiology; pedagogy; reform pedagogy; neurodidactics; neurodidactic technique; alternation technique; interval repetition; extraction practice

For citation. Egorchenkova, N. B., & Korobova, O. V. (2025). Neurodidactics in foreign language teaching: new approaches and effectiveness. *Russian Social and Humanitarian Studies*, 17(4), 57–73. <https://doi.org/10.12731/3033-5981-2025-17-4-537>

Введение

В последние десятилетия на базе нейробиологии и нейрофизиологии были разработаны и введены в эксплуатацию современные аппаратные методы исследования процессов, происходящих в мозге, таких как, например функциональная магнитно-резонансная томография (МРТ) или позитронно-эмиссионная томография (ПЭТ). Такие методы дают возможность наблюдать за тем, что происходит в мозге в процессе получения и усваивания новой информации, то есть при обучении. Полученные при этом данные и само их наличие послужили толчком для появления и развития новой научной области – нейродидактики, представляющей собой симбиоз таких наук как нейробиология, дидактика, педагогика и психология [1, с. 281]. Новая сфера научных исследований имеет, прежде всего, прикладной характер, поскольку применяет результаты исследований мозга и нейробиологических процессов, касающихся обучения и памяти, в педагогике и дидактике [4, с. 31]. Нейробиология помогла скорректировать и углубить представления о структуре, развитии и функционировании головного мозга и высших психических функций, а также о важности гормонов и нейромедиаторов, что позволило сформулировать современные нейродидактические принципы и рекомендации по обучению [20, с. 38]. Устойчивость успеха в обучении рассматривается в новой педагогической парадигме как результат следования нейродидактическим правилам, основанным на знании принципов функционирования мозга и высших психических функций. Однако многие из выводов нейродидактики нельзя считать новыми: результаты исследований в области нейробиологии подтверждают алгоритмы и правила обучения, постулируемые преподавателями-реформаторами на протяжении веков. Новым является то, что теперь при помощи новых данных о деятельности

мозга можно объяснить и доказать, почему принципы реформаторской педагогики работают [20, с. 41] даже несмотря на возрастающую информационную перегрузку [5, с. 17].

Материалы и методы

Данные нейробиологии и нейрофизиологии подтверждают, что головной мозг содержит около 100 миллиардов нервных клеток, называемых нейронами, между которыми происходит постоянный обмен информацией [13, с. 76]. Важную роль в процессе обучения и при функционировании памяти играет лимбическая система, которая состоит из нескольких анатомических структур, окружающих таламус в центре.

Таким образом, в головном мозге непрерывным потоком происходят перцептивные и когнитивные процессы, большинство из которых связано с обучением. В лимбической части коры головного мозга сознательные эмоции управляют действиями и импульсами. Гиппокамп как часть лимбической системы организует декларативную, то есть способную к осознанию память. Миндалевидное тело, тоже входящее в состав лимбической системы, отвечает за эмоциональную оценку и запоминание ситуаций, а также обрабатывает страхи и тревоги и оценивает угрозы. Мезолимбическая система, участвуя в механизмах памяти, эмоций и обучения, продуцирует чувство удовольствия и активизируется при ощущении награды. Для регуляции уровня синаптической передачи мозг использует нейромодуляторы, такие как дофамин, норадреналин, серотонин, ацетилхолин, позволяющие управлять вниманием, мотивацией, интересом, способностью к обучению [18, с. 60].

Взаимодействие нейронов осуществляется через соединения нервных клеток – синапсы. Повторное использование синапсов укрепляет соединения. На этом факте основывается процесс обучения, которое происходит изначально за счет появления новых синапсов, а в дальнейшем – при помощи укрепления уже существующих [19, с. 29].

В соответствии со сказанным, память представляет собой не статическое хранилище данных, а постоянно изменяющуюся систему,

генерирующую процессы хранения, связывания и закрепления информации. С точки зрения временных рамок генерации процессов запоминания и хранения информации память бывает сверхкороткой, сенсорной, а также кратковременной и долговременной. Для обучения, помимо долговременной памяти, особенно важны две формы: рабочая память, то есть оперативная, временная, и прайминг [10, с. 197].

Под праймингом понимается феномен более успешного сознательного запоминания информации, воспринятой ранее неосознанно [14, с. 72]. Это может быть сделано, например, с помощью обзора материала в начале урока.

Рабочая память представляет собой активную часть кратковременной памяти и отвечает за кратковременное хранение и обработку информации, что означает, что она может одновременно хранить и обрабатывать информацию. Как центральная часть памяти, она предназначена не только для обработки входных данных, но и для связи с долговременной памятью. Она включает в себя:

- центральный исполнительный орган, регулирующий поток информации между всеми системами памяти;
- управление фонологическим циклом, который отвечает за звуковую обработку и внутреннее повторение, важную стратегию обучения;
- управление визуально-пространственным блокнотом для обработки визуальной и пространственной информации;
- управление эпизодическим буфером, который включает в себя, среди прочего, так называемый чанкинг (метод запоминания, который заключается в разделении большого объема информации на более мелкие и хорошо запоминаемые части) [2, с. 124-131].

Долгосрочная память практически не имеет ограничений по времени и объему содержимого. По характеру содержания памяти различают декларативную (объяснимую) и процедурную память, которая сохраняет моторные способности и навыки. Декларативную память можно далее разделить на эпизодическую (биографическую) и семантическую память (систему знаний, содержащую изучаемые факты) [14, с. 81].

Результаты и обсуждение

Путь от усвоения новой информации или, соответственно, содержания обучения до тех пор, пока оно не будет навсегда сохранено в долговременной памяти, занимает много времени. От восприятия всеми органами чувств до кратковременного хранения в сенсорных регистрах, доступных для всех органов чувств, происходит отбор и кодирование информации, а также дальнейшая обработка в рабочей памяти, которая объединяет предыдущие знания и сохраняет новое содержание, хотя и актуальное. После этого происходит так называемая консолидация или закрепление содержания до тех пор, пока оно в конечном итоге не будет отложено в долговременной памяти. При последующем извлечении изученного содержание обучения будет повторно закодировано и, таким образом, повторно сохранено. Поэтому ошибки учащихся следует исправлять как можно быстрее и в полном объеме, чтобы обеспечить правильное повторное кодирование и избежать хранения ложной информации [14, с. 72].

Однако не всё попадает в долговременную память с одинаковой скоростью. Наша центральная система оценки в лимбических структурах оценивает любую новую информацию или ситуацию как новую / хорошую / полезную / приятную / значимую или старую / плохую / неблагоприятную / болезненную / неважную, используя эмоциональную память опыта. Этот бессознательный процесс оказывает фундаментальное влияние на успех обучения: при положительном результате включаются нейромодуляторы (например, дофамин для стимуляции влечения и любопытства и ацетилхолин для целенаправленного внимания), которые в конечном итоге обеспечивают создание новых знаний путем привязки к уже имеющимся. Таким образом, чем больше предварительных знаний о конкретном содержании обучения, тем быстрее создаются новые сети знаний [1, с. 87].

В процессе обучения развитие мозга происходит относительно быстро. Особенно отчетливо это видно в первые годы жизни, когда серое вещество, основа для построения мозга, вырабатывается в большом количестве [3, с. 112]. При этом мозг растет и развива-

ется не равномерно, а скачками, наращивая на каждом этапе определенные функции. Например, с 6 до 12 лет развиваются языковые навыки и пространственный интеллект [8, с. 52]. А в 12 лет увеличивается доля белого вещества, миелина, что приводит к более быстрой передаче стимула и, следовательно, к более быстрой обработке информации [7, с. 281].

В головном мозге представителей разных полов также обнаруживаются некоторые анатомические различия: в женском мозге, например, мозолистое тело толще, а основные языковые центры, область Вернике (семантическая обработка речи) и область Брока (центр двигательной речи) пропорционально больше. Серое и белое вещество мозга также распределены по-разному. Однако это не означает, что между женщинами и мужчинами существуют значительные различия в интеллекте: «Их мозг выполняет одно и то же, только разными путями» [16, с. 50-55].

Данные, полученные в ходе нейробиологических исследований, позволили прийти к выводу, что обучение должно основываться на принципах работы головного мозга и функционирования высших психических функций. Маргрет Арнольд [12, с. 190] сформулировала 12 нейродидактических принципов преподавания, которые являются основой эффективного обучения:

1. В процессе обучения необходимо появления конкретного опыта.
2. Эффективность обучения связано с использованием социальных ситуаций.
3. Преподаватель должен учитывать интересы и идеи учащихся.
4. Эффективность обучения должна быть основана на мобилизации уже имеющихся знаний.
5. Положительные эмоции важны для обучения.
6. Отдельные части нового материала должны складываться в цельную картину.
7. Учебная среда способствует интенсивности обучения.
8. Эффективность обучения повышается, если есть время для размышлений.
9. Связь информации и опыта играют важную роль при обучении.

10. Индивидуальные особенности учащихся должны учитываться при обучении.
11. Эффективность обучения повышается в благоприятной и мотивирующей среде.
12. В процессе обучения должны учитываться таланты и индивидуальные компетенции.

Среди других принципов нейродидактики Бранд и Маркович [14, с. 81]. предлагают, в частности, следующие:

1. Снижение требований во время восприятия нового содержания обучения.
2. Подготовленный обзор в начале урока или тематического блока осуществляется путем выделения важных единиц информации. Обзор и представление о структуре учебного блока действуют как вспомогательное средство для внешнего запоминания.
3. Бранд и Маркович также предлагают интегрировать малую групповую и проектную работу.

Однако, на наш взгляд, самый важный постулат нейродидактики отражен в следующем утверждении Герхарда Рота [18, с. 58]: «Знания не могут быть переданы; они должны быть воссозданы в мозгу каждого учащегося». Применение этого принципа приводит к самостоятельности обучения, которая больше соответствует требованиям индивидуализации, дифференциации, развития творчества и т.д., чем традиционное (фронтальное) обучение со строгими требованиями к материалам и постоянным контролем [17, с. 179]. По словам Ульриха Херрманна, самоорганизованное обучение «отвечает почти всем основным требованиям современной ... педагогики, которая извлекла уроки из исследований мозга» [15, с. 92].

В основе самоорганизованности обучения лежит принцип работы, фундаментальный для обучения мозга и состоящий в том, что мозг, как формулирует Спитцер, является машиной для извлечения правил [19, с. 5]. Это означает, что преподаватель должен не объяснять правила, а давать учащимся множество примеров, на основе которых они сами выводят правила, воссоздают их по имеющимся

в их распоряжении образцам. В этом тоже востребована самостоятельная работа учащихся. Обнаружение и/или разработка нового содержания обучения удастся тем лучше, чем больше предварительных знаний имеют учащиеся в данной области, потому что новый контент всегда дополняется соответствующими предыдущими знаниями. Лучший способ добиться этого – учитывать жизненный опыт учащихся, что позволит им понимать, почему и для чего они должны учиться [9, с. 9].

В обобщенном виде главные функции памяти могут лечь в основу плана обучения: прайминг – подготовка к новой информации в виде обзора; активация предварительных знаний; использование когнитивных эффектов (последовательность: первая и последняя единицы информации запоминаются лучше всего; модальность: произносимый текст в сочетании с соответствующими изображениями запоминается лучше); распознавание образов и генератор правил: предоставление большого количества примеров, самостоятельное формулирование правил учащимися; чанкинг: соединение мелких единиц в более крупные; фонологическая петля: внутреннее повторение нового материала; интеграция: связь нового с предыдущими знаниями из опыта учащихся; запоминание: стратегии запоминания, когнитивные эффекты (первичность, новизна, модальность), практика; консолидация освоенного материала; повторное кодирование: обучение через преподавание [6, с. 153].

Применение приемов нейродидактики в преподавании иностранного языка, в частности немецкого языка в ВУЗе, показывает, что наибольшей эффективностью отличаются упражнения, опирающиеся на практику чередования. В тех академических группах, в которых последовательно проводилась практика чередования при подаче и усвоении материала, наблюдался более высокий уровень прироста знаний и их консолидации по сравнению с группами, в которых материал подавался традиционно. Под чередованием понимается использование нескольких тем при обучении с целью улучшения запоминания. Использование данного приема при обучении позволяет интенсифицировать работу мозга, в результате чего ин-

формация запоминается легче и удерживается в памяти дольше. В качестве использования приема чередования можно привести следующие упражнения:

- прослушивание аудио на одну тему, затем чтение текста на другую;
- сравнение разных форматов: диалог → статья → аудионовость;
- комбинирование, например, тем «Путешествия» и «Экология»: обсуждение экологических проблем в разных странах;
- кроссворды с перемешанными словами из разных тем;
- ролевые игры, где нужно использовать разные языковые навыки;
- проектная работа, объединяющая несколько аспектов языка;
- чередование письменных и устных заданий.

Помимо практики чередования высоким уровнем эффективности при обучении иностранному языку отличаются такие распространенные нейродидактические приемы как интервальное повторение и практика извлечения. Прием интервального повторения заключается в многократном повторении информации через регулярные промежутки времени. Лучшим упражнением является работа с карточками – бумажными или электронными, в соответствующих приложениях. Что касается практики извлечения, то этот нейродидактический прием используется на занятиях для закрепления усвоенного материала. В качестве примеров упражнений при использовании этого приема можно предложить следующие практики:

- Написание ответов: ученикам предлагают записать всё, что они могут вспомнить по теме. Затем они могут по очереди прочитать вслух то, что вспомнили. Такой метод улучшает усвоение знаний, укрепляет навыки говорения и восприятия на слух.
- Создание ментальной карты: учеников просят по памяти составить ментальную карту по теме. В центре карты помещают тему, а ученики пишут одним цветом всё, что могут вспомнить. Затем они заполняют важную информацию, которую пропустили, другим цветом.

- Написание собственных вопросов: этот метод позволяет ученикам погрузиться в тему на более глубоком уровне и рассмотреть важные учебные вопросы, такие как «как» и «почему». Затем они могут опросить других учеников, используя эти вопросы, или позже ответить на них самостоятельно.
- «Две вещи»: преподаватель просит учеников вспомнить две любые вещи (факта, правила) с прошлого урока.
- «Думай-обсуждай-делись»: подготовка ответа на вопрос учителя. Ученики разбиваются на пары и сначала быстро обсуждают вопрос учителя между собой, а потом отвечают учителю.

Заключение

1. Нейродидактика как междисциплинарная область знаний, представляющая собой синтез исследований мозга, дидактики, педагогики и психологии, рассматривает основы преподавания и обучения на основе результатов нейробиологии и нейрофизиологии. Это способствует повышению эффективности преподавания, что было отмечено преподавателями ВолГУ, использующими нейродидактические упражнения на занятиях по практическому курсу иностранного языка (английский и немецкий).

2. Многие из принципов нейродидактики не отличаются новизной. Основная их ценность состоит в том, что они позволяют подтвердить, объяснить и усовершенствовать достижения реформаторской педагогики. Кроме того, обращение к принципам функционирования головного мозга и высших психических функций позволяет более гибко реагировать на неизбежные изменения в восприятии нового материала каждым новым поколением обучающихся, обусловленные возрастающей информационной перегрузкой.

3. В соответствии с этим, возникает необходимость включения нейродидактики в систему подготовки учителей, для того чтобы извлеченные на сегодняшний день уроки последовательно применялись в повседневном обучении, а не остались только областью реформаторской педагогики.

Список литературы

1. Блейк, С., Шип, С., & Чошанов, М. А. (2004). Использование достижений нейропсихологии в педагогике. *Педагогика*, (5), 85–90.
2. Величковский, Б. Б. (2015). *Рабочая память человека: структура и механизмы*. Москва: Когито-центр, 247 с.
3. Выготский, Л. С. (2022). *Лекции по психологии*. Москва: Перспектива, 148 с.
4. Карпенко, М. П., Давыдов, Д. Г., & Чмыхова, Е. В. (2019). *Нейродидактика: монография*. Москва: Издательство СГУ, 282 с. ISBN: 978-5-8323-1108-1. EDN: <https://elibrary.ru/KNXQON>
5. Клинберг, Т. (2010). *Перегруженный мозг. Информационный поток и пределы рабочей памяти*. Москва: Ломоносовъ, 208 с.
6. Костромина, С. Н. (2019). *Введение в нейродидактику: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 182 с. ISBN: 978-5-288-05911-7. EDN: <https://elibrary.ru/NVOCVJ>
7. Лурия, А. Р. (2023). *Основы нейропсихологии*. Санкт-Петербург: Питер, 384 с.
8. Микадзе, Ю. В. (2008). *Нейропсихология детского возраста*. Санкт-Петербург: Питер, 288 с.
9. Хамраева, Е. А. (2022). Нейролингводидактический аспект в обучении русскому языку: технологии нового поколения в обучении детей и взрослых. *Русский язык за рубежом*, (6), 4–11. <https://doi.org/10.37632/PI.2022.295.6.011>. EDN: <https://elibrary.ru/QNGFBY>
10. Хомская, Е. Д. (2011). *Нейропсихология: хрестоматия*. Санкт-Петербург: Питер, 992 с. ISBN: 978-5-7695-7164-0. EDN: <https://elibrary.ru/QYCYKX>
11. Храмова, М. В., Храмов, А. Е., & Федоров, А. А. (2023). Современные тренды развития нейронаучных исследований в образовании. *Вопросы образования. Educational Studies Moscow*, (4), 275–316. <https://doi.org/10.17323/vo-2023-16701>. EDN: <https://elibrary.ru/CQUIJK>
12. Arnold, M. (2009). Brain-based learning and teaching. In U. Herrmann (Ed.), *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (pp. 182–195). Weinheim, Basel: Beltz.

13. Becker, N. (2009). Hirngespinnste der Pädagogik. *Psychologie Heute*, (11), 72–77.
14. Brand, M., & Markowitsch, H. J. (2009). Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive – Konsequenzen für die Gestaltung des Schulunterrichts. In U. Herrmann (Ed.), *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (pp. 69–85). Weinheim, Basel: Beltz.
15. Herrmann, U. (2009). Lernen findet im Gehirn statt. In R. Caspary (Ed.), *Lernen und Gehirn* (pp. 74–96). Freiburg: Herder Verlag.
16. Kraft, U. (2005). Die Macht des Weiblichen. *Gehirn & Geist Dossier: Wer bin ich?*, (5), 50–55.
17. Preiß, G. (1996). *Neurodidaktik: theoretische und praktische Beiträge*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlags-Gesellschaft, 210 p.
18. Roth, G. (2009). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In U. Herrmann (Ed.), *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (pp. 125–132). Weinheim, Basel: Beltz.
19. Spitzer, M. (2005). Gehirnforschung für lebenslanges Lernen. In OECD (Ed.), *Auf dem Weg zu einer neuen Lernwissenschaft* (pp. 1–20). Stuttgart: Schattauer.
20. Westerhoff, N. (2008). Neurodidaktik auf dem Prüfstand. *Gehirn & Geist*, (12), 36–43.

References

1. Blake, S., Ship, S., & Choshanov, M. A. (2004). Using neuropsychological achievements in pedagogy. *Pedagogy*, (5), 85–90.
2. Velichkovsky, B. B. (2015). *Human working memory: structure and mechanisms*. Moscow: Kogito-Center, 247 p.
3. Vygotsky, L. S. (2022). *Lectures on psychology*. Moscow: Perspektiva, 148 p.
4. Karpenko, M. P., Davydov, D. G., & Chmykhova, E. V. (2019). *Neurodidactics: monograph*. Moscow: SGU Publishing House, 282 p. ISBN: 978-5-8323-1108-1. EDN: <https://elibrary.ru/KHXQON>
5. Klingberg, T. (2010). *The overloaded brain. Information flow and the limits of working memory*. Moscow: Lomonosov, 208 p.

6. Kostromina, S. N. (2019). *Introduction to neurodidactics: textbook*. Saint Petersburg: Saint Petersburg University Publishing House, 182 p. ISBN: 978-5-288-05911-7. EDN: <https://elibrary.ru/HVOCVJ>
7. Luria, A. R. (2023). *Fundamentals of neuropsychology*. Saint Petersburg: Piter, 384 p.
8. Mikadze, Yu. V. (2008). *Neuropsychology of childhood*. Saint Petersburg: Piter, 288 p.
9. Khamraeva, E. A. (2022). Neuro-linguodidactic aspect in teaching Russian: new-generation technologies in teaching children and adults. *Russian Language Abroad*, (6), 4–11. <https://doi.org/10.37632/PI.2022.295.6.011>. EDN: <https://elibrary.ru/QNGFBY>
10. Khomskaya, E. D. (2011). *Neuropsychology: anthology*. Saint Petersburg: Piter, 992 p. ISBN: 978-5-7695-7164-0. EDN: <https://elibrary.ru/QYCYKX>
11. Khramova, M. V., Khramov, A. E., & Fedorov, A. A. (2023). Modern trends in the development of neuroscientific research in education. *Educational Studies Moscow*, (4), 275–316. <https://doi.org/10.17323/vo-2023-16701>. EDN: <https://elibrary.ru/CQUIJK>
12. Arnold, M. (2009). Brain-based learning and teaching. In U. Herrmann (Ed.), *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (pp. 182–195). Weinheim, Basel: Beltz.
13. Becker, N. (2009). Hirngespinnste der Pädagogik. *Psychologie Heute*, (11), 72–77.
14. Brand, M., & Markowitsch, H. J. (2009). Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive — Konsequenzen für die Gestaltung des Schulunterrichts. In U. Herrmann (Ed.), *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (pp. 69–85). Weinheim, Basel: Beltz.
15. Herrmann, U. (2009). Lernen findet im Gehirn statt. In R. Caspary (Ed.), *Lernen und Gehirn* (pp. 74–96). Freiburg: Herder Verlag.
16. Kraft, U. (2005). Die Macht des Weiblichen. *Gehirn & Geist Dossier: Wer bin ich?*, (5), 50–55.
17. Preiß, G. (1996). *Neurodidaktik: theoretische und praktische Beiträge*. Pffaffenweiler: Centaurus Verlags Gesellschaft, 210 p.

18. Roth, G. (2009). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In U. Herrmann (Ed.), *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (pp. 125–132). Weinheim, Basel: Beltz.
19. Spitzer, M. (2005). Gehirnforschung für lebenslanges Lernen. In *OECD (Ed.), Auf dem Weg zu einer neuen Lernwissenschaft* (pp. 1–20). Stuttgart: Schattauer.
20. Westerhoff, N. (2008). Neurodidaktik auf dem Prüfstand. *Gehirn & Geist*, (12), 36–43.

ДААННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Егорченкова Наталья Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иноязычной коммуникации и лингводидактики

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный университет»

просп. Университетский, 100, г. Волгоград, 400062, Российская Федерация

natalia.egorchenkova@volsu.ru

Коробова Ольга Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной коммуникации и лингводидактики

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный университет»

просп. Университетский, 100, г. Волгоград, 400062, Российская Федерация

ov.korobova@volsu.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Natalia B. Egorchenkova, PhD in Philology, Associate Professor, Senior Lecturer in Department of Foreign Language Communication and Language Education

Volgograd State University
100, Universitetski Ave., Volgograd, 400062, Russian Federation
SPIN-code: 1317-9823
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7418-5720>
Researcher ID: G-6521-2015
Scopus AuthorID: 57208151905
Academia.edu: https://independent.academia.edu/Нталя_Егорченкова
ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Natalia-Egorchenkova>

Olga V. Korobova, PhD in Philology, Senior Lecturer in Department of Foreign Language Communication and Language Education of Volgograd State University
Volgograd State University
100, Universitetski Ave., Volgograd, 400062, Russian Federation
ov.korobova@volsu.ru
SPIN-code: 5092-3155
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1055-4675>
ResearcherID: AAH-1652-2019
Scopus AuthorID: 57193768847
Academia.edu: <https://volsu.academia.edu/OlgaKorobova>
ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Olga-Korobova-3>

Поступила 20.11.2025
После рецензирования 10.12.2025
Принята 19.12.2025

Received 20.11.2025
Revised 10.12.2025
Accepted 19.12.2025

DOI: 10.12731/3033-5981-2025-17-4-538

EDN: DAFGMJ

УДК 811.1



Научная статья

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ СМЕШАННОМ ФОРМАТЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

О.А. Кудинова, В.И. Кудинова

Аннотация

Обоснование. Мобильные устройства являются частью повседневной жизни современного общества. Их использование в учебных целях принесло положительные результаты как на когнитивном, так и на эмоциональном уровнях. Однако отсутствие адекватных инструментов и материалов побудило к предложению интеграции ряда цифровых инструментов в процесс смешанного обучения английскому языку в качестве эффективного ресурса для развития учебной автономии обучающихся.

Цель. Статья посвящена изучению цифровых технологий, используемых преподавателями для развития лексико-грамматических и коммуникативных навыков при смешанном формате обучения английскому языку, в частности, мобильных приложений и веб-сайтов, которые могут эффективно использоваться в процессе преподавания/изучения иностранного языка, а также обобщению результатов исследования с учетом существующих реалий и тенденций.

Материалы и методы. Основу исследования составляют теоретическое изучение и обобщение научно-методической литературы, данных интернет-ресурсов, связанных с темой исследования; используются общенаучные методы – опрос и анализ.

Результаты. УМК Spotlight 10–11 может быть эффективно адаптирован под индивидуальные стили обучения с усилением практико-ориентированного компонента. Благодаря использованию модели смешанного обучения, были созданы условия для более доступной, мотивирующей

и результативной образовательной среды. Используемая методика формирования лексико-грамматических и коммуникативных навыков у обучающихся старшей школы в рамках смешанного обучения с использованием мобильных приложений и интернет-контента способствовала повышению эффективности обучения английскому языку.

Ключевые слова: игровое обучение; междисциплинарные проекты; цифровые технологии; устройства для обучающихся; мобильные устройства; смешанное обучение; онлайн-занятия; образовательные приложения; образовательные порталы

Для цитирования. Кудинова О.А., Кудинова В.И. (2025). Цифровые технологии при смешанном формате обучения английскому языку. *Russian Social and Humanitarian Studies / Российские социогуманитарные исследования*, 17(4), 74–96. <https://doi.org/10.12731/3033-5981-2025-17-4-538>

Original article

DIGITAL TECHNOLOGIES IN BLENDED ENGLISH LANGUAGE TEACHING

O.A. Kudinova, V.I. Kudinova

Abstract

Background. Mobile devices are a part of the daily life of modern society. Their use for educational purposes has brought positive results on both cognitive and emotional levels. However, the lack of adequate tools and materials prompted the proposal to integrate a number of digital tools into the process of blended English language teaching as an effective resource for developing students' learning autonomy.

Purpose. The article is devoted to the study of digital technologies used by teachers to develop lexical, grammatical and communication skills in blended English language teaching, in particular, mobile applications and websites that can be effectively used in the process of teaching/learning a foreign language, as well as summarizing the research results taking into account existing realities and trends.

Materials and methods. The research is based on the theoretical study and synthesis of scientific and methodological literature, as well as Internet resources related to the research topic; general scientific methods – analysis and interview are used.

Results. The Spotlight 10-11 curriculum can be effectively adapted to individual learning styles with an enhanced practice-oriented component. The blended learning model helped to create conditions for a more accessible, motivating and productive educational environment. The methodology used to develop lexical, grammatical and communication skills among high school students in the framework of blended learning with the help of mobile applications and online content contributed to improving the effectiveness of English language teaching.

Keywords: game-based learning; interdisciplinary projects; digital technologies; devices for students; mobile devices; blended learning; online classes; educational applications; educational portals

For citation. Kudinova, O. A., & Kudinova, V. I. (2025). Digital technologies in blended English language teaching. *Russian Social and Humanitarian Studies*, 17(4), 74–96. <https://doi.org/10.12731/3033-5981-2025-17-4-538>

Введение

Цифровые технологии являются неотъемлемой и естественной частью повседневной жизни. В настоящее время цифровые технологии используются обучающимися и преподавателями не только в очной, но и в дистанционной формах обучения. Они оказывают фундаментальное влияние на мышление обучающихся, цели обучения и учебную среду. Эти технологии необходимо использовать адекватно, рационально и результативно. Ученики и учителя пользуются не только школьными компьютерами и ноутбуками, но и собственными мобильными телефонами или планшетами [2; 13]. С помощью этих технологий обучение становится для них более привлекательным и увлекательным. Благодаря этим технологиям учителя получают более быструю (часто немедленную) обратную связь от обучающихся. С ростом числа мобильных устройств в

школах появилось большое количество приложений и порталов, предлагающих образовательный контент.

Использование мобильных устройств в учебных целях принесло положительные результаты как на когнитивном, так и на эмоциональном уровнях в нескольких предметных областях. Одной из наиболее ценных особенностей этих устройств, на которую указывает литература, является их потенциал в продвижении контекстного обучения и обучения на месте [4]. Однако отсутствие адекватных инструментов и материалов, касающихся конкретных условий, в которых работают учителя, а именно изучения языкового контента в образовательных целях, побудило к проведению тщательного анализа существующих веб-приложений и рассмотрению возможностей их внедрения в образовательный процесс.

Целью практической части исследования является реализация методики формирования лексико-грамматических и коммуникативных навыков у обучающихся основной школы с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в рамках смешанного обучения на материале конкретного учебного курса. Данная реализация направлена на проверку эффективности интеграции цифровых инструментов в обучение английской лексики и обоснование её методического потенциала в условиях современной школы.

В своём исследовании мы исходили из того, что:

1. Технические и педагогические инновации открывают новые возможности для взаимодействия и совместной работы учителя с учениками. Создание более насыщенного контента, интерактивные видео – всё это подходит для внедрения в любом учебном заведении.

2. Использование мобильных приложений и цифровых платформ дает наглядность, которая так необходима при изучении иностранного языка.

3. Цифровые технологии обладают огромным потенциалом в плане гибкости и доступности. Доступность в любое время и с любого устройства облегчает школьникам обучение и повышает мотивацию. Кроме того, онлайн-контент полезен для обучающихся,

которые не могут посещать школу из-за болезни. Соответственно, цифровые технологии не только способствуют самостоятельному обучению, но и предоставляют равные возможности для обучения.

Материалы и методы

Данное исследование проводилось с использованием смешанных методов, в ходе которого сбор данных включал метод моделирования и проектирования методических материалов; педагогическое наблюдение и обобщение опыта; экспертную оценку и анализ результатов апробации разработанных методических материалов. Анализ результатов апробации указывает на более высокую мотивацию к обучению при использовании различных приложений и платформ для изучения английского языка, особенно у обучающихся, которые обычно меньше участвуют в традиционных уроках.

В работах, связанных с образовательными цифровыми ресурсами, важно учитывать их педагогическую применимость. Эту концепцию можно определить как “анализ того, как образовательное приложение (инструменты, контент, задачи и интерфейс) поддерживает учащихся в процессе обучения в различных контекстах в соответствии с целями обучения” [10]. Такие авторы, как Петри Нокелайнен [11] и Даниэль Иванц, Раду Васиу и Михай Онита [10], предлагают набор педагогических критериев и показателей удобства использования, которые могут быть использованы для разработки и анализа цифровых ресурсов.

Активное вовлечение обучающегося в процесс обучения имеет первостепенное значение, и рекомендуется использовать активные подходы, такие как проектное обучение. Такие авторы, как Джозеф С. Крайчик и Намсу Шин [12], а также Джон В. Томас [15], советуют использовать его для решения сложных вопросов или задач, которые в конечном итоге приводят к созданию реалистичных продуктов, артефактов или презентаций, а также других функций.

В современном образовательном процессе информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) занимают важное место, в частности, в контексте обучения английскому языку. Эти технологии

расширяют возможности преподавателей, делают процесс обучения более эффективным для учащихся [8; 9]. В нашем исследовании под цифровыми технологиями понимаются электронные инструменты, системы, устройства и ресурсы, которые позволяют хранить, обрабатывать и передавать огромные объемы информации (данных, текста и изображений) на устройствах хранения – компьютерах, планшетах, ноутбуках, мобильных телефонах, цифровых камерах и электронных книгах, электронных журналах. Это и устройства связи – Wi-Fi, Bluetooth, интернет и многое другое.

Цифровые технологии важны как инструмент обучения, так как открывают путь к различным формам обучения, способствуют развитию компетенций, приобретению новых навыков и знаний, и, прежде всего, их сильной стороной является их доступность (школы, библиотеки, музеи, учебные центры оснащены компьютерами, планшетами и т.д. для своих посетителей).

Обходя вопросы оснащенности учебных аудиторий компьютерами, ноутбуками, планшетами целесообразно рассмотреть использование на занятиях цифровых инструментов в процессе смешанного обучения английскому языку [5; 14]. Если организовывать для учеников онлайн среду, в которой они привыкли находиться, можно достичь большей вовлеченности в процесс обучения, особенно если использовать знакомые для них информационные системы и платформы. Перед началом урока необходимо небольшое повторение ранее изученного материала, чтобы понять насколько обучающиеся поняли, освоили материал или им нужно повторить его еще раз. Каждому требуется разное количество времени, чтобы понять и закрепить учебную программу. Мобильные телефоны похожи на интерактивную доску. Обучающиеся используют мобильные телефоны, как если бы они работали с интерактивной доской – перемещали объект, нажимали на него и т.д.

На сегодняшний день уже существует большое количество подготовленных материалов для преподавателей [3], поэтому далее мы сосредоточимся на возможности использования различных приложений для поддержки преподавания.

MindMup – бесплатное онлайн-приложение для составления ментальных карт, которое позволяет импортировать / экспортировать ментальные карты. Все приложение написано на английском языке. Примером упражнения может служить отработка фраз, таких как «Мое любимое животное...». Обучающиеся выбирают проблемную фразу из списка, а затем используют веб-приложение для создания ментальной карты. В основе интеллект-карты лежит вопрос, другие отрасли – это фразы с максимально возможным количеством ответов. Обучающиеся выбирают проблемную фразу, создают вопрос для ответа и формулируют не менее 6 различных ответов. После выполнения задания они формируют группы с одинаковой фразой. В группе они сравнивают варианты ответов, пытаются объединить ответы в одну ментальную карту и получить как можно больше фраз. Интерактивные интеллект-карты могут помочь в работе с лексическим материалом по любой теме, представленной в учебниках средней школы (<https://www.mindmup.com>).

OneNote – это приложение для создания быстрых заметок по уроку, обмена и хранения материалов, добавления быстрых фрагментов и фотографий. В приложении также можно, например, рисовать, создавать списки дел, вставлять онлайн-картинки и использовать математическую функцию. Изменения сохраняются автоматически, и все синхронизируется в облаке. Заметки можно открывать с различных устройств (компьютер, смартфон, планшет, Интернет). Обучающиеся используют OneNote в качестве электронного блокнота. У них есть быстрый доступ к конспектам, и преподаватель может поделиться с ними учебниками, рабочими тетрадями и другими материалами. Если вся группа создает рабочую тетрадь в приложении (рекомендуется при подключении к командному приложению), у преподавателя появляется возможность не только обмениваться материалами, но и проверять рабочие тетради отдельных обучающихся. Это позволяет отслеживать прогресс каждого обучающегося в режиме реального времени. Например, при работе с мобильного телефона или планшета, можно делать заметки на доске и быстро вставлять их в свою рабочую тетрадь (<https://>

www.microsoft.com/cs-cz/microsoft-365/onenote/digital-note-taking-app?ms.url=onenotecom&rtc=1).

StoryboardThat – простой инструмент для создания коротких комиксов. Учащиеся создают свои собственные комиксы, используя один или два сценария, чтобы объяснить основные понятия комикса (речитатив, комикс, облачко с текстом высказываний или мыслей персонажей) или создать краткое продолжение прочитанного текста. Данный вид работы удобно использовать на занятиях по домашнему чтению или стилистическому анализу текста (<https://www.storyboardthat.com/cs>).

Quizizz – создание вопросов с открытыми ответами, с возможностью выбора или с логическим порядком ответов. Для каждого вопроса можно установить временную шкалу. Обучающиеся получают баллы как за правильный, так и за быстрый ответ. В обмен на баллы они могут получить дополнительное преимущество (дополнительные баллы, отсрочка времени, помощь в случае неправильных ответов и т.д.) при решении дальнейших вопросов и могут сравнить свои результаты с результатами одноклассников. Играть можно как индивидуально, так и в команде. Преподаватель создает тест для отработки темы и отправляет студентам ссылку на подключение. Тест можно проводить в начале каждого урока (для повторения знаний из предыдущего урока), во время урока (для отработки темы) или в конце урока (для размышления) (<https://quizizz.com/>).

Quizlet – это образовательная платформа, которая позволяет вводить слова на иностранном языке, просматривать и изучать их, включая произношение, а затем практиковать их в форме игр и тестов. Преподаватель создает набор слов по теме, которую он в данный момент обсуждает. Эта платформа предлагает действительно большое количество способов попрактиковаться. Сначала с помощью карточек студенты знакомятся со словарным запасом, включая произношение, затем они могут практиковать свои знания словарного запаса различными способами: заучивать, писать, произносить по буквам. Обучающиеся могут играть в несколько видов игр: «матч», «гравитация», «викторина в прямом эфире» как само-

стоятельно, так и в группах. Преподаватель также может создавать и распечатывать тесты (<https://quizlet.com/en-gb>).

Flipgrid – это образовательная платформа, которая использует съемку коротких видеороликов для процесса обучения. Платформа доступна только на английском языке. Необходимо создать учетную запись в приложении – educator signur. В разделе «Сетки» создаются темы, по которым записываются видеоролики – «TOPICS». Перед началом экскурсии или образовательной программы студентам сообщается, что после прохождения программы они снимут короткое видео на данную тематику. Обучающиеся более мотивированы уделять внимание экскурсии или образовательной программе. Они могут просматривать видео друг друга и комментировать их (<https://info.flipgrid.com>).

LearningApps – это образовательная платформа для обучения иностранным языкам. Платформа доступна на шести языках. Один из них – английский. Это увлекательная практика грамматики или словарного запаса. Приложение предлагает множество видов упражнений, например, поиск пар, добавление к тексту, распределение терминов по разным категориям, разгадывание кроссвордов, игры на запоминание. Регистрация преподавателя для использования не требуется. Можно использовать упражнения, созданные другими преподавателями. Регистрация обязательна, если вы хотите создать свое собственное упражнение (<https://learningapps.org>).

Изучение иностранного языка – сложный процесс, включающий в себя множество элементов. Современный урок иностранного языка полностью отличается от традиционного урока, потому что он ориентирован на общение с активным использованием цифровых технологий. Владение языком подразумевает овладение всеми четырьмя его навыками на должном уровне. Необходимо развивать навыки чтения, вводить новые грамматические или лексические элементы на уроке, давать информацию об изучаемой стране, практиковать любые языковые навыки, овладевать значением, функцией, структурой и использованием языковых единиц в письменной и устной речи [2]. Все данные навыки можно отработать активно, внедряя рассмотренные выше приложения.

Результаты и обсуждение

Наше исследование проводилось на базе ГОУ ТО «Яснополянский комплекс», Центр Поддержки одаренных детей в 10–11 классах. В образовательной практике школы для обучения английскому языку используется учебно-методический комплекс Spotlight. Он включает задания на развитие всех видов речевой деятельности, соответствующих требованиям ФГОС и международных экзаменов [7].

Несмотря на целостность и методическую продуманность УМК Spotlight, его содержание не в полной мере отвечает современным требованиям к обучению иностранному языку в контексте коммуникативно-ориентированного подхода.

В первую очередь это проявляется в ограниченности культурного компонента: материалы лишь фрагментарно знакомят обучающихся с реалиями англоязычных стран, что существенно снижает как мотивационный, так и познавательный потенциал учебного процесса.

Кроме того, речевой материал учебника отличается излишней формализованностью – диалоги и тексты имеют академический характер и слабо отражают особенности живой разговорной речи. Это препятствует формированию навыков спонтанного высказывания и снижает адаптацию учащихся к аутентичному языковому окружению.

Также вызывает определённые затруднения и общий уровень типовых заданий: они преимущественно рассчитаны на обучающихся среднего уровня подготовки и не предполагают достаточной вариативности, что затрудняет реализацию принципов индивидуализации обучения. Согласно ФГОС, обучение должно быть направлено на формирование коммуникативной компетенции учащихся, включая лексическую компетенцию как её составную часть. Использование ИКТ в процессе смешанного обучения позволяет обеспечить индивидуализацию и интенсификацию образовательного процесса, что способствует успешному достижению этой цели [6].

Включение в учебный процесс цифровых образовательных ресурсов в рамках смешанного обучения позволяет экономить время

на уроках, разнообразить подачу материала, адаптировать задания под индивидуальные стили обучения и усилить практико-ориентированный компонент [7].

Таким образом, УМК Spotlight 10–11 может быть эффективно адаптирован для современных условий обучения через интеграцию модели смешанного обучения. Это не только компенсирует недостатки базового учебника, но и создаёт условия для более гибкой, мотивирующей и результативной образовательной среды.

Применяя модель смешанного обучения и учитывая специфику возрастных особенностей обучающихся, может быть достигнуто заметное улучшение в показателях учеников. Более гибкая подача материала, разнообразие тем и контекстов, а также создание заданий и тестов на специализированных сайтах может помочь как отстающим ученикам, так и создать интересные ситуации для обучающихся, чей уровень выше среднего.

Рассмотрим реализацию методики формирования лексико-грамматических и коммуникативных навыков у обучающихся старшей школы в рамках смешанного обучения на материале конкретного учебного курса. Данная методика была направлена на повышение эффективности обучения английской лексике и проверку её методического потенциала в условиях современной школы.

Основу для отбора лексических единиц составляет учебно-методический комплекс (УМК) Spotlight 10, 11, рекомендованный Министерством просвещения РФ для общеобразовательных школ и соответствующий требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) среднего общего образования. Согласно ФГОС, овладение иностранным языком на уровне основной школы предполагает развитие иноязычной коммуникативной компетенции, включающей лексико-грамматический компонент как базовый элемент [6].

Критерии отбора лексики и грамматики основываются на функционально-коммуникативной значимости, частотности употребления, соответствию возрастным особенностям учащихся и их познавательным интересам, требованиях к лексическо-грамматическому

минимуму уровня B2 (Upper-Intermediate), который должен быть достигнут к концу 11 класса.

Также были учтены следующие дидактические принципы при создании упражнений: функциональность – слова используются в реальных речевых ситуациях; наглядность – отобранные лексемы легко визуализируются; повторяемость – многие из них встречаются в нескольких модулях УМК; мотивационная значимость – темы соответствуют интересам обучающихся; ИКТ-дружественность – слова легко поддаются обработке через интерактивные упражнения и игры.

Таким образом, определённый лексико-грамматический минимум, соответствующий современным методам отбора, был систематизирован, распределён по темам и стал основой для построения комплекса упражнений, апробации и анализа эффективности формирования лексических навыков с помощью ИКТ. Формирование навыков Обучающихся 10–11 классов требует системного подхода, который включает следующие этапы: предъявление лексики и грамматики (ознакомление с новыми словами, грамматическими явлениями); семантизация (объяснение значений); тренировка и автоматизация (употребление в устной и письменной речи); контроль и самоконтроль (проверка понимания и запоминания); применение в речевой деятельности (диалоги, рассказы, мини-проекты). В рамках цифровой образовательной среды все эти этапы реализуются с помощью рассмотренных ранее цифровых образовательных платформ.

Методика была адаптирована под возрастные особенности старшеклассников: визуальные и игровые форматы; сопровождение со стороны учителя; чередование коллективных и индивидуальных заданий; включение элементов самопроверки и саморефлексии.

Принципы разработки упражнений: целевое назначение (введение, тренировка, контроль); интерактивность и мотивация (игровая форма, соревновательность); соответствие возрастной норме (простота интерфейса, безопасность); методическая обоснованность (ориентация на речевые действия). Такое построение соответствует дидактическому

циклу, утверждённому в методике обучения иностранным языкам и полностью отражает требования ФГОС ООО: индивидуализация обучения; активизация речевой деятельности; использование образовательных технологий и электронных форм учебников.

Для активизации речевой деятельности обучающихся использовался видеоконтент. В настоящее время видеозаписи рассматриваются в качестве пассивного учебного материала. Однако внедряя новые технологии, а именно приложения Flipgrid и StoryboardThat, у обучающихся появляется возможность вне занятий обсуждать видеоконтент друг с другом без использования дополнительных каналов, задавать вопросы непосредственно по видео, на которые могут ответить другие обучающиеся (или преподаватели). Далее, используя дифференцированный подход в обучении, можно давать для более сильных учеников следующий вид задания: представьте себя гидом и проведите онлайн-экскурсию. Данное задание выполняется в двух форматах. Например, создать собственный видео-рассказ о культуре своей страны, или озвучить уже существующее видео-знакомство с культурой изучаемого языка. Во втором случае, учителю необходимо приготовить карточку с подробной информацией по теме и инструкциями. Ученик, изучив информацию, должен составить свой текст – более краткий и озвучить видео (информация может быть дана как на английском, так и на русском языке – в зависимости от уровня владения иностранным языком обучающихся). Карточки с информацией на русском языке помогают максимально раскрыть и реализовать языковой потенциал школьников. Работа может осуществляться как индивидуально, так и в паре. Подготовка задания осуществляется самостоятельно вне уроков, а презентация проходит уже на занятии.

В связи с тем, что в школе действует клуб гида по родному краю, где обучающиеся учатся проводить экскурсии по школе, ее музеям, а также по Ясной Поляне, данный тип заданий с видео также знакомит с историей, культурой своего края, привносит региональный компонент в обучение. В качестве примера возьмем следующее задание, которое прошло апробацию в 10 классе, и с которым ученики превосходно справились:

Present a video tour of one of the most famous World Heritage Sites, *Stonehenge* as a guide to your fellow students. Explain why archeological expeditions are important and need to be studied. Use the fact file [1] to speak about the site:

History of Discovery	Significant Details of Construction period
Interesting Facts	The Purpose of Construction

Synchronize your presentation with the video.

The Fact File:
STONEHENGE

История обнаружения	<p>Первые задокументированные раскопки начались в 1620 году. Существует много мнений о том, кто строил Стоунхендж: римляне, викинги, саксы, кельты. Антиквар Джон Обри пришел к выводу, что он был построен не римлянами, как считал английский архитектор Иниго Джонс, а скорее всего местными жителями, для друидов. Теория о том, что Стоунхендж – это ритуальный объект, созданный кельтскими священниками-друидами, звучала убедительно. Однако в Англию кельты пришли только через 1000 лет с момента, когда были начаты первые работы по сооружению каменного комплекса. Этот факт не помешал кельтам веками использовать это место для религиозных ритуалов.</p>
Описание и датировка создания	<p>Загадочный древний доисторический памятник, состоящий из огромных каменных блоков (82 мегалита по 5 тонн, 30 сарсеновых блоков по 25 тонн, 5 трилитов из 3-х камней по 50 тонн каждый) в долине Солсбери графства Уилтшир севера Англии, окутан тайной своего происхождения.</p> <p>Возраст Стоунхенджа вызывает много вопросов и дискуссий среди ученых. Мегалитический комплекс начали сооружать между 3020 и 2910 гг. до н.э. Древние люди начали рыть двухметровые рвы для формирования внешней границы объекта. Каменные глыбы устанавливали примерно в 2440–2100 гг. до н.э. Окончательный вид ансамбль приобрел примерно к 1500 г. до н.э. Весь процесс создания комплекса занял около 1,5 тысяч лет.</p> <p>Его угрюмые серые камни сарсены (sarsens), составляющие разрушенную ныне структуру, существовали в качестве неотъемлемой части ландшафта Уэссекса тысячи лет. Их история уходит в прошлые времена, не сохранившиеся в памяти человека.</p>

Интересные факты	Стоунхендж состоит из крупных вертикальных камней, известных как мегалиты, которые поддерживают горизонтальные камни, образуя кольцо. Они расположены таким образом, что восход солнца в день летнего солнцестояния происходит точно в некоторых выделенных местах внутри круга. Каким образом люди того времени смогли так точно размещать такие огромные каменные блоки – до сих пор остается загадкой. В средние века существовала легенда, гласившая, что Стоунхендж воздвигли великаны по приказу волшебника Мерлина, и якобы это гробница для британских дворян, убитых саксами.
Предназначение	Причина создания Стоунхенджа до сих пор остается загадкой. Существует множество теорий: место для религиозных обрядов, календарь, место для поклонения солнцу или другим божествам. Согласно самой распространенной версии, Стоунхендж связан с движением солнца. Такие храмовые комплексы были местом почитания предков и празднования важных событий. В центре системы верований было Солнце. Согласно историкам, Стоунхендж был местом захоронений. Свидетельств о том, что люди здесь жили, не существует. В наши дни многие неодруиды и неоязычники следуют их примеру и приезжают в Солсбери в дни солнцестояния или других значимых астрономических явлений.

В результате опроса учеников, понравился ли им такой тип задания, были ли сложности в выполнении, все придерживались одного мнения – данный тип задания, несмотря на сложности и новизну оказался очень необычным и интересным. Особенно понравилось озвучивать видео, попробовав себя в роли экскурсовода. Некоторые обучающиеся не скрывали, что для подготовки ответа использовали искусственный интеллект, что значительно упростило задачу. Также, прозвучало мнение, что подобные задания помогают погрузиться в атмосферу путешествия и больше узнать о культуре изучаемого языка, так как для создания / озвучивания видео приходится обработать большое количество новой информации.

Апробация методики смешанного обучения проводилась в течение 2024–2025 учебного года. В исследовании участвовал 10 «Б» класс, в составе 14 обучающихся в возрасте от 16 до 17 лет. Группа была выбрана на основании предварительной диагностики: большинство из них демонстрировали средний уровень сформирован-

ности лексико-грамматических навыков, особенно в области активного словаря и понимания устной речи.

На момент начала работы средний балл по английскому языку в контрольной диагностике составил 4,2, при этом отдельные обучающиеся показали результат на уровне «3» (удовлетворительно). Именно эта группа и стала объектом методической коррекции с применением разработанных упражнений и ИКТ-средств.

Проведённая апробация методики смешанного обучения позволила сделать ряд обоснованных выводов, подтверждённых как количественными, так и качественными данными. С целью диагностики уровня сформированности лексико-грамматических навыков у обучающихся 10 класса в начале учебного года был проведён входной лексический тест. Данный контрольный срез состоялся в сентябре и охватывал базовый словарный и грамматический минимум, предусмотренный программой среднего образования. Анализ результатов показал наличие значительных пробелов в овладении ранее изученной лексикой: около 47% обучающихся не продемонстрировали устойчивых навыков распознавания и использования лексических единиц из курса 8–9 классов, особенно в продуктивных видах речевой деятельности (говорение и письмо).

Для отслеживания динамики усвоения лексического материала в декабре была проведена промежуточная контрольная работа. Она включала задания на аудирование, чтение с извлечением лексической информации, а также упражнения на применение слов в контексте. Полученные данные свидетельствуют о положительной тенденции: 82% обучающихся продемонстрировали уверенное владение активным лексико-грамматическим минимумом за первые четыре модуля УМК «Spotlight 10». Кроме того, у 40% обучающихся зафиксированы попытки осознанного внедрения в речь новой лексики, относящейся к текущему модульному материалу, что указывает на начальный этап перехода слов из пассивного в активный словарь.

В апреле было проведено итоговое тестирование, направленное на оценку степени сформированности лексико-грамматической

компетенции обучающихся. Тест охватывал весь объём активного и пассивного словаря и грамматических явлений, предусмотренного программой УМК «Spotlight 10», включая тематические разделы от модуля 1 до модуля 8.

Контрольные задания включали: упражнения на узнавание и употребление слов в контексте; задания на словообразование; перевод словосочетаний и предложений; перифраз предложений с использованием грамматических конструкций; творческую часть (написание краткого описательного текста с использованием изученной лексики); создание / озвучивание видео по предложенной теме.

Результаты вышеперечисленного тестирования показали, что 90% обучающихся уверенно оперируют активным словарным запасом и грамматическим материалом, включая базовые глагольно-именные конструкции и тематическую лексику по темам модулей; 71% обучающихся продемонстрировали частичное овладение пассивным словарём, успешно справившись с заданиями на распознавание и контекстное понимание ранее неиспользуемых слов; 20% обучающихся показали высокий уровень самостоятельного использования лексики в письменной речи, выходящий за рамки обязательного минимума, что свидетельствует о переходе части пассивных единиц в активный словарь.

Основным результатом реализации методики стало достоверное повышение уровня овладения лексико-грамматическими единицами по отобранному тематическому минимуму – прирост средней успеваемости по классу с 3,6 до 4,7 баллов. Эти данные свидетельствуют о том, что интеграция ИКТ в процессе смешанного обучения способствует не только накоплению словарного запаса, но и его осмысленному и системному применению в учебных речевых ситуациях.

Вторым значимым результатом стала активизация учебной мотивации. Этому способствовало использование игровых форм (MindMup, StoryboardThat, Quizizz, Quizlet, Flipgrid), повышающих эмоциональное вовлечение; возможность самостоятельного выбора темпа выполнения заданий; мгновенная обратная связь и

визуализация прогресса, что усиливает чувство успеха и развивает рефлексивные умения.

Проведенные опросы показали, что учащиеся предпочитают современные мультимедийные задания обычному учебному материалу, так как цифровая визуализация способствует запоминанию лексического материала, знакомит с его правильным контекстным употреблением, ведь слова легче запоминать, когда они сопровождаются картинками и звуком.

В процессе апробации использования смешанных методов в обучении иностранному языку было зафиксировано устойчивое развитие элементов учебной автономии. Учащиеся активно участвовали в проектной деятельности, самостоятельно применяя полученные навыки работы с новым текстовым и аудиоматериалом. А более осмысленное и системное применение лексического материала в учебных речевых ситуациях свидетельствует об успешном развитии интерактивных навыков, что является необходимой составляющей будущей самостоятельной профессиональной деятельности.

Заключение

1. Смешанное обучение представляет собой перспективное направление, которое обладает рядом методических особенностей и педагогических преимуществ. Использование цифровых инструментов в обучении способствует более осмысленному усвоению лексического материала, повышает учебную мотивацию, активизирует коммуникативную деятельность учащихся, что содействует формированию языковой компетенции — ключевого компонента современной языковой подготовки. Благодаря возможностям визуализации, интерактивности и аутентичности содержания, интеграция имеющихся на данный момент цифровых инструментов в процесс смешанного обучения английскому языку позволяют создавать условия, в которых лексика приобретает реальное значение и используется в живом контексте.

2. Преподавателям необходимо проявлять значительную гибкость в работе с нестандартными условиями и выбирать инструмен-

ты, которые носят формирующий характер и дают обучающемуся обратную связь о его учебной деятельности и обеспечивают ему мотивацию для дальнейшего обучения. В то же время необходимо сократить содержание образования и скорректировать учебные программы для эффективного интегрирования цифровых технологий в процесс преподавания.

3. Использование смешанных методов в обучении иностранному языку на базе ГОУ ТО «Яснополянский комплекс», Центр Поддержки одаренных детей, помогает задействовать поисковую деятельность школьников 10-11 классов с применением критического мышления, развить умения интерактивного оформления сообщения. Это, в свою очередь, позволяет сформировать навыки в области цифровой грамотности, что необходимо для адаптации в цифровом обществе 21 века.

4. Реализация методики формирования лексико-грамматических и коммуникативных навыков среди учащихся 10-11 классов с использованием мобильных приложений и интернет-контента на материале конкретного учебного курса показала эффективность интеграции цифровых инструментов в процессе смешанного обучения английскому языку, было зафиксировано устойчивое развитие элементов учебной автономии, переход от репродуктивной к самостоятельной и инициативной деятельности учащихся.

Список литературы

1. Всероссийская олимпиада школьников. (2024). *Заключительный этап*. Получено из: https://vos.olimpiada.ru/upload/files/Arhive_tasks/2023-24/final/engl/tasks-engl-9-11-ustn1-final-23-24.pdf
2. Исраилова, Л. Ю. (2024). Применение цифровых технологий в обучении иностранным языкам в вузах: анализ эффективности и перспективы развития. *Управление образованием: теория и практика*, 14(12-2), 67–74. <https://doi.org/10.25726/5136-5863-5360-h>. EDN: <https://elibrary.ru/FMIDCO>
3. Кудинова, О. А., & Кудинова, В. И. (2021). Внедрение цифровых технологий в процесс обучения иностранным языкам на примере

- использования мобильных приложений. *Современные исследования социальных проблем*, 13(4), 544–557. <https://doi.org/10.12731/2077-1770-2021-13-4-544-557>. EDN: <https://elibrary.ru/RDYUYG>
4. Кудинова, О. А. (2022). Мобильные устройства как средство развития цифровой грамотности среди учащихся старших школ. *Современные исследования социальных проблем*, 14(4-2), 125–131. EDN: <https://elibrary.ru/DAMRGV>
 5. Кудинова, О. А. (2021). Потенциал реализации смешанного обучения в высших учебных заведениях. *Современные исследования социальных проблем*, 13(4-3), 77–88. EDN: <https://elibrary.ru/ZZFKSM>
 6. *Федеральный государственный стандарт среднего общего образования* (редакция от 27.12.2023, действующая). Получено из: <https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standard/31>
 7. *Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Иностранный (английский) язык (базовый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций)*. Получено из: <https://fgosreestr.edsoo.ru/working-programs>
 8. Czakóvá, K., & Takáč, O. (2020). The application of modern technologies for image processing and creating real model in teaching computer science at secondary school. In *ICERI2021 Proceedings* (pp. 6180–6187).
 9. Huang, R., Spector, J. M., & Yang, J. (2019). *Learning in the Context of Technologies. Lecture Notes in Educational Technology* (pp. 33–48). Singapore: Springer.
 10. Ivancic, D., Vasuiu, R., Onita, M., Ivanc, D., Vasuiu, R., & Onita, M. (2012). Usability evaluation of a LMS mobile web interface. *Communications in Computer and Information Science*, 319, 348–361. https://doi.org/10.1007/978-3-642-33308-8_29
 11. Nokelainen, P. (2006). An empirical assessment of pedagogical usability criteria for digital learning material with elementary school students. *Journal of Educational Technology & Society*, 9(2), 178–197. Получено из: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.9.2.178>
 12. Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014). Project-Based Learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2nd ed., pp. 275–297).

13. Kudinova, V., Kudinova, O., & Kondratenko, N. (2021). Digital humanities as a way of teaching disciplines of philological series. In *ICERI2021 Proceedings* (pp. 3846–3851).
14. Shchukina, I., Kudinova, V., Antyufeeva, Y., Kudinova, O., & Kudinova, I. (2021). Using online tools within blended English as a foreign language instruction to enhance students' self-studies in grammar teaching. In *ICERI2021 Proceedings* (pp. 4770–4777). EDN: <https://elibrary.ru/QGSMGS>
15. Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, United States: The Autodesk Foundation.

References

1. All-Russian School Olympiad. (2024). Final stage. Retrieved from: https://vos.olimpiada.ru/upload/files/Arhive_tasks/2023-24/final/engl/tasks-engl-9-11-ustn1-final-23-24.pdf
2. Israilova, L. Yu. (2024). Application of digital technologies in teaching foreign languages at universities: analysis of effectiveness and development prospects. *Education Management: Theory and Practice*, 14(12-2), 67–74. <https://doi.org/10.25726/5136-5863-5360-h>. EDN: <https://elibrary.ru/FMIDCO>
3. Kudinova, O. A., & Kudinova, V. I. (2021). Implementing digital technologies into foreign language teaching: a case study of mobile apps. *Modern Studies of Social Problems*, 13(4), 544–557. <https://doi.org/10.12731/2077-1770-2021-13-4-544-557>. EDN: <https://elibrary.ru/RDYUYG>
4. Kudinova, O. A. (2022). Mobile devices as a tool for developing digital literacy among high school students. *Modern Studies of Social Problems*, 14(4-2), 125–131. EDN: <https://elibrary.ru/DAMRGV>
5. Kudinova, O. A. (2021). Potential for implementing blended learning in higher education institutions. *Modern Studies of Social Problems*, 13(4-3), 77–88. EDN: <https://elibrary.ru/ZZFKSM>
6. Federal State Standard of Secondary General Education (revised on December 27, 2023, currently in force). Retrieved from: <https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standard/31>
7. Federal Working Program of Secondary General Education. Foreign (English) Language (Basic Level) (for grades 10–11 of educational organizations). Retrieved from: <https://fgosreestr.edsoo.ru/working-programs>

8. Czaková, K., & Takáč, O. (2020). The application of modern technologies for image processing and creating real model in teaching computer science at secondary school. In *ICERI2021 Proceedings* (pp. 6180–6187).
9. Huang, R., Spector, J. M., & Yang, J. (2019). Learning in the context of technologies. In *Lecture Notes in Educational Technology* (pp. 33–48). Singapore: Springer.
10. Ivanic, D., Vasiu, R., Onita, M., Ivanc, D., Vasiu, R., & Onita, M. (2012). Usability evaluation of a LMS mobile web interface. *Communications in Computer and Information Science*, 319, 348–361. https://doi.org/10.1007/978-3-642-33308-8_29
11. Nokelainen, P. (2006). An empirical assessment of pedagogical usability criteria for digital learning material with elementary school students. *Journal of Educational Technology & Society*, 9(2), 178–197. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.9.2.178>
12. Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2nd ed., pp. 275–297).
13. Kudinova, V., Kudinova, O., & Kondratenko, N. (2021). Digital humanities as a way of teaching disciplines of philological series. In *ICERI2021 Proceedings* (pp. 3846–3851).
14. Shchukina, I., Kudinova, V., Antyufeeva, Y., Kudinova, O., & Kudinova, I. (2021). Using online tools within blended English as a foreign language instruction to enhance students' self-studies in grammar teaching. In *ICERI2021 Proceedings* (pp. 4770–4777). EDN: <https://elibrary.ru/QGSMGS>
15. Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, United States: The Autodesk Foundation.

ДАНИЕ ОБ АВТОРАХ

Кудинова Ольга Андреевна, старший преподаватель кафедры английского языка, магистр, учитель английского языка
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого; ГОУ ТО «Яснополянский комплекс» пр. Ленина, 125, г. Тула, Тульская область, 300026, Российская Федерация; ул. Школьная, 17, Ясная Поляна, Тульская область, 301214, Российская Федерация
walwow@bk.ru

Кудинова Валентина Иосифовна, доцент кафедры романо-германской филологии, кандидат филологических наук, доцент
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
пр. Ленина, 125, г. Тула, Тульская область, 300026, Российская Федерация
walkoud@rambler.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Olga A. Kudinova, Senior Lecturer, Senior Lecturer of the Department of the English Language, MA, English Teacher
Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy; Yasnopolyansky Educational Complex
125, Lenin Ave., Tula, Tula Region, 300026, Russian Federation;
17, Shkolnaya Str., YasnayaPolyana, Tula Region, 301214, Russian Federation
walwow@bk.ru
SPIN-code: 1297-4253
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9731-8389>

Valentina I. Kudinova, PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of German and Romance Language
Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy
125, Lenin Ave., Tula, Tula Region, 300026, Russian Federation
walkoud@rambler.ru
SPIN-code: 4411-1630
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8725-7527>
ResearcherID: C-2262-2015

Поступила 24.11.2025
После рецензирования 07.12.2025
Принята 17.12.2025

Received 24.11.2025
Revised 07.12.2025
Accepted 17.12.2025

DOI: 10.12731/3033-5981-2025-17-4-520
УДК 81'25

EDN: UQXVZL



Научная статья

ПЕРЕВОД СПЕЦИАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ВЕБ-ПРОСТРАНСТВЕ АГРАРНЫХ ВУЗОВ

Е.Н. Ширлина, А.Ю. Команова, Я. Винья-Тальянти

Аннотация

Обоснование. В последнее время растёт интенсивность экономических и торговых связей в сфере сельского хозяйства между Россией и её странами-партнёрами. Результатом этого процесса является активный научный и академический обмен, который требует создания англоязычных версий сайтов аграрных вузов с корректно переведённой терминологией.

Цель. В статье приводится анализ англоязычных версий веб-сайтов для выявления проблем и неточностей в переводе специальной терминологии оптимальных переводческих решений и разработки рекомендаций.

Материалы и методы. Материалом для исследования послужили англоязычные версии сайтов четырёх российских аграрных вузов.

Результаты. Результаты анализа показали, что перевод терминов представляет определённые трудности, вызванные различиями в системах образования в России и за рубежом, а также наличием на веб-сайтах аграрных университетов терминов из сферы высшего образования, общенаучных и узкоспециальных терминов из области сельского хозяйства. Отсутствие единообразия в терминологии приводит к ошибкам и неточностям в переводе, в частности, к неправильному выбору приёма перевода или параллельному использованию разных англоязычных терминов в одном и том же значении. Исследование позволяет сделать вывод о том, что наиболее частотными вариантами перевода терминологических сочетаний является калькирование с из-

менением порядка слов и заменой частей речи и замена эквивалентом для однокомпонентных терминов.

Область применения результатов. Результаты исследования помогут разработать единые стандарты перевода специальной терминологии в сфере аграрного образования, а также будут полезны студентам переводческих специальностей, практикующим переводчикам и сотрудникам международных отделов университетов.

Ключевые слова: перевод; специальная терминология; сельское хозяйство; высшее образование; веб-сайт

Для цитирования. Ширлина, Е. Н., Команова, А. Ю., & Винья-Тальянти, Я. (2025). Перевод специальной терминологии в веб-пространстве аграрных вузов. *Russian Social and Humanitarian Studies / Российские социогуманитарные исследования*, 17(4), 97–112. <https://doi.org/10.12731/3033-5981-2025-17-4-520>

Original article

SPECIALIZED TERMINOLOGY TRANSLATION ON AGRICULTURAL UNIVERSITY WEBSITES

E.N. Shirlina, A.Yu. Komanova, J. Vigna-Taglianti

Abstract

Background. Recently, there has been a significant increase in the intensity of economic and trade relations in the agricultural sector between Russia and its partner countries. This trend has led to a surge in scientific and academic exchanges, necessitating the development of English versions of agricultural university websites with accurately translated specialized terminology.

Purpose. The article presents an analysis of English versions of university websites to identify problems and inaccuracies in the translation of specialized terminology, propose optimal translation solutions, and develop practical recommendations.

Materials and methods. The study is based on the English versions of websites from four Russian agricultural universities.

Results. The analysis results revealed that translating terminology presents certain difficulties, which stem from differences in the educational systems of Russia and other countries, as well as the presence on agricultural university websites of terms from the field of higher education, general scientific terms, and highly specialized terms from the field of agriculture. The lack of terminological uniformity leads to errors and inaccuracies in translation, particularly in the incorrect choice of a translation technique or the parallel use of different English terms with the same meaning. The study concludes that the most frequent methods for translating terminological phrases are calquing with a change in word order and part of speech, and the use of equivalents for single-component terms.

Practical implications. The research findings will contribute to developing unified standards for translating specialized terminology in agricultural education. Additionally, they will prove valuable for students in translation studies, professional translators working in this field, as well as the staff of international departments.

Keywords: translation; specialized terminology; agriculture; higher education; website

For citation. Shirлина, E. N., Komanova, A. Yu., & Vigna-Taglianti, J. (2025). Specialized terminology translation on agricultural university websites. *Russian Social and Humanitarian Studies*, 17(4), 97–112. <https://doi.org/10.12731/3033-5981-2025-17-4-520>

Введение

Усиление международного сотрудничества в сельскохозяйственной сфере между Россией и большим числом зарубежных стран ведёт к активизации академических обменов и к повышению заинтересованности иностранных абитуриентов в получении образования в российских сельскохозяйственных вузах. Так, по словам заместителя министра сельского хозяйства РФ Ксении Швелкиной, в 2025 году в нашей стране получают аграрное образование 12 тысяч иностранных студентов [2].

Для прохождения процедуры государственной аккредитации вуза, для подачи заявок на зарубежные гранты, для публикации но-

востей на сайте университета, а также не в последнюю очередь для привлечения абитуриентов из других стран требуется адекватный перевод ключевой информации о деятельности вуза на английский язык [3]. Это перевод учебных планов и программ, документов об образовании, рекламных буклетов, видеороликов и других материалов. В рамках данной статьи мы рассматриваем перевод основной информации об учебном заведении, представленной на её официальной странице в Интернете.

Веб-сайт – это «лицо» университета, первое, с чем знакомится абитуриент, поэтому представленная в англоязычной версии веб-сайта информация о вузе должна быть ясной, достаточно полной и непротиворечивой. Следует отметить, что англоязычная версия веб-сайта не дублирует полностью русскоязычную, поскольку последняя ориентирована на более широкий круг реципиентов.

К основным требованиям к оформлению веб-сайтов относится соответствие между системой и реальным миром. Это означает, что язык веб-сайта должен быть понятен пользователю, для чего следует использовать знакомые фразы и понятия, а информация должна отображаться в естественном и логичном порядке [6, p.52].

Однако при переводе информации для англоязычной версии веб-сайта можно столкнуться с рядом трудностей, одной из которых является передача специальной терминологии. На странице аграрного вуза представлена специализированная лексика из нескольких областей: высшего образования, сельского хозяйства и других, смежных, областей научного знания, например, экономики и инженерии. Каждая из этих групп терминологической лексики имеет свои особенности.

Под термином мы понимаем особую языковую единицу, «основное средство выражения научного понятия» [1, с. 53]. Характерными признаками термина являются его стремление к однозначности и системный характер, а значит, при передаче терминологической лексики на другом языке следует избегать возможностей разной трактовки термина и нарушения системных связей между терминологическими единицами. В качестве примера нарушения принципа

однозначности можно привести перевод слова «аспирантура» английским “postgraduate studies”, которое включает в себя как аспирантуру, так и магистратуру, что может запутать реципиента [1, с. 56]. Как нарушение принципа системности можно рассматривать использование слова “teacher” в качестве эквивалента русскому «преподаватель» вместо “lecturer” в одном ряду с “senior lecturer”, “associate professor” и “full professor”.

Термины можно разделить на общенаучные (используются в разных областях науки), межнаучные (используются в рамках конкретной области научной деятельности, например, биологические или технические термины) и узкоотраслевые (характерны для конкретного направления научной деятельности) [4, с. 84-85].

Академические термины – это термины, которые относятся к сфере высшего образования, описывают его систему. П.Д. Митчелл и Н.И. Маругина полагают, что академические термины нельзя отнести к узкоотраслевым, поскольку они используются широкой аудиторией [1, с. 53]. Однако следует отметить, что в данную группу терминов входят и весьма специфичные лексемы, функционирующие в академическом дискурсе и неизвестные реципиенту, не имеющему отношения к системе образования (ФГОС, БРС, трудоёмкость дисциплины и т.п.). Кроме того, академические термины зачастую не имеют полного эквивалента в другом языке по причинам экстралингвистического характера, таким как различия в системах высшего образования разных стран. Так, переводчики до сих пор испытывают затруднения при передаче таких терминов, как «зачёт», «академическая задолженность» или «очно-заочное обучение». Они представляют собой реалии, которые переводятся с использованием аналога (зачёт – pass-fail course), кальки (осенний семестр – autumn term) или описательного перевода (академическая задолженность – overdue work) [7, p. 68-69].

Принцип однозначности при переводе академических терминов не всегда удаётся соблюсти из-за того, что у понятий, появившихся в системе образования относительно недавно, может существовать несколько терминологических вариантов. Так, например, в слова-

рях содержится большое число вариантов перевода термина «непрерывное образование» на английский язык: *continuing (continuous education), lifelong learning, adult education, lifelong education, further education, permanent education, ongoing learning, recurrent education*. Появление ряда синонимов для обозначения одного понятия обусловлено интегративным характером терминосистем, что ведет к расширению семантического поля отдельных терминов [1, с. 56].

Главная задача перевода академических терминов на веб-сайте университета – облегчить поиск и восприятие основной информации о вузе. Поэтому, например, до сих пор существуют разные точки зрения на то, как нужно переводить сокращённое название вуза: с помощью кальки (РГАУ- МСХА – RSAU-MTTA (Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy)) или же транслитерацией аббревиатуры для обеспечения обратимости перевода и облегчения поиска (РГАУ-МСХА – RGAU-MSHA).

По этим же причинам при наличии нескольких вариантов перевода одного и того же термина рекомендуется выбирать созвучный русскому. Так, поскольку должности ректора в российском вузе могут соответствовать и “*president*”, и “*chancellor*”, и “*rector*”, стоит выбрать последний вариант, тем более что в последние годы в российских вузах появилась почётная должность президента [1, с. 55].

Общенаучные термины, встречающиеся на сайтах аграрных вузов, широко представлены интернационализмами, которые, как правило, имеют устоявшийся эквивалент в английском языке (информатика – *informatics*, экология – *ecology*, экономика – *economics*, технический – *technical*, эксплуатация – *operation*, переработка – *processing* и др.). Однако встречаются и термины, имеющие варианты перевода: водопользование – *water management, water resource exploitation*, мелиорация – (*land*) *amelioration, (land) melioration, land reclamation* и т.д.

Терминологическая лексика на веб-сайтах аграрных вузов также представлена узкопрофильными аграрными терминами. На веб-сайтах университетов термины из области сельского хозяйства встречаются в названиях структурных подразделений, направле-

ний обучения и учебных специальностей. В эту группу входят как однокомпонентные термины (агрономия – agronomy, агрохимия – agrochemistry, почвоведение – soil science), так и терминологические сочетания, причём последние более многочисленны, что ставит перед переводчиком задачу построить правильное терминологическое сочетание на английском языке с помощью перестановки компонентов и замены частей речи: продукты питания животного происхождения – animal food products, управление качеством продукции – food product quality management и др. Кроме того, ряд терминов имеет несколько вариантов перевода, например, ландшафтная архитектура – landscaping, landscape architecture. Число вариантов возрастает, когда речь идёт не только о научной области, но и об академической дисциплине, например, зоотехния – zootechny, zootechnics, animal science, animal breeding, zootechnical studies, zootechnics engineering.

Трудность перевода обусловлена постоянными изменениями в названии научных специальностей и их наполнении, а также культурными различиями.

Методы исследования

Для отбора терминов для анализа мы использовали метод сплошной выборки. Источником материала для нашего исследования послужили веб-сайты четырёх крупных аграрных вузов РФ: Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К.А. Тимирязева, Омского государственного аграрного университета имени П.А. Столыпина, Ставропольского государственного аграрного университета и Белгородского государственного аграрного университета имени В.Я. Горина. Всего было проанализировано 150 терминологических единиц.

В процессе сравнительно-сопоставительного анализа собранного материала были выявлены основные способы перевода лексических единиц для обозначения названий учебных подразделений вузов, уровней образования, специальностей, а также должностей административно-управленческого персонала. Проводилось срав-

нение русскоязычной и англоязычной версии сайтов для составления двуязычной терминологической базы. Работа с данными из этой базы позволила выявить основные проблемы, такие как наличие переводческих дублетов (нескольких вариантов перевода одного и того же понятия).

Следующим этапом было сопоставление перевода терминов, встречающихся на нескольких веб-сайтах, для анализа и оценки способа их перевода на английский язык. На данном этапе работы также использовался анализ словарных дефиниций.

Результаты

Проведённый анализ показал, что для перевода терминологических единиц с русского языка на английский на веб-сайтах аграрных университетов используются следующие приёмы:

1. Калькирование (с перестановкой и заменой частей речи): продукты питания животного происхождения – food products of animal origin, ЦУРы (цели устойчивого развития) – SDG's (sustainable development goals), Управление молодёжной политики и воспитательной деятельности – Youth Policy and Educational Activities Department, Факультет технического сервиса в АПК – Faculty of Technical Service of Agroindustrial Complexes, прикладная информатика – applied informatics, Отдел международных связей – International Relations Office, Совет обучающихся – Student Council.

Этот переводческий приём преимущественно используется для перевода многочленных атрибутивных сочетаний и созданных на их основе аббревиатур.

2. Замена эквивалентом: среднее профессиональное образование – vocational education, управление персоналом – human resource management, и.о. директора – acting director, общежития – dormitories.

3. Замена аналогом: кандидат наук – PhD, стипендия – scholarship.

4. Генерализация: директор, руководитель, заведующий – head; аспирантура – postgraduate studies, общежития – places of residence.

5. Описательный перевод: Землеустройство – Reallocation of Land, Комбинат рабочих профессий – Practical Training Center;

6. Добавление: Технологический институт – Institute of Food Technology, профком – student union.

7. Опущение: Институт повышения квалификации и переподготовки кадров АПК – The Institute of Retraining and Professional Competence, Международный селекционно-генетический центр – Genetics and Breeding Center.

Наиболее распространённым способом перевода многокомпонентных терминов является калькирование, а для простых – замена эквивалентом.

Сравнительный анализ перевода одних и тех же терминологических единиц показывает наличие вариантов в англоязычной версии веб-сайтов разных вузов. В таблице приведено несколько примеров такой вариативности в переводе:

RU	Eng 1	Eng 2	Eng 3	Eng 4
Международная деятельность	The International Service	International	International	International activities
среднее профессиональное образование	vocational secondary education	secondary vocational education	vocational education	secondary vocational education
кандидат наук	PhD	Candidate of Science	Candidate of Science	PhD
аспирантура	Research degree	Candidate of Science training program	Postgraduate studies	PhD programs

Мы предполагаем, что вариативность при переводе терминов будет ещё выше при обращении к учебным планам и дисциплинам.

В процессе анализа веб-сайтов мы обнаружили следующие ошибки и неточности, затрудняющие восприятие информации иноязычным реципиентом:

- неполная информация (название раздела сайта переведено на английский язык, а содержание этого раздела оставлено на русском языке без перевода, или обратная ситуация – информация об образовательных программах приводится только на английском языке);

- расхождения с русскоязычной версией веб-сайта из-за редкого обновления англоязычной версии;

- гибридный текст, в котором в рамках одного и того же блока информации представлены не дублирующие, а дополняющие друг друга сведения на русском и на английском языках («4 year очная форма обучения» и т.д.);

- орфографические, лексические и грамматические ошибки;

- терминологические дублеты как результат отсутствия унифицированного перевода терминологии (Institute of Economics and Management in Agribusiness – Institute of Economics and Management of the Agro-Industrial Complex, Faculty of Veterinary Medicine – the Veterinary Faculty и т.д.); к появлению дублетов, как и других ошибок и неточностей, зачастую приводит использование инструментов машинного перевода без постредактирования;

- неверный перевод.

На последнем типе ошибок следует остановиться подробнее. С точки зрения характера выявленных переводческих ошибок и неточностей их можно разделить на следующие группы: 1) собственно ошибки, которые составляют небольшую группу; 2) неточности перевода, обусловленные неверным выбором способа перевода терминологической единицы.

В качестве примера первой группы ошибок можно привести перевод словосочетания «Центр опережающей профессиональной подготовки» как “Advanced Vocational Training Center”, в котором произошла путаница между причастием “advanced” – «передовой, прогрессивный» и прилагательным “advance” – «опережающий». Ошибкой, искажающей значение терминологической единицы, также можно считать перевод терминов «очный» и «заочный» как “full-time” и “part-time” вместо “intramural” и “extramural”, поскольку “part-time courses” означает иной формат обучения, при котором обучающийся проводит в вузе меньшее количество часов в неделю, например, по причине работы.

К неточностям перевода можно отнести, например, использование приёма калькирования вместо замены аналогом: Подготовительное отделение для иностранных граждан – Preparatory course for foreigners / Preparatory department for foreign citizens вместо

Preparatory courses / Pre-university courses for international students. Также примером неточного перевода можно считать Technological Institute в качестве названия института, занимающегося подготовкой исключительно технологов пищевых производств. Точным вариантом перевода в таком случае будет Institute of Food Technology.

Заключение

1. Англоязычная версия веб-сайта университета является основным источником информации для иностранных абитуриентов и должна содержать правильный перевод терминов из сферы высшего образования, общенаучных терминов и узкоспециальной терминологии из соответствующей области научного знания.

2. Основной проблемой перевода терминов на веб-сайтах университетов является отсутствие унифицированной терминосистемы, что приводит к появлению терминологических вариантов, которые реципиент воспринимает как разные понятия.

3. Существенную трудность представляют собой термины-реалии, специфичные для системы высшего образования в России, которые переводятся с помощью калькирования или замены аналогом.

4. Ключевую роль в переводе терминологической лексики в сфере аграрного образования должны играть специализированные глоссарии, которые позволят решить проблему отсутствия унифицированной терминосистемы.

Список литературы

1. Митчелл, П. Д., & Маругина, Н. И. (2015). Проблема перевода русских и английских академических терминов (из опыта работы центра перевода ФИЯ ТГУ). *Вестник Томского государственного университета*, (394). <https://doi.org/10.17223/15617793/394/9>. EDN: <https://elibrary.ru/TYWIIX>
2. Forkagro. (2025). *Российское сельскохозяйственное образование привлекает иностранных студентов и стремится к международному признанию*. Получено с: <https://forkagro.com/incubator/v/>

- rossijskoe-selskohozyajstvennoe-obrazovanie-privlekaet-inostrannyh-studentov-i-stremitsya-k-mezhdunarodnomu-priznaniyu (дата обращения: 22.10.2025)
3. Сергеева, Н. А., & Алипичев, А. Ю. (2025). *Двуязычная база терминологических эквивалентов названий структурных единиц, направлений и профилей подготовки ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева* (Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2025622344). Заявл. 12.05.2025; опублик. 28.05.2025. EDN: <https://elibrary.ru/PLOUEI>
 4. Томашевич, С. Б., Куприянова, М. Е., & Кузнецова, Ю. В. (2020). Понятие «термин» и «академический термин» в языке. *Филология. Серия: Гуманитарные науки*, (8), 81–86. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2020.08-2.17>. EDN: <https://elibrary.ru/RCCCNE>
 5. Collins Online Dictionary. Получено с: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 25.10.2025)
 6. Kiryanov, D. A. (2023). Formation of requirements for university website interfaces based on accessibility and usability standards. *Modern Education*, (2), 44–59. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2023.1.37503>. EDN: <https://elibrary.ru/RBELWG>
 7. Whitfield, A. M. (2021). Translating terms specific to the Russian education system into English. В: *Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе* [Электронный сборник статей XV Международной научно-практической конференции, май 2021, Красноярск] (с. 67–69). Красноярск: СибГУ им. М. Ф. Решетнева. EDN: <https://elibrary.ru/TNELPP>

Список источников практического материала

1. Белгородский государственный аграрный университет имени В.Я. Горина. URL: <https://belgau.ru/>, URL: <https://belgau.ru/>
2. Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина. URL: <https://www.omgau.ru/>, URL: <https://www.omgau.ru/en/>
3. Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева. URL: <https://www.timacad.ru/>, URL: <http://eng.timacad.ru/>

4. Ставропольский государственный аграрный университет. URL: <https://stgau.ru/>, URL: <https://stgau.ru/en>

References

1. Mitchell, P. D., & Marugina, N. I. (2015). The problem of translating Russian and English academic terms (from the experience of the Translation Center of the Faculty of Foreign Languages, TSU). *Tomsk State University Journal*, (394). <https://doi.org/10.17223/15617793/394/9>. EDN: <https://elibrary.ru/TYWIIIX>
2. Forkagro. (2025). *Russian agricultural education attracts international students and strives for global recognition*. Retrieved from: <https://forkagro.com/incubator/v/rossijskoe-selskohozyajstvennoe-obrazovanie-privlekaet-inostrannyh-studentov-i-stremitsya-k-mezhdunarodnomu-priznaniyu> (Accessed: October 22, 2025)
3. Sergeeva, N. A., & Alipichev, A. Yu. (2025). *Bilingual database of terminological equivalents for structural units, fields, and training profiles at the Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy* (Certificate of State Registration of Database No. 2025622344). Application filed May 12, 2025; published May 28, 2025. EDN: <https://elibrary.ru/PLOUEI>
4. Tomashevich, S. B., Kupriyanova, M. E., & Kuznetsova, Yu. V. (2020). The concept of “term” and “academic term” in language. *Philology. Series: Humanities*, (8), 81–86. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2020.08-2.17>. EDN: <https://elibrary.ru/RCCCNE>
5. Collins Online Dictionary. Retrieved from: <https://www.collinsdictionary.com/> (Accessed: October 25, 2025)
6. Kiryanov, D. A. (2023). Formation of requirements for university website interfaces based on accessibility and usability standards. *Modern Education*, (2), 44–59. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2023.1.37503>. EDN: <https://elibrary.ru/RBELWG>
7. Whitfield, A. M. (2021). Translating terms specific to the Russian education system into English. In *Modern Trends in Teaching Foreign Languages in Non-Linguistic Universities* [Electronic collection of papers from the XV International Scientific and Practical Conference,

May 2021, Krasnoyarsk] (pp. 67–69). Krasnoyarsk: Reshetnev Siberian State University. EDN: <https://elibrary.ru/TNELPP>

List of sources of practical material

1. Belgorod State Agricultural University named after V. Y. Gorin. URL: <https://belgau.ru/>, URL: <https://belgau.ru/>
2. Omsk State Agrarian University named after P.A. Stolypin. URL: <https://www.omgau.ru/>, URL: <https://www.omgau.ru/en/>
3. Russian State Agrarian University - Moscow Timiryazev Agricultural Academy. URL: <https://www.timacad.ru/>, URL: <http://eng.timacad.ru/>
4. Stavropol State Agrarian University. URL: <https://stgau.ru/>, URL: <https://stgau.ru/en>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Ширлина Елена Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных и русского языков
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А.Тимирязева»
Лиственничная аллея, 2, г. Москва, 127550, Российская Федерация
shirl2005@yandex.ru

Команова Алла Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А.Тимирязева»
Лиственничная аллея, 2, г. Москва, 127550, Российская Федерация
scaralla@mail.ru

Винья-Тальянти Якопо, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А.Тимирязева»
Лиственничная аллея, 2, г. Москва, 127550, Российская Федерация*

jacopo.vignataglianti@gmail.com

DATA ABOUT THE AUTHORS

Elena N. Shirlina, PhD, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Russian

Russian State Agrarian University - Moscow Timiryazev Agricultural Academy

2, Listvennichnaya al., Moscow, 127550, Russian Federation

shirl2005@yandex.ru

SPIN-code: 8337-6955

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7397-6985>

ResearcherID: Q-3764-2017

Scopus Author ID: 56872822700

Alla Yu. Komanova, PhD, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Russian

Russian State Agrarian University - Moscow Timiryazev Agricultural Academy

2, Listvennichnaya al., Moscow, 127550, Russian Federation

scaralla@mail.ru

SPIN-code: 9972-3233

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4659-314X>

J. Vigna-Taglianti, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Russian

Russian State Agrarian University - Moscow Timiryazev Agricultural Academy

2, Listvennichnaya al., Moscow, 127550, Russian Federation
jacopo.vignataglianti@gmail.com

SPIN-code: 8525-0391

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8449-544X>

ResearcherID: Y-3631-2019

Scopus Author ID: 57969465200

Поступила 04.11.2025

После рецензирования 15.11.2025

Принята 01.12.2025

Received 04.11.2025

Revised 15.11.2025

Accepted 01.12.2025

**ТИПОЛОГИЯ ЯЗЫКОВ
И УНИВЕРСАЛИИ ЯЗЫКОВЫХ СИСТЕМ**

**TYPOLOGY OF LANGUAGES AND UNIVERSAL
FEATURES OF LANGUAGE SYSTEMS**

DOI: 10.12731/3033-5981-2025-17-4-486 EDN: RYISLZ

УДК 811.1.08:81'276.6:39+811.1'373.45:81'276.6:81'272.3



Научная статья

**ЛИНГВОСЕНСОРИКА И КОГНИТИВНОЕ
МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПАРЕМИЯХ С ТЕЛЕСНЫМ
КОДОМ: СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ**

А.Р. Нурутдинова

Аннотация

Обоснование. Тело, будучи универсальным медиатором культурного опыта, играет ключевую роль в формировании языковых и социальных норм. Паремии (поговорки и пословицы) представляют собой концентрированное выражение коллективной ментальности, где телесные метафоры выступают носителями культурных смыслов. Однако сравнительные исследования телесности в паремиях русской, английской и японской лингвокультур до сих пор остаются редкими, несмотря на их значимость для понимания культурной специфики и межкультурного диалога. Данная работа восполняет этот пробел, предлагая кросс-культурный анализ телесной лексики как системы культурных кодов.

Цель. Исследование направлено на выявление и сопоставление телесных метафор в русских, английских и японских паремиях, а также на определение их роли в репрезентации ключевых культурных ценностей. Целью является построение «соматической картографии» –

модели, связывающей части тела с культурными концептами в трех лингвокультурах.

Материалы и методы. В основу работы лег корпус из 150 паремий для каждого языка, отобранных из авторитетных лексикографических источников (Большой словарь русских пословиц, Oxford Dictionary of Proverbs, Kojizokushin Kotowaza Daijiten (故事俗信ことわざ大辞典) – Большой словарь пословиц, идиом и народных верований. Применялись методы: семантического анализа для классификации телесной лексики; культурной герменевтики для интерпретации метафор в контексте традиций; концепт-картирования для визуализации связей между телесными образами и культурными смыслами.

Результаты. Русские паремии акцентируют «сердце» как символ эмоциональности, «голову» – рациональности, и «руки» – ценности труда. Английские паремии чаще используют «глаза» для передачи моральных суждений, «сердце» – семейных ценностей, и «спину» – метафоры предательства, отражая индивидуализм. Японские паремии выделяют живот 「腹」 (hara) как центр эмоциональной сдержанности, глаза 「目」 (me) – социальной перцепции, и руки 「手」 (te) – взаимодействия, что коррелирует с идеями гармонии и коллективизма. Универсальным паттерном стало использование «сердца» как символа эмоций, однако культурно-специфические концепты демонстрируют уникальные модели эмоциональности. Результаты исследования могут быть применены в преподавании языков, межкультурной коммуникации и переводоведении для преодоления семантических лагун. Предложенная модель «соматической картографии» служит инструментом для анализа культурных кодов в антропологии и этнолингвистике.

Ключевые слова: соматическая картография; телесность; семантический анализ; концепт-картирование; паремии; культурные смыслы; соматическая лексика; культурная герменевтика; когнитивная лингвистика; семиотика тела; сравнительный анализ

Для цитирования. Нурутдинова, А. Р. (2025). Лингвосенсорика и когнитивное моделирование в паремиях с телесным кодом: сопоставительное исследование в разноструктурных языках. *Russian Social and Humanitarian Studies / Российские социогуманитарные исследования*, 17(4), 113–136. <https://doi.org/10.12731/3033-5981-2025-17-4-486>

Original article

LINGUOSENSORY AND COGNITIVE MODELING IN SOMATICALLY ENCODED PROVERBS: A CONTRASTIVE STUDY OF DIFFERENTLY STRUCTURED LANGUAGES

A.R. Nurutdinova

Abstract

Background. The body, as a universal mediator of cultural experience, plays a key role in the formation of linguistic and social norms. Proverbs and sayings encapsulate a linguistic community's collective wisdom and cultural models, where bodily metaphors act as carriers of cultural meanings. However, comparative studies of embodiment in the paremias of Russian, English, and Japanese linguocultures remain scarce, despite their significance for understanding cultural specificity and intercultural dialogue. This study addresses this gap by offering a cross-cultural analysis of body-part vocabulary as a system of cultural codes.

Purpose. The research aims to identify and compare bodily metaphors in Russian, English, and Japanese paremias, as well as to determine their role in representing key cultural values. The objective is to construct a "somatic cartography", i.e., a model linking body parts to cultural concepts across the three linguocultures.

Materials and methods. The study is based on a corpus of 150 paremias for each language, selected from authoritative lexicographic sources (The Large Dictionary of Russian Proverbs, Oxford Dictionary of Proverbs, Kotowaza of Japanese Proverbs). The following methods were applied: semantic analysis to classify body-part vocabulary; cultural hermeneutics to interpret metaphors within the context of traditions; and concept mapping to visualize the connections between bodily images and cultural meanings.

Results. Russian paremias emphasize the "heart" as a symbol of emotionality, the "head" for rationality, and "hands" for the value of labor. English paremias frequently use the "eye" to convey moral judgments, the "heart" for family values, and the "back" as a metaphor for betrayal,

reflecting individualism. Japanese proverbs highlight the “abdomen” 「腹」 (hara) as the center of emotional restraint, the “eyes” 「目」 (me) for social perception, and the “hands” 「手」 (te) for interaction, which correlates with ideas of harmony and collectivism. A universal pattern was the use of the “heart” as a symbol of emotions; however, culture-specific concepts demonstrate unique models of emotionality. The results of the study can be applied in language teaching, intercultural communication, and translation studies to overcome semantic lacunae. The proposed “somatic cartography” model serves as a tool for analyzing cultural codes in anthropology and ethnolinguistics.

Keywords: somatic cartography; embodiment; semantic analysis; concept mapping; proverbs; cultural meanings; somatic vocabulary; cultural hermeneutics; cognitive linguistics; body semiotics; comparative analysis

For citation. Nurutdinova, A. R. (2025). Linguosensory and cognitive modeling in somatically encoded proverbs: a contrastive study of differently structured languages. *Russian Social and Humanitarian Studies*, 17(4), 113–136. <https://doi.org/10.12731/3033-5981-2025-17-4-486>

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена антропоцентрической парадигмой, в фокусе которой находится человек в языке и язык в человеке. В рамках этой парадигмы развиваются такие направления, как лингвосенсорика, изучающая вербализацию чувственного восприятия, и когнитивная лингвистика, исследующая роль языка в категоризации и концептуализации мира. Паремнологический фонд языка, представляющий собой конденсированное выражение коллективного опыта и национальной ментальности, выступает идеальным материалом для подобных изысканий. Особый интерес представляют соматические паремии – устойчивые выражения с компонентом-названием части тела, которые формируют «соматический код» культуры, связывающий физиологическое и концептуальное [5; 15].

Объектом нашего исследования выступают паремии с соматическим компонентом в русском, английском и японском языках.

Предметом является семантика и прагматика данных единиц в их лингвосенсорном и лингвокультурном измерениях.

Изучение паремий имеет богатую традицию как в отечественном, так и в зарубежном языкознании. Фундаментальные труды В.И. Даля [2], Г.Л. Пермякова [9] и, в западной традиции, В. Мидера [21] заложили основы паремиологии как науки о закономерностях строения и функционирования пословиц. В рамках лингвокультурологии значительный вклад в понимание паремий как «концентраторов» культуры внесли Н.Ф. Алефиренко [1], С.Г. Тер-Минасова [13], В.Н. Телия [12] и В.А. Маслова [7], показавшие, как в этих единицах аккумулируются культурные ценности и установки.

Соматическая лексика как ключ к национальной картине мира активно исследуется в трудах Е.В. Урысон [15], А.В. Кравченко [6] и др. В рамках сопоставительного языкознания проводятся многочисленные исследования фразеологизмов и паремий в разных языковых парах, например, работы И.Н. Новиковой, Е.Е. Матвеевой [8], выявляющие национально-специфичные черты. В области лингвосенсорики, изучающей взаимодействие языка и чувственного восприятия, классическими стали работы А.П. Журавлева, а из современных – О.В. Позняковой [10] и зарубежных ученых, таких как А. Майер [20], которые демонстрируют кросс-культурные различия в категоризации сенсорного опыта.

Анализ существующих исследований позволяет выявить ряд лакун:

1. Недостаточно работ, комплексно объединяющих методологию лингвосенсорики, когнитивной лингвистики и сопоставительной паремиологии.
2. Отсутствует системное триадное сопоставление соматических паремий в столь типологически различных языках, как русский, английский и японский. Большинство компаративных исследований ограничиваются бинарными моделями (например, русско-английскими или англо-японскими).
3. Слабо изучена специфика японского соматического кода в паремиях в сопоставлении с европейскими традициями, не-

смотря на работы П.С. Тумаркина [14], В.А. Пронникова [11] и японских лингвистов Х. Судзуки [26] и М. Ивасаки [17], которые лишь фрагментарно освещают эту проблему.

4. Не разработана целостная модель («соматическая картография»), которая визуализировала бы связи между телесными образами и культурными концептами в сравнительном аспекте.

Таким образом, центральный исследовательский вопрос формулируется следующим образом: *Каковы универсальные и идиоэтнические лингвосенсорные паттерны в соматических паремиях русской, английской и японской лингвокультур и как они соотносятся с доминирующими культурными ценностями и когнитивными моделями?*

Гипотеза исследования состоит в том, что, несмотря на универсальность человеческого тела как источника метафоризации, соматические паремии в русском, английском и японском языках репрезентируют различные лингвосенсорные и когнитивные модели, детерминированные спецификой культурных ценностей (индивидуализм vs. коллективизм, рационализм vs. эмоциональная сдержанность, прагматизм vs. гармония).

Гипотеза исследования конкретизируется как «ожидание» системных различий в «соматической картографии», которые будут проявляться:

1. в различной семантической нагрузке универсальных телесных локусов (сердце, голова, глаза);
2. в наличии уникальных культурно-маркированных концептов;
3. в специфике когнитивных метафор, связывающих телесный и концептуальный уровни.

Цель исследования – выявить и сопоставить лингвосенсорные и культурно-обусловленные особенности вербализации телесного опыта в паремиологических системах русского, английского и японского языков. Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Сформировать репрезентативный корпус паремий с ключевыми соматизмами (сердце, голова, глаза, руки, живот и др.) в трех исследуемых языках.

2. Провести семантический и концептуальный анализ отобранных паремий с применением методов лингвосенсорного моделирования.
3. Выявить ядерные и периферийные смыслы, связываемые с отдельными частями тела в каждой из лингвокультур.
4. Определить универсальные и культурно-специфические паттерны метафорического и метонимического переноса в соматических паремиях.
5. Построить фрагменты «соматической картографии» для русской, английской и японской лингвокультур, отражающие связи между телесными локусами и доминантными культурными концептами.

Теоретической основой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых в области: паремиологии (Г.Л. Пермяков, В. Мидер); лингвокультурологии и концептологии (В.Н. Телия, В.А. Маслова, В.И. Карасик); семасиологии и когнитивной лингвистики (Е.В. Урысон, Е.С. Кубрякова, А.В. Кравченко); лингвосенсорики (А.П. Журавлев, О.В. Познякова, А. Майер); японоведения и сопоставительной лингвистики (В.А. Пронников, П.С. Тумаркин, Х. Судзуки).

Материалы и методы

Методологический дизайн данного исследования был выстроен с учетом необходимости решения ключевой задачи – проведения многоуровневого сопоставительного анализа паремий, репрезентирующих культурные модели телесности, – и была применена стратегия интеграции методов, объединяющая традиционный качественный анализ с элементами корпусной лингвистики и принципами когнитивно-семиотического подхода.

В основе работы лежат три взаимодополняющих подхода:

- Сопоставительный анализ был избран в качестве системообразующего для выявления изоморфных и алломорфных черт в паремиологических системах трех типологически различных языков. Его применение позволило не просто конста-

тировать различия, а выявить системные закономерности в способах концептуализации телесного опыта. Например, сопоставление частотности и семантического объема соматизма «сердце/heart/心 (kokoro)» показало не только универсальную связь с эмоциональной сферой, но и культурно-обусловленные смещения: в русской традиции – в область духовно-нравственных страданий, в английской – интимных чувств и привязанности, в японской – наряду с 「心」 важнейшую роль играет концепт 「腹」 (hara) как центр воли и скрытых интенций [26, p. 78].

- Лингвокультурологический подход предоставил аппарат для интерпретации паремий как «свернутых текстов культуры». В рамках данного подхода соматизмы рассматривались не как номинации биологических объектов, а как культурные знаки, чье значение конституируется в рамках специфической для каждой лингвокультуры «наивной анатомии», что позволило перейти от семантического описания к реконструкции стоящих за ними культурных концептов.
- Когнитивный подход выступил связующим звеном, позволяющим объяснить, как телесный опыт кристаллизуется в языковых структурах. Через призму теории концептуальной метафоры [19] анализировались устойчивые метафорические модели, что дало возможность выявить когнитивные механизмы, лежащие в основе связи телесного локуса и приписываемого ему культурного смысла.

Эмпирическую базу исследования составил корпус паремий, сформированный по единым принципам для обеспечения репрезентативности и сопоставимости данных.

- Источники формирования корпуса: для каждого языка были отобраны лексикографические источники и научные сборники: для русского языка – «Пословицы русского народа» В.И. Даля [2] и систематизированный свод [9]; для английского – «Oxford Dictionary of Proverbs» [24]; для японского – «Nihon no

Kotowaza Jiten» [22] и работы Suzuki. Контекстуальный анализ включал привлечение исторических, этнографических и религиозно-философских источников: для русской традиции – работы по православной антропологии [3], для английской – исследования по протестантской этике, для японской – труды по буддизму и синтоизму [11]. Такой отбор гарантировал аутентичность материала и его укорененность в национальной традиции.

- Критерии отбора единиц анализа: из общего массива паремий для детального изучения отбирались единицы, содержащие ключевые соматизмы (голова, сердце, глаза, руки, спина, живот). Критериями отбора выступали: 1) частотность (проверяемая по данным национальных корпусов и частотных словарей); 2) семантическая насыщенность (способность паремии репрезентировать значимый культурный концепт); 3) сохранение актуальности в современном языковом сознании.

Процедура анализа включала несколько этапов:

1. Семантико-компонентный анализ для выявления ядерных и периферийных сем в структуре значения соматизма в рамках паремии.
2. Концептуальный анализ для определения того, какой культурный концепт (ценность, установка, норма) репрезентируется через телесный образ.
3. Контекстуальный и интерпретативный анализ, учитывающий этнографические, исторические и религиозно-философские контексты функционирования паремии [11].
4. Сравнительно-сопоставительный синтез, в рамках которого были построены тематические кластеры (напр., «телесные метафоры интеллекта», «телесные метафоры эмоций», «телесные метафоры социального взаимодействия») и проведено их межкультурное сопоставление.

Для обеспечения репрезентативности корпус формировался по следующим количественным показателям:

Таблица 1.

Характеристика исследовательского корпуса

Язык	Общий объем паремий	Паремии с соматизмами	% соматизмов	Топ-3 соматизмов
Русский	~1000	150	15%	руки, голова, сердце
Английский	~800	150	19%	eye, heart, hand
Японский	~700	150	21%	手 (te), 目 (me), 腹 (hara)

Для обработки данных и визуализации результатов использовался метод концепт-картирования, позволивший построить фрагменты «соматической картографии» – схематические модели, наглядно демонстрирующие связи между частями тела и культурными концептами в каждой из лингвокультур. Для обработки частотных данных и выявления устойчивых сочетаний применялась программа AntConc, что добавило количественную строгость качественному анализу.

Таким образом, предложенная методологическая триада (сопоставление, культурологическая интерпретация и когнитивное моделирование) в сочетании с корпусным принципом сбора материала обеспечила системное единство анализа на языковом, концептуальном и культурном уровнях, что позволило достичь цели исследования.

Результаты и обсуждение

Настоящее исследование было направлено на выявление универсальных и культурно-специфических моделей концептуализации телесного опыта через паремиологический фонд русской, английской и японской лингвокультур [16].

В результате проведенного анализа был выявлен и систематизирован обширный материал, позволивший не только подтвердить исходную гипотезу о глубокой культурной детерминированности соматического кода, но и построить детализированные фрагменты «соматической картографии» для каждой из изучаемых традиций.

1. Универсальные паттерны: тело как общий семиотический ресурс.

Анализ подтвердил наличие универсального ядра в соматической паремиологии, что свидетельствует об «общности базового человеческого опыта, связанного с телесностью» [25]. Ключевым универсальным паттерном является *метафорическая концептуализация внутренних органов как центров психоэмоциональной и интеллектуальной деятельности*.

- Сердце / heart / 「心」 kokoro как локус эмоций: во всех трех культурах сердце устойчиво кодирует эмоциональную сферу. В русской традиции его семантика предельно широка и сливается с концептом «души», обозначая глубинные, подчас иррациональные переживания: «Сердце чувствует, душа вещает» [2, с. 245], «Сердце не камень – тает» [Там же, с. 247]. Английские паремии, сохраняя связь с эмоциями, демонстрируют большую прагматизацию и связь с морально-этическими нормами: «Home is where the heart is» [21, p. 167] (сердце как символ семейного очага и привязанности), «What the eye doesn't see, the heart doesn't grieve over» [24, p. 89] (сердце как объект, нуждающийся в защите от огорчений). В японском языке 「心」 (kokoro) концептуализируется как центр чувств и намерений, но его функционирование в паремиях подчинено идее гармонии и контроля: 「心が通えば、言葉は要らない」 (*Kokoro ga kayoeba, kotoba wa iranai*) – «Если сердца понимают друг друга, слова не нужны» [26, p. 45]. Как наглядно демонстрирует предложенная модель «соматической картографии» (см. Таблицу 2, ряд «Сердце»), универсальный телесный локус получает культурно-обусловленное концептуальное наполнение: от спонтанной и открытой эмоциональности в русской традиции до сдержанной и социально-интегрированной – в японской.
- Глаза / eyes / 「目」 me как органы восприятия и суждения: универсальной является функция глаз как «окна» для получе-

ния информации и формирования оценки, но интерпретация культурно варьируется. Русская паремиология акцентирует недоверие к поверхностному зрению и важность проникновения в суть: «Глаза видят, да руки не достают» [9, с. 78] (диссонанс между видением и возможностью), «Не верь глазам своим» [2, с. 112]. Английский язык, отражая эмпирическую традицию, и подчеркивает объективность, и доказательность видимого: «*Seeing is believing*» [21, р. 312] – универсальная формула эмпиризма. В японской культуре 「目」 (me) выполняет тонкую социальную функцию восприятия настроения и контекста, что коррелирует с концепцией «чтения воздуха» 「空気を読む」 (*kuuki o yomu*): 「目の言葉は口よりも雄弁」 (*Me no kotoba wa kuchi yori mo uubun*) – «Речь глаз красноречивее речей рта» [22, р. 102], что демонстрирует переход от физического зрения (рус., англ.) к социально-перцептивному (яп.).

2. Культурно-специфические конфигурации: идиоэтнический соматический код.

Наиболее релевантными для подтверждения гипотезы стали результаты, выявившие уникальные для каждой лингвокультуры конфигурации соматических концептов.

Русская лингвокультура: дихотомия «телесного/духовного» и ценность труда. Русская паремиологическая картина мира строится на ряде ключевых антиномий, где телесные образы служат их маркерами.

- Голова vs. Сердце/Душа: в русском языке четко прослеживается оппозиция рационального, связанного с головой, и эмоционально-духовного, связанного с сердцем и душой. Голова символизирует интеллект, рассудок, знание: «Светлая голова» [2, с. 89], «Лоб широк, а в голове тесно» [2, с. 345], однако высшей ценностью наделяется именно «сердце» и «душа» как источники нравственности и подлинных чувств: «С лица не воду пить, душой на люди выйти» [2, с. 456]. Данная дихотомия восходит к православной антропологии, где душа ставится выше телесного и рассудочного начала [3].

- Руки как маркер деятельности и бездействия: соматизм «руки» обладает в русской паремиологии исключительно высокой семантической нагрузкой, аккумулируя ценность труда, умения, а также их отсутствия. Паремии детально кодируют различные аспекты деятельности: «*Дело мастера боится*» (мастерство), «*Где работа, там и густо, а в ленивом доме пусто*» (трудолюбие vs. лень). Крайне показателен концепт «недосягаемости» действия, вербализуемый конструкцией «*руки не доходят*», который отсутствует в сопоставляемых языках в таком виде и отражает специфическую модель пассивного отношения к невыполненной работе.

Английская лингвокультура: телесность индивидуализма и прагматизма. Английские паремии с соматизмами рисуют модель мира, центрированную на индивидууме, его личной ответственности, границах и социальном взаимодействии, основанном на доверии и его нарушении.

- Спина (back) как метафора уязвимости и предательства: в отличие от русской традиции, где спина семантически слабо нагружена, в английской паремиологии она становится ключевым локусом для концептуализации предательства и скрытой угрозы: «*To stab in the back*» [24, p. 345] – метафора актуализирует идею нарушения доверия и недостойного поведения, что является значимым для культуры с развитыми представлениями о «*fair play*» и личной безопасности индивида.
- Глаза (eyes) и лицо (face) как социальные репрезентанты: английские паремии подчеркивают важность сохранения социального лица и контроля над невербальными проявлениями: «*Face is the index of the mind*» [27, p. 125], однако, в отличие от японской культуры, где контроль направлен на поддержание гармонии, здесь он связан с защитой приватности и демонстрацией самоконтроля как личной добродетели.

Японская лингвокультура: 「腹」 (*хара*) и коллективной гармонии. Японский соматический код является идиосинкратическим из рассматриваемых, глубоко укорененным в философско-религиозном комплексе буддизма и синтоизма.

- Концепт 「腹」 *hara* / живот как центр психофизической целостности: наиболее значимым отличием является наличие развитой системы концептов, связанных с животом 「腹」 (*хара*). В отличие от европейской традиции, где живот часто ассоциируется с физиологическими потребностями, «живот» 「腹」 концептуализируется как центр жизненной энергии (*ки*), воли, искренних намерений и скрытых эмоций, что порождает целый ряд уникальных паремий: 「腹が立つ」 (*Hara ga tatsu*) – букв. «Живот встает» (сердиться), 「腹を割る」 (*Hara o waru*) – букв. «Расколоть живот» (откровенно поговорить) [26, p. 78-81]. Существование паремии 「腹は心の友」 (*Hara wa kokoro no tomo*) – «Живот – друг сердца» [там же] прямо указывает на сложную взаимосвязь между 「腹」 «хара» и 「心」 «кокоро», не имеющую аналогов в русском и английском сознании. Данный концепт, как отмечает [11, с. 134], формирует специфическую модель эмоциональности, основанную не на внешней экспрессии, а на внутреннем сосредоточении и понимании без слов.
- Рука 「手」 (*те*) как символ взаимодействия и связи: в японских паремиях «рука» реже, чем в русских, маркирует физический труд в отрыве от социального контекста. Чаще она символизирует взаимодействие, поддержку, вовлеченность: 「手を貸す」 (*Te o kasu*) – «одалживать руку» (помогать), 「手が足りない」 (*Te ga tarinai*) – «рук не хватает» (недостаточно помощи), что отражает коллективистскую природу японской культуры, где индивидуальное действие осмысливается через его включенность в групповую деятельность.

3. Когнитивное моделирование: от телесного локуса к культурному концепту.

На основе проведенного анализа были смоделированы когнитивные схемы, связывающие телесные образы с доминантными культурными концептами. Данные схемы визуализированы в виде фрагментов «соматической картографии».

Модель 1: Концептуализация интеллекта.

- Русский язык: `ИНТЕЛЛЕКТ – ЭТО СВЕТ/ПРОСТРАНСТВО В ГОЛОВЕ` («светлая голова», «пустая голова»). Когнитивная база – зрительное восприятие и вместилище.
- Английский язык: `ИНТЕЛЛЕКТ – ЭТО ОСТРОТА ЗРЕНИЯ` («sharp-eyed»). Когнитивная база – тактильно-зрительное восприятие.
- Японский язык: `ИНТЕЛЛЕКТ – ЭТО СПОСОБНОСТЬ К ВИДЕНИЮ СУТИ` («目が高い (Me ga takai)») – букв. «глаза высокие» – пронизательный). Когнитивная база – социальное видение и оценка.

Модель 2: Концептуализация эмоциональной сферы.

- Русский язык: `ЭМОЦИИ – ЭТО СУБСТАНЦИЯ/СИЛА В СЕРДЦЕ/ДУШЕ, СПОСОБНАЯ ЕГО РАЗРУШАТЬ ИЛИ ИСЦЕЛЯТЬ` («сердце разрывается», «душа болит», «с легким сердцем»). Модель динамичная, соматически насыщенная.
- Английский язык: `ЭМОЦИИ – ЭТО ЛОКАЛИЗОВАННЫЙ ОБЪЕКТ, С КОТОРЫМ МОЖНО УПРАВЛЯТЬ` («to have a heavy heart», «to learn by heart»). Модель статичная, объективированная.
- Японский язык: `ЭМОЦИИ/ВОЛЯ – ЭТО ЭНЕРГИЯ В ЦЕНТРЕ ТЕЛА (ХАРА), ТРЕБУЮЩАЯ КОНТРОЛЯ И ГАРМОНИЗАЦИИ` («腹を据える (Hara o sueru)») – «установить живот» – приготовиться к чему-либо). Модель психофизическая, центрированная на внутреннем ресурсе.

Выявленные когнитивные модели не только вербализуют различные аспекты восприятия, но и репрезентируют более общие культурные установки, что находит подтверждение в современных работах по лингвосенсорике [29] и кросс-культурному изучению метафор [18].

Таблица 2.

Соматическая картография русской, английской и японской
лингвокультуры (на материале паремий)

Телесный локус	Лингвокультура	Ключевая концептуальная метафора / Когнитивная модель	Репрезентируемые культурные ценности / концепты	Языковые репрезентанты (примеры паремий)
Сердце Heart 心 - kokoro	Русская	ЭМОЦИИ / ДУША ЭТО СУБСТАНЦИЯ В СЕРДЦЕ, ПОДВЕРЖЕННАЯ ТРАНСФОРМАЦИИ	Глубина чувств, искренность, душевность, сострадание, нравственные страдания	«Сердце не камень – таем» [2]; «Сердце веиун, а душа мера» [2]
	Английская	ЭМОЦИИ ЭТО ЛОКАЛИЗОВАННЫЙ ОБЪЕКТ ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ И ХРАНЕНИЯ	Индивидуальные чувства, приватность, домашний очаг, моральный выбор	«Home is where the heart is» [21]; «What the eye doesn't see, the heart doesn't grieve over» [24]
	Японская	ЭМОЦИОНАЛЬНО-ДУХОВНЫЙ ЦЕНТР, СВЯЗАННЫЙ С КОММУНИКАЦИЕЙ БЕЗ СЛОВ	Гармония («ва»), интуитивное понимание, внутренняя настроенность	«心が通えば、言葉は要らない» (Kokoro ga kayoeba, kotoba wa iranai) «Если сердца понимают друг друга, слова не нужны» [26]
Голова Head	Русская	ИНТЕЛЛЕКТ – ЭТО СВЕТ/ПРОСТРАНСТВО ВМЕСТИЛИЩА	Разум, смекалка, но с оценочным противопоставлением «головы» и «души»	«Светлая голова» [2]; «Лоб широк, а в голове тесно» [2]
	Английская	ИНТЕЛЛЕКТ – ЭТО ОСТРОТА ИНСТРУМЕНТА	Прагматизм, рассудочность, личная ответственность	«To keep a level head» [21]; «Two heads are better than one» [24]
	Японская	ИНТЕЛЛЕКТ – ЭТО СПОСОБНОСТЬ К ВИДЕНИЮ СУТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ	Проницательность, мудрость, умение оценивать	«目が高い» (Me ga takai) «[букв.] глаза высокие» – проницательный [22]
Живот Belly 腹 - hara	Русская	ЖИВОТ – ЭТО ВМЕСТИЛИЩЕ ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ	Телесные, базовые потребности	«Сытое брюхо к учению глухо» [2]
	Английская	(Концепт семантически не развит в паремииологии)	---	---
	Японская	ВОЛЯ/ИСКРЕННОСТЬ/ЭМОЦИИ – ЭТО ЭНЕРГИЯ В ЦЕНТРЕ ТЕЛА (ХАРА)	Искренность, решимость, самообладание, скрытые намерения	«腹を割る» (Hara o waru) [букв.] «расколоть живот» – откровенно поговорить; «腹が立つ» (Hara ga tatsu) [букв.] «живот встает» сердиться [26]

Телесный локус	Лингво-культура	Ключевая концептуальная метафора / Когнитивная модель	Репрезентируемые культурные ценности / концепты	Языковые репрезентанты (примеры паремий)
Спина Back	Русская	СПИНА – ЭТО ОБЪЕКТ ФИЗИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ	Терпение, тяжелый труд	«Горбатого могила исправит» [2]
	Английская	СПИНА – ЭТО СИМВОЛ Уязвимости и доверия	Индивидуальная безопасность, предательство, fair play	«To stab in the back» [22]; «To watch someone's back» [27]
	Японская	СПИНА – ЭТО СИМВОЛ НАСЛЕДИЯ И ПРОШЛОГО	Связь поколений, долг, ответственность перед предками	«背負うべきもの» (<i>Seou beki mono</i>) «то, что следует нести на спине» бремя ответственности [26]
Руки Hands 手 - te	Русская	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ/ БЕЗДЕЙСТВИЕ – ЭТО ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ/НЕФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РУК	Трудолюбие, мастерство, умение, пассивность	«Дело мастера боится» [2]; «Руки работают, а голова кормит» [9]
	Английская	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ЭТО АКТИВНОСТЬ И КОНТРОЛЬ С ПОМОЩЬЮ РУК	Активность, личное участие, контроль над ситуацией	«To have a hand in something» [21]; «The devil finds work for idle hands» [24]
	Японская	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И СВЯЗЬ – ЭТО ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РУК	Коллективизм, взаимопомощь, сотрудничество	«手を貸す» (<i>Te o kasu</i>) «одалживать руку» (помогать); «手が足りない» (<i>Te ga tarinai</i>) «рук не хватает» (недостаточно людей/помощи) [22]

Полученные результаты согласуются с выводами [15] о различной концептуализации внутренних органов в русской языковой картине мира. Настоящее исследование показывает, что эти различия носят не фрагментарный, а системный характер и проецируются на паремиологический уровень, формируя целостные конфигурации.

Выявленная специфика японского концепта «хара» полностью подтверждает наблюдения [11] и [26] о его ключевой роли в японском менталитете и наглядно демонстрируя, что «хара» не является простым аналогом «сердца» или «души», а представляет собой уникальный культурно-когнитивный комплекс.

Сопоставление по английским паремиям позволяет утверждать, что акцент на метафорах предательства («stab in the back») и визу-

ального восприятия («seeing is believing») является не случайным, а отражает глубинные ценности западного индивидуализма и эмпиризма, что коррелирует с выводами [21; 23; 28] о культурных скриптах.

Заключение

Проведенное исследование соматических паремий в русской, английской и японской лингвокультурах позволило установить ряд фундаментальных зависимостей между языковой репрезентацией телесности, когнитивными моделями и культурными ценностями.

1. Установлена зависимость между степенью семантической разработанности конкретного телесного локуса в паремиологии и его значимостью в ценностной иерархии данной лингвокультуры. Так, высокая частотность и семантическая насыщенность соматизма «руки» в русских паремиях коррелирует с культурной доминантой труда и мастерства, в то время как разработанность концепта «спина» в английской паремиологии связана с ценностью личной безопасности и уязвимости.
2. Выявлена обратно пропорциональная зависимость между универсальностью телесного локуса как источника метафоризации и культурной специфичностью его концептуального наполнения. Несмотря на универсальный статус «сердца» как символа эмоций, его паремиологические функции демонстрируют культурно-обусловленное смещение: от духовно-нравственных страданий в русской традиции к приватным чувствам и моральному выбору в английской и к интуитивной коммуникации в японской.
3. Обнаружена прямая связь между наличием уникального, культурно-маркированного соматического концепта и спецификой базовых культурных ориентаций. Наличие в японском языке развитой системы паремий с компонентом 「腹」 (hara) является прямым следствием коллективистской ориентации и ценности невербального понимания, тогда как отсутствие столь же семантически разработанного аналога в русской и английской

традициях подтверждает их ориентацию на вербальную эксплицитность и открытую экспрессию.

4. *Установлена корреляция между типом лингвокультуры и структурой когнитивных метафор. Модели ИНТЕЛЛЕКТ – ЭТО СВЕТ (рус.), ИНТЕЛЛЕКТ – ЭТО ОСТРОТА ИНСТРУМЕНТА (англ.) и ЭМОЦИИ – ЭТО ЭНЕРГИЯ В ЦЕНТРЕ ТЕЛА (яп.) непосредственно связаны с культурными доминантами духовности, прагматизма и психофизической гармонии соответственно.*
5. Доказана эффективность применения интегративной методологии, сочетающей сопоставительный анализ, лингвокультурологическую интерпретацию и когнитивное моделирование, для выявления системных закономерностей в паремиологическом фонде. Разработанная модель «соматической картографии» является не только результатом исследования, но и инструментом, устанавливающим прямую связь между конкретным телесным образом, его концептуальной интерпретацией и языковой репрезентацией в паремии.

Полученные выводы вносят вклад в развитие антропоцентрической лингвистики, демонстрируя механизм кодирования культурно-значимой информации в соматическом коде языка. Выявленные зависимости имеют практическое значение для теории и практики межкультурной коммуникации, лингвокультурологии и методики преподавания языков, предоставляя систематизированный инструментарий для преодоления семантических и концептуальных лагун.

Информация о спонсорстве. Работа выполнена за счет гранта, предоставленного Академией наук Республики Татарстан образовательным организациям высшего образования, научным и иным организациям на поддержку планов развития кадрового потенциала в части стимулирования их научных и научно-педагогических работников к защите докторских диссертаций и выполнению научно-исследовательских работ (Соглашение от 22.12.2025 № 12/2025-ПД-КФУ).

Список литературы

1. Алефиренко, Н. Ф. (2008). *Фразеология в свете современных лингвистических парадигм*. Москва: Этносоциум, 269 с.
2. Даль, В. И. (1879). *Пословицы русского народа* (Т. 1–2). Москва: Издание книгопродавца-типографа М. О. Вольфа. Т. 1: 756 с.; Т. 2: 654 с.
3. Живов, В. М. (2002). *Язык и культура в России XVIII века*. Москва: Языки славянской культуры, 592 с.
4. Журавлёв, А. П. (1991). *Звук и смысл*. Москва: Просвещение, 160 с.
5. Карасик, В. И. (2002). *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 476 с. ISBN: 5-88234-552-2. EDN: <https://elibrary.ru/UGQAMP>
6. Кравченко, А. В. (1996). *Язык и восприятие: Когнитивные аспекты языковой категоризации*. Иркутск: ИГЛУ, 159 с. ISBN: 5-7430-0556-7. EDN: <https://elibrary.ru/WQQHML>
7. Маслова, В. А. (2001). *Лингвокультурология*. Москва: Академия, 208 с. ISBN: 5-7695-0745-4. EDN: <https://elibrary.ru/UKCOEJ>
8. Гетман, А. А. (2013). Концепт «Богатство» в английской лингвокультуре начала XX века. *Мир науки, культуры, образования*, (6), 313–316. EDN: <https://elibrary.ru/RVAPQP>
9. Пермьяков, Г. Л. (1970). *От поговорки до сказки (Заметки по общей теории клише)*. Москва: Наука, 236 с.
10. Познякова, О. В. (2020). *Лингвосенсорика: основы теории и практики*. Москва: Флинта, 818 с.
11. Пронников, В. А., & Ладанов, И. Д. (1985). *Японцы (этнопсихологические очерки)*. Москва: Наука, 352 с.
12. Телия, В. Н. (1996). *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Языки русской культуры, 289 с. ISBN: 5-88766-047-3. EDN: <https://elibrary.ru/SUMHJ>
13. Тер-Минасова, С. Г. (2000). *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово, 352 с. EDN: <https://elibrary.ru/YQOZJO>
14. Тумаркин, П. С. (2002). Японские жесты и их интерпретация. В кн.: *Япония: Ежегодник* (с. 45–62). Москва: ИВ РАН.

15. Урысон, Е. В. (2005). *Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике*. Москва: Языки славянской культуры, 223 с.
16. Honeck, R. P. (1997). *A Proverb in Mind: The Cognitive Science of Proverbial Wit and Wisdom*. Lawrence Erlbaum Associates, 308 p.
17. Iwasaki, M. (2013). Japanese Proverbs and the Concept of ‘Wa’ (Harmony). *Journal of Japanese Linguistics*, 29, 45–60.
18. Kovecses, Z. (2005). *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 314 p.
19. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 128 p.
20. Majid, A., & Burenhult, N. (2014). Odors are expressible in language, as long as you speak the right language. *Cognition*, 130(2), 266–270.
21. Mieder, W. (2004). *Proverbs: A Handbook*. Westport, CT: Greenwood Press, 35 p.
22. *Nihon no Kotowaza Jiten*. (2005). Tokyo: Kodansha, 1167 p.
23. Norrick, E. R. (1985). *How Proverbs Mean: Semantic Studies in English Proverbs*. Amsterdam: John Benjamins, 179 p.
24. *Oxford Dictionary of Proverbs*. (2007). Oxford: Oxford University Press, 383 p.
25. Sharifian, F., Dirven, R., Yu, N., & Niemeier, S. (Eds.). (2008). *Culture, Body, and Language: Conceptualizations of Internal Body Organs across Cultures and Languages*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 441 p.
26. Suzuki, H. (2008). *Kotowaza ni miru Nihonjin no kokoro [The Japanese Heart as Seen in Proverbs]*. Tokyo: Shogakukan, 529 p.
27. Taylor, A. (1931). *The Proverb*. Cambridge: Harvard University Press, 223 p.
28. Wierzbicka, A. (1992). *Semantics, Culture, and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. Oxford: Oxford University Press, 496 p.
29. Winter, B. (2019). *Sensory Linguistics: Language, Perception, and Metaphor*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 305 p.

References

1. Alefirenko, N. F. (2008). *Phraseology in the light of modern linguistic paradigms*. Moscow: Etnosotsium, 269 p.
2. Dal, V. I. (1879). *Proverbs of the Russian people* (Vols. 1–2). Moscow: Published by bookseller and printer M. O. Wolf. Vol. 1: 756 p.; Vol. 2: 654 p.
3. Zhivov, V. M. (2002). *Language and culture in 18th-century Russia*. Moscow: Languages of Slavic Culture, 592 p.
4. Zhuravlev, A. P. (1991). *Sound and meaning*. Moscow: Prosveshchenie, 160 p.
5. Karasik, V. I. (2002). *Linguistic circle: personality, concepts, discourse*. Volgograd: Peremena, 476 p. ISBN: 5-88234-552-2. EDN: <https://elibrary.ru/UGQAMP>
6. Kravchenko, A. V. (1996). *Language and perception: cognitive aspects of linguistic categorization*. Irkutsk: IGLU, 159 p. ISBN: 5-7430-0556-7. EDN: <https://elibrary.ru/WQQHML>
7. Maslova, V. A. (2001). *Linguoculturology*. Moscow: Akademiya, 208 p. ISBN: 5-7695-0745-4. EDN: <https://elibrary.ru/UKCOEJ>
8. Getman, A. A. (2013). The concept of “Wealth” in early 20th-century English linguoculture. *World of Science, Culture, and Education*, (6), 313–316. EDN: <https://elibrary.ru/RVAPQP>
9. Permyakov, G. L. (1970). *From proverb to fairy tale (Notes on the general theory of clichés)*. Moscow: Nauka, 236 p.
10. Poznyakova, O. V. (2020). *Linguosensorics: fundamentals of theory and practice*. Moscow: Flinta, 818 p.
11. Pronnikov, V. A., & Ladanov, I. D. (1985). *The Japanese (ethnopsychological essays)*. Moscow: Nauka, 352 p.
12. Teliya, V. N. (1996). *Russian phraseology. Semantic, pragmatic, and linguoculturological aspects*. Moscow: Languages of Russian Culture, 289 p. ISBN: 5-88766-047-3. EDN: <https://elibrary.ru/SUMHJN>
13. Ter-Minasova, S. G. (2000). *Language and intercultural communication*. Moscow: Slovo, 352 p. EDN: <https://elibrary.ru/YQOZJO>
14. Tumarkin, P. S. (2002). Japanese gestures and their interpretation. In: *Japan: Yearbook* (pp. 45–62). Moscow: Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences.

15. Uryson, E. V. (2005). *Problems of studying the linguistic world-view: analogy in semantics*. Moscow: Languages of Slavic Culture, 223 p.
16. Honeck, R. P. (1997). *A Proverb in Mind: The Cognitive Science of Proverbial Wit and Wisdom*. Lawrence Erlbaum Associates, 308 p.
17. Iwasaki, M. (2013). Japanese Proverbs and the Concept of ‘Wa’ (Harmony). *Journal of Japanese Linguistics*, 29, 45–60.
18. Kovecses, Z. (2005). *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 314 p.
19. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 128 p.
20. Majid, A., & Burenhult, N. (2014). Odors are expressible in language, as long as you speak the right language. *Cognition*, 130(2), 266–270.
21. Mieder, W. (2004). *Proverbs: A Handbook*. Westport, CT: Greenwood Press, 35 p.
22. *Nihon no Kotowaza Jiten*. (2005). Tokyo: Kodansha, 1167 p.
23. Norrick, E. R. (1985). *How Proverbs Mean: Semantic Studies in English Proverbs*. Amsterdam: John Benjamins, 179 p.
24. *Oxford Dictionary of Proverbs*. (2007). Oxford: Oxford University Press, 383 p.
25. Sharifian, F., Dirven, R., Yu, N., & Niemeier, S. (Eds.). (2008). *Culture, Body, and Language: Conceptualizations of Internal Body Organs across Cultures and Languages*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 441 p.
26. Suzuki, H. (2008). *Kotowaza ni miru Nihonjin no kokoro [The Japanese Heart as Seen in Proverbs]*. Tokyo: Shogakukan, 529 p.
27. Taylor, A. (1931). *The Proverb*. Cambridge: Harvard University Press, 223 p.
28. Wierzbicka, A. (1992). *Semantics, Culture, and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. Oxford: Oxford University Press, 496 p.
29. Winter, B. (2019). *Sensory Linguistics: Language, Perception, and Metaphor*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 305 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Нурутдинова Аида Рустамовна, кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры контрастивной лингвистики
*Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Казанский (Приволж-
ский) федеральный университет»
ул. Кремлевская, 18, г. Казань, Республика Татарстан,
420008, Российская Федерация
AiRNurutdinova@kpfu.ru*

DATA ABOUT THE AUTHOR

Aida R. Nurutdinova, PhD, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Contrastive Linguistics
*Kazan Federal University
18, Kremlyovskaya Str., Kazan, 420008, Republic of Tatarstan,
Russian Federation
AiRNurutdinova@kpfu.ru
SPIN-code: 5215-4243
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5759-0820>
ResearcherID: N-8480-2015
Scopus Author: 57190573898
Academia.edu: [https://tribhuvan-university.academia.edu/
AidaNurutdinova](https://tribhuvan-university.academia.edu/AidaNurutdinova)
ResearchGate: [https://www.researchgate.net/profile/Aida_Nurut-
dinova](https://www.researchgate.net/profile/Aida_Nurutdinova)*

Поступила 06.10.2025

После рецензирования 23.12.2025

Принята 27.12.2025

Received 06.10.2025

Revised 23.12.2025

Accepted 27.12.2025

МЕТОДОЛОГИЯ И НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

METHODOLOGY AND NOVEL APPROACHES IN HUMANITIES

DOI: 10.12731/3033-5981-2025-17-4-540

EDN: CQGUZX

УДК 811.112:81'13



Научная статья

ЭЛЕКТРОННЫЕ КОРПУСЫ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Т.К. Иванова, Э.В. Гафиятова

Аннотация

Обоснование. В настоящее время лингвистические корпусы являются не только источником эмпирического материала для исследований, но базой для формирования некоторых лингвистических теорий. В статье рассматриваются виды и специфика наиболее известных немецких лингвистических корпусов как инструмента изучения немецкого языка. Описание корпусов производится с целью информирования научной общественности о представляемых ими возможностях. В задачи исследования входят: описание структуры электронных порталов, где размещены данные немецкие корпусы, представление их текстовой базы и объема, а также их структуры. Отдельно оговариваются условия и возможности лингвистического поиска в данных ресурсах. Вначале упоминается история появления первого корпуса, дается его современное определение, делается обзор научной литературы по вопросам использования корпусных данных в лингвистике и смежных науках.

Цель – описание объема, структуры и особенностей немецкоязычных корпусов, а также возможностей автоматизации процесса извлечения материала с учетом запросов исследователей.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили немецкоязычные электронные ресурсы, два из которых рассматриваются де-

тально: электронный словарь немецкого языка – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) и корпуса Института Немецкого языка – IDS-Korpora: Corpora of Written Language, (LIMAS), проект DeReKo и COSMAS II, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD). В работе также упомянуты проект специального корпуса университета Заарбрюккена Федеральной Земли Заарланд – NEGRA и проект корпусного словаря Лейпцигского университета – Deutscher Wortschatz (German Vocabulary). Главный метод исследования – структурно-описательный. Количественные показатели использовались как элемент описания и представления данных.

Результаты. Параллельно с описанием корпусов авторы представляют рекомендации по сферам применения того или другого немецкоязычного ресурса и имеющихся на его портале инструментов автоматизированного поиска и обработки запрашиваемой информации. В ходе описания упоминаются объем, структура и особенности лингвистической разметки, поддерживаемой корпусами и определяющей специфику извлекаемого материала. Авторы подчеркивают перспективность освоения корпусных инструментов лингвистами для проверки лингвистических гипотез и обработки эмпирического материала.

Ключевые слова: корпус; немецкий язык; лингвистическая разметка; объем данных; верификация; перспективы использования

Для цитирования. Иванова, Т. К., & Гафиятова, Э. В. (2025). Электронные корпуса немецкого языка как основа лингвистического исследования. *Russian Social and Humanitarian Studies / Российские социогуманитарные исследования*, 17(4), 137–160. <https://doi.org/10.12731/3033-5981-2025-17-4-540>

Original article

ELECTRONIC CORPORA OF THE GERMAN LANGUAGE AS A BASIS FOR LINGUISTIC RESEARCH

T.K. Ivanova, E.V. Gafiyatova

Abstract

Background. This article examines the types and specific features of the most well-known German linguistic corpora as tools for studying the German

language. The corpora are described to inform the scientific community about the opportunities they offer. The objectives of the study include: description of the electronic portals, their structure, where these German corpora are hosted; presentation of the data – text base and volume, as well as their structure. The conditions and capabilities of linguistic search in these resources are also discussed. The history of the appearance of the first corpus is mentioned, its modern definition is given. There are a review of the scientific literature about the use of corpus data in linguistics and related sciences too.

Purpose. The description of the volume, structure, and features of German-language corpora, as well as the possibilities of automating the process of extracting material taking into account the needs of researchers.

Materials and methods. The material for the study are German-language electronic resources, two of which are examined in detail: the electronic dictionary of the German language – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) and the corpora of the Institute of the German Language – IDS-Korpora: Corpora of Written Language, (LIMAS), the DeReKo project and COSMAS II, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD). The paper also references the NEGRA project, a special corpus of the University of Saarbrücken in the Federal State of Saarland, and the Deutscher Wortschatz (German Vocabulary) – corpus dictionary project of the University of Leipzig. The primary research method is structural and descriptive. Quantitative indicators were used to describe and present the data.

Results. Along with the corpora descriptions, the authors present recommendations on the application areas of each German-language resource and the automated search and processing tools available on its portal. The descriptions also mention the volume, structure, and features of the linguistic markup supported by the corpora, which determines the specifics of the extracted material. The authors emphasize the potential of using corpus tools for linguists to test their hypotheses and process empirical data.

Keywords: corpus; German language; linguistic tagging; data volume; verification; prospects for use

For citation. Ivanova, T. K., & Gafiyatova, E. V. (2025). Electronic corpora of the German language as a basis for linguistic research. *Russian Social and Humanitarian Studies*, 17(4), 137–160. <https://doi.org/10.12731/3033-5981-2025-17-4-540>

Введение

Одним из требований современных лингвистических исследований является верификация и подверженность научных выводов, сделанных тем или иным лингвистом в ходе исследования. Поэтому эмпирический материал лингвистического исследования собирается на протяжении долгого времени, требует трудоемкой систематизации и длительной обработки, что ранее существенно удлиняло сроки и усложняло процесс выполнения научного исследования. Ученые-лингвисты, как правило, создавали некие «коллекции» языковых фактов или данных – прообразов современных корпусов. Поэтому и понятие ‘корпуса’ как совокупности определенным образом подобранных текстов, например, одного автора, известно достаточно давно.

Однако сама наука о корпусных данных – корпусная лингвистика – сложилась и обрела самостоятельность вместе с развитием технической мысли и компьютерных технологий. Брауновский корпус или электронный корпус Брауновского университета, созданный У.Н. Френсисом и Г. Кучерой, появился в начале 60-х годов прошлого столетия и включал данные английского языка. С его возникновением получила развитие и новая наука – корпусная лингвистика. Вслед за развитием информационных систем и повсеместным внедрением цифровых технологий она приобрела все большую популярность.

С появлением корпусной лингвистики в лексикон языковеда прочно вошли такие понятия как ‘тегирование’, ‘лемматизация’, ‘конкорданс’, ‘хеджирование’, ‘коллокация’ и пр., а обозначение ‘корпус’ стало научным определением: «корпус – это представленный в электронном виде, как правило, размеченный для анализа в лингвистических целях, обеспеченный сравнительно простой в использовании поисковой системой репрезентативный массив неотредактированных текстов, представляющих как можно большее количество «вариантов» языка» [6, с. 87]. Проблема разметки необработанных данных описывается либо как техническое решение программистами, либо как сопутствующая в статьях о корпусах [6; 10; 24; 26].

Сегодня *корпус* – это совокупность текстов с лингвистической разметкой, которая позволяет извлекать из нее различного рода лингвистическую информацию или языковые факты и, которая вне зависимости от своей первоначальной формы существования (устная или письменная) хранится на электронном носителе, что существенным образом облегчает ее дальнейшую обработку. «С появлением электронных корпусов многообразие форм существования языка стало более наглядным, возможности исследования языковых данных расширились. Современный лингвистический корпус содержит сотни миллионов словоупотреблений, а то, что с помощью электронного корпуса результаты примеров словоупотреблений можно получить за считанные доли секунд, существенно упрощает задачу лингвистам» [6, с. 87].

Корпус исследователя-лингвиста может быть построен и на ограниченном материале, непосредственно под задачи исследования, как например, работа Г.К. Гималетдиновой и А.Р. Алимовой по исследованию субъязыка рекламы, в котором рассматриваются особенности англоязычной рекламы и отмечается, что она – «сложный тип коммуникации, в котором сочетаются черты различных функциональных стилей» [3, с. 108]. Статья интересна и тем, что авторы рассматривают языковые данные исходя из выполняемых рекламой функций, но с учетом уровней языковой системы и квантитативных характеристик, полученных в ходе обработки ограниченного массива данных.

В этой связи были рассмотрены особенности структуры и организации немецких электронных корпусов с целью выявления их потенциала для лингвистических исследований. В статье описаны структура четырех широко известных корпусных массива немецкого языка и перспективы их использования, как в германистике, так и в сопоставительной лингвистике.

Возможности использования корпусов в лингвистике

Возможности использования корпусов и языковые проблемы, в решении которых они могут помочь, достаточно широки и раз-

нообразны. Еще в 2006 г. В. А. Плулунгян отмечал, что с помощью корпусных методов языковые исследования могут проводиться не только лишь с позиции выявления обобщенных тенденций и усредненных фактов, а перспективны для выявления территориальных, социальных, гендерных и иных языковых особенностей [11, с. 76–77]. Синхронные и диахронные научные работы в области языкознания также получают новое звучание, равно как и разработки специальных корпусов [10, с. 74].

Текстовый материал для корпуса формируется на основании определенных критериев, к которым, например, относятся: цели и задачи его использования, размер, жанровые особенности текстов, устная или письменная форма предоставления информации, стили речи, общая или профессиональная направленность, уровень сложности, экстралингвистические факторы. В зависимости от представленности и важности данных критериев для систематизации можно провести классификацию корпусов, как например, в работе Н.В. Козловой [6, с. 83-86] или В.П. Захарова [5, с. 56-60]. Кроме того, дополнительными факторами, влияющими на использование корпусов в научной практике, являются такие экстралингвистические факторы, как удобство интерфейса, цифровой дизайн, скорость ответа на запрос и репрезентативность информации.

Большинство развитых национальных языков сегодня имеют электронные корпуса, которые в силу своей специфики (быстрота пополнения, увеличение по мере развития количества параметров автоматизированного поиска, репрезентативность данных, развитие технологий обработки и хранения информации и др.) становятся все более популярным механизмом отражения языковых феноменов конкретного языкового коллектива [13, с. 1-2]. У каждого национального корпуса, как и языка, есть своя специфика, которая делает его уникальным инструментом познания языка.

Так, в 2005 г. была опубликована работа Ангелики Шторрер о перспективах использования корпусных данных немецкими исследователями, в которой подчеркивается разнообразие характеристик, которые лингвисты могут получить из корпусных

данных, а также способы и формы предоставления данной информации и которая охватывает морфологические, семантические, синтаксические и специализированные параметры: «von der Rückführung flektierter Formen auf Grundformen („Lemmatisierung“ genannt) über die Morphemzerlegung und die Zuordnung von Wörtern zu syntaktischen Kategorien („Part-of-Speech-Tagging“ genannt) bis zur partiellen oder vollständigen Analyse syntaktischer Strukturen von Sätzen, die in der Form sog. Baumbanken (Treebanks) über spezialisierte Such- und Recherchewerkzeuge zugänglich gemacht werden» (*от установления исходной формы путем отслеживания флектированных форм (процесс называемый ‘лемматизацией’), разложения на морфемы и соотнесения с синтаксическими категориями (‘частями речи’) до частичного или полного анализа синтаксических конструкций предложений, в форме деревьев путем использования специальных поисковых инструментов и анализаторов’ – перевод авторов*) [27, p.145].

В 2009 г. появилась работа Уве Квастхофа (Uwe Quashoff) по проблемам электронных словарей на корпусной основе, в которой он описывал особенности процесса поиска и обработки данных в трех видах словарей: тезаурусе, словаре неологизмов и словаре коллокаций [26]. Аналогичные работы были опубликованы и о русскоязычных корпусах [2].

За последнее время в отечественном и зарубежном языкознании появилось также большое количество работ, посвященных использованию корпусных технологий в учебных целях, например, в обучении иностранным языкам (Горина, Царакова, 2021; Didakowski, Radtke, 2020; Imo, Weidner, 2018; Flinz, 2020, 2021). О подобных перспективах для немецких корпусов в русскоязычной лингводидактике достаточно подробно пишет в своем исследовании А.Ф. Мухамадьярова [9]. Она перечисляет ряд отечественных и зарубежных работ, в которых описано применение корпусных технологий в преподавании иностранных языков для формирования лексических навыков, письменной речи, правильных предложно-падежных конструкций, расширения стратегий коммуникации [9, с. 249-250].

Корпус может быть создан и для изучения детской речи, особенностей употребления ими отдельных словоформ и лексем, а также построения предложений. Подобное исследование может выявить закономерности формирования предложений и целенаправленного обучения определенным приемам обогащения речи у детей. Так, например, были выявлены особенности употребления анафорических средств детьми в спонтанном высказывании, что отражено в работе А.А. Айсановой и А.С. Морозовой в виде обобщенной диаграммы [1, с. 94].

Применение корпусов в переводческой деятельности также является широко распространенным явлением [20, с. 64], что отражает специфику перевода как языкового посредничества на разных уровнях. Кроме того, в арсенал инструментов переводчика национальные корпуса должны быть включены и как механизм, обеспечивающий качество перевода при передаче иноязычного текста на родной язык, и с родного на иностранный язык. При этом учитываются не только факты совпадения или расхождения значения отдельных языковых единиц, но и стилистические и синтаксические уровни языка.

Немецкий язык насчитывает порядка десяти известных цифровых проектов по созданию корпусов. У каждого из них есть своя специфика, призванная сделать их использование более удобным и экономичным с точки зрения отраженных в них языковых данных.

Корпусы немецкого языка

Наиболее широко известны следующие корпуса немецкого языка: корпус Берлинской академии наук Федеральной Земли Бранденбург – *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache* (DWDS); корпуса Института немецкого языка – *IDS-Korpora*: письменной корпус *Corpora of Written Language* (LIMAS, проект исследовательской группы Боннского и Регенсбургского университетов), проект корпуса современного немецкого языка свободного доступа – *Deutsches Referenzkorpus* (DeReKo) и его он-лайн вариант с регистрацией пользователей *COSMAS II*, устный корпус немецкого языка – *Datenbank für Gesprochenes Deutsch* (DGD), морфологиче-

ский глоссарий с корпусной поддержкой – *Korpusbasierte Grund-/Wortformenlisten* (DeReWo) и другие корпусные словари; проект специального корпуса университета Заарбрюккена Федеральной Земли Заарланд – для специалистов в сфере компьютерной лингвистики и информационных наук (NEGRA); проект корпусного словаря Лейпцигского университета – *Deutscher Wortschatz* (German Vocabulary). Рассмотрим более подробно их структуру и перспективы использования в лингвистическом исследовании.

Корпус Берлинской Академии наук *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache* (DWDS) насчитывает более 100 миллионов словоупотреблений и состоит из основного и дополнительных корпусов. В состав основного корпуса с морфологической разметкой включено около 270 000 слов. Он является одним из первых корпусов немецкого языка XX века, в котором выполнена синтаксическая и семантическая разметка, а также приводятся экстралингвистические факты. В основе DWDS лежат различные типы текстов:

- 1) подкорпусы газетной периодики (немецкие газеты и журналы: *Zeit, Tagesspiegel, Berliner Zeitung, Potsdamer Neuesten Nachrichten, Spiegel*), включающие современную интернет-публицистику. Общий объем материалов постоянно пополняется текстами электронных изданий;
- 2) подкорпус Еврейской периодики (*Judischer Periodika*), содержащий тексты научной сферы 19-20 вв.;
- 3) подкорпус немецких художественных текстов эпохи существования Германской Демократической Республики (DDR-Corpus) 1949-1990 гг.;
- 4) подкорпус немецкой разговорной речи (*Gesprochene Sprache*), основанный на выступлениях публичных деятелей и включающий, например, речи кайзера Вильгельма, партийного деятеля Вальтера Ульбрихта¹, радиовыступления 1929-1944 гг., а также выдержки из протоколов заседаний парламента Австрии и немецкого Бундестага XX века [17].

¹ Первый секретарь ЦК Социалистической единой партии Германии в 1950-1971 годах. Руководитель ГДР.

гельма Гримма (*das Deutsche Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm – DWB*) в новом и старом издании; проект «История слова диджитал» Нижнесаксонской Академии наук Геттингена (*Wortgeschichte digital – WGD*), в задачи которого входит описание семантических преобразований в немецком языке с ранне-верхне-немецкого периода до современности (словарь построен по принципу объединения тематических групп); этимологического словаря немецкого языка Вольфганга Пфайфера (*das Etymologische Wörterbuch des Deutschen von Wolfgang Pfeifer*), а также немецкий словарь иностранных слов (*das Deutsche Fremdwörterbuch – DFWB*).

Дополнительно на стартовой странице можно запросить данные по обновлению корпуса; позволяющее использовать DWDS на мобильном устройстве без рекламы приложение; увидеть запросы пользователей, выполняемые в режиме реального времени; актуальные темы, связанные с языковыми изменениями и отражающими современное состояние языковой системы, которые призваны привлечь широкий круг пользователей – от специалистов до школьников: языковые интерактивные игры, статьи, тематические блоги. В этом случае можно утверждать, что для популяризации ресурса использована не только академическая репутация, но и современные маркетинговые подходы, что делает данный корпус достаточно востребованным и популярным.

С помощью дополнительных функций исследователь может получить визуализацию различных запросов, например, частотности использования отдельных слов. Так, был сгенерирован график, отражающий сравнение частотности использования двух синонимов немецких понятий, обозначающих ‘союз, объединение, связь или коллаборацию’ – *Union* и *Verein* за период 1946 – 2025 гг. (Рис. 2.).

Отдельно следует упомянуть визуализацию диахронного анализа коллокаций определенных понятий на основе подкорпуса политических речей, входящих в DWDS, – *Kollokationsanalyse in diachroner Perspektive* (DiaCollo) [18]. Анализ коллокаций, как и автоматизация создания лингвистического профиля отдельных слов, – это встроенные в DWDS инструменты. Они очень наглядны, но с технической имеют ряд ограничений по доступности.



Рис. 2. Сравнение использования понятий Union и Verein в немецком газетном дискурсе (сгенерировано при помощи ресурса DWDS) [21]

Еще одним поставщиком специальных цифровых ресурсов является Институт немецкого языка им. Лейбница – крупнейший разработчик в области цифровой лингвистики. В структуру данного учреждения входят научные отделы [15], занимающиеся популяризацией, разработкой и поддержанием специализированных лингвистических ресурсов, объединенных под названием ‘корпусы Института Немецкого языка’ – *IDS-Korpora*: письменной корпус *Corpora of Written Language* (LIMAS, проект исследовательской группы Боннского и Регенсбургского университетов), научный проект корпуса современного немецкого языка свободного доступа – *Deutsches Referenzkorpus* (DeReKo) и его он-лайн вариант с регистрацией пользователей *COSMAS II*, устный корпус немецкого языка – *Datenbank für Gesprochenes Deutsch* (DGD), морфологический глоссарий с корпусной поддержкой – *Korpusbasierte Grund-/Wortformenlisten* (DeReWo) и другие корпусные словари.

Из раздела ‘Он-лайн предложения’ на сайте Института можно перейти, не только в корпусы, но и он-лайн-словари с корпусной поддержкой: словарь языковых коннекторов – *grammis*, где можно найти информацию о значении союзов и союзных слов, примеры синтаксических структур и пр.; портал для изучения немецкого языка; проект *OWID*, где находятся специальные словари немецкого языка – пословиц, неологизмов, иностранных слов, а также от-

раслевые словари, носящие названия ‘дискурсорентрированных’. В этом же разделе можно обнаружить переход в словарь валентности *E-VALBU*.

Разработчики лингвистического портала Института немецкого языка разместили также ссылки на информационные системы по особенностям региональных вариантов стандартизированного немецкого языка – *AADG* (языковой атлас); грамматическую информационную систему по немецкому языку – *grammis*; мультилингвальную платформу поддержки лексических и лексикографических данных, где можно найти сведения по качественным оценкам лексического состава, например, по изменениям словарного состава в интерактивном режиме – *OWID^{plus}*; портал для исследователей зарубежных национальных вариантов немецкого языка, в частности, русского варианта немецкого языка – *Portal “Russlanddeutsch”*; работающий с 2016 года проект по изучению влияния эмиграционных и интеграционных процессов на вариативность нормативного немецкого языка, языковой адаптации беженцев в Германии – *Deutsch im Beruf*; он-лайн справочник по вариативности грамматических норм немецкого языка – *Variantengrammatik*, а также тематических библиографических данных.

Остановимся лишь на одном из представленных инструментов подробнее. Корпус современного немецкого языка свободного доступа – *Deutsches Referenzkorpus (DeReKo)* и его он-лайн вариант с регистрацией пользователей *COSMAS II* включают на 2025 год 61,5 млрд. слов и являются самой большой в мировом масштабе электронной системой корпусов письменных немецких текстов современности и ближайшего прошлого. Данные для пользователей предоставляются на безвозмездной основе. Корпусы построены на беллетристике, научных и научно-популярных текстах, а также публицистических текстах различных жанров. Их разметка позволяет выполнять разнообразные исследовательские задачи. Материал, размещенный в корпусах, многократно проверен и защищен с точки зрения использования авторского права. Он может быть использован не только в качестве эмпирического материала для линг-

вистических научных работ, но и представляет ценность для междисциплинарных исследований в области психологии, неврологии, когнитивных наук, медиевистики, по проблемам коммуникации или статистических данных. Пользователь получает доступ согласно сформулированному им запросу, то есть ему доступен не весь массив корпусных данных, а лишь его часть. Операционная система поиска достаточно проста в обращении. Для доступа к данным с расширенными функциями требуется простая регистрация (Рис. 3).



Рис. 3. Портал доступа к проекту DeReCo

Таким образом, корпусные ресурсы Института немецкого языка Маннгейма могут быть использованы для решения комплексных лингвистических и междисциплинарных задач, связанных с представлением и обработкой большого массива языковых данных: от простого запроса морфологической структуры слова, до лингвистических гипотез по ассимиляционным процессам, протекающим, например, в словообразовательных моделях немецкого языка.

Корпус NEGRA [7] университета Заарбрюкен Федеральной земли Заарланд в своей второй версии представляет интерес для более узкого круга пользователей – специалистов в сфере компьютерной лингвистики и информационных наук. По сравнению с вышеупомянутыми проектами он небольшой и насчитывает порядка 355 000 токенов. В нем произведена морфолого-синтаксическая разметка, что позволяет проводить специальные языковые исследования в сфере трансформационной или порождающей грамматики, а также зани-

маться построением так называемых ‘синтаксических деревьев’, исследовать лингвистические коллокации в немецком языке. Корпус одноязычен, построен на текстах зафиксированной живой речи.

Последним в данной статье будет представлен многоязычный корпусный проект Лейпцигского университета — *Wortschatz Leipzig* (German Vocabulary) [8]. Основу всех его приложений и сервисов образуют механизмы автоматизированной обработки больших объемов текста, при которых обработка и сканирование веб-страниц осуществляются с помощью методов интеллектуального анализа и собственного программного обеспечения. Он предоставляет доступ к текстовым корпусам и корпусным словарям на более чем 250 языках (Рис. 4), что обосновывает его научную востребованность и значимость.

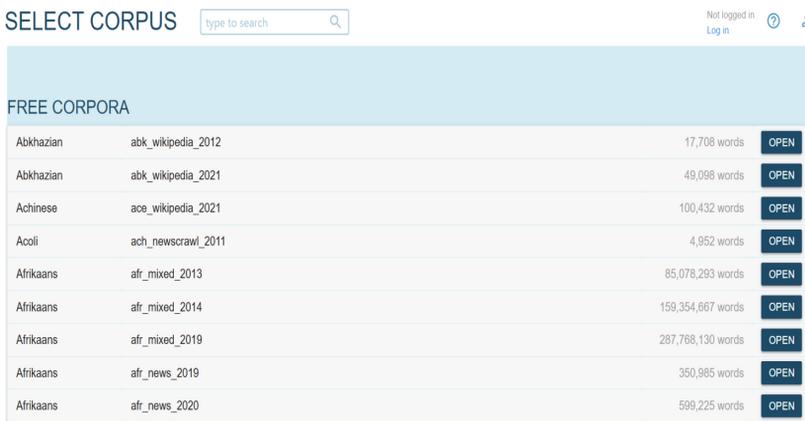


Рис. 4. Доступ к открытым корпусам Лейпцигского проекта (фрагмент) [14]

При этом на портале можно найти информацию по обработке массива сырых оцифрованных текстов с помощью интеллектуального анализа текста, получить результаты автоматизированной обработки любого сгенерированного по запросу пользователя лингвистического корпуса заданной величины на основе свободного доступа к имеющимся на портале многоязычным данным. Лингвистическая статистика по анализу естественных языков может быть выполнена по широкому диапазону параметров в автоматизиро-

ванном режиме на основе алгоритмов интеллектуального поиска собственной разработки Лейпцигского университета, что имеет высокую ценность.

Преимущества и недостатки использования немецких лингвистических корпусов в научных целях

Сегодня в распоряжении языковедов имеется значительное количество ресурсов, позволяющих ускорить проведение научного исследования и, одновременно, подтвердить теоретические выводы о языковой системе на практике. Однако, любой корпусный массив данных не появляется автоматически – появлению нового корпуса непосредственно под задачи исследования предшествует кропотливая работа по оцифровке и разметке лингвистической информации, оформлению автоматизированной системы вызова информации по заданным параметрам и пр. В немецкой языковой традиции, как и в науке вообще, принято детально рассматривать все факторы, влияющие на качество предоставляемой информации. Этим объясняется разнообразие подходов и организации корпусных данных, будь то морфологическая, семантическая или синтаксическая разметка, но, чаще всего, все-таки любая их комбинация.

На корпусные данные влияют как принципы подготовки текстовых данных, базирующиеся на морфологической, синтаксической и семантической разметке или выборе комбинированного ее типа, с одной стороны, так и объем самой выборки, с другой. Ученому-лингвисту необходимо хорошо ориентироваться в принципах моделирования и автоматизации текстовой информации для осуществления оптимального подбора корпуса и создания запроса по извлечению лингвистической информации из него.

Суммируя все вышеизложенное, можно утверждать, что возможности применения корпусных методов в лингвистике далеко не исчерпаны и обнаруживают большое количество преимуществ по сравнению с традиционными подходами, но не заменяют, а дополняют их. Их применение обуславливает необходимость включения в программу подготовки лингвистов основ программирования и

понимания принципов интеллектуального анализа лингвистических данных.

При корпусных исследованиях языка сегодня ученые больше не задаются вопросом, что же представляет из себя корпус, гораздо чаще исследователь должен ответить себе на вопрос: какие параметры и способы хранения языковой информации заложены в его основу, чтобы наиболее полно и глубоко продемонстрировать тот или иной языковой факт? какими существенными характеристиками обладает тот или иной язык и как они изменяются с течением времени? как взаимосвязаны и взаимозависимы естественные и искусственно созданные языки, чтобы усовершенствовать модель общения между человеком и машиной в автоматизированной среде. Междисциплинарные исследования в этой связи имеют в лингвистике большие перспективы.

Список литературы

1. Айсанова, А. А., & Морозова, А. С. (2025). Построение детского монологического дискурса: особенности употребления анафорических средств в спонтанной детской речи. *Современные исследования социальных проблем*, 17(2), 81–102. <https://doi.org/10.12731/2077-1770-2025-17-2-493>. EDN: <https://elibrary.ru/UFIMMM>
2. Ганиева, И. Ф. (2007). Об использовании корпусов в лингвистических исследованиях. *Вестник Башкирского университета. Раздел: Филология и искусствоведение*, 12(4), 104–106.
3. Гималетдинова, Г. К., & Алимова, А. Р. (2025). Лингвистические особенности современной англоязычной рекламной коммуникации. *Современные исследования социальных проблем*, 17(2), 103–123. <https://doi.org/10.12731/2077-1770-2025-17-2-496>. EDN: <https://elibrary.ru/VRZVPL>
4. Горина, О. Г., & Царакова, Н. С. (2021). Корпусные инструменты, маршруты и эксперименты в современной лингводидактике. *Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 19(2), 36–53. <https://doi.org/10.25205/1818-7935-2021-19-2-36-53>. EDN: <https://elibrary.ru/JWRKME>

5. Захаров, В. П., & Богданова, С. Ю. (2020). *Корпусная лингвистика: учебник* (3-е изд., перераб.). Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 234 с.
6. Козлова, Н. В. (2023). Лингвистические корпуса: определение основных понятий и типология. *Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 11(1), 79–88.
7. Корпус NEGRA университета Заарбрюкен Федеральной земли Заарланд [Электронный ресурс]. Получено 20.11.2025, из: https://www.lt-world.org/kb/resources-and-tools/language-data/lw_x3alanguage_x5fdata_2010-09-23.5303689618
8. Многоязычный проект Лейпцигского университета [Электронный ресурс]. Получено 20.11.2025, из: <https://wortschatz.uni-leipzig.de/de>
9. Мухамадьярова, А. Ф. (2021). Применение корпусных технологий при формировании лексико-грамматических навыков на немецком языке. *Перспективы науки и образования*, (5), 247–259. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.5.17>. EDN: <https://elibrary.ru/EAGTBI>
10. Палийчук, Д. А. (2022). Корпусные технологии в лингвистических исследованиях. *Гуманитарные исследования. История и филология*, (6), 72–79. <https://doi.org/10.24412/2713-0231-2022-6-72-79>. EDN: <https://elibrary.ru/VLMGJT>
11. Плунгян, В. А. (2006). «Интегрум» и Национальный корпус русского языка в лингвистических исследованиях. В кн.: *Integrum: точные методы и гуманитарные науки* (с. 76–84). Москва. EDN: <https://elibrary.ru/PXFBEL>
12. Портал Лейпцигского университета [Электронный ресурс]. Получено 20.11.2025, из: https://www.lt-world.org/kb/resources-and-tools/language-data/lw_x3alanguage_x5fdata_2010-09-23.5303689618
13. Рюкова, А. Р. (2024). Корпусно-ориентированные исследования языка: краткий обзор достижений и трудностей. *Russian Linguistic Bulletin*, (1), 49. Получено 21.11.2025, из: <https://rulb.org/archive/1-49-2024-january/>. <https://doi.org/10.18454/RULB.2024.49.17>. EDN: <https://elibrary.ru/CEQMAT>
14. Стартовая страница поиска корпуса на портале проекта Лейпцигского университета [Электронный ресурс]. Получено 20.11.2025, из: <https://text.wortschatz-leipzig.de/#open>

15. *Структура Института Немецкого языка в виде схемы* [Электронный ресурс]. Получено 20.11.2025, из: <https://www.ids-mannheim.de/org/orga/>
16. *Электронный корпусный словарь немецкого языка Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS): стартовая страница* [Электронный ресурс]. Получено 21.11.2025, из: <https://www.dwds.de/>
17. *Электронный корпусный словарь немецкого языка Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS): стартовая страница (раздел «Wörterbücher»)* [Электронный ресурс]. Получено 21.11.2025, из: <https://www.dwds.de/d/woerterbuecher>
18. *Электронный ресурс, скооперированный с DWDS* [Электронный ресурс]. Получено 20.11.2025, из: https://ddc.dwds.de/dstar/politische_reden/diacollo/?query=&format=cloud&corpus=politische_reden
19. Didakowski, J., & Radtke, N. (2020). Verwendung der deutschen Stützverbgefüge mit Adjektiven und ihre Ermittlung mithilfe des DWDS-Wortprofils. In *Funktionsverbgefüge im Fokus* (pp. 101–134). Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110697353-005>
20. Disanto, G. A. (2009). Korpusbasierte Translationswissenschaft. Eine Untersuchung am Beispiel des JRC-Acquis Parallelkorpus Deutsch-Italienisch. *Corpus-based Translation Studies. A Study of the “JRC-Acquis” Parallel Corpus German-Italian — Abstract. trans-kom*, 2(1), 63–91.
21. *DWDS-Verlaufskurve für „Union / Verein“*, erstellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. Получено 20.11.2025, из: <https://www.dwds.de/r/plot/?view=1&corpus=zeitungenxl&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=1&prune=0&window=0&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1946-%3A2025&q1=Union&q2=Verein>
22. Flinz, C. (2021). KORPORA in DaF und DaZ: Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26(1). Получено 24 июля 2021, из: <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1112/1108>
23. Flinz, C. (2020). Vergleichbare Spezialkorpora für den Tourismus: eine Chance für den Fachsprachenunterricht. In *Sprachvergleich in der mehrsprachig orientierten DaF-Didaktik. Theorie und Praxis* (pp. 133–151). Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici.

24. Frank, A. (2001). Treebank Conversion: Converting the NEGRA Corpus to an LTAG Grammar. In *Proceedings of the EUROLAN Workshop on Multi-layer Corpus-based Analysis* (pp. 29–43). Saarbrücken: DFKI GmbH.
25. Imo, W., & Weidner, B. (2018). Mündliche Korpora im DaF und DaZ Unterricht. In *Korpuslinguistik* (pp. 231–252). Berlin, Boston: De Gruyter. Получено 24 июля 2021, из: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110538649-011/html>
26. Quasthoff, U. (2009). Korpusbasierte Wörterbucharbeit mit den Daten des Projekts Deutscher Wortschatz. *Linguistik online*, 39(3), 151–162. Universität Bern, Bern, Schweiz.
27. Storrer, A. (2005). Online-Corpora zur linguistischen Analyse der deutschen Gegenwartssprache [A Survey of Online Corpora für Investigating Contemporary German]. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 33(1), 145–150. <https://doi.org/10.1515/zfgl.2005.33.1.145>

References

1. Aisanova, A. A., & Morozova, A. S. (2025). Constructing children's monologic discourse: features of anaphoric means usage in spontaneous children's speech. *Modern Studies of Social Problems*, 17(2), 81–102. <https://doi.org/10.12731/2077-1770-2025-17-2-493>. EDN: <https://elibrary.ru/UFIMMM>
2. Ganieva, I. F. (2007). On the use of corpora in linguistic research. *Bulletin of Bashkir University. Section: Philology and Art Studies*, 12(4), 104–106.
3. Gimaletdinova, G. K., & Alimova, A. R. (2025). Linguostylistic features of modern English-language advertising communication. *Modern Studies of Social Problems*, 17(2), 103–123. <https://doi.org/10.12731/2077-1770-2025-17-2-496>. EDN: <https://elibrary.ru/VRZVPL>
4. Gorina, O. G., & Tsarakova, N. S. (2021). Corpus tools, routes, and experiments in modern linguodidactics. *NSU Bulletin. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 19(2), 36–53. <https://doi.org/10.25205/1818-7935-2021-19-2-36-53>. EDN: <https://elibrary.ru/JWRKME>

5. Zakharov, V. P., & Bogdanova, S. Yu. (2020). *Corpus linguistics: textbook* (3rd ed., revised). Saint Petersburg: Saint Petersburg University Publishing House, 234 p.
6. Kozlova, N. V. (2023). Linguistic corpora: defining key concepts and typology. *NSU Bulletin. Series: Linguistics and Intercultural Communication, 11*(1), 79–88.
7. NEGRA Corpus of Saarland University [Electronic resource]. Retrieved on November 20, 2025, from: https://www.lt-world.org/kb/resources-and-tools/language-data/ltw_x3alanguage_x5fdata_2010-09-23.5303689618
8. Multilingual project of Leipzig University [Electronic resource]. Retrieved on November 20, 2025, from: <https://wortschatz.uni-leipzig.de/de>
9. Mukhamadyarova, A. F. (2021). Applying corpus technologies to develop lexico-grammatical skills in German. *Prospects of Science and Education, (5)*, 247–259. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.5.17>. EDN: <https://elibrary.ru/EAGTBI>
10. Paliychuk, D. A. (2022). Corpus technologies in linguistic research. *Humanities Research. History and Philology, (6)*, 72–79. <https://doi.org/10.24412/2713-0231-2022-6-72-79>. EDN: <https://elibrary.ru/VLMGJT>
11. Plungyan, V. A. (2006). “Integrum” and the Russian National Corpus in linguistic research. In: *Integrum: precise methods and humanities* (pp. 76–84). Moscow. EDN: <https://elibrary.ru/PXFBEL>
12. Leipzig University Portal [Electronic resource]. Retrieved on November 20, 2025, from: https://www.lt-world.org/kb/resources-and-tools/language-data/ltw_x3alanguage_x5fdata_2010-09-23.5303689618
13. Ryukova, A. R. (2024). Corpus-oriented language studies: a brief overview of achievements and challenges. *Russian Linguistic Bulletin, (1)*, 49. Retrieved on November 21, 2025, from: <https://rulb.org/archive/1-49-2024-january/>. <https://doi.org/10.18454/RULB.2024.49.17>. EDN: <https://elibrary.ru/CEQMAT>
14. Starting page for corpus search on the Leipzig University project portal [Electronic resource]. Retrieved on November 20, 2025, from: <https://text.wortschatz-leipzig.de/#open>

15. Structure of the Institute for the German Language as a diagram [Electronic resource]. Retrieved on November 20, 2025, from: <https://www.ids-mannheim.de/org/orga/>
16. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS): electronic corpus dictionary of the German language — home page [Electronic resource]. Retrieved on November 21, 2025, from: <https://www.dwds.de/>
17. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS): electronic corpus dictionary of the German language — home page (section “Wörterbücher”) [Electronic resource]. Retrieved on November 21, 2025, from: <https://www.dwds.de/d/woerterbuecher>
18. Electronic resource cooperated with DWDS [Electronic resource]. Retrieved on November 20, 2025, from: https://ddc.dwds.de/dstar/politische_reden/diacollo/?query=&format=cloud&corpus=politische_reden
19. Didakowski, J., & Radtke, N. (2020). Verwendung der deutschen Stützverbgefüge mit Adjektiven und ihre Ermittlung mithilfe des DWDS Wortprofils. In *Funktionsverbgefüge im Fokus* (pp. 101–134). Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110697353-005>
20. Disanto, G. A. (2009). Korpusbasierte Translationswissenschaft. Eine Untersuchung am Beispiel des JRC Acquis Parallelkorpus Deutsch-Italienisch. *Corpus based Translation Studies. A Study of the “JRC Acquis” Parallel Corpus German-Italian — Abstract. trans kom*, 2(1), 63–91.
21. DWDS time-course diagram for “Union / Verein”, created by the Digital Dictionary of the German Language. Retrieved on November 20, 2025, from: <https://www.dwds.de/r/plot/?view=1&corpus=zeitungenxl&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=1&prune=0&>window=0&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1946%3A2025&q1=Union&q2=Verein>
22. Flinz, C. (2021). KORPORA in DaF und DaZ: Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26(1). Retrieved on July 24, 2021, from: <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1112/1108>
23. Flinz, C. (2020). Vergleichbare Spezialkorpora für den Tourismus: eine Chance für den Fachsprachenunterricht. In *Sprachvergleich in der mehrsprachig orientierten DaF-Didaktik. Theorie und Praxis* (pp. 133–151). Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici.

24. Frank, A. (2001). Treebank conversion: converting the NEGRA corpus to an LTAG grammar. In *Proceedings of the EUROLAN Workshop on Multi-layer Corpus-based Analysis* (pp. 29–43). Saarbrücken: DFKI GmbH.
25. Imo, W., & Weidner, B. (2018). Mündliche Korpora im DaF und DaZ Unterricht. In *Korpuslinguistik* (pp. 231–252). Berlin, Boston: De Gruyter. Retrieved on July 24, 2021, from: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110538649-011/html>
26. Quasthoff, U. (2009). Korpusbasierte Wörterbucharbeit mit den Daten des Projekts Deutscher Wortschatz. *Linguistik online*, 39(3), 151–162. Universität Bern, Bern, Schweiz.
27. Storrer, A. (2005). Online Corpora zur linguistischen Analyse der deutschen Gegenwartssprache [A survey of online corpora for investigating contemporary German]. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 33(1), 145–150. <https://doi.org/10.1515/zfgl.2005.33.1.145>

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Иванова Татьяна Константиновна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории и практики преподавания иностранных языков
Казанский федеральный университет
ул. Кремлевская, 18, г. Казань, 420008, Российская Федерация
Tatiana.ivanova@kpfu.ru

Гафиятова Эльзара Васильевна, доктор филологических наук, профессор кафедры теории и практики преподавания иностранных языков
Казанский федеральный университет
ул. Кремлевская, 18, г. Казань, 420008, Российская Федерация
Elzara.Gafiyatova@kpfu.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Tatiana K. Ivanova, Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor, Department of Theory and Praxis in Teaching Foreign Languages

Kazan Federal University
18, Kremlevskaya Str., Kazan, 420008, Russian Federation
Tatiana.ivanova@kpfu.ru
SPIN-code: 4785-5424
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5355-6430>
ResearcherID: V-8495-2017
Scopus Author ID: 57221643922
Google Scholar: <https://scholar.google.ru/citations?hl=ru&user=xQIBFQEAAAAJ>

Elsara V. Gafiyatova, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Theory and Praxis in Teaching Foreign Languages
Kazan Federal University
18, Kremlevskaya Str., Kazan, 420008, Russian Federation
Elzara.Gafiyatova@kpfu.ru
SPIN-code: 4765-9021
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3190-4566>
ResearcherID: I-9556-2014
Scopus AuthorID: 56716561200
Google Scholar: <https://scholar.google.ru/citations?user=clUUt8AAAAJ&hl=ru>
ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Elzara_Gizatullina-Gafiyatova

Поступила 12.11.2025
После рецензирования 04.12.2025
Принята 20.12.2025

Received 12.11.2025
Revised 04.12.2025
Accepted 20.12.2025

DOI: 10.12731/3033-5981-2025-17-4-519
УДК 37.022

EDN: NUJIZN



Научная статья

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЧАТ-БОТОВ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е.Е. Богодухова, С.Н. Михалева, И.Н. Костина

Аннотация

Обоснование. Современный образовательный процесс невозможно представить без применения цифровых технологий. Одной из таких функциональных и доступных технологий является программа использования чат-ботов, основанная на алгоритмах имитации человеческой речи и служащая для организации общения на иностранном языке. В данной статье предпринимается попытка выявления достоинств привлечения в обучение иностранным языкам технологии чат-ботов с позиции современной методики, отмечаются некоторые сложности использования данной технологии при обучении английскому языку.

Цель – обосновать возможности, которые предоставляют чат-боты в изучении языка.

Материалы и методы. В работе использованы теоретические методы обобщения и анализа научной литературы, а также эмпирический метод наблюдения за применением технологии чат-ботов учителями и учащимися двух 9-ых классов средней образовательной школы (60 человек), и результаты тестирования учащихся, принимающих участие в экспериментальной деятельности. Использование указанной технологии рассматривается с позиции двух участников образовательного процесса: учителя и учащихся.

Результаты. В результате наблюдения за чат-ботами выявлены значительные преимущества использования этой технологии в образовательном процессе, рассмотрены такие функции чат-ботов, как доступность и возможность персонализированного обучения. Выявлено, что чат-боты

позволяют учителям разрабатывать разнообразные задания и тесты для формирования коммуникативной компетенции. Отмечено, что успешное внедрение бота в учебный процесс требует тщательного планирования и разработки учителем качественных образовательных материалов. Важно учитывать специфику содержания обучения, уровень подготовки обучающихся и особенности платформы. Необходимо также обеспечить баланс между самостоятельной работой учащихся и поддержкой со стороны учителя. Технология внедрения чат-бота, как диалогового ассистента, в образовательный процесс предоставляет значительные возможности для повышения эффективности и качества обучения иностранному языку.

Ключевые слова: современные технологии; чат-бот; разработка обучающих материалов; технология диалогового ассистента

Для цитирования. Богодухова, Е. Е., Михалева, С. Н., & Костина, И. Н. (2025). Особенности использования чат-ботов в изучении иностранного языка. *Russian Social and Humanitarian Studies / Российские социогуманитарные исследования*, 17(4), 161–177. <https://doi.org/10.12731/3033-5981-2025-17-4-519>

Original article

FEATURES OF USING CHATBOTS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

E.E. Bogoduhova, S.N. Mihaleva, I.N. Kostina

Abstract

Background. The modern educational process is inconceivable without the use of digital technologies. One such functional and accessible technology is the use of chatbots, based on algorithms that mimic human speech and are used to facilitate communication in a foreign language. This article attempts to identify the advantages of introducing chatbot technology into foreign language teaching from the perspective of modern methodology and notes some difficulties related to the use of this technology in English language teaching.

Purpose. The main objective of this article is to justify the possibilities offered by chatbots in language learning.

Materials and methods. This work uses theoretical methods of generalization and analysis of the scientific literature, as well as an empirical method of observing the use of chatbot technology by teachers and students in two 9th-grade classes at a secondary school (60 students), and the results of tests administered to students participating in the experimental activity. The use of this technology is examined from the perspective of both actors in the educational process: the teacher and the students.

Results. Observation of chatbots revealed significant advantages of using this technology in the educational process. Functions such as accessibility and the possibility of personalized learning were examined. It was found that chatbots allow teachers to develop various tasks and tests to develop communicative competence. It is noted that the successful implementation of a bot in the learning process requires careful planning and the development of high-quality teaching materials by the teacher. It is important to consider the specific nature of the learning content, the learners' level of preparation, and the platform's characteristics. It is also necessary to ensure a balance between independent student work and teacher support. The technology of integrating chatbots, as dialogic assistants, into the educational process offers significant opportunities to improve the effectiveness and quality of foreign language teaching.

Keywords: modern technologies; Chatbot; development of teaching materials; technology of dialogue assistant

For citation. Bogoduhova E. E., Mihaleva S. N., & Kostina I. N. (2025). Features of using chatbots in foreign language learning. *Russian Social and Humanitarian Studies*, 17(4), 161–177. <https://doi.org/10.12731/3033-5981-2025-17-4-519>

Введение

Современная методика обучения иностранным языкам ориентируется на организацию активной личностно-значимой деятельности основываясь на внедрении в процесс образования эффективных технологий. Многие ученые В.С. Катькало, Д.Л. Волкова, П.В. Сы-

соев и Е.М. Филатов и другие отмечают функциональность цифровой технологии чат-ботов для повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка [3; 8].

Чат-боты способны преобразить процесс изучения иностранного языка, предлагая мгновенную обратную связь и персонализированную практику, которая может значительно улучшить навыки владения языком [5].

К основным преимуществам можно отнести следующее: понятный интерфейс, достаточно большое облачное хранилище, современную возможность работы с видео и аудио файлами, разнообразие эмодзи и GIF, бесплатный доступ и надежную защиту данных пользователей, включая двухфакторную аутентификацию и шифрование [3]. Однако широкого применения данная технология в обучении иностранному языку в настоящее время не получила в силу того, что нет однозначного отношения ученых и учителей-практиков к возможностям данного цифрового ресурса, нет понимания в каких пропорциях работа с чат-ботами может быть внедрена в образовательный процесс, нет методических рекомендаций учителю на которого ложится основная доля подготовки к использованию учащимися указанной технологии. Целью данного исследования является рассмотрение особенности применения чат-бота при обучении иностранному языку и выявлению взаимоотношений между учащимися и учителем при использовании чат-ботов.

Термин чат-бот происходит от выражения «chattering robot», что означает «болтливый робот». Технология чат-ботов является инновационной, так как демонстрирует положительные результаты применения и обладает функциями, способными осуществлять на практике:

- мгновенную обратную связь: оценивание полученных результатов в режиме реального времени, которые помогают обучающимся быстро распознавать допущенные ошибки и исправлять их;
- отбор материала: самостоятельный выбор темы общения пользователями, что делает процесс обучения иностранному языку комфортным и актуальным;

- доступность цифрового ресурса 24/7: самостоятельность выполнения практических заданий осуществляется в удобное для учащихся время [10; 12].

Для повышения мотивации многие чат-боты включают элементы геймификации, такие как игровые значки, достижения и отслеживание результатов. Этот игровой подход превращает изучение языка в увлекательное приключение, мотивируя учащихся активно развивать навыки говорения, аудирования, чтения и письма [1].

Интегрируя упражнения, например, по произношению в игровые сценарии, чат-боты делают процесс изучения иностранного языка увлекательным и эффективным, так как появляется эффект реального общения. Пользователи могут отслеживать свои результаты, отображенные в удобном формате, имитировать взаимодействия с ботом через текстовые сообщения или голосовые команды [11; 15]. Обучающиеся, получая мгновенную обратную связь по выполненному заданию, могут задавать вопросы и получать разъяснения в любое удобное время, что способствует более активному самостоятельному осмыслению информации [2]. Пользователи могут выбирать интересующие их темы и формировать свой уникальный маршрут обучения. Большое количество ботов обладают умением обрабатывать изображения, аудио и видео, позволяя, например, распознавать текст на картинках, генерировать изображения по текстовому описанию или предоставлять доступ к медиа-архивам. Чат-боты могут взаимодействовать с внешними сервисами и базами данных, предоставляя доступ к актуальной информации и функциям сторонних платформ (погода, новости). Существует возможность создания интерактивных меню, кнопок, викторин и опросов, что значительно повышает вовлеченность пользователей, улучшает взаимодействие с ботом [1; 4]. Так, например, если учащийся неправильно произносит слово, чат-бот мгновенно обнаруживает ошибку и предлагает исправления, помогая понять и сразу же отработать правильное произношение. Эта мгновенная персонализированная обратная связь не только способствует правильности речи, но и повышает самоуверенность обучающихся, чат-боты

создают практический, позитивный опыт, позволяющий пользователям говорить более бегло и естественно. Кроме того, чат-боты могут использовать различные стратегии для улучшения индивидуального опыта и результатов обучения. Среди них предоставление фонетического написания слов, разъяснения сложных форм произношения, примеры произношения на родном и иностранном языках и практические тренажеры, направленные на многократные повторения, чтобы сформировать механизм памяти.

Благодаря данной технологии изучающие иностранный язык получают виртуального языкового партнёра, который распознаёт и реагирует на индивидуальные трудности использования иностранного языка. Современные чат-боты используют сложные алгоритмы для анализа речевых моделей в режиме реального времени, обеспечивая мгновенную обратную связь и персонализированные упражнения, направленные на решение проблемных вопросов.

Таким образом, общаясь с этими умными помощниками, учащиеся развивают понимание и беглость речи в приближенной к естественной и непринужденной обстановке. Чат-боты делают изучение языка более эффективным, превращая учебный процесс в увлекательный и персонализированный маршрут [2; 6]. Чтобы создать эффективную среду обучения чат-боты могут включать в себя различные функции, способствующие вовлеченности в ситуацию:

- точно оценивать правильность оформления речи;
- создавать естественность общения, избегая ощущения явного контроля, в отличие от общения с учителем;
- создавать дополнительные задачи и поощрять виртуальными наградами достижение результата для поддержания мотивации.

Выявленные функции исследуемой технологии, делают ее привлекательной, прежде всего для учащихся. Рассмотрим использование чат-ботов учителем. Чат-боты ориентированы на самостоятельную работу учащихся, поэтому данный инструмент часто рассматривается в научной литературе как облегчающий работу учителя [5].

Проблемой является то, что использование, создание и поддержка бота требует определенных навыков программирования, прежде всего, от учителя [9; 13]. К сожалению, создание полноценного чат-бота без навыков программирования невозможно. Все боты работают на основе кода, который обрабатывает запросы и отвечает на них. Чат-боты пока несовершенны в распознавании тонких нюансов языка, что может привести к недопониманию и некорректным ответам на нестандартные вопросы обучающихся. Поэтому полностью полагаться на точность ботов в обучении нельзя: перед использованием необходимо проверять информацию и тестировать самого бота [14]. В рамках заданий, которые можно организовать с участием чат-бота, например, диалоговые задания, обсуждение текстов, видеофрагментов и выполнение тестов [1; 4]. Однако темы, ситуации, обсуждения и даже рекомендуемые реплики, должны быть отслежены учителем. Учитель должен контролировать время работы с ботом, продумывать и отбирать образовательные темы.

Удобным для учителя является возможность посмотреть выполненное учеником задание и учесть полученный результат, выставленный ботом. Программа указывает сформированные языковые навыки учащегося, характеризует используемый словарный запас и отмечает все допущенные погрешности говорения [8]. Учитель должен проверить отправленный результат и принять решение учитывать ли полученную учащимся оценку при общении с чат-ботом.

Материалы и методы

Для изучения возможности, которые могут предоставлять чат-боты учащимся и учителям был выбран чат-бот Character.AI. Данная цифровая программа отличается направленностью на организацию общения, может вести диалог от лица популярных персонажей, создавая игровые ситуации и предоставляя решение различных творческих задач. Работая с данной программой, учитель имеет возможность создать любого героя, придумать ему историю и задать необходимый стиль общения. Учащимся данный чат-бот организует тренировку языковых навыков, корректирует произно-

шение и объясняет грамматические правила, через упражнения и игровые задания автоматизирует языковое общение.

Для анализа использования данного чат-бота, при изучении иностранного языка, было организовано анкетирование, в котором приняли участие 60 учащихся 9-ых классов средней образовательной школы города Читы, и использован метод беседы со школьными учителями указанных классов, принимавших участие в исследовании.

Результаты и обсуждение

Чат-боты определяются как компьютерные программы, способные вести текстовый или голосовой диалог с пользователем. Благодаря технологическому прогрессу и растущему распространению мобильного обучения возрос интерес к цифровым подходам в усвоении языка во внеурочное время, что позволило обучающимся изучать иностранные языки с помощью чат-ботов в естественной и интерактивной форме [7].

Преимущество чат-бота в том, что даются быстрые и правильные ответы на стандартные вопросы с дополнительной информацией, однако предварительно обязательно проверенной учителем. Возможности взаимодействия с чат-ботами позволяет учителю конструировать методы интеграции чат-ботов в образовательный процесс, направленные на формирование иноязычной компетенции. Использование чат-ботов в качестве полезного инструмента-помощника учителя позволяет поддерживать мотивацию, создать ситуацию, приближенную к реальному использованию иностранного языка, снизить трудоемкость процесса тренировки.

Далее мы рассмотрим пошаговый примерный алгоритм работы с ботом для учителя и учащихся, разработанный авторами статьи с магистрантами 2 курса во время прохождения педагогической практики.

Шаг 1. Создать бота. Это трудоемкий и важный процесс. Необходимо выполнять программную инструкцию: придумать имя, логин и получить токен для работы с ботом. Затем необходимо выбрать уровень языка и подобрать вокабуляр. В описании бота нужно вве-

сти команды формата `{{char}}` и `{{user}}`, где `{{char}}` – это бот и `{{user}}` – это ученик (пользователь). Команда `{{user}}` нужна для прописывания примерных реплик пользователей, чтобы нейросеть заранее их обработала, а с помощью команды `{{char}}`, знала, как реагировать. Дополнительно учитель выбирает категорию Грамматика и в меню с темами отмечает те, которые можно использовать. Прописывая `{{char}}` необходимо прописать грамматические конструкции, лексические клише, которые должен использовать бот, чтобы сконструировать стиль речи.

Например, учитель запланировал осуществить домашнее задание с нейросетью: «Dear students, we have learned a lot of things about shopping. We know names of different shops and various goods, which we can find and buy in diverse boutiques, and last but not least: we know how to buy something, how to be polite and how to achieve what we wanted. This skill will help you in everyday life abroad, but for now I offer you to visit my own mall, test yourself and your skills in almost real life. It will be your homework, so listen carefully».

Учитель демонстрирует экран на проекторе, где подробно показывает, как зайти и зарегистрироваться на в программе Character.AI, затем открывает свой бот и настраивает его для просмотра учащимися. Для этого необходимо выбрать режим «Gogo», который будет цензурировать себя для заданной аудитории.

«Let's create our character. Who do you think will go to our Happy Mall today? We need to come up with a name for them, choose their gender, their appearance etc. Let's do it together!»

Учитель вместе с учащимися придумывает описание персонажа, и учитель записывает все придуманное в специальное окно. Учитель, для проверки понимания, уточняет: «let's help our character to find everything in this big mall. Where should we go first? And then? They need to go upstairs, how should they do it? ». Учащиеся отвечают на вопросы, вместе придумывают, куда пойдет персонаж, с кем он будет говорить, а учитель записывает их ответы боту.

Учитель формулирует домашнее задание: «You need to create your own character and go shopping. Everyone will have their own shopping

list. Your task is to buy everything in this list, don't argue with cashiers and other customers and have fun! If you buy something especially interesting you will get one extra point. After your shopping send me your chat and write down a small essay about 100 words about the shop in that mall, that you like the most. What did you find interesting in that shop? Maybe you like one of the cashiers? » Учитель раздает учащимся список покупок, убеждается, что домашнее задание понято правильно.

Шаг второй. Тестирование чат-бота. После создания бота учитель обязан протестировать его, пройти то же путь, который он задумал для учащихся.

Шаг третий. Подготовка учащихся. Если учитель планирует использовать нейросеть в качестве аудиторного или домашнего задания, ему необходимо провести предварительную подготовку. Во-первых, он должен показать сайт, показать все возможности и все правила пользования платформой. Учитель должен сам показать, как пользоваться ботом. Например, учитель показывает куда можно пойти в торговом зале, вместе с учащимися останавливается на одном из вариантов и отправляет данное сообщение боту. Программа реагирует и изменяет маршрут. Далее учащиеся могут работать самостоятельно по предложенной модели. Данное интерактивное задание развивает воображение и повышает мотивацию.

Шаг четвертый. Проверка задания. Данный этап имеет определенные сложности.

Все боты конфиденциальны и нет возможности проверить переписку, даже если вы сами создали чат-бот. Проверка может происходить онлайн, в этом случае учащийся присылает скриншоты или записи экрана учителю, либо офлайн, когда учащийся конспектирует диалог в форме рассказа.

Учащийся, становясь полноправным участником ситуативного общения, выполняет множество заданий одновременно, поэтому для него может быть представлен алгоритм работы с нейросетью.

Шаг первый. Общение с ботом. Ученик сначала должен прочитать и понять написанное в сообщении бота. При необходимости использовать словарь для перевода неизвестных слов или конструкций.

Шаг второй. Составление собственного ответа. Во время составления своего ответа учащийся повторяет изученный на уроках материал, а также копирует бота, если находит у него необходимые выражения, или отвечает на вопросы, используя предлагаемые ботом материалы.

Шаг третий. Использование предлагаемых ресурсов. Чат-бот способен создавать условия для самостоятельной работы, предоставляя ссылки на полезные ресурсы, например, статьи или видео, а также упражнения для самостоятельного изучения определенной темы. Чат-бот Character.AI использовался для отработки лексики, грамматики и для формирования навыка аудирования. Бот был предложен учащимся в качестве домашнего задания для дополнительной языковой практики. Чат-бот не заменяет живое общение, но помогает систематизировать информацию, пройденную на уроке.

Среди учащихся 9-ых классов, участников данного исследования, было проведено анкетирование. Анкета состояла из двух вопросов: «Полезно ли было работать с чат-ботом?», «Хотели бы вы чаще работать с данным ресурсом?». В анкетировании приняли участие 60 человек, из них 85% (51 человек) на первый вопрос ответили положительно. Однако на второй вопрос лишь 45% (27 человек) выразили желание чаще использовать данный ресурс, подчеркнув, что им удобнее работать с учителем. Данный результат свидетельствует о том, что данная цифровая программа не всегда вызывает интерес несмотря на то, что она обладает интерактивностью, достаточной оперативностью и игровым характером.

Отметим, что предстоит еще большая работа по внедрению данного инструмента в самостоятельную деятельность обучающихся. Следует подчеркнуть, прикладной характер данного средства, без отслеживания всех его функций учителем, перепроверки всех выявленных результатов работы с учащимися, его применять не рекомендуется, так как результаты использования подобных инструментов остаются неоднозначными. Авторы исследования считают, что следует глубже изучать возможности данных цифровых программ, разрабатывать инструкции для их применения.

С учителями, использующими данный чат-бот, была составлена беседа, в ходе которой учителя подчеркнули увеличение нагрузки, времени подготовки к уроку с чат-ботом, необходимость постоянного обновления всех материалов, отслеживания всех полученных результатов. Кроме этого, было указано на большую ответственность за содержание беседы учащегося с ботом и невозможность непосредственного влияния на ее ход в режиме самостоятельной работы. Помимо этого, было отмечено увеличение времени работы с компьютерными программами, что противоречит современному здоровьесберегающему подходу в образовательном процессе.

Заключение

Использование чат-ботов в обучении иностранному языку в настоящий момент возможно рассматривать как современный и функциональный инструмент. Однако, используя чат-бот, необходимо учитывать его особенности. Учитель может использовать материалы, подготовленные с помощью чат-бота, в учебных целях, только после обязательной проверки всех данных. Следовательно, учитель должен тщательно продумывать возможности использования чат-ботов для создания обучающих материалов.

Чат-боты занимают положение эффективных тренажеров, поскольку они настроены на постоянную помощь, обеспечивая единообразие ответов и предоставляя практические рекомендации. Для учащихся чат-боты являются новым мотивирующим элементом организации образовательного процесса, так как привносят эффект новизны и реальности общения. Полученные результаты свидетельствуют о том, что учащимся нравятся элементы игры, имитация речи человека, однако не все учащиеся настроены на увеличение самостоятельной работы и подчеркивают необходимость общения с учителем и сверстниками, изучая иностранный язык.

Список литературы

1. Исследование R-Style Softlab: развитие чат-ботов [Электронный ресурс]. Получено 12.09.2025, из: https://www.cnews.ru/news/line/2017-04-18_v_rstyle_softlab_vvyasnilichto_dumayut_o_chatbotah

2. Как использовать чат-ботов: сценарии и примеры [Электронный ресурс]. Получено 12.09.2025, из: <https://www.uplab.ru/blog/how-to-use-chat-bots/>
3. Катькало, В. С., & Волкова, Д. Л. (2018). *Корпоративное обучение для цифрового мира: учебное пособие*. 248 с.
4. Конструктор чат-ботов «Robochat» [Электронный ресурс]. Получено 26.08.2025, из: <https://robochat.io/>
5. Мишук, Е. А. (2024). Чат-бот и специфика его использования при обучении английскому языку на занятиях по иностранному языку. В кн.: *Ломоносовские научные чтения студентов, аспирантов и молодых учёных* (с. 370–374). EDN: <https://elibrary.ru/IVWTDN>
6. Померанец, И. Б. (2023). Перспективы использования информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе на современном этапе. *Научное мнение*, (4), 106–113. https://doi.org/10.25807/22224378_2023_4_106. EDN: <https://elibrary.ru/NOLYSE>
7. Русакова, О. В. (2024). Использование ИКТ и инновационных подходов в преподавании английского языка. В кн.: *Информатика и прикладная математика* (с. 98–102). EDN: <https://elibrary.ru/OKJMKC>
8. Сысоев, П. В., & Филатов, Е. М. (2023). Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 28(1), 66–72. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72>. EDN: <https://elibrary.ru/PXGZTJ>
9. Язецкий, Е. Ю. (2021). Чат-бот как средство сопровождения образовательного процесса. *Молодой учёный*, 17(359), 17–20. EDN: <https://elibrary.ru/SQVUUO>
10. Ятманов, В. А., & Фисханова, Г. Р. (2019). Использование чат-ботов при изучении английского языка. В кн.: *Актуальные проблемы аграрной науки: состояние и тенденции развития* (с. 126–130). EDN: <https://elibrary.ru/UFTBOB>
11. Fryer, L. K., Nakao, K., & Thompson, A. (2019). Chatbot learning partners: Connecting learning experiences, interest and competence. *Computers in Human Behavior*, 93, 279–289.

12. Gupta, S., & Chen, Y. (2022). Supporting inclusive learning using chatbots? A systematic literature review. *Educational Technology & Society*, 25(1), 78–92.
13. Hwang, G.-J., & Chang, C.-Y. (2021). A review of opportunities and challenges of chatbots in education. *Interactive Learning Environments*, 30(5), 1–13.
14. Kuhail, M. A., Alturki, N., Alramlawi, S., & Alhejori, K. (2023). Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(1), 973–1018. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11177-3>. EDN: <https://elibrary.ru/FITFON>
15. Winkler, R., & Söllner, M. (2018). Unleashing the potential of chatbots in education: A state-of-the-art analysis. (1), 15903. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2018.15903ABSTRACT>

References

1. R Style Softlab research: chatbot development [Electronic resource]. Retrieved on September 12, 2025, from: https://www.cnews.ru/news/line/2017-04-18_v_rstyle_softlab_vyyasnilichto_dumayut_o_chatbotah
2. How to use chatbots: scenarios and examples [Electronic resource]. Retrieved on September 12, 2025, from: <https://www.uplab.ru/blog/how-to-use-chat-bots/>
3. Katkalo, V. S., & Volkova, D. L. (2018). *Corporate training for the digital world: textbook*. 248 p.
4. Chatbot constructor “RoboChat” [Electronic resource]. Retrieved on August 26, 2025, from: <https://robochat.io/>
5. Mishchuk, E. A. (2024). Chatbot and specifics of its use in teaching English in foreign language classes. In: *Lomonosov scientific readings for students, postgraduates, and young scientists* (pp. 370–374). EDN: <https://elibrary.ru/IVWTNQ>
6. Pomeranets, I. B. (2023). Prospects for using information and communication technologies in teaching foreign languages at non-linguistic universities at the present stage. *Scientific Opinion*, (4), 106–113. https://doi.org/10.25807/22224378_2023_4_106. EDN: <https://elibrary.ru/NOLYSE>

7. Rusakova, O. V. (2024). Using ICT and innovative approaches in teaching English. In: *Informatics and Applied Mathematics* (pp. 98–102). EDN: <https://elibrary.ru/OKJMKC>
8. Sysoev, P. V., & Filatov, E. M. (2023). Chatbots in foreign language teaching: advantages and controversial issues. *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*, 28(1), 66–72. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72>. EDN: <https://elibrary.ru/PXGZTJ>
9. Yazetsky, E. Yu. (2021). Chatbot as a tool for supporting the educational process. *Young Scientist*, 17(359), 17–20. EDN: <https://elibrary.ru/SQVUUO>
10. Yatmanov, V. A., & Fiskhanova, G. R. (2019). Using chatbots in learning English. In: *Current issues of agricultural science: state and development trends* (pp. 126–130). EDN: <https://elibrary.ru/UFTBOB>
11. Fryer, L. K., Nakao, K., & Thompson, A. (2019). Chatbot learning partners: connecting learning experiences, interest, and competence. *Computers in Human Behavior*, 93, 279–289.
12. Gupta, S., & Chen, Y. (2022). Supporting inclusive learning using chatbots? A systematic literature review. *Educational Technology & Society*, 25(1), 78–92.
13. Hwang, G.-J., & Chang, C.-Y. (2021). A review of opportunities and challenges of chatbots in education. *Interactive Learning Environments*, 30(5), 1–13.
14. Kuhail, M. A., Alturki, N., Alramlawi, S., & Alhejori, K. (2023). Interacting with educational chatbots: a systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(1), 973–1018. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11177-3>. EDN: <https://elibrary.ru/FITFON>
15. Winkler, R., & Söllner, M. (2018). Unleashing the potential of chatbots in education: a state-of-the-art analysis. (1), 15903. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2018.15903ABSTRACT>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Богодухова Екатерина Евгеньевна, кандидат философских наук,
доцент кафедры европейских языков и лингводидактики
Забайкальский государственный университет

ул. Александро-Заводская, 30, г. Чита, 672039, Российская Федерация
674232@mail.ru

Михалева Светлана Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков и лингводидактики
Забайкальский государственный университет
ул. Александро-Заводская, 30, г. Чита, 672039, Российская Федерация
zoya_mihaleva@mail.ru

Костина Ирина Николаевна, кандидат культурологии, доцент, доцент кафедры европейских языков и лингводидактики
Забайкальский государственный университет
ул. Александро-Заводская, 30, г. Чита, 672039, Российская Федерация
valiir@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Ekaterina E. Bogodukhova, PhD, Associate Professor of the Department of European Languages and Linguodidactics
Transbaikal State University
30, Alexandrov-Zavodskaya Str., Chita, 672039, Russian Federation
674232@mail.ru
SPIN-code: 4444-5460
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7245-697X>

Svetlana N. Mihaleva, PhD, Associate Professor of the Department of European Languages and Linguodidactics
Transbaikal State University
30, Alexandrov-Zavodskaya Str., Chita, 672039, Russian Federation
zoya_mihaleva@mail.ru

SPIN-code: 8751-4499

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5342-004X>

Irina N. Kostina, PhD, Associate Professor, Head of the Department of
European Languages and Linguodidactics

Transbaikal State University

30, Alexandrov-Zavodskaya Str., Chita, 672039, Russian Federation

valiir@mail.ru

SPIN-code: 1807-5418

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0017-3692>

Поступила 20.10.2025

После рецензирования 21.11.2025

Принята 30.11.2025

Received 20.10.2025

Revised 21.11.2025

Accepted 30.11.2025

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

(<https://soc-journal.ru/>)

Научный журнал представляет собой междисциплинарную платформу для публикации результатов исследований в области социально-гуманитарного знания. Издание фокусируется на интеграции историко-культурных, философских и лингвистических исследований, способствуя формированию целостного представления о развитии человеческого общества.

Требования к оформлению статей

Объем рукописи	15–24 страницы формата А4, включая таблицы, иллюстрации, список литературы.
Поля	все поля – по 20 мм
Шрифт основного текста	Times New Roman
Размер шрифта основного текста	14 пт
Межстрочный интервал	полуторный
Отступ первой строки абзаца	1,25 см
Выравнивание текста	по ширине
Автоматическая расстановка переносов	включена
Нумерация страниц	не ведется
Формулы	в редакторе формул MS Equation 3.0
Рисунки	по тексту
Ссылки на формулу	(1)
Ссылки на литературу	[2, с. 5], цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи в порядке упоминания

**ЗАПРЕЩАЕТСЯ ИСПОЛЬЗОВАТЬ
ССЫЛКИ-СНОСКИ ДЛЯ УКАЗАНИЯ
ИСТОЧНИКОВ**

Обязательная структура статьи

УДК

ЗАГЛАВИЕ (на русском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на русском языке)

Аннотация (на русском языке)

Ключевые слова: отделяются друг от друга точкой с запятой
(на русском языке)

ЗАГЛАВИЕ (на английском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на английском языке)

Аннотация (на английском языке)

Ключевые слова: отделяются друг от друга точкой с запятой
(на английском языке)

Текст статьи (на русском языке)

1. Введение.
2. Цель работы.
3. Материалы и методы исследования.
4. Результаты исследования и их обсуждение.
5. Заключение.
6. Информация о конфликте интересов.
7. Информация о спонсорстве.
8. Благодарности.

Список литературы

Библиографический список по формату APA

References

Библиографическое описание согласно требованиям журнала

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: улица, дом, город, индекс, страна (на русском языке)

Электронный адрес

SPIN-код в SCIENCE INDEX:

DATA ABOUT THE AUTHORS

Фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: дом, улица, город, индекс, страна (на английском языке)

Электронный адрес

AUTHOR GUIDELINES

(<https://soc-journal.ru>)

The scientific journal is an interdisciplinary platform for publishing research results in the field of social and humanitarian knowledge. The publication focuses on the integration of historical, cultural, philosophical, and linguistic research, contributing to the formation of a holistic view of the development of human society.

Requirements for the articles to be published

Volume of the manuscript	15–24 pages A4 format, including tables, figures, references.
Margins	all margins –20 mm each
Main text font	Times New Roman
Main text size	14 pt
Line spacing	1.5 interval
First line indent	1,25 cm
Text align	justify
Automatic hyphenation	turned on
Page numbering	turned off
Formulas	in formula processor MS Equation 3.0
Figures	in the text
References to a formula	(1)
References to the sources	[2, p. 5], references are given in a single list at the end of the manuscript in the order in which they appear in the text

DO NOT USE FOOTNOTES

AS REFERENCES

Article structure requirements

TITLE (in English)

Author(s): surname and initials (in English)

Abstract (in English)

Keywords: separated with semicolon (in English)

Text of the article (in English)

1. Introduction.

2. Objective.

3. Materials and methods.

4. Results of the research and Discussion.

5. Conclusion.

6. Conflict of interest information.

7. Sponsorship information.

8. Acknowledgments.

References

References text type should be APA Style

DATA ABOUT THE AUTHORS

Surname, first name (and patronymic) in full, job title, academic degree, academic title

Full name of the organization – place of employment (or study) without compound parts of the organizations' names, full registered address of the organization in the following sequence: street, building, city, postcode, country

E-mail address

SPIN-code in SCIENCE INDEX:

СОДЕРЖАНИЕ

ЧЕЛОВЕК, ОБЩЕСТВО И ГОСУДАРСТВО В ФИЛОСОФСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ
В КОНТЕКСТЕ ДЕСЕМАНТИЗАЦИИ ИСКУССТВА
С.М. Мальцева, А.Д. Титова, К.А. Лукианова 10

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЛИТЕРАТУРЫ НАРОДОВ РОССИИ

ДРАМАТУРГИЯ И. ЗАЙНИЕВА:
ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИКИ И ЖАНРА
Ф.Х. Миннуллина 23

РУССКИЙ ЯЗЫК И ЯЗЫКОВОЕ РАЗНООБРАЗИЕ НАРОДОВ РОССИИ

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ
АНАЛИЗ ТОПОНИМИИ ЭРЗЯНСКОГО СЕЛА
НОВЫЕ СОСНЫ САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ
Н.В. Беленов 39

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ЛИНГВИСТИКИ

НЕЙРОДИДАКТИКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:
НОВЫЕ ПОДХОДЫ И ИХ ЭФФЕКТИВНОСТЬ
Н.Б. Егорченкова, О.В. Коробова 57

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ СМЕШАННОМ ФОРМАТЕ
ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
О.А. Кудинова, В.И. Кудинова 74

ПЕРЕВОД СПЕЦИАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ВЕБ-ПРОСТРАНСТВЕ АГРАРНЫХ ВУЗОВ Е.Н. Ширлина, А.Ю. Команова, Я. Винья-Тальянти	97
---	----

**ТИПОЛОГИЯ ЯЗЫКОВ И УНИВЕРСАЛИИ
ЯЗЫКОВЫХ СИСТЕМ**

ЛИНГВОСЕНСОРИКА И КОГНИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПАРЕМИЯХ С ТЕЛЕСНЫМ КОДОМ: СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ А.Р. Нурутдинова	113
--	-----

**МЕТОДОЛОГИЯ И НОВЫЕ ПОДХОДЫ
В ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ**

ЭЛЕКТРОННЫЕ КОРПУСЫ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ Т.К. Иванова, Э.В. Гафиятова	137
---	-----

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЧАТ-БОТОВ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Е.Е. Богодухова, С.Н. Михалева, И.Н. Костина	161
--	-----

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	178
----------------------------------	------------

CONTENTS

INDIVIDUAL, SOCIETY, AND STATE IN PHILOSOPHICAL PERSPECTIVE

AESTHETIC CONSCIOUSNESS IN THE CONTEXT
OF THE DESEMANTIZATION OF ART

S.M. Maltseva, A.D. Titova, K.A. Lukianova 10

NATIONAL LITERATURES OF PEOPLES OF RUSSIA

ZAINIEV'S DRAMA: CHARACTERISTICS
OF POETICS AND GENRE

F.Kh. Minnullina 23

RUSSIAN LANGUAGE AND LINGUISTIC DIVERSITY OF PEOPLES OF RUSSIA

LEXICAL AND SEMANTIC ANALYSIS
OF THE TOPONYMY OF THE ERZYN VILLAGE
OF NOVYE SOSNY, SAMARA REGION

N.V. Belenov 39

APPLIED ASPECTS OF LINGUISTICS

NEURODIDACTICS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING:
NEW APPROACHES AND EFFECTIVENESS

N.B. Egorchenkova, O.V. Korobova 57

DIGITAL TECHNOLOGIES IN BLENDED ENGLISH
LANGUAGE TEACHING

O.A. Kudinova, V.I. Kudinova 74

SPECIALIZED TERMINOLOGY TRANSLATION
ON AGRICULTURAL UNIVERSITY WEBSITES**E.N. Shirlina, A.Yu. Komanova, J. Vigna-Taglianti** 97TYPOLOGY OF LANGUAGES AND UNIVERSAL FEATURES
OF LANGUAGE SYSTEMSLINGUOSENSORY AND COGNITIVE MODELING
IN SOMATICALLY ENCODED PROVERBS: A CONTRASTIVE
STUDY OF DIFFERENTLY STRUCTURED LANGUAGES**A.R. Nurutdinova** 113METHODOLOGY AND NOVEL APPROACHES
IN HUMANITIESELECTRONIC CORPORA OF THE GERMAN LANGUAGE
AS A BASIS FOR LINGUISTIC RESEARCH**T.K. Ivanova, E.V. Gafiyatova** 137FEATURES OF USING CHATBOTS IN FOREIGN
LANGUAGE LEARNING**E.E. Bogoduhova, S.N. Mihaleva, I.N. Kostina** 161**RULES FOR AUTHORS** 178