

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ЛИНГВИСТИКА
И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ
КОММУНИКАЦИЯ

LOMONOSOV
LINGUISTICS
AND INTERCULTURAL
COMMUNICATION
JOURNAL

Linguistics
and Intercultural Communication

Linguistique
et communication interculturelle

Linguistik
und interkulturelle Kommunikation

Lingüística
y Comunicación Intercultural

Linguistica
e comunicazione interculturale

Лингвистика
и меѓукултурна комуникација

Lingvistika
a mezikulturní komunikace

Lingwistyka
i Komunikacja Międzykulturowa

Лингвистика
и междукултурна комуникация

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



Научный журнал
Основан в 1946 году

ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

19

Лингвистика
и межкультурная
коммуникация

№ 2 • 2024

УЧРЕДИТЕЛИ:

**Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;
факультет иностранных языков и регионоведения МГУ**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Молчанова Г.Г. (главный редактор), и.о. декана факультета иностранных языков и регионоведения, д.ф.н., проф., зав. кафедрой лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации; **Загрязкина Т.Ю. (отв. секретарь)**, д.ф.н., проф., зав. кафедрой французского языка и культуры

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ:

Богданова Л.И., д.ф.н., проф. кафедры сопоставительного изучения языков; **Бубнова Г.И.**, д.ф.н., проф., зав. кафедрой французского языка для факультета иностранных языков и регионоведения; **Джек Ричардс (Jack Richards)**, Сиднейский ун-т (Австралия), Оклендский ун-т (Новая Зеландия); **Запольская Н.Н.**, д.ф.н., доц., зав. кафедрой славянских языков и культур; **Захаров В.В.**, д.ф.н., зав. кафедрой немецкого языка и культуры; **Калуцков В.Н.**, д.г.н., проф. кафедры региональных исследований; **Карташева Н.В.**, к.культ., доцент, зав. кафедрой сравнительного изучения национальных литератур и культур; **Ксензенко О.А.**, к.ф.н., доц. кафедры теории преподавания иностранных языков; **Левицкий А.Э.**, д.ф.н., проф. кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации; **Павловская А.В.**, д.ф.н., проф., зав. кафедрой региональных исследований; **Полубиченко Л.В.**, д.ф.н., проф., зав. кафедрой английского языка для естеств. ф-тов; **Прошина З.Г.**, д.ф.н., проф. кафедры теории преподавания иностранных языков; **Раевская М.М.**, д.ф.н., проф., зав. кафедрой испанского языка; **Ренате Ратмайр (Renate Rathmayr)**, Ин-т славянских языков Венского ун-та экономики и бизнеса (Австрия); **Роберт Геккель (Robert Goeckel)**, Ун-т штата Нью-Йорк, Колледж в Дженесео (США); **Роберт Илсон (Robert Ison)**, Ун-т колледжа Лондона (Великобритания); **Робустова В.В.**, к.ф.н., доц. кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации; **Роланд Сассекс (Roland (Roly) Sussex)**, Ун-т Квинсленда (Австралия); **Сафонова В.В.**, д.п.н., проф. кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации; **Титова С.В.**, д.п.н., проф., зав. кафедрой теории преподавания иностранных языков; **Устинова Т.В.**, д.ф.н., доц. кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации; **Чжэн Тиву (Zheng Tiwu)**, Ин-т мировой литературы Шанхайского ун-та иностранных языков (КНР); **Шевлякова Д.А.**, д.культ., доц., зав. кафедрой итальянского языка; **Ян Кэ (Yang Ke)**, Ин-т европейских языков и культур Гуандунского ун-та иностранных языков и международной торговли (КНР)

Редактор И.В. Краснослободцева

Адрес редакции: 119991, Москва, Ленинские горы, д. 1, стр. 13/14, корп. В, каб. 238.

Тел.: 8-495-734-03-10. Факс: 8-495-932-88-67. E-mail: vestnik19@yandex.ru

Журнал зарегистрирован в Министерстве печати и информации РФ.

Свидетельство о регистрации № 016651 от 7 октября 1997 г.

Подписано в печать 24.02.2024. Формат 60×90^{1/16}. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.

Усл. печ. л. 11,5. Уч.-изд. л. 10,83. Тираж экз. Изд. № 12698. Заказ №

Издательство Московского университета. 119991, Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1, стр. 15 (ул. Академика Хохлова, 11). Тел.: (495) 939-32-91; e-mail: secretary@msupublishing.ru
Отдел реализации. Тел.: (495) 939-33-23, e-mail: zakaz@msupublishing.ru
Сайт Издательства МГУ: <http://msupublishing.ru>

© Издательство Московского университета.
«Вестник Московского университета», 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Информационно-коммуникационные технологии в образовании

<i>Молчанова Г.Г.</i> Искусственный интеллект как вызов и как проблема (аналитический обзор)	9
<i>Титова С.В.</i> Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам	18
<i>Сысоев П.В., Филатов Е.М.</i> Методика обучения учащихся и студентов написанию эссе в триаде «обучающийся — преподаватель — искусственный интеллект»	38
<i>Авраменко А.П., Фадеева В.А., Терновский В.В.</i> Опыт интеграции технологий искусственного интеллекта в иноязычное высшее образование: от цифровизации к автоматизации	55
<i>Коренев А.А.</i> Стратегии использования искусственного интеллекта для предоставления письменной обратной связи в обучении иностранному языку	68

Теория и практика обучения иностранным языкам и РКИ

<i>Сафонова В.В., Шустрова Е.В.</i> Проблемные задания для работы с поликодовым текстом при реализации программ иноязычного профессионального образования	78
---	----

Лингвистика и уровни языка

<i>Шевлякова Д.А.</i> Расширение семантического поля мифонимов «Одиссеи» в рекламном дискурсе Италии 2000-2021	94
<i>Афинская З.Н.</i> Деривационные функции префиксов в языке науки (на материале интеронимов с префиксами <i>dé-</i> , <i>con-</i> , <i>re-/де-</i> , <i>кон-</i> , <i>ре-</i>)	105
<i>Доу Чуньяо.</i> Фразеологические единицы микрополя «пожилой возраст» в русском и китайском языках	114

Лингвокогнитивные исследования текста / дискурса

<i>Грецкая С.С.</i> Когнитивно-матричный анализ в контексте изучения культурной идентичности автора художественного текста (на материале романа М. Портер “A Grandmother Begins the Story”)	125
---	-----

Междисциплинарные исследования: вербальные и невербальные коды коммуникации

Миньяр-Белоручева А.П., Сергиенко П.И. Экоперевод в свете экोलингвистической парадигмы 139

Традиции и современные тенденции истории культуры

Калуцков В.Н., У Цзюнь. Литературные путешествия в Китае в период династии Тан 153

Перевод и переводоведческие исследования

Даровских Ю.А. Переводческие стратегии, связанные с опущением глаголов при переводе с русского языка на французский 164

Информация и персоналии

Едличко А.И. Научное наследие профессора В.В. Захарова: военный переводчик, ученый, педагог 174

CONTENTS

Information and communication technologies in education

- Molchanova G.G.* Artificial Intelligence as Challenge and Problem (Analytical Review) 9
- Titova S.V.* Technological Solutions Based on Artificial Intelligence in Teaching Foreign Languages: an Analytical Review 18
- Sysoyev P.V., Filatov E.M.* Cognitive-matrix Analysis as a Tool for Exploring Cultural Identity of a Fiction Author 38
- Avramenko A.P., Fadeeva V.A., Ternovsky V.V.* Integrating Artificial Intelligence Technologies in Foreign Language Higher Education: from Digitalization to Automation 55
- Korenev A.A.* Strategies of Using Artificial Intelligence for Written Corrective Feedback in Language Education 68

Theory and Practice of Foreign Language Teaching and Russian as a Foreign Language

- Safonova V.V., Shustrova E.V.* Problem-Based Learning Tasks for Interpreting a Multimodal Text when Delivering University FL Education Degree Programmes 78

Linguistics and Levels of Language

- Shevliakova D.A.* Extension of the Semantic Field of Mythonim “Odyssey” in the Advertising Discourse of Italy 2000–2021 94
- Afinskaya Z.N.* Derivational Functions of Prefixes in the Language of Science (Based on the Material of Interonyms with Prefixes dé-, con-, re-/de-, con-, re-) 105
- Dou Chunyao.* Phraseological Units of the Microfield “old age” in Russian and Chinese 114

Linguocognitive Studies of Text / Discourse

- Gretskaya S.S.* Cognitive-Matrix Analysis As a Tool for Exploring Cultural Identity of a Fiction Author: a Study of M. Porter’s “A Grandmother Begins the Story” 125

Interdisciplinary research: verbal and nonverbal codes of communication

<i>Minyar-Beloroucheva A.P., Sergienko P.I.</i> Interlingual Communicative Potential of English Lexics Through the Lenses of Ecolinguistics . . .	139
--	-----

Traditions and Modern Trends in the History of Culture

<i>Kalutskov V.N., Wu Jun.</i> Literary travels in China during the Tang Dynasty	153
---	-----

Translation and Translation Studies

<i>Darovskikh Yu.A.</i> Translation strategies related to the omission of verbs when translating from Russian into French	164
--	-----

Information and Personalities

<i>Edlichko A.I.</i> The Scientific Legacy of Professor V.V. Zakharov: History, Culture, Translation	174
---	-----

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Г.Г. Молчанова

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ВЫЗОВ И КАК ПРОБЛЕМА (АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР)

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Россия; dean@fl.msu.ru*

Аннотация: Во всем мире скачкообразно выросло количество научных разработок в сфере искусственного интеллекта. В России самым популярным словом 2023 г. стало слово «нейросеть». Британский словарь Collins Dictionary признал таковым слово прошедшего года AI — сокращение от Artificial Intelligence («искусственный интеллект»). По версии Cambridge Dictionary, словом года стал глагол *to hallucinate* («галлюцинировать») — так называется явление, когда искусственный интеллект начинает фантазировать и выдает ложный ответ. С этим неожиданным свойством искусственного интеллекта столкнулись пользователи в ходе массового использования сенсационного чат-бота Chat GPT («искусственный интеллект»). Настоящая статья посвящена взвешенному аналитическому рассмотрению тех плюсов и минусов, которые связаны с практической и научной деятельностью по созданию интеллектуальных систем, способных выполнять творческие функции, традиционно считающиеся прерогативой человека.

Ключевые слова: цифровизация; Chat GPT; искусственный интеллект; datasets; нейросетевое языковое моделирование; электроэнцефалография; нейронные сигналы; цифровой двойник; доверенный искусственный интеллект; кибербезопасность

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-1

Финансирование: Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Для цитирования: Молчанова Г.Г. Искусственный интеллект как вызов и как проблема (аналитический обзор) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 9–17.

Молчанова Галина Георгиевна — доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации, декан факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; dean@fl.msu.ru.



Термин «искусственный интеллект» ввел в 1956 г. американский информатик из Стэнфорда Джон Маккарти. Первые машинные переводы создавались при помощи алгоритмов. Сегодня большинство ученых считают, что искусственный интеллект — это та область науки и технологий, которая занимается автоматизацией решений интеллектуальных задач, т.е. программисты создают не просто алгоритмы, а так называемые *datasets* — обработанные и структурированные массивы знаний, из которых программа сама находит то, что ей нужно, по определенным данным.

Что касается *Chat GPT (Generative Pre-trained Transformer)*, то это всего лишь одна из программ, явление, благодаря которому мы узнали, что такое генеративные языковые модели, трансформеры, обучаемые так, чтобы они могли решать широкий спектр интеллектуальных задач. Алгоритмы глубинного обучения генерируют картины, создают музыку, пишут, к сожалению, университетские дипломы, сдают экзамены. Явление нейросетевого языкового моделирования — то, что мы сейчас воспринимаем как новшество, возникло еще 20 лет назад, в его основе лежит статистическая лингвистика.

В образовании: В области образования технологии искусственного интеллекта, как считают ученые, уже начинают менять учебный процесс, усиливая его эффективность, они способствуют созданию индивидуальной траектории обучения в процессе проектирования онлайн-курсов, помогают провести аналитику образовательных метаданных почти мгновенно, обеспечивают доступ к большим данным, помогая в решении различных профессиональных задач и проблем, позволяя преподавателям проектировать дидактические материалы, выполняют рутинную функцию по проверке работ. Нейросети оптимизируют формы учебного взаимодействия, пути оценивания и формы контроля обучения, предоставления обратной связи; обучающиеся и педагоги получают доступ к различным ресурсам и базам данных.

Тем не менее на сегодняшнем этапе «внедрение искусственного интеллекта в дидактический процесс считается слабым звеном в обучении гуманитарным дисциплинам в силу ряда причин: 1) плодотворность искусственного интеллекта возможна только при полной цифровизации языкового образования в стране; 2) искусственный интеллект может вызвать определенные проблемы в сохранении конфиденциальных данных, увеличении цифрового неравенства в образовательной и социальной среде; 3) интеграция технологий искусственного интеллекта в дидактический процесс является актуальной задачей, но для гуманитарных дисциплин она может стать

слабым звеном, так как гуманитарные дисциплины требуют особого подхода» [Титова, 2023].

В медицине: Искусственный интеллект в медицине сегодня вполне применим: он помогает вести картотеку в поликлинике, «выступает» ассистентом терапевта, выдает «свое мнение» в постановке диагноза, анализирует большие объемы данных. Роботы-курьеры уже помогают врачам и пациентам, их функционал не очень широкий, но востребованный: они могут доставлять еду и лекарства, встречать и провожать пациентов, транспортировать вещи и т.п. Ориентироваться в пространстве им помогают камеры, сканирующие окружение 90 раз в секунду, а также 3Д-сенсоры, работающие без подзарядки сутки. Сегодня применение чат-ботов стало еще более серьезным: на основании медицинских карт они научились предсказывать риски возникновения рака поджелудочной железы за три года до того, как этот диагноз будет им поставлен врачами. Еще одним очень важным достижением нейросетей является то, что сегодня они уже могут возратить дар речи пациентам, пострадавшим от инсультов и травм головного мозга. Анализируя данные мозговой активности таких пациентов, алгоритм преобразует эти сигналы в слова, а затем система вслух произносит то, о чем думал парализованный человек. Нейросеть расшифровывает мысли с точностью около 75 % и позволяет произносить 78 слов в минуту (скорость разговорной речи около 160 слов в минуту). Это на порядок выше, чем возможности технологий предыдущего поколения.

В культуре: при помощи нейросети на фресках собора великого мастера XVI в. Дионисия Мудрого, поврежденных в XVIII в., восстановлены лики Адама, Евы, Иисуса Христа. Были сделаны снимки высокого разрешения при помощи мультиспектральной съемки, по ним обучили нейросеть Stable Diffusion и «предложили» ей восстановить пробелы, в результате чего из 12 ликов большинство уже восстановлены.

В социуме. Благодаря цифровизации и онлайн-сервису сократились сроки регистрации прав собственности и постановки на кадастровый учет в Росреестре на объекты недвижимости в 18 раз, что позволило навсегда избавиться от изнурительных очередей.

В коммуникации. Данные Йельской медицинской школы, где проводились эксперименты по измерению активности передачи нейронных сигналов у людей, общающихся вживую, и у тех, кто пользуется видеоплатформой Zoom, показывают, что сигналы системы человеческого мозга более активны во время реального общения, чем у тех, кто общается в Zoom. Нейробиолог Джой Хирш, профессор этой школы, убежден, что видеосервисы представляют собой весьма убогую систему коммуникации. Объясняется это тем,

что люди — существа очень социальные, а в коллективистских культурах, к которым относится и наша культура — особенно. Именно общение делает нас людьми, дает ощущение эмоционального подъема и своей ценности для других людей («Ты меня уважаешь?»), возможности открыть свою душу и обогатиться чужими переживаниями и эмоциями. Для нового исследования команда Хирша записала реакции нервной системы у тех, кто общался лично и у тех, кто в Zoom. Эксперимент показал, что сила нейронных сигналов значительно снижается при использовании видеоконференции по сравнению с живым общением. Наш мозг буквально угасает при разговорах онлайн. Нет нейронного возбуждения, нет расширенных зрачков (что свидетельствует об активности мозга и нейрональном возбуждении), никаких пристальных взглядов «глаза в глаза», прямо в душу — нет. А вот когда испытуемые в реальности рассматривали лица друг друга, нейроны буквально светились, это было зафиксировано электроэнцефалографией мозга. Мозговая активность людей, которые говорили вживую, приводила их к синхронизации друг с другом, чего не происходило в виртуальном общении, а значит, и давало меньше шансов понять друг друга. Проведенное австралийскими учеными масштабное исследование человека в виртуальной среде обнаружило феномен скорой усталости от онлайн-коммуникации по сравнению с живым общением: через 50 мин. видеоконференции в нервной системе человека происходили негативные изменения. Для определения степени усталости эксперты использовали самоотчеты участников эксперимента, измеряли активность мозга, частоту сердечных сокращений, изменение сердечного ритма. Подтвердилось, что после общения онлайн-участники ощущали себя более уставшими и сонливыми, менее живыми, менее счастливыми и менее активными, безвольными по сравнению с живым общением. Настроение человека после общения онлайн в целом сильно ухудшалось по сравнению с личным общением, а объективные данные от приборов показали, что видеоконференции действительно сопровождаются усталостью на нейрофизиологическом уровне.

В менеджменте. Крупные корпорации, решившие увеличить доход за счет цифровизации, становятся «заложниками» цифры — они не повышают, а понижают свою эффективность, поскольку для функционирования новой системы необходимы солидные издержки: обучить весь персонал пользоваться новыми программными продуктами, постоянно покрывать потребности в вычислительных мощностях, усложнять коммуникацию внутри организации, открывать новые рабочие места, искать ресурсы. При этом самые высокие руководители оказываются в полной зависимости от скром-

ных программистов, которые оказывают влияние на стратегию корпорации (вспомним анекдот про админа, который своим тумблером вырубает сервер, когда ему надо). В повседневной жизни, в магазине слышим: «не могу выбить чек, интернет завис (“компьютер не дает”)». По телефону: «как дозвониться до живого оператора, не бота?» Иначе говоря, люди вынуждены подчиняться диктату неведомых «тиранов».

В этической сфере. Сегодня главный вопрос в использовании искусственного интеллекта — этический. Насколько нравственно и позволительно доверять созданию научных и аналитических статей, текстов, музыки, стихов машинному разуму, заменить голос живого собеседника в трубке на горячей линии банка или поликлиники, даже создать полноценную цифровую копию человека, уже давно умершего? Принятый в России в 2021 г. Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта не поспевает за стремительным развитием ИТ-технологий. Сегодня уже полным ходом идет речь о создании цифровой копии человека-двойника, не просто голосового помощника типа Алисы, а полноценного цифрового двойника Пушкина или Толстого. Для этого, как считают программисты, достаточно внести в базу данных писателя все плоды его творчества, и суррогат сможет выдать не только альтернативную версию оригинала с новым сюжетом и финалом, но и новые шедевры. Создание цифровых двойников писателей и художников может привести к тому, что люди не смогут понять, с чем имеют дело — с оригиналом или подделкой. Так, в фильме «Инкогнито» герой — талантливый художник, промышлявший созданием копий известных картин, написал полотно, как две капли похожее на оригинал Рембрандта. Собралась комиссия экспертов, и двое из трех специалистов признали картину подлинником; только одна женщина-эксперт сказала, что это подделка. Когда ее спросили, почему она так думает, она ответила: «Слишком похоже. Рембрандт никогда не повторил бы самого себя». Смысл в том, что искусственный интеллект действует по заранее составленным алгоритмам. Это может стать очень заманчивой нишей для всевозможных «псевдо» — псевдоученых, псевдописателей, псевдоавторов и т.д.

В правовом поле. Существует еще одна опасность. Как говорят разработчики, если имеется запись голоса умершего человека, искусственный интеллект сможет создать на его основе точную копию. Юристы предупреждают об опасности: голос в правовом отношении, вообще, никак не защищен. Гражданским кодексом защищены лица (фото, видеоизображение), но не голос. Это создает огромные социальные и правовые проблемы как для этического, так и для цифрового кодекса. О возможности искусственного интеллекта замещать

голос живого человека говорят давно, а сегодня нейросети уже активно запели разными языками. Порядок действий такой: в программу загружают песню с нужным разработчикам вокалом, нейросеть исследует голос, дается мелодия, напеваается текст, и сеть начинает петь под исходные данные голосом Магомаева. В скором времени чем дальше, тем сложнее будет отличить настоящий голос от имитации. Возможно, будет принят закон об охране авторских прав на голос, но, даже если он будет принят, нельзя исключить нелегального использования голосов, а доказать, что это пела нейросеть, будет еще сложнее.

В военной сфере. Появилась еще одна область применения искусственного интеллекта, к сожалению. Как пишет британская газета *The Guardian*, бомбить Газу израильским военным помогает теперь искусственный интеллект. «Система под названием “Евангелие” (!), — пишет издание, — благодаря быстрому извлечению разведывательных данных мгновенно выдает рекомендации по целям». Но «автоматические мозги», как оказалось, не слишком точны в узнавании тех, кто там, внизу. Арабские СМИ сообщают, что за два первых дня в секторе погибло 900 и пострадало почти 2000 мирных граждан, среди них большинство — дети и старики. Всего жертвами уже стали более 15 000 палестинцев (на данный момент гораздо больше). Глава Пентагона Ллойд Остин заявил, что из-за больших потерь среди мирного населения, Израиль «рискует заменить тактическую победу стратегическим поражением», имея в виду растущее возмущение в мире бомбежками Газы.

В академической среде. На состоявшемся в декабре 2023 г. Общем собрании РАН РФ доклад директора Института системного программирования академика А.И. Аветисяна был посвящен созданию так называемого *доверенного* искусственного интеллекта. Термин *доверенный* в международных и российских документах означает безопасность и прозрачность для пользователя, что с этической точки зрения предполагает наличие несомненно надежных технологий. В докладе подчеркивалось, что искусственный интеллект, которым пугают сегодня человечество, по сути, не страшен, и у России есть надежный потенциал в развитии технологий, способных его укротить. «Сейчас мы живем в мире слабого искусственного интеллекта, и о его субъектности вопрос не стоит, — сообщил академик, — все существующие генеративные модели, всё, что мы называем искусственным интеллектом — это машинное обучение. Пусть очень хитрое, но всего лишь машинное обучение. Чудо в виде искусственного интеллекта произойдет лет через 10, или меньше... Мы можем гордиться, мы первыми забили тревогу, пять лет назад

создали новую специальность в вузах: кибербезопасность» [Веденеева, 2023].

Подводя итоги. Искусственный интеллект — это целая область науки и технологий, плоды которых уже могут во многом подменить человека. Нагляднее всего искусственный интеллект представлен на примере одной, но самой яркой генеративной языковой модели Chat GPT, которая действительно может решать широкий спектр интеллектуальных задач благодаря методу статистической лингвистики. На сегодняшний день искусственный интеллект поддается контролю со стороны человека, он работает по алгоритмам, регулируемым разработчиками. Гендиректор кампании-разработчика Chat GPT Open AI Сэм Альтман высказался в сенате США о большом риске бесконтрольного повышения мощности систем искусственного интеллекта. Варианты дипфейка уже дошли до того, что на экране может появиться, например, изображение президента ядерной державы, который объявит войну, и человечество на этом прекратит свое существование. Искусственный интеллект невероятно быстро самообучается, на многих экранах уже появляются кибертелеведущие, роботы читают и даже создают новости. Впереди нас ждет еще более жесткая конкуренция с искусственным интеллектом. Некоторые профессии, связанные с рутинной обработкой данных, просто исчезнут. Однако творческие функции, относящиеся к исследованиям, с когнитивными озарениями человеческого мозга, искусственный интеллект вряд ли сможет осуществить. Многие интеллектуалы в разных странах мира говорят, что необходимо притормозить процесс. Еще ранее несколько разработчиков, включая Илона Маска, обнаружили такие побочные эффекты искусственного интеллекта, как вероятность мошенничества, замена человека машиной, видео-подделки и проч. Они призвали резко ограничить дальнейшую разработку еще более совершенных моделей. Илон Маск признал: «Чрезмерная автоматизация была ошибкой. Если быть точным — моей ошибкой. Люди недооценены. Цифровизация не должна быть фетишом».

Искусственный интеллект может сослужить хорошую службу там, где нужна высочайшая степень специализации для решения конкретной, но рутинной задачи. И с этим нельзя не согласиться.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Веденеева Н.* Деградация «чуда» // Московский Комсомолец. 2023. 13 дек.
2. *Молчанова Г.Г.* Цифровая трансформация образования и общества: возможности и сложности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 1. С. 9–16.

3. Молчанова Г.Г. Бум цифрового инструментария в образовании и обществе: разум или чувство? // Учитель, ученик, учебник: Сб. научных статей. Мат-лы 10-й МНК МГУ имени М.В. Ломоносова. М., 2022. С. 9–11.
4. Титова С.В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 2. С. 18–37.

Galina G. Molchanova

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS CHALLENGE AND PROBLEM (ANALYTICAL REVIEW)

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; dean@ffl.msu.ru

Abstract: The paper is aimed at the objective analysis of positive and negative sides connected to the pragmatic and scientific investigation of Artificial Intelligence technologies. Special attention is paid to the opportunities provided by the artificial intelligence in different fields of social usage, such as: education, culture, medicine, communication, management, ethical code, academic science, military sphere, jurisdiction, etc. Bringing the studies together, the author proposed an expanded view of AI functions, which crucially emphasize the role and importance of network ties, at one side, and at the other side, drawing on a number of examples shows what happens when such network ties become loosened as a result of Artificial Intelligence overestimation.

Keywords: digitalization; Chat GPT; Artificial Intelligence; datasets; neuro net language construction; electroencephalography; neuro signals; digital twin; trusted artificial intelligence; cybersecurity

Funding: This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University “Preservation of the World Cultural and Historical Heritage”.

For citation: Molchanova G.G. (2024) Artificial Intelligence as Challenge and Problem (Analytical Review). *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 2, pp. 9–17. (In Russ.)

About the author: Galina G. Molchanova — Dr. Habil in Philology, Professor, Head of the Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication, Dean of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; dean@ffl.msu.ru.

REFERENCES

1. Vedeneeva N. *Degradatsiya “chuda”*. [Degradation of the miracle] МК, 13 dekabrya 2023 g. (In Russ.)
2. Molchanova G.G. 2022. Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya i obshchestva: vozmozhnosti i slozhnosti [Digital transformation of education and society: opportunities and challenges]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 9–16. (In Russ.)

3. Molchanova G.G. 2022. *Bum tsifrovogo instrumentariya v obrazovanii i obshchestve: razum ili chuvstvo?* [Digital tools boom in education and society: sense or sensibility?] *Uchitel'. Uchenik. Uchebnik*. [Teacher. Student. Textbook] Sb. n. statei. Mat-ly 10-i MNK MGU im. M.V. Lomonosova. M., pp. 9–11. (In Russ)
4. Titova S.V. 2023. Tekhnologicheskie resheniya na baze iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannym yazykam [Technological solutions based on artificial intelligence in teaching foreign languages]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, vol. 26, no. 2, pp. 18–37. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 02.12.2023;
одобрена после рецензирования 29.12.2023;
принята к публикации 01.02.2024.

The article was submitted 02.12.2023;
approved after reviewing 29.12.2023;
accepted for publication 01.02.2024.

С.В. Титова

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ НА БАЗЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Россия; stitova3@gmail.com*

Аннотация: Технологии ИИ уже начинают менять учебный процесс, они способствуют созданию персонализированной траектории обучения; помогают провести аналитику образовательных метаданных почти мгновенно; обеспечивают доступ к большим данным, помогая в решении различных профессиональных задач и проблем, позволяют преподавателям проектировать дидактические материалы; выполняют рутинную работу по проверке и оцениванию. Цель данной статьи заключается в аналитическом обзоре примеров использования ИИ в языковом обучении и создании типологии технологических решений на базе ИИ, которые активно применяются в учебном процессе в течение последних пяти лет. Работы по разработке нейросетей, способных создавать рекомендательные системы и проектирование интеллектуальных систем обучения — это сложный процесс, предполагающий использование ансамбля алгоритмов нейросетей или больших языковых моделей, предобученных в рамках той или иной профессиональной. Предлагаемая *типология технологических решений на базе ИИ*, используемых в обучении ИЯ, опирается на направления дидактической деятельности и дидактические задачи, которые могут быть решены эффективно с помощью ИИ. Под направлениями дидактической деятельности имеется в виду: *обучение и изучение иностранных языков; организация учебного процесса*, то есть контроль и оценивание, обеспечение обратной связи и рефлексии, разработка дидактических материалов для адаптивных онлайн-курсов; *управление учебным процессом*, включающее анализ учебной аналитики, разработку индивидуальной траектории обучения, создание рекомендательных систем.

Ключевые слова: адаптивное обучение; дидактические чат-боты; интеллектуальные системы обучения; большие языковые модели; умные тьюторы; голосовые помощники; индивидуальная траектория изучения ИЯ; анализ учебных данных; проектирование дидактического материала

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-2

Титова Светлана Владимировна — доктор педагогических наук, зав. кафедрой теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; stitova3@gmail.com.

© Титова С.В., 2024



Для цитирования: Титова С.В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам: аналитический обзор // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 18–37.

Резкие изменения во всех областях жизни, вызванные опытом быстрого перехода в онлайн в связи с пандемией, развитием технологий ИИ и дополненной реальности, национальные стратегии развития технологий ИИ диктуют необходимость поиска новых стратегий и методов обучения иностранным языкам¹. Технологии ИИ уже начинают менять учебный процесс, усиливая его эффективность, в частности, нейросети оптимизируют формы учебного взаимодействия, стратегии оценивания и формы контроля обучения, предоставление обратной связи; они способствуют созданию персонализированной траектории обучения в процессе проектирования онлайн-курсов. Обучающиеся и педагоги получают доступ к различным ресурсам и базам данных, причем нейросети анализируют образовательные метаданные по запросам, обеспечивают доступ к большим данным, помогая в решении различных профессиональных задач [Искусственный интеллект в образовании, 2020].

Цель данной статьи заключается в аналитическом обзоре примеров использования искусственного интеллекта в языковом обучении и создании типологии технологических решений на базе ИИ, которые активно применяются для организации, управления и проведения учебного процесса в течение последних лет у нас в стране и за рубежом.

Многочисленные публикации в РФ и за рубежом по этой теме обычно фокусируются на одном из выявленных в обзоре направлений: развитие языковых навыков и речевых умений посредством чат-ботов, диалоговых систем, голосовых помощников, умных тьюторов; проектирование дидактических материалов посредством ботов; аналитическая обработка учебных данных; использование автоматических систем проверки письменных текстов; разработка рекомендательных систем для создания индивидуальной траектории обучения; проектирование интеллектуальных систем обучения ИЯ. Для обзора выбраны теоретические и эмпирические публикации ведущих российских и зарубежных специалистов в области цифровизации языкового образования, а также аналитические отчеты Сбербанка, ИИТО ЮНЕСКО.

В данном исследовании обращается внимание на актуальные вопросы, связанные с терминологией, использующейся для обозна-

¹ Указ Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 «Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 года».

чения наиболее популярных технологических решений на базе ИИ. Приводится толкование и выявляются дидактические особенности таких решений, как *дидактические боты для развития навыков, адаптивные диалоговые системы, неадаптивные диалоговые системы, умные тьюторы, рекомендательные системы и др.*

1. Типология технологических решений на базе ИИ, использующихся в языковом образовании

Сегодня уже можно выделить *три основных направления использования ИИ в обучении иностранным языкам*: обучение на основе устного и письменного диалога с ИИ; контроль и оценивание на базе автоматического оценивания письма и устной речи; разработка интеллектуальных систем обучения [AI в обучении, 2022; Godwin-Jones, 2023]. Успешно используются в обучении иностранным языкам такие ИИ-технологии, как машинное обучение, технологии NLP для анализа текста и его тональности, синтеза речи, генерации речи и текста, машинного перевода, классификация текстов (IA-Teacher, Quillbot, Duolingo, Speechling, Google Assistant, Elsa Speak); модели Text2Image, трансформеры для развития креативного и пространственного видов мышления, для разработки визуализированного дидактического материала (STEVE, MAGIC SLIDES); анализ данных; монолингвальные и билингвальные словари и конкордансы, корпуса текстов для обеспечения формирования письменной и устной речи, разработки и аналитики качества дидактических материалов для языковых курсов; технологии графического распознавания (computer vision) для формирования социокультурной и социальной компетенции студентов на базе визуализации; модели автоматического оценивания письма и устной речи (Write-to-Learn, E-Rater, Turnitin) для контроля, обратной связи, коррекции, формирующего оценивания [Холмс, Бялик, Фейдел]. Очень важно, что благодаря автоматизации проверки заданий снижается субъективность проверки знаний.

Таким образом, можно констатировать, что первые два направления использования ИИ в обучении развиваются достаточно быстро и успешно, особенно в последние два года благодаря генеративным предобученным трансформерам на базе GPT-3 и GPT-4, появившемуся в марте 2023 г.

На базе технологий ИИ в обучении ИЯ используются *чат-боты различных типов, сайты и приложения с поддержкой технологий ИИ, умные тьюторы, системы перевода, системы оценивания письменных текстов, нелинейные нейролингвистические системы тестирования, расширения браузеров*, именно поэтому уместно

использовать термин *технологические решения на базе ИИ* [Указ президента, 2019].

По мнению профессора П.В. Сысоева, ИИ можно интегрировать в процесс преподавания ИЯ, овладения ИЯ, управления учебным процессом [Сысоев, 2023]. Представляется целесообразным ввести *типологию технологических решений на базе ИИ*, используемых в обучении ИЯ, опирающуюся не на традиционные критерии дидактических свойств и функций новейших технологий, как в случае с мобильными, облачными, цифровыми, а на основные направления дидактической деятельности:

- *обучение и изучение ИЯ*: развитие и формирование различных иноязычных навыков и умений у обучающихся с помощью приложений и цифровых инструментов на базе ИИ и самостоятельное формирование (изучение) иноязычных навыков и умений;
- *организация учебного процесса*: контроль и оценивание, обеспечение обратной связи и рефлексии, разработка заданий, тестов, мультимедийных материалов;
- *управление учебным процессом*: анализ учебной аналитики, разработка индивидуальной траектории обучения, создание рекомендательных систем и интеллектуальных систем обучения.

Таблица 1 представляет типологию технологических решений на базе ИИ, используемых в обучении ИЯ в зависимости от *типа технологических решений, дидактических задач и направленности дидактической деятельности*. В статье приводится анализ технических решений на базе ИИ в рамках двух направлений дидактической деятельности: обучение и изучение иностранных языков и организация учебного процесса.

Таблица 1

**Типология технологических решений на базе ИИ,
используемых в языковом обучении**

Название и тип технологических решений на базе ИИ в обучении иностранным языкам	Дидактические задачи	Дидактическая деятельность
Дидактические фонетические боты: <i>Elsa speak, Speechling</i>	для развития формирования и коррекции фонетических навыков и некоторых устно-речевых умений и умений интеракции	Обучение Изучение

Название и тип технологических решений на базе ИИ в обучении иностранным языкам	Дидактические задачи	Дидактическая деятельность
Дидактические грамматические и лексические боты: <i>QuillBot AI, Grammar Check, TRINKA AI, WORDVICE</i>	для развития продуктивных письменноречевых умений, формирования языковых навыков (лексика и грамматика), как справочный материал	Обучение Изучение
Боты для перевода речи в текст: https://www.naturalreaders.com/ <i>Telegram-бот @ SmartSpeechBot</i>	для развития продуктивных устно-речевых умений, фонетических навыков	Обучение Изучение
Дидактические диалоговые системы: <i>Andy, Cortana, Today I Learned</i>	для развития умений интеракции, продуктивных устно и письменноречевых умений	Обучение Изучение
Боты-переводчики: <i>@LingvoBot @multitran_bot @YTranslateBot</i>	для развития языковых навыков (лексика), социокультурных умений, как справочный материал	Обучение Изучение
Текстовые помощники: <i>Writingmate, NeuralWriter</i> Универсальные (социальные) боты https://gpt-chatbot.ru/ <i>@GPT4Telegrambot @GPT4Tbot</i>	для развития продуктивных письменноречевых умений, аналитических умений, креативных умений, социокультурных умений, как справочный материал	Обучение Изучение
Социальные графические боты: <i>Midjourney, ruDALL-E1 (Сбербанк), text2Image, Kandisky (ruDALL-E1), Dream by Wombo, Lexica</i> Техрешения для визуального поиска и генерации данных: <i>Universal data generator, ART review revision, Socratic</i>	для развития продуктивных письменноречевых умений, креативных умений, умений медиации, для геймификации учебного процесса для генерации текста в изображение, разработки визуального контента	Обучение Изучение

Название и тип технологических решений на базе ИИ в обучении иностранным языкам	Дидактические задачи	Дидактическая деятельность
Социальные голосовые помощники: <i>Google Assistant, Alexa, Siri, Алиса</i> , Дидактические голосовые помощники: <i>@Speakmate, ElsaSpeak</i>	для развития умений интеракции, продуктивных устно и письменно-речевых умений, как справочный материал	Обучение Изучение
Техрешения для разработки мультимедийных презентаций, видео, графики: <i>Steve, MAGIC SLIDES, GAMMA, Murf, Synthesia, Visper</i>	для создания видео и мультимедийных дидактических материалов для онлайн-курсов для формирования продуктивных и рецептивных речевых умений, аналитических и креативных умений, медиа-тивных умений	Обучение Организация
Дидактические сайты и приложения для разработки тестов, заданий, планов уроков: <i>TWEE, Teachology, Learnt, Swot-knot. Educational genius, Perplexity, Cohesive, AI-Assist</i>	для разработки визуализированных тестов, интерактивных заданий, полифункциональных игр	Организация
Системы для автоматизированной оценки письменного текста: <i>Essay grader, Write and improve, AcademicGPT, OpenEssayist, Turnitin</i>	для обеспечения быстрой обратной связи, контроля и оценивания, повышения интерактивности учебного процесса	Организация Обучение Изучение
Иммерсивные интеллектуальные среды на базе AR и VR: <i>ImmerseMe, ALTSpace, Mondly</i>	для разработки иммерсивных сред обучения ИЯ в дистанционной форме для адаптации и персонализации учебного материала, обеспечения быстрой обратной связи, повышения интерактивности учебного процесса	Организация Управление Обучение
Умные (адаптивные) тьюторы: <i>AutoTutor, Watson Tutor, AI-учитель (Виртуальные технологии)</i>	для разработки интеллектуальных систем обучения ИЯ в дистанционной форме для адаптации и персонализации учебного материала, обеспечения быстрой обратной связи, повышения интерактивности учебного процесса	Организация Управление Обучение

Название и тип технологических решений на базе ИИ в обучении иностранным языкам	Дидактические задачи	Дидактическая деятельность
Интеллектуальные системы обучения: <i>ICO (NeuroNet)</i> , <i>ICO (ISpring)</i>	для разработки интеллектуальных курсов для обучения ИЯ для адаптации и персонализации учебного материала, обеспечения быстрой обратной связи, повышения интерактивности учебного процесса	Организация Управление Обучение
ИИ для сбора и анализа учебных данных: <i>Loginom</i> , <i>Google Colab</i> , <i>Yandex DataSphere</i> , <i>JASP</i> , <i>Gephi</i>	для обработки учебных данных по курсам с целью адаптации учебного материала, выработки рекомендации по обучению, по созданию индивидуальной траектории обучения	Управление Организация

2. ИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ ИЯ

2.1. Чат-боты для формирования и развития языковых навыков и речевых умений

Наиболее часто используемым технологическим решением на базе ИИ являются чат-боты. Сегодня накоплен достаточный опыт использования различных типов ботов для развития и формирования языковых навыков и речевых умений, которые условно можно разделить:

- на дидактические, узко обученные на определенных шаблонах-алгоритмах, предназначенных для формирования определенных речевых умений и языковых навыков;
- социальные боты (social bots) для широкого применения в любой области, часто полифункциональные, т.е. предназначенные для генерации текстов, видео, презентаций, графики, изображений [Godwin-Jones, 2023].

Чат-бот — это компьютерная программа, которая функционирует на базе таких алгоритмов ИИ, как обработка естественного языка, распознавание и синтез речи, и имитирует общение в виде устного или письменного диалога [Çakmak, 2022]. Чат-боты сегодня строятся на больших языковых моделях (Large Language Models), экспоненциально увеличивая их знания и разговорные умения. Такие технологические решения, как GPT-3 и LaMDA (Google's LLM) могут генерировать тексты, которые не отличаются от текстов, созданных человеком [Vincent, 2022]. Большие языковые модели — это системы ИИ, которые добывают данные с помощью методов глубокого обучения для создания искусственных нейронных сетей, спо-

собных генерировать письменные и устные [Godwin-Jones, 2021]. Языковые модели преобучены на большом количестве данных, они могут преобразовывать тексты в векторы. Именно эта технология позволяет моделям понимать и обрабатывать данные [Barthélem и др., 2022].

Сегодня мы имеем дело с разнообразными типами чат-ботов: *образовательный чат-бот, чат-бот собеседник или диалоговая система, умный, адаптивный чат-бот, личный помощник, цифровой помощник, виртуальный тьютор* и другие [Petrović, Jovanović, 2021]. В обучении ИЯ используются как дидактические боты, так и социальные боты.

Многие исследователи указывают, что боты прежде всего помогают автоматизировать часть рутинной работы преподавателя, освободив ему время для более важных задач, т.е. развитие грамматических, лексических, фонетических, орфографических навыков, обеспечение обратной связи и повышение интерактивности обучения посредством интеграции чат-ботов в учебный диалог [Godwin-Jones, 2021; Fryer, Nakao, Thompson, 2019; Godwin-Jones, 2022b].

Использование чат-ботов в образовании повышает интерактивность, мотивацию обучающихся, обеспечивает обратную связь, способствует формированию и развитию языковых навыков [Godwin-Jones, 2023; Belda-Medina, Calvo-Ferrer, 2022]. Боты обеспечивают персонализированную и ориентированную на результаты онлайн-среду обучения [Титова, 2023; Cunningham-Nelson, Boles, Trouton, Margerison, 2019]. Хотя и остается очень много методических проблем, связанных с этими направлениями: на каком уровне владения ИЯ целесообразно внедрение дидактических диалоговых чат-ботов для обучения; насколько эффективно можно использовать боты для развития умений интеракции и медиации; как правильно формулировать дидактические запросы (prompts) для социальных ботов; какова методика обучения студентов иноязычному речевому взаимодействию с социальным или дидактическим чат-ботом, как избежать коммуникативных срывов во время диалога с ботом и многие другие [Сысоев, Филатов, 2023; Klimova, Ibna Seraj, 2023].

В табл. 1 представлены различные типы дидактических чат-ботов, которые используются для формирования иноязычной коммуникативной компетенции самостоятельно или под руководством преподавателя. В зависимости от решаемой дидактической задачи предлагается выделить две группы: для *формирования языковых навыков* — лексических, грамматических, орфографических и фонетических; для *формирования иноязычных умений* — интеракции, продуктивных устно и письменно-речевых умений, социокультурных умений.

Наиболее многочисленные грамматические боты (табл. 1), или так называемые *grammar checkers*, обладают мощным дидактическим потенциалом благодаря большому количеству функций. Например, такой бот, как *Quillbot* не просто корректирует текст, но и объясняет ошибки, дает рекомендации по улучшению грамматики, лексики и синтаксиса текста. В откорректированном тексте для некоторых лексических единиц даются синонимы, которые можно выбрать. *Лексические боты* направлены на закрепление, повторение и активизацию лексики, поэтому предлагают традиционные методы усвоения лексического материала: карточки для запоминания слов, списки слов, формирующие тесты, лексические игры и т.д. *Боты-переводчики* могут использоваться не только как справочный материал, но и для формирования лексических навыков. Дидактический потенциал данных ботов различный от простого перевода отдельных слов до предоставления расширенного контекста употребления и озвучивания предложенного контекста. Боты для формирования фонетических навыков, например, *Elsa speak*, *Speechling* работают на алгоритмах распознавания устной речи и обработки естественного языка. Данные приложения можно использовать для самостоятельного овладения фонетическими навыками или их корректировки, поскольку они сразу замечают фонетические ошибки, предлагают правильное произношение, их можно использовать для тренировки отдельных звуков и интонации.

2.2. Системы обучения на базе интеллектуального диалога

Системы обучения на базе диалога (*dialogue-based language learning*) или социально-интерактивные агенты (*social interactive agents*) представляют собой программы или боты, которые способны устно и письменно взаимодействовать с людьми социально-интеллектуальным образом, используя мультимодальное коммуникативное поведение с целью поддержки людей в различных областях [Godwin-Jones, 2023; Lugrin, Pelachaud, Traum, 2022; Kim, Yang, Shin, Lee, 2022]. Понятие *цифрового интерактивного агента* было введено в начале XXI в. в компьютерных науках, психологии, педагогике, философии [Дрожащих, Белякова, 2022].

В области изучения ИЯ социальные агенты не только предоставляют учебный контент, но и имитируют диалог с обучающимися. Они помогают найти правильное решение, оценить уровень знаний, закрепить изучаемую тему. Они отвечают на часто задаваемые вопросы по курсу, их используют для подготовки к промежуточному и финальному тестированию [Ranoliya, Raghuwanshi, Singh, 2017]. Есть опыт использования чат-ботов для организации самостоятель-

ной работы обучающихся в предметно-интегрированных языковых курсах [Mageira и др., 2022]. Для достижения этой цели используются различные технологии ИИ, такие как классификация ответов, обработка естественного языка, семантический анализ и генерация естественной речи.

Диалоговые агенты на базе ИИ можно условно разделить на *неадаптивные и адаптивные системы диалога или так называемые умные тьюторы*. В случае с неадаптивными диалоговыми агентами не происходит выстраивание персонализированной траектории обучающегося учебного контента, основная цель заключается:

- *или в ответе на вопросы по определенным темам, те бот выполняет функции наставника-тьютора, часто в игровой форме;*
- *или в развитии продуктивных умений и языковых навыков, те бот выполняет функции собеседника-тренажера.*

ИТ-специалисты и методисты ТюмГУ разработали программу цифрового тьютора для курса «Лексикология английского языка», используя мессенджер Telegram в качестве вопросно-ответной системы. В настоящее время цифровой тьютор отвечает на тематические запросы пользователей, используя базы данных и ресурсы, такие как лекции по дисциплине, ключевые понятия, цитаты из известных ученых, релевантные внешние ресурсы и тренировочные упражнения [Дрожащих, Белякова, 2022].

Бот *Mr. Clue* выступает в роли собеседника в игре с угадыванием слов. *Mr. Clue* имеет возможность автоматически генерировать подсказки и обновлять свою политику диалога динамически на основе ввода пользователя [Pincus, DeVault, Traum, 2021]. Несмотря на то, что диалоговые тренажеры или социальные агенты обычно направлены на закрепление определенных умений и навыков, очень важно учитывать при их *проектировании культурные аспекты взаимодействия* с ботом, которые имеют, как показано в некоторых исследованиях, большее значение, чем отсутствие ошибок и непрерывность социального диалога с ботом [Lucas и др., 2018].

В ходе тестирования модуля *Chatbot-Human Interaction Satisfaction Model (CHISM)*, работающего на трех социальных агентах (Replika, Kuki, Wysa) и предназначенного для обучения английскому языку будущих студентов-педагогов из Польши и Испании, были получены положительные результаты относительно интеграции агентов в процесс изучения языка. Результаты также выявили некоторые гендерные различия в отношении удовлетворенности участников дизайном чат-ботов и темами для обсуждения [Belda-Medina, Calvo-Ferrer, 2022].

Интеграция диалоговых систем в обучение иностранным языкам в вузе эффективна для организации самостоятельного обучения студентов, повышения мотивации обучения благодаря внедрению неформальных диалогов на английском языке с ботом [Klimova, Ibna Seraj, 2023].

Однако подобные дидактические системы обычно имеют ограниченный функционал, поэтому в обучении ИЯ также используются так называемые социальные интеллектуальные системы (intelligent personal assistants) или голосовые помощники — Google Assistant, Alexa (Amazon), Siri (Apple), Алиса [Godwin-Jones, 2023]. Голосовые помощники функционируют как транзакционные агенты, предоставляя ответы на запросы, но не предназначены для участия в расширенном диалоге. Однако с интеграцией в системы больших языковых моделей, данные ассистенты могут стать компаньонами, способными взаимодействовать с пользователями на открытые темы и помогать им в разных ролях. ChatGPT 4.0 — пример такого компаньона.

Ряд исследований продемонстрировал эффективность применения голосовых помощников для изучения иностранного языка, особенно для начинающих, не имеющих доступа к собеседникам или носителям языка [Dizon, 2020; Petrović, Jovanović, 2021]. Голосовые помощники могут использоваться не только для развития фонетических и грамматических навыков, но для развития умений устной интеракции, они успешно применяются для технологии storytelling [Godwin-Jones, 2022b].

К основным проблемам, которые выявлены в области интеграции как дидактических диалоговых систем, так и социальных помощников в обучение ИЯ, относят ограниченное понимание некоторых лексических единиц и выражений (идиом, устойчивых выражений, фразовых глаголов), предсказуемость ответов агента, однотипность ответов агента, обрыв коммуникации ввиду непонимания контекста или использования неполного предложения (фразы), отсутствие эмоциональной окрашенности беседы, невозможность учета невербальных средств общения (жестов, мимики, выражения лица) [Lucas и др., 2018; Okonkwo, Ade-Ibijol, 2021; Corti, Gillespie, 2016; Haryanto, Ali, 2018; Bione, Cardoso, 2020].

Профессор R. Godwin-Jones отмечает, что иногда взаимодействие с голосовым помощником разочаровывает обучающихся из-за повторов, повторений, трансляции информации с сайтов. Кроме того, голосовые помощники понимают стандартные варианты произношения, поэтому могут не понимать носителей каких-либо региональных или социальных диалектов и вариантов ИЯ [Godwin-Jones, 2023]. Фрайер и его коллеги провели исследование, сравнив беседы

между чат-ботами и людьми и оценив влияние этих взаимодействий на мотивацию студентов. Исследование показало, что задания с партнером-человеком мотивируют интерес студентов к курсу, но этот интерес уменьшается при работе с чат-ботом [Fryer, Nakao, Thompson, 2019].

3. Проектирование дидактических материалов с помощью ИИ

К основным преимуществам использования технологий ИИ преподавателями, по мнению многих исследователей, и практиков, является экономия времени благодаря автоматизации процесса контроля, оценивания и формирования языковых навыков, сбор и анализ учебных данных, повышение профессионального уровня. Однако наибольший интерес для преподавателей ИЯ на сегодняшний момент представляют технологические решения, которые позволяют разрабатывать задания, тесты для развития иноязычной компетенции, обучающих презентаций, инфографики, видео быстро, эффективно, качественно.

При этом, в отличие от социальных чат-ботов, при использовании которых преподаватель должен овладеть умением формулировки правильных, четких, конкретных запросов (prompts), дидактические технологические решения для разработки дидактических материалов уже предобучены на определенных методических моделях. Некоторые примеры подобных решений, которые называются в англоязычной методике *didactic tools supported by AI* (дидактические инструменты, поддерживаемые ИИ, — перевод автора), представлены в табл. 1. К ним относятся *Twee*, *Education Genius* <https://educationgenius.io/>, *Teachology* <https://www.teachology.ai/>, *Learnt* <https://learnt.ai/>, *To teach* <https://www.to-teach.ai/>.

Сегодня эти цифровые инструменты обладают мощным дидактическим потенциалом, т.е. они уже знают, как быстро и эффективно разработать: тесты, задания на базе текста, видео, аудио, вопросы и темы для полемики и дебатов, темы для написания эссе различных жанров, примеры текстов любого жанра и уровня владения ИЯ на различные темы, план урока в соответствии с определенной темой и уровнем владения ИЯ (*Education Genius; Teachology; To teach*); обучающую мультимедийную презентацию и видео и многое другое.

Особенность проектирования дидактического материала с помощью подобных решений заключается в том, что он может быть адаптирован и персонализирован для каждого обучающегося в зависимости от уровня владения ИЯ, от его индивидуальных потребностей и способностей. Это чрезвычайно важно в процессе обучения разноуровневых групп и инклюзивного обучения.

4. ИИ для контроля и оценивания

Технологии ИИ помогут преподавателям ИЯ решить еще одну чрезвычайно сложную проблему — проблему адекватной, объективной, валидной оценки знаний обучающихся и осуществления различных форм контроля во время прохождения курса — текущего, промежуточного и финального. Создание персонализированной траектории обучения для каждого студента, адаптация учебного материала согласно его потребностям, слабым местам и лакунам в знаниях и умениях возможно только на базе валидных и надежных систем, определяющих уровень владения ИЯ.

Актуальным и перспективным направлением обучения ИЯ на базе технологий ИИ является разработка нейролингвистических систем (тестов), которые адаптируют сложность вопросов и заданий в соответствии с текущими ответами обучающихся. В основе разработок нейролингвистических тестов лежит хорошо известная теория тестологии — *item response theory*, появившаяся во второй половине XX в. В основе данной теории лежат такие принципы, как визуализация характеристики тестовых заданий, повышение точности измерения, адаптации теста к уровню подготовленности студента с помощью компьютерных технологий [Гулая, Романова, 2017].

На сегодняшний момент имеются интересные разработки по системам автоматической проверки письменных текстов (*automatic writing evaluation*). Благодаря внедрению в них технологий ИИ — машинного обучения с преподавателем и без него, обработке семантики естественного языка, машинному переводу, данные системы, изначально предназначенные для проверки орфографии, лексики, грамматики и пунктуации, могут использоваться теперь для оценивания более сложных параметров: решения коммуникативной задачи, логичности и связности текста. В настоящее время эти системы ИИ продолжают развиваться, особенно в области обработки естественного языка, что позволяет превращать текст в структурированные данные и извлекать смысл из текстов. Одним из наиболее значимых достижений стало включение автоматического завершения фраз с помощью ИИ в текстовые редакторы, а также предложения по альтернативным формулировкам текста [Dale, 2021].

Общими дидактическими возможностями автоматических систем проверки письменных тестов на базе ИИ (*WriteToLearn*, *Revision Assistant*, *OpenEssayest*, *Criterion*, *WriteLab*, *Criterion*, *MY Access!*, *Pigai* и др.) являются автоматическая проверка письменных текстов и мгновенное предоставление персональной, развернутой обратной связи обучающемуся. Система оценивает эссе и дает немедленную,

а не отложенную обратную связь, основываясь на анализе тысяч предварительно написанных экспертами комментариев.

Многие исследователи отмечают, что именно мгновенная коррекционная обратная связь позволяет использовать подход к обучению письма как процесса (*process writing*). Основным условием успешности применения данной технологии является предоставление коррективной обратной связи на каждый вариант или редакцию текста. Автоматизированные системы могут отслеживать изменения и предлагать корректировки для каждой редакции текста, что помогает успешному развитию и письменно-речевых умений, и мотивации к обучению, а также умений самообучения и рефлексивной деятельности [Nunes, Cordeiro, Limpo, Castro, 2012]. Данные системы уже доказали свою эффективность в процессе применения для формирующего оценивания, направленного на формирование продуктивных письменно-речевых умений [Nunes, Cordeiro, Limpo, Castro, 2012; Li, 2021].

Однако есть много проблем, касающихся использования данных систем в обучении. В частности, подобные системы могут не только давать обратную связь, но и редактировать текст, перефразировать текст, предлагать более правильные версии, создавать тексты на заданные темы. В связи с этим возникает ряд вопросов, касающихся авторства текста, поскольку тексты, созданные с помощью больших языковых моделей (GPT-3, GPT-4), сегодня невозможно проверить на плагиат [Dale, 2021]. Исследования показали, что обратная связь, предоставляемая системами автоматической проверки письменных текстов, наиболее эффективна на ранних этапах изучения языка для развития грамматических и лексических навыков. Автоматические системы оценки не могут помочь в формировании умений аргументов и контраргументов, организации текста. [Li, 2021; Huang, Wilson, 2021].

Сейчас также важна прозрачность функционирования интеллектуальных систем оценивания для всех участников образовательного процесса, т.е. преподаватели должны представлять и знать механизм работы подобных устройств. По мнению профессора Р. Годвина-Джона, только имея определенные знания и умения в данной области, *“both learners and teachers will be co-creating with algorithmic system”* [Godwin-Jones, 2022a: 20]. Систематические исследования могут выявить эффективность данных систем в обучении ИЯ. Противоречивые утверждения в исследованиях, наряду с отсутствием деталей о контексте использования и иногда отсутствием контрольных групп, затрудняют формулировку конкретных выводов об эффективности использовании систем автоматической проверки [Godwin-Jones, 2022a].

Предлагаемая в статье *типология технологических решений на базе ИИ*, используемых в обучении ИЯ, опирается на направления дидактической деятельности и дидактические задачи, которые могут быть решены эффективно с помощью нейросетей. Использование технологических решений на базе ИИ в сфере образования создает явление синергии педагогического воздействия, которое обычно определяется как результат совместного влияния его компонентов, причем общий эффект превышает действие каждого из этих компонентов по отдельности [Teaching for the Future, 2017]. Однако для обоснованного, методически целесообразного применения технологических решений на базе ИИ в обучении необходимы как эмпирические и теоретические исследования, поскольку, как показывает анализ литературы, есть негативный опыт применения ИИ в образовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гулая Т.М., Романова С.А. Нейродидактика и ее использование в преподавании иностранных языков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 10–1 (76). С. 196–198.
2. Дрожащих Н.В., Белякова И.Е. Цифровой тьютор в тюменском госуниверситете: опыт внедрения и использования // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 2. С. 141–151.
3. Искусственный интеллект в образовании: Изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / Стивен Даггэн; ред. С.Ю. Князева; пер. с англ. А.В. Паршакова. М., 2020.
4. Сысоев П.В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 4–16.
5. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 50–56. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-1-50-56
6. Титова С.В. Цифровизация языкового образования: от ЭВМ до искусственного интеллекта // Карта компетенций преподавателя ИЯ в условиях цифровизации: Монография / Под ред. С.В. Титовой. М., 2023. С. 12–28.
7. Указ Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 «Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 года».
8. Холмс У., Бялик М., Фейдел Ч. Искусственный интеллект в образовании. Перспективы и проблемы для преподавания и обучения. М., 2022.
9. AI в обучении: на что способны технологии уже сейчас? Аналитический обзор // EduTech. 2022. № 4[49]. Сбруниверситет.
10. Barthélemy F., et alt. Natural Language Processing for Public Services. Publications Office of the European Union. Luxembourg, 2022.
11. Belda-Medina J., Calvo-Ferrer J. Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning. Appl. Sci. 2022. 12. 8427. URL: <https://doi.org/10.3390/app12178427>.
12. Bione T., Cardoso W. Synthetic voices in the foreign language context. Language Learning & Technology. 2020. 24(1). P. 169–186. URL: <https://doi.org/10125/44715>.

13. Çakmak F. Chatbot-human interaction and its effects on EFL students' L2 speaking performance and speaking anxiety // *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*. 2022. Vol. 16. № 2. P. 113–131.
14. Corti K., Gillespie A. Co-constructing intersubjectivity with artificial conversational agents: People are more likely to initiate repairs of misunderstandings with agents represented as human // *Computers in Human Behavior*. 2016. № 58. P. 431–442. DOI: 10.1016/j.chb.2015.12.039.
15. Cunningham-Nelson S., Boles W., Trouton L., & Margerison E. 2019. A review of chatbots in education: Practical steps forward. 30th annual conference for the australasian association for engineering education (AAEE 2019): Educators becoming agents of change: Innovate, integrate. Motivate: Engineers Australia.
16. Dale R. (2021). GPT-3: What's it good for? // *Natural Language Engineering*. № 27(1). P. 113–118. URL: <https://doi.org/10.1017/s1351324920000601> (дата обращения: 25.07.2023)
17. Dizon G. Evaluating intelligent personal assistants for L2 listening and speaking development. *Language Learning & Technology*. 2020. 24(1). P. 16–26. URL: <https://doi.org/10125/44705>.
18. Fryer L.K., Nakao K., Thompson A. Chatbot Learning Partners: Connecting Learning Experiences, Interest and Competence // *Computers in Human Behavior*. 2019. No 93. P. 279–289. DOI: 10.1016/j.chb.2018.12.023.
19. Godwin-Jones R. Big data and language learning: Opportunities and challenges. *Language Learning & Technology*. 2021. 25(1). P. 4–19. URL: <http://hdl.handle.net/10125/44747>.
20. Godwin-Jones R. Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. *Language Learning & Technology*. 2022a. 26(2). P. 5–24. URL: <http://doi.org/10125/73474> (дата обращения: 25.07.2023).
21. Godwin-Jones R. Chatbots in language learning: AI systems on the rise. In B. Arnbjörnsdóttir, B. Bédi, L. Bradley, K. Friðriksdóttir, H. Garðarsdóttir, S. Thouëсны, & M.J. Whelpton (Eds.), *Intelligent CALL, granular systems, and learner data: Short papers from EUROCALL 2022b*. P. 124–128. Research-publishing.net. URL: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.61.1446> (дата обращения: 21.07.2023).
22. Godwin-Jones R. Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. *Language Learning & Technology*. 2023. № 27(2). P. 6–27. URL: <https://hdl.handle.net/10125/73501> (дата обращения: 25.07.2023).
23. Haryanto E., Ali R. Students' attitudes towards the use of Artificial Intelligence SIRI in EFL learning at one public university // *International Seminar and Annual Meeting BKS-PTN Wilayah Barat*. 2018. Vol. 1. № 1. P. 190–195.
24. Huang Y., Wilson J. 2021. Using automated feedback to develop writing proficiency. *Computers and Composition*, 62, 102675. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2021.102675> (дата обращения: 25.07.2023).
25. Klimova B., Ibna Seraj P. 2023. The use of chatbots in university EFL settings: Research trends and pedagogical implications. *Frontiers in Psychology*, Vol. 14. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1131506> (дата обращения: 25.07.2023).
26. Kim H., Yang H., Shin D., Lee J. Design principles and architecture of a second language learning chatbot. *Language Learning & Technology*. 2022. 26(1). P. 1–18. <http://hdl.handle.net/10125/73463> (дата обращения: 25.07.2023).
27. Li Z. Teachers in automated writing evaluation (AWE) system-supported ESL writing classes: Perception, implementation, and influence. *System*, 2021. 99, 102505. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102505> (дата обращения: 21.07.2023).

28. Lucas G., Boberg J., Traum D., Artstein R., Gratch J., Gainer A., Johnson E., Leuski A., Nakano M. Culture, Errors, and Rapport-building Dialogue in Social Agents. 2018. P. 51–58. DOI:10.1145/3267851.3267887
29. Lugrin B., Pelachaud C., Traum D. The Handbook on Socially Interactive Agents: 20 years of Research on Embodied Conversational Agents, Intelligent Virtual Agents, and Social Robotics Vol. 2. Interactivity, Platforms, Application, 2022. DOI 10.1145/3563659. URL: <https://www.researchgate.net/publication/368848992> (дата обращения: 25.07.2023).
30. Mageira K., Pittou D., Papasalouros A., Kotis K., Zangogianni P., Daradoumis A. Educational AI chatbots for content and language integrated learning // Applied Sciences. 2022. Vol. 12. № 7. P. 32–39. DOI: 10.3390/app12073239
31. Nunes A., Cordeiro C., Limpo T., & Castro S. L. Effectiveness of automated writing evaluation systems in school settings: A systematic review of studies from 2000 to 2020 // Journal of Computer Assisted Learning, 2021. 38(2). P. 599–620. URL: <https://doi.org/10.1111/jcal.12635> (дата обращения: 21.07.2023).
32. Petrović J., Jovanović M. The role of chatbots in foreign language learning: The present situation and the future outlook. In E. Pap (Ed.), Artificial Intelligence: Theory and applications. Springer. 2021. P. 313–330. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-72711-6_17.
33. Pincus E., DeVault D., Traum D. Mr. Clue — A Virtual Agent that Can Play Word-Guessing Games. Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence and Interactive Digital Entertainment. 2021. P. 30–36. URL: <https://www.researchgate.net/publication/364455446> (дата обращения: 25.07.2023).
34. Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education / OECD. Paris: OECD Publishing, 2018. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264293243-en> (дата обращения: 21.07.2023).
35. Vincent J. OpenAI's latest breakthrough is astonishingly powerful, but still fighting its flaws. The Verge, 2020. URL: <https://www.theverge.com/21346343/gpt-3-explain-er-openai-examples-errorsagipotential> (дата обращения: 25.07.2023).

Svetlana V. Titova

TECHNOLOGICAL SOLUTIONS BASED ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; stitova@gmail.com

Abstract: AI technologies are already beginning to change the learning process, they contribute to the creation of a personalized learning path; help to analyze educational metadata almost instantly; provide access to big data, helping in solving various professional tasks and problems. The purpose of this article is to provide an analytical review of examples of the use of artificial intelligence technologies in language teaching and to create a typology of AI-based technological solutions that have been actively used in the educational process over the past five years. The proposed typology of AI-based technological solutions used in teaching a foreign language is based on areas of didactic activity and didactic tasks that can be effectively solved with the help of AI. Under the directions of didactic activity, we mean: teaching and learning of foreign languages; management of the educational process, including the analysis of educational analytics, the development of an individual

learning path, the creation of recommender systems; organization of the educational process, that is, control and assessment, providing feedback and reflection, developing didactic materials for adaptive online courses and intelligent learning systems.

Keywords: adaptive learning; didactic chatbots; intelligent learning systems; large language models; smart tutors; voice assistants; individual trajectory of learning a foreign language; analysis of educational data; design of didactic material

For citation: Titova S.V. (2024) Technological solutions based on artificial intelligence in teaching foreign languages: an analytical review. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 2, pp. 18–37. (In Russ.)

About the author: Svetlana V. Titova — Professor, Head of Department of Foreign Language Teaching Methodology at the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; stitova@gmail.com.

REFERENCES

1. AI v obuchenii: na chto sposobny tekhnologii uzhe sejchas? Analiticheskij obzor [AI in education: what technologies are capable of already now? Analytical review]. *EduTech*, no. 4[49], 2022, Sberuniversitet.
2. Barthélemy F., et alt. 2022. *Natural Language Processing for Public Services*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
3. Belda-Medina J., Calvo-Ferrer J. 2022. Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning. *Appl. Sci.*, 12, 8427. URL: <https://doi.org/10.3390/app12178427>.
4. Bione T., Cardoso W. 2020. Synthetic voices in the foreign language context. *Language Learning & Technology*, no. 24(1), pp. 169–186. URL: <https://doi.org/10125/44715>.
5. Çakmak F. 2022. Chatbot-human interaction and its effects on EFL students' L2 speaking performance and speaking anxiety // *Novitas-ROYAL* (Research on Youth and Language), Vol. 16, no. 2, pp. 113–131.
6. Corti K., Gillespie A. 2016. Co-constructing intersubjectivity with artificial conversational agents: People are more likely to initiate repairs of misunderstandings with agents represented as human // *Computers in Human Behavior*, no. 58, pp. 431–442. DOI: 10.1016/j.chb.2015.12.039.
7. Cunningham-Nelson, S., Boles, W., Trouton, L., & Margerison, E. 2019. A review of chatbots in education: *Practical steps forward*. 30th annual conference for the australasian association for engineering education (AAEE 2019): *Educators becoming agents of change: Innovate, integrate*. Motivate: Engineers Australia.
8. Dale R. 2021. GPT-3: What's it good for? *Natural Language Engineering*, no. 27(1), pp. 113–118. <https://doi.org/10.1017/s1351324920000601> (дата обращения: 25.07.2023).
9. Dizon G. 2020. Evaluating intelligent personal assistants for L2 listening and speaking development. *Language Learning & Technology*, no. 24(1), pp. 16–26. URL: <https://doi.org/10125/44705/>.
10. Drozhashchih N.V., Belyakova I. E. 2022. Cifrovoj t'yutor v tyumenskom gosuniversitete: opyt vnedreniya i ispol'zovaniya [Digital Tutor at Tyumen State University: Implementation and Use Experience]. *Moscow State University Bulletin. Se-*

- ries 19. *Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 141–151 (In Russ., abstract in Eng.)
11. Fryer L.K., Nakao K., Thompson A. 2019. Chatbot Learning Partners: Connecting Learning Experiences, Interest and Competence // *Computers in Human Behavior*, no. 93, pp. 279–289. DOI: 10.1016/j.chb.2018.12.023.
 12. Godwin-Jones R. 2021. Big data and language learning: Opportunities and challenges. *Language Learning & Technology*, no. 25(1), pp. 4–19. URL: <http://hdl.handle.net/10125/44747>.
 13. Godwin-Jones, R. 2022b. Chatbots in language learning: AI systems on the rise. In B. Arnþjórnisdóttir, B. Bédi, L. Bradley, K. Friðriksdóttir, H. Garðarsdóttir, S. Thouësny, & M. J. Whelpton (Eds.), *Intelligent CALL, granular systems, and learner data: Short papers from EUROCALL 2022*, pp. 124–128. Research-publishing.net. URL: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.61.1446> (дата обращения: 21.07.2023).
 14. Godwin-Jones, R. 2022a. Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. *Language Learning & Technology*, no. 26(2), pp. 5–24. URL: <http://doi.org/10125/73474> (дата обращения: 25.07.2023).
 15. Godwin-Jones R. 2023. Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. *Language Learning & Technology*, no. 27(2), pp. 6–27. URL: <https://hdl.handle.net/10125/73501> (дата обращения: 25.07.2023).
 16. Gulaya T.M., Romanova S.A. 2017. Nejrodidaktika i ee ispol'zovanie v prepodavanii inostrannyh yazykov [Neurodidactics and its use in teaching foreign languages]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological Sciences. Questions of theory and practice], no. 10-1(76), pp. 196–198. (In Russ., abstract in Eng.)
 17. Haryanto E., Ali R. 2018. Students' attitudes towards the use of Artificial Intelligence SIRI in EFL learning at one public university. *International Seminar and Annual Meeting BKS-PTN Wilayah Barat*, vol. 1, no. 1, pp. 190–195.
 18. Holms U., Byalik M., Fejdel CH. 2022 *Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii. Perspektivy i problemy dlya prepodavaniya i obucheniya* [Artificial intelligence in education. Perspectives and challenges for teaching and learning]. Al'pina-Pro, Moskva.
 19. Huang, Y., Wilson, J. 2021. *Using automated feedback to develop writing proficiency*. *Computers and Composition*, 62, 102675. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2021.102675> (дата обращения: 25.07.2023).
 20. *Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: Izmenenie tempov obucheniya. Analiticheskaya zapiska IITO YUNESKO* [Artificial Intelligence in Education: Changing the pace of learning. UNESCO IITE Policy Brief]. 2020. Stiven Daggen; red. S.Yu. Knyazeva; per. s angl.: A.V. Parshakova. Moskva: Institut YUNESKO po informatsionnym tekhnologiyam v obrazovanii.
 21. Kim H., Yang H., Shin D., Lee J. 2022. Design principles and architecture of a second language learning chatbot. *Language Learning & Technology*, no. 26(1), pp. 1–18. URL: <http://hdl.handle.net/10125/73463> (дата обращения: 25.07.2023).
 22. Klimova B., Ibna Seraj P. 2023. The use of chatbots in university EFL settings: Research trends and pedagogical implications. *Frontiers in Psychology*, volume 14. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1131506> (дата обращения: 25.07.2023).
 23. Li Z. 2021. Teachers in automated writing evaluation (AWE) system-supported ESL writing classes: *Perception, implementation, and influence*. System, 99, 102505. URL: <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102505> (дата обращения: 21.07.2023).
 24. Lucas G., Boberg J., Traum D., Artstein R., Gratch J., Gainer A., Johnson E., Leuski A., Nakano M. 2018. *Culture, Errors, and Rapport-building Dialogue in Social Agents*, pp. 51–58. DOI:10.1145/3267851.3267887

25. Lugrin B., Pelachaud C., Traum D. 2022. *The Handbook on Socially Interactive Agents: 20 years of Research on Embodied Conversational Agents, Intelligent Virtual Agents, and Social Robotics*, volume 2. Interactivity, Platforms, Application. DOI 10.1145/3563659 URL: https://www.researchgate.net/publication/368848992_ (дата обращения: 25.07.2023).
26. Mageira K., Pittou D., Papasalouros A., Kotis K., Zangogianni P., Daradoumis A. 2022. Educational AI chatbots for content and language integrated learning. *Applied Sciences*, vol. 12, no. 7, p. 3239. DOI: 10.3390/app12073239
27. Nunes A., Cordeiro C., Limpo T., & Castro S.L. 2021. Effectiveness of automated writing evaluation systems in school settings: A systematic review of studies from 2000 to 2020. *Journal of Computer Assisted Learning*, no. 38(2), pp. 599–620. URL: <https://doi.org/10.1111/jcal.12635> (дата обращения: 21.07.2023).
28. Petrović J., Jovanović M. 2021. The role of chatbots in foreign language learning: The present situation and the future outlook. In E. Pap (Ed.), *Artificial Intelligence: Theory and applications*. Springer, pp. 313–330. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-72711-6_17.
29. Pincus E., DeVault D., Traum D. 2021. Mr. Clue — A Virtual Agent that Can Play Word-Guessing Games. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence and Interactive Digital Entertainment*. 10, pp. 30–36. URL: https://www.researchgate.net/publication/364455446_ (дата обращения: 25.07.2023).
30. Sysoev P.V. 2023. Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannym yazykam [Artificial intelligence technologies in teaching foreign languages]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, no. 3, pp. 4–16. (In Russ., abstract in Eng.)
31. Sysoev P.V., Filatov E.M. 2023. CHat-boty v obuchenii inostrannomu yazyku: preimushchestva i spornyye voprosy [Chatbots in teaching a foreign language: advantages and controversial issues]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki*. T. 28, no. 1, pp. 50–56. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-1-50-56 (In Russ., abstract in Eng.)
32. *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education*. OECD. Paris: OECD Publishing, 2018. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264293243-en> (дата обращения: 21.07.2023).
33. Titova S.V. 2023. Cifrovizatsiya yazykovogo obrazovaniya: ot EVM do iskusstvennogo intellekta [Competence map of a foreign language teacher in the context of digitalization Digitization of language education: from computers to artificial intelligence]. *Karta kompetentsiy prepodavatelya IYA v usloviyah cifrovizatsii*. Monografiya pod redaktsiej Titovoj S.V. Moskva, Editus. pp. 12–28. (In Russ., abstract in Eng.)
34. *Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federatsii ot 10 oktyabrya 2019 g. no. 490 "Natsional'noj strategii razvitiya iskusstvennogo intellekta na period do 2030 goda"* [Decree of the President of the Russian Federation of October 10, 2019 No. 490 "National Strategy for the Development of Artificial Intelligence for the Period until 2030"]
35. Vincent J. 2020. *OpenAI's latest breakthrough is astonishingly powerful, but still fighting its flaws*. The Verge. URL: <https://www.theverge.com/21346343/gpt-3-explainer-openai-examples-errorsagipotential> (дата обращения: 25.07.2023).

Статья поступила в редакцию 25.11.2023;
 одобрена после рецензирования 27.12.2023;
 принята к публикации 01.02.2024.

The article was submitted 25.11.2023;
 approved after reviewing 27.12.2023;
 accepted for publication 01.02.2024.

П.В. Сысоев, Е.М. Филатов

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ НАПИСАНИЮ ЭССЕ В ТРИАДЕ «ОБУЧАЮЩИЙСЯ — ПРЕПОДАВАТЕЛЬ — ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ»

*Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, Тамбов,
Россия; psysoyev@yandex.ru; filatovgenya200@gmail.com*

Аннотация: Интеграция технологий искусственного интеллекта (ИИ) в систему образования в целом и обучение иностранному языку в частности позволяют значительно обогатить иноязычную практику обучающихся и создать условия для более эффективного формирования компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Вместе с тем постепенное внедрение ИИ-инструментов в образовательный процесс наряду с очевидными преимуществами может вызывать опасения педагогов, связанные с постепенным исключением преподавателя из процесса обучения и полным замещением его искусственным интеллектом. В качестве современной парадигмы образования авторы предлагают триаду «обучающийся — преподаватель — искусственный интеллект», в рамках которой взаимодействие обучающихся с ИИ встраивается в традиционную методику обучения, обогащая образовательный процесс новыми дополнительными возможностями иноязычной практики обучающихся. Обучению учащихся и студентов письменной речи на иностранном языке по объективным причинам часто уделяется мало времени и внимания. Искусственный интеллект, обладающий значительным лингводидактическим потенциалом, способен взять на себя функции преподавателя по оценке письменных работ обучающихся и предоставлению им обратной связи в виде сгенерированного ИИ-инструментом варианта эссе и/или рекомендаций по доработке письменной работы. В данной статье авторы предлагают 11 этапов методики обучения учащихся и студентов написанию творческих работ на иностранном языке в триаде «обучающийся — преподаватель — искусственный интеллект». Особое внимание в методике отводится следующим новым для практики преподавания аспектам: а) соблюдению обучающимися норм авторской этики при получении различных видов обратной связи от ИИ; б) необходимости обсуждения во время аудиторных занятий результатов

Сысоев Павел Викторович — доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина; psysoyev@yandex.ru.

Филатов Евгений Михайлович — научный сотрудник лаборатории языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина; filatovgenya200@gmail.com.



взаимодействия обучающихся с ИИ. При этом авторы отмечают, что преподаватель не исключается из процесса обучения учащихся или студентов иностранному языку и оценки их письменных работ. Традиционная методика обучения письменной речи обучающихся обогащается дополнительными этапами по взаимодействию с искусственным интеллектом, создавая дополнительные условия для обучающихся развивать необходимые иноязычные речевые умения.

Ключевые слова: искусственный интеллект; творческие письменные работы; эссе; обучение письму

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-3

Для цитирования: Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика обучения учащихся и студентов написанию эссе в триаде «обучающийся — преподаватель — искусственный интеллект» // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 38–54.

Введение

Период середины 2023 — начала 2024 г. в методике обучения иностранным языкам ознаменован неожиданным и резким всплеском исследований, посвященных использованию искусственного интеллекта в обучении иностранному языку в целом и иноязычной речевой практики обучающихся в частности. При этом формируется значительный по объему корпус обзорных работ, в которых авторы, с восторгом пересказывая друг друга, говорят о способностях ИИ как очередного средства обучения. Однако отсутствие эмпирической базы исследований не позволяет им увидеть реальный лингводидактический потенциал искусственного интеллекта и те качественные, революционные изменения, которые он способен произвести в образовательном процессе.

Одним из таких качественных изменений будет выступать переход на новую парадигму организации и осуществления образовательного процесса, основанную на триаде «обучающийся — преподаватель — искусственный интеллект» [Сысоев, 2023: 27]. В рамках данной парадигмы искусственный интеллект *не противопоставляется* преподавателю с традиционными для него функциями и ролями, а *представляется в качестве дополнительного третьего субъекта образовательного процесса*, способного поднять преподавание учебных дисциплин и овладение обучающимися материалом на новый по сложности решения когнитивных задач уровень.

Обучению письменной речи на иностранном языке в средней общеобразовательной школе и вузе по объективным причинам уделяется меньше внимания по сравнению с другими видами речевой

деятельности. Основными причинами этого выступают трудоемкость процесса оценивания письменных работ обучающихся преподавателем и ограниченный объем учебной аудиторной нагрузки. Появление ИИ-технологий наметило возможное решение данной проблемы. Современные ИИ-инструменты способны взять на себя некоторые функции преподавателя: от предоставления мгновенной оценочной обратной связи до ответов на часто задаваемые вопросы обучающихся [Титова, Барина, 2021; Сысоев, Филатов, Сорокин, 2023; 2024]. Анализ ряда исследовательских работ, посвященных описанию опыта использования ИИ-инструментов в развитии иноязычных умений обучающихся написания творческих работ (эссе), свидетельствует об очевидных преимуществах, которыми обладает интеграция искусственного интеллекта в процесс обучения иноязычной письменной речи учащихся и студентов. К ним относятся: а) снижение страха обучающихся совершить ошибку перед преподавателем; б) мгновенная проверка письменных творческих работ обучающихся; в) предоставление ИИ-инструментами оценочной количественной (баллы за написанную работу) и качественной (комментарии по содержанию работы и рекомендации по ее доработке) обратной связи.

Вместе с тем, наряду с мнением об интеграции ИИ-технологий в обучение иноязычной письменной речи, существует иная точка зрения о необходимости запрещения использования ИИ-технологий в процессе обучения. Связана она с широко распространенной в академической среде проблемой соблюдения обучающимися норм авторской этики. Как показывают исследования зарубежных коллег [Feathers, 2023], вместо самостоятельного написания письменных работ, обучающиеся используют нейросети и выдают сгенерированные ИИ тексты за свои. Стремление преподавателей и администраторов в области образования призвать обучающихся развивать необходимые умения письменной речи без обращения к ИИ-технологиям нередко приводит к кардинальным мерам и запретам на уровне образовательных учреждений использовать ИИ-инструменты. Однако такой запрет не ведет к решению проблемы, а где-то усугубляет ее.

Вышеизложенные факты определяют актуальность настоящего исследования, в котором предпринимается попытка предложить возможный вариант интеграции практики взаимодействия обучающихся с ИИ-инструментами в традиционную методику обучения иноязычной письменной речи в рамках новой парадигмы «обучающийся — преподаватель — искусственный интеллект».

Обзор литературы

В методической литературе имеется достаточно большой корпус работ, посвященных использованию ИИ-инструментов в обучении учащихся и студентов написанию иноязычных творческих работ (эссе). В таблице приводятся примеры наиболее интересных, на наш взгляд, статей, описывающих опыт получения обучающимися оценочной обратной связи от наиболее распространенных ИИ-инструментов.

Таблица

Эмпирические исследования, посвященные изучению способности ИИ-инструментов предоставлять оценочную обратную связь

№	Авторы	ИИ-инструмент	Предмет исследования	Критерии оценки	Организационная форма работы
1	Дж. Парк [Park, 2019],	Grammarly	обучение написанию творческих работ на основе получения обратной связи от ИИ	– лексика; – грамматика; – пунктуация	внеаудиторная
2	А. Пердана, М. Фарида [Perdana, Farida, 2019]	Grammarly	обучение написанию творческих работ на основе получения обратной связи от ИИ	грамматика; орфография; пунктуация; четкость изложения материала; разнообразие содержания материала (на основе используемой лексики); стилистика	внеаудиторная
3	Дж.М. Дембси [Dembsey, 2017]	Grammarly	сравнение способностей ИИ и преподавателя в проверке письменных работ	– лексика; – грамматика; – пунктуация	–
4	М. Гуфрон и Ф. Розуид [Ghufron, Rosyida, 2018]	Grammarly	обучение студентов написанию творческих работ на основе получения обратной связи от ИИ	– лексика; – грамматика; – пунктуация	внеаудиторная

№	Авторы	ИИ-инструмент	Предмет исследования	Критерии оценки	Организационная форма работы
5	Н. Алмушарраф и Х. Алотаиби [Almusharraff, Alotaibi, 2023].	Grammarly	сравнение способностей преподавателя и ИИ в оценке письменных работ	– лексика; – грамматика; – пунктуация	–
6	М.Р. Манана, Н.Ф. Рамли, А.А.М. Кассима [Manap, Ramli, Kassim, 2019]	PaperRater	сравнение способностей преподавателя и ИИ в оценке письменных работ	– грамматика; – орфография; – стилистика; – словоупотребление; – порядок слов в предложении; – сложность восприятия текста; – на антиплагиат	–
7	К. Гуо и Д. Ванг [Guo, Wang, 2023]	ChatGPT	сравнение способностей преподавателя и ИИ в оценке письменных работ	– содержание; – организационная структура; – лексика; – грамматика	–
8	А. Мизумото и М. Егучи [Mizumoto, Eguch, 2023]	ChatGPT	сравнение способностей преподавателя и ИИ в оценке письменных работ	– содержание; – когезия и когерентность; – лексика; – грамматика	–
9	П.В. Сысоев, Е.М. Филатов [Сысоев, Филатов, 2023]	ChatGPT	изучение способности ИИ в написании исследовательского текста	– составление списка литературы по теме исследования; – описание актуальности темы; – подбор определений понятия; – анализ и сравнение научных концепций авторов; – разработка этапов обучения	–

№	Авторы	ИИ-инструмент	Предмет исследования	Критерии оценки	Организационная форма работы
10	П.В. Сысоев, Е.М. Филатов [Сысоев, Филатов, 2024]	ChatGPT	обучение студентов написанию творческих работ (эссе) на основе работы с оценочной обратной связью от ИИ	– содержание; – организация и структура; – подтверждение идей и аргументов; – язык (лексика, грамматика); – оригинальность	внеаудиторная и аудиторная

Анализ этих и других работ, посвященных различным аспектам использования ИИ-инструментов в обучении учащихся и студентов написанию иноязычных творческих работ, позволил сделать следующие выводы.

Во-первых, ИИ-инструменты, способные осуществлять автоматизированную оценку творческих письменных работ (эссе) и предоставлять пользователям оценочную обратную связь, существуют несколько десятилетий. При этом по мере технологического развития их способности постоянно увеличивались и продолжают расширяться. В частности, если на этапе своего появления Grammarly, PaperRater и другие ИИ-инструменты были способны осуществить проверку орфографии, пунктуации и корректного использования обучающимися грамматических структур, то на современном этапе перечень критериев оценки достаточно широк (до организационной структуры эссе, использования средств достижения когезии и когерентности текста и содержания работы).

Во-вторых, на современном этапе по способности оценивать письменные творческие работы обучающихся по практически всем используемым критериям оценки искусственный интеллект сравнился с человеком. Более того, как показывают результаты исследования К. Гуо и Д. Ванг [Guo, Wang, 2023], ИИ превзошел преподавателей в *качестве* и *объеме* предоставляемой обучающимся оценочной обратной связи. Наряду с содержанием и языковой корректностью письменных работ, оцененными преподавателями, ИИ предложил обучающимся рекомендации по доработке организационной структуры эссе и аргументации.

В-третьих, содержание письменных работ выступает единственным на настоящий момент критерием оценки, вызывающим дис-

куссии как преподавателей, так и исследователей. Критики использования ИИ-технологий в обучении и оценке творческих письменных работ обучающихся утверждают, что ИИ способен оценить содержание работы лишь по формальным признакам, например, разнообразию лексики и использованию средств достижения когезии и когерентности текста, и не в состоянии оценить *глубину* содержания работы. Сторонники же интеграции ИИ в обучение письменной речи утверждают, что оценочная обратная связь от ИИ-инструментов по своему качеству и содержанию не уступает обратной связи преподавателя [Guo, Wang, 2023; Mizumoto, Eguch, 2023; Сысоев, Филатов, 2024].

В-четвертых, на настоящий момент из всех доступных ИИ-инструментов ChatGPT от компании OpenAI, по мнению экспертов, выступает наиболее совершенным инструментом, способным предоставить обучающимся качественную обратную связь по целому спектру запрашиваемых критериев, включая содержание работы. В основе ChatGPT лежит большая языковая модель (large language model), состоящая из нейронной сети и включающая множество различных параметров, что позволяет ChatGPT, в отличие от многих других ИИ-инструментов, предоставлять пользователям обратную связь в виде генерации новых идей и предложений, сбора и анализа данных, решения всевозможных задач и предложения новых решений. Сам по себе термин «большая языковая модель» (БЯМ) означает тип модели глубокого обучения (deep learning), которая способна понимать и генерировать текст на естественном языке (natural language). Такие модели обучаются на огромнейших объемах данных, что позволяет им содержать внутри себя большое число параметров и тем самым распознавать, переводить, прогнозировать и создавать текст. В основе БЯМ лежит трансформер, состоящий из набора нейронных сетей, который кодирует и декодирует данные. Когда человек создает промпт (запрос), языковая модель извлекает из полученного текста определенные значения, анализирует взаимосвязь между словами и на выходе преобразует полученные данные в естественный язык. Стоит отметить, что внутри языковой модели текст генерируется последовательно, т.е. нейросети, применяемые в БЯМ, анализируя общий контекст, на основе предыдущего слова «вставляют» в предложение максимально подходящее по смыслу другое слово, а не создают одномоментно целые предложения.

В-пятых, несмотря на фантастические способности ChatGPT в отношении качества предоставляемой пользователям обратной связи, данный инструмент имеет некоторые ограничения содержательного характера. Как свидетельствует исследование П.В. Сысоева и Е.М. Филатова [Сысоев, Филатов, 2023], в тех случаях, когда

ChatGPT испытывает дефицит информации для последующей обработки и предоставления в качестве обратной связи пользователю, он прибегает к ее сочинению (фантазированию). Такой подлог данных (от составления списка литературы до анализа научных работ) делает необходимым проверку всех полученных от ИИ данных и, как результат, ставит под сомнение полезность ChatGPT при решении конкретных исследовательских задач.

В-шестых, большинство исследователей, предлагающих методики обучения иноязычной письменной речи на основе ИИ-инструментов, ограничиваются скудными описаниями получения обучающимися оценочной обратной связи от ИИ во внеаудиторное время. Практически никто из авторов не обозначил важность реализации смешанной формы обучения, когда часть этапов единой методики проводится внеаудиторно, а часть аудиторно, тем самым создавая дополнительные условия для более тщательного анализа и обсуждения обучающимися результатов оценки творческих работ искусственным интеллектом. Исключение составило исследование П.В. Сысоева и Е.М. Филатова [Сысоев, Филатов, 2024], посвященное обучению студентов написанию иноязычных творческих работ на основе оценочной обратной связи от ИИ. В работе предлагается последовательность этапов обучения, согласно которой студенты дорабатывают эссе в соответствии с рекомендациями ИИ. После этого в малых группах в классе они: а) анализируют комментарии и рекомендации ИИ по доработке эссе; б) объясняют, что из рекомендаций ИИ-инструмента каждый из них использовал (или не использовал) при доработке эссе и почему. Результаты педагогического эксперимента авторов показали, что обучение студентов написанию иноязычных творческих работ с элементом анализа оценочной обратной связи от ИИ способствует более эффективному овладению ими конкретными речевыми умениями, чем при использовании традиционной методики обучения (без ИИ).

В-седьмых, во многих исследованиях авторы эксплицитно или имплицитно противопоставляют традиционное обучение обучению с искусственным интеллектом. В нашем исследовании мы целенаправленно позиционируем идею о триаде «обучающийся — преподаватель — искусственный интеллект», когда индивидуальная работа обучающегося с ИИ добавляется в традиционную методику обучения иностранному языку, создавая этим дополнительные условия и возможности для обучающегося получить от ИИ-инструмента обратную связь с целью дальнейшего развития речевых умений. При этом традиционные обучающие или оценочные функции преподавателя не изменяются.

Несмотря на очевидные преимущества использования ИИ-инструментов в обучении учащихся и студентов написанию иноязычных творческих работ, многие преподаватели сталкиваются с проблемой несоблюдения обучающимися норм авторской этики. Получив задание по написанию эссе, некоторые обучающиеся прибегают к «услугам» ИИ-инструментов. Запрет на использование ИИ в образовательном процессе, на наш взгляд, не решит сложившуюся проблему. Возможное решение может быть в создании новой комплексной методики обучения написанию творческих работ, которая бы содержала этапы, связанные с запросом обучающихся к ИИ на генерирование эссе по теме и на анализ содержания и структуры полученной работы. Таким образом, не запрещая, а разумно используя сгенерированные ИИ-инструментами эссе в обучении учащихся и студентов иноязычной письменной речи, педагоги смогут на практике реализовывать триаду «обучающийся — преподаватель — искусственный интеллект».

Этапы обучения написанию иноязычных творческих работ на основе анализа обучающимися эссе искусственного интеллекта

Вариантов методики обучения учащихся и студентов написанию творческих работ, основанной на анализе эссе, сгенерированных ИИ, может быть множество: от объяснения преподавателем организационной структуры конкретного типа эссе на примере письменной работы от ИИ до анализа обучающимися сгенерированного ИИ-инструментом эссе после того, как они овладеют материалом о структуре письменной работы и научатся отдельно формулировать проблему, приводить соответствующие аргументы в поддержку основного тезиса работы, делать заключение и т.п. Какой вариант обучения использовать на практике — решать каждому преподавателю индивидуально в зависимости от интересов, потребностей, способностей конкретной группы обучающихся. В данной работе в качестве примера рассмотрим один из возможных вариантов методики обучения написанию эссе обучающихся уже после того, как они изучили правила написания отдельных компонентов письменной творческой работы.

Первый этап предлагаемой инновационной комплексной методики обучения *имеет условную номинацию* и охватывает огромный пласт предварительной работы по обучению учащихся и студентов написанию конкретного вида творческой работы. Данный этап включает овладение обучающимися организационной структурой эссе, развитие микроумений написания введения, основного содержания и заключения эссе, постановки проблемы, аргументации, использования средств достижения когезии и когерентности текста

и т.п. Иными словами, первый предварительный этап имеет традиционную методику обучения написанию творческих работ.

Второй этап посвящен погружению обучающихся в проектную деятельность по использованию конкретного ИИ-инструмента: а) для генерации творческой работы с целью ее последующего изучения и анализа; б) получения оценочной обратной связи с целью дальнейшей доработки эссе. Преподаватель объясняет обучающимся цель проекта, этапы работы, ожидаемый результат на каждом этапе и критерии оценки.

На **третьем этапе** преподаватель объясняет обучающимся, как верно делать запросы (промпты) конкретному ИИ-инструменту с целью получения ожидаемой обратной связи (сгенерированного эссе). На начальном этапе учащихся и студентов можно обучить формулировать промпты или дать уже готовый промпт. В качестве примера в нашем опытном исследовании мы предлагаем использовать следующий промпт для ChatGPT (4 версия):

От лица студента-лингвиста 3 курса, владеющего английским языком на уровне B2, напиши аргументативное эссе на тему "Do you think the time children spend using smartphones should be limited? Why, or why not?"

На **четвертом этапе** представляется чрезвычайно важным обсудить с обучающимися правила соблюдения норм авторской этики при взаимодействии с ИИ. Многочисленные исследования и опыт преподавательской практики показывают, что, к сожалению, для многих обучающихся несанкционированные заимствования (плагиат) является нормой! В связи с этим преподавателю необходимо объяснять учащимся и студентам, в какой степени и с какой целью рекомендуется использовать обратную связь от ИИ в учебных целях.

Пятый этап посвящен взаимодействию обучающихся с ИИ-инструментом. Используя рекомендованный преподавателем промпт или на основе собственных запросов, обучающиеся получают в виде обратной связи от ИИ готовый вариант письменной творческой работы по заданной теме. В качестве примера предлагаем один из вариантов эссе по теме "Do you think the time children spend using smartphones should be limited? Why, or why not?", сгенерированный ChatGPT.

*Title: The Necessity of Limiting Smartphone Usage Among Children
In the digital era, smartphones have transformed into the Swiss Army knife of the modern age, offering a myriad of functionalities in a single device. They have become ingrained in our daily lives, and this trend has not bypassed the younger generation. As a student pursuing a degree in linguistics, with a firm grasp on the English language, I*

have observed both the merits and the pitfalls of technology. It is within this context that I posit that the time children spend on smartphones should, indeed, be limited, and I base my argument on the grounds of development, social skills, and health concerns.

Firstly, from a developmental standpoint, it is imperative to consider the effects of smartphones on the cognitive and emotional growth of children. Extended screen time has been associated with shorter attention spans and reduced analytical abilities, owing to the quick and often superficial nature of information processing that these devices promote. While smartphones can be educational tools, they often foster a passive consumption of content rather than active engagement or critical thinking. By limiting screen time, we encourage children to indulge in activities that better contribute to their comprehensive development, such as reading, solving puzzles, and engaging in creative play, which foster imagination and problem-solving skills.

Secondly, social skills are a cornerstone of linguistic studies, as communication is fundamental to human interaction. Smartphones, despite their communication capabilities, can stifle face-to-face interactions and hinder the development of interpersonal skills in children. When kids are fixated on screens, they miss out on non-verbal cues and the emotional intelligence learned through in-person conversations. Moreover, online communication can impair their ability to express empathy and understand complex emotional contexts, which are better grasped in direct communication. By limiting smartphone usage, we encourage more meaningful social interactions and help children build a robust set of social skills.

Lastly, health concerns related to prolonged smartphone use cannot be overlooked. A multitude of studies indicates the negative impacts on physical health, such as eye strain, poor posture, and disrupted sleep patterns due to blue light exposure. Furthermore, the sedentary lifestyle encouraged by excessive screen time can lead to obesity and associated health issues. Mental health is also at stake, with increased risks of anxiety and depression linked to the social pressure and cyberbullying prevalent on social media platforms accessible via smartphones. Limiting smartphone usage can mitigate these health risks and encourage a more active and mentally beneficial way of life for children.

To conclude, acknowledging the transformative power of smartphones in today's world, I advocate for a balanced approach to their use by children. It is not about vilifying technology but rather about ensuring that it serves the developmental, social, and health needs of young users in a constructive way. By setting boundaries on smartphone

usage, we safeguard the holistic well-being of children, preparing them for a future where they can harness technology's power responsibly and to their full advantage. Therefore, I firmly believe that the time children spend using smartphones should indeed be limited.

Очевидно, что сгенерированное ИИ эссе соответствует практически всем заданным критериям и представляет хороший материал для обсуждения. При необходимости обучающимся может быть предложено самим сформулировать промпты и сравнить разные версии эссе, написанные ИИ-инструментом.

На **шестом этапе** в малых группах в классе обучающиеся анализируют и обсуждают сгенерированные ИИ письменные творческие работы по теме. В качестве критериев могут использоваться те же, что и при оценке письменных работ обучающихся. Важно, чтобы учащиеся и студенты смогли критически оценить работы искусственного интеллекта, где-то «защитить» их, выделив, что ИИ сделал правильно и почему, а что по-другому и почему. Такой критический подход к анализу эссе во многом усилит или улучшит собственное представление обучающихся о том, как нужно писать творческие работы.

Седьмой этап предлагаемой методики посвящен написанию обучающимися собственного эссе по теме с учетом опыта взаимодействия с искусственным интеллектом.

На **восьмом этапе** обучающимся может быть предложено получить оценочную обратную связь от ИИ. Полученные комментарии и рекомендации ИИ-инструмента позволят им доработать собственные эссе. В качестве примера приводим некоторые рекомендации ChatGPT по доработке письменных работ обучающихся.

1. *Язык эссе демонстрирует достаточно высокий уровень знания английского, но текст содержит ошибки в пунктуации и грамматике, которые мешают пониманию. Примеры: — “Probably, many of us faced with such a problem, how it is better to study in silence or background music.” — следовало бы переформулировать для ясности, например: “Many of us have probably faced the dilemma: is it better to study in silence or with background music?”*

2. ... *Однако приведенные аргументы не сопровождаются источниками или иллюстративными примерами, что ослабляет их вес.*

3. *Эссе четко фокусируется на проблеме времени, проведенного детьми в Интернете, используя смартфоны и другие гаджеты. Аргументы обеих сторон представлены, однако примеров и иллюстративных материалов мало, что могло бы сделать дискуссию*

более убедительной. Автор ясно выражает свою позицию в конце эссе.

4. Эссе имеет четкую структуру с введением, основной частью и заключением. Аргументы «за» и «против» разделяются на абзацы, а автор делает вывод в заключении. Использование вводных слов могло быть более разнообразным.

5. Эссе содержит личные мысли и предпочтения автора по поводу города, который он хотел бы посетить, что соответствует заданной теме. Автор объясняет свой выбор и аргументирует его. Однако более конкретные детали и более глубокий анализ этих причин могли бы улучшить качество содержания.

6. Рекомендую добавить больше конкретики в обсуждении обеих точек зрения, возможно, с использованием статистики, результатов исследований или аналитических данных. Это добавит веса аргументам и сделает ваше эссе более убедительным. Также ценно будет четко обозначить, какие у вас основания придерживаться одной из точек зрения, и подтвердить это аргументацией.

Приведенные примеры подтверждают способность ChatGPT предоставлять оценочную обратную связь не только по языку и структурной организации эссе, но и по содержанию работ.

На **девятом этапе** обучающиеся могут в малых группах обсудить, какие изменения предложил внести в эссе ChatGPT и почему. Особую ценность также для обучающихся принесет их аргументация в пользу использования или неиспользования конкретных рекомендаций искусственного интеллекта по доработке эссе.

Десятый этап посвящен доработке письменной творческой работы и подготовке ее финальной версии для оценки преподавателем.

На **одиннадцатом этапе** обучающиеся могут оценить свое участие в проекте и провести рефлексию взаимодействия с ИИ-инструментом в учебных целях.

Очевидно, что предлагаемые этапы носят условный характер. В зависимости от уровня владения обучающимися иностранным языком, уровня их развития и опыта использования ИИ в обучении некоторые этапы могут изменяться или исключаться. Например, преподаватель совместно с обучающимися будет принимать решение, использовать ли искусственный интеллект с целью получения оценочной обратной связи на этапе подготовки черновой версии письменной творческой работы (этапы 8–9). Вместе с тем отдельно обращаем внимание преподавателей на необходимость организации аудиторной работы обучающихся с обратной связью, полученной от ИИ (этапы 6 и 9). Эта работа будет определенным контролем

и подтверждением самостоятельного внеаудиторного взаимодействия учащихся и студентов с ИИ-инструментом (этапы 5 и 8).

В заключение отметим, что в предлагаемой методике обучения учащихся и студентов написанию творческих работ на иностранном языке с использованием ИИ полностью реализуется триада «обучающийся — преподаватель — искусственный интеллект». Преподаватель не исключается из процесса обучения учащихся или студентов иностранному языку и оценки их письменных работ. При этом традиционная методика обучения письменной речи обучающихся обогащается дополнительными этапами по взаимодействию с ИИ, создавая дополнительные условия для обучающихся развивать необходимые иноязычные речевые умения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Сысоев П.В.* Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9–33. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33
2. *Сысоев П.В., Филатов Е.М.* ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 276–301. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301
3. *Сысоев П.В., Филатов Е.М.* Методика обучения студентов написанию иноязычных творческих работ на основе оценочной обратной связи от искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2024. № 1 (67). С. 115–135. DOI: 10.32744/pse.2024.1.6.
4. *Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О.* Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту // Язык и культура. 2024. № 65. С. 242–261. DOI: 10.17223/19996195/65/11.
5. *Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О.* Чат-боты в обучении иностранному языку: проблематика современных работ и перспективы предстоящих исследований // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3. С. 46–59. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-3
6. *Титова С.В., Барина К.В.* Способы предоставления обратной связи и организации рефлексии в онлайн-обучении иностранному языку // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 2. С. 200–214.
7. *Almusharraf N., Alotaibi H.* An error-analysis study from an EFL writing context: Human and Automated Essay Scoring Approaches // Technology, Knowledge and Learning. 2023. V. 28. Pp. 1015–1031. DOI:10.1007/s10758-022-09592-z
8. *Dembsey J.M.* Closing the Grammarly® Gaps: A Study of Claims and Feedback from an Online Grammar Program // The Writing Center Journal. 2017. V. 36. № 1. P. 63–100. URL: <http://www.jstor.org/stable/44252638>.
9. *Feathers T.* Flawed algorithms are grading millions of students' essays. URL: <https://www.vice.com/en/article/pa7dj9/flawed-algorithms-are-grading-millions-of-students-essays> (дата обращения: 05.09.2023).

10. *Ghufron M.A., Rosyida F.* The role of Grammarly in assessing English as a foreign language (EFL) writing // *Lingua Cultura*. 2018. V. 12. № 4. P. 395–403. DOI:10.21512/lc.v12i4.4582
11. *Guo K., Wang D.* To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing // *Education and Information Technologies*. 2023. P. 1–29. DOI:10.1007/s10639-023-12146-0
12. *Manap M.R., Ramli N.F., Kassim A.A.M.* Web 2.0 automated essay scoring application and human ESL essay assessment: A comparison study // *European Journal of English Language Teaching*. 2019. V. 5. № 1. P. 146–162. DOI:10.5281/zenodo.3461784
13. *Mizumoto A., Eguchi M.* Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring // *Research Methods in Applied Linguistics*. 2023. V. 2. № 2. P. 100050. DOI:10.1016/j.rmal.2023.100050
14. *Park J.* An AI-based English grammar checker vs. human raters in evaluating EFL learners' writing // *Multimedia-Assisted Language Learning*. 2019. V. 22. № 1. P. 112–131. DOI:10.15702/mall.2019.22.1.112
15. *Perdana I., Farida M.* Online grammar checkers and their use for EFL writing // *Journal of English Teaching, Applied Linguistics, and Literatures*. 2019. V. 2. № 2. P. 67–76. DOI:10.20527/jetall.v2i2.7332

Pavel V. Sysoyev, Evgeny M. Filatov

**A METHOD FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGE
CREATIVE WRITING TO STUDENTS WITHIN THE
FRAMEWORK “LEARNER — TEACHER — ARTIFICIAL
INTELLIGENCE”**

*Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia; psysoyev@yandex.ru;
filatovgenya200@gmail.com*

Abstract: The integration of artificial intelligence (AI) technologies into the educational system in general and foreign language teaching in particular makes it possible to significantly enhance students' foreign language practice and create conditions for more effective formation of foreign language communicative competence components. At the same time, the gradual implementation of AI tools in the educational process, along with its obvious advantages, may cause teachers' concerns related to the gradual exclusion of the teacher from the learning process and their complete replacement by AI. As a modern paradigm of education, the authors suggest the triad “learner — teacher — artificial intelligence”, within which the interaction of learners with AI is built into traditional teaching methods, enhancing the educational process with new additional opportunities for learners' foreign language practice. For objective reasons, little time and attention is often allocated to teaching learners to write in a foreign language. AI, which has significant language didactic potential, is able to take over the teacher's functions of evaluating students' written work and providing them with feedback in the form of an AI-generated version of an essay and/or recommendations for the revision of written work. In this paper, the authors propose 11 stages of a method for teaching learners to write creative works in a foreign language in the triad “learner — teacher — artificial intelligence”. Special attention in the method is given to the following aspects, which

are new for teaching practice: a) compliance of students with the norms of authorship ethics when receiving various types of feedback from AI; b) the need to discuss the results of students' interaction with AI during classroom sessions. At the same time, the authors note that the teacher is not excluded from the process of teaching learners a foreign language and evaluating their written work. The traditional method of teaching students' written speech is enriched with additional stages of interaction with artificial intelligence, creating more conditions for students to develop the necessary foreign language speech skills.

Keywords: artificial intelligence; creative writing; essay; teaching writing

For citation: Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2024). A Method for Teaching Foreign Language Creative Writing to Students Within the Framework "Learner — Teacher — Artificial Intelligence". *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 2, pp. 38–54. (In Russ.)

About the authors: Pavel V. Sysoyev — Dr. Habil. in Pedagogy, Professor, Head of Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University; psysoyev@yandex.ru; Evgeny M. Filatov — Research scholar of Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University; filatovgenya200@gmail.com.

REFERENCES

1. Sysoyev P.V. 2023. Iskusstvennyy intellekt v obrazovanii: osvedomlennost', gotovnost' i praktika primeneniya prepodavatelyami vysshey shkoly tekhnologiy iskusstvennogo intellekta v professional'noy deyatel'nosti [Artificial Intelligence in Education: Awareness, Readiness and Practice of Using Artificial Intelligence Technologies in Professional Activities by University Faculty]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 10, pp. 9–33, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33 (In Russ.)
2. Sysoyev P.V., Filatov E.M. 2023. ChatGPT v issledovatel'skoy rabote studentov: zapreshchat' ili obuchat'? [ChatGPT in students' research: to forbid or to teach?]. *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 276–301. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301 (In Russ.)
3. Sysoyev P.V., Filatov E.M. 2024. Metodika obucheniya studentov napisaniyu inoazychnykh tvorcheskikh rabot na osnove otsenочноy obratnoy svyazi ot iskusstvennogo intellekta [Method of teaching students' foreign language creative writing based on evaluative feedback from artificial intelligence]. *Perspectives of Science and Education*, vol. 67, no. 1. C. 115–135. DOI: 10.32744/pse.2024.1.6. (In Russ.)
4. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. 2024. Obratnaya svyaz' v obuchenii inostrannomu yazyku: ot informatsionnykh tekhnologiy k iskusstvennomu intellektu [Feedback in foreign language teaching: from information technologies to artificial intelligence]. *Language and Culture*, no. 65. C. 242–261. DOI: 10.17223/19996195/65/11. (In Russ.)
5. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. 2023. Chat-boty v obuchenii inostrannomu yazyku: problematika sovremennykh rabot i perspektivy predstavlyashchikh issledovaniy [Chatbots in foreign language teaching: current issues and perspectives for future research]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Inter-*

- cultural Communication*, vol. 26, no. 3, pp. 46–59. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-3 (In Russ.)
6. Titova S.V., Barinova K.V. 2021. Sposoby predstavleniya obratnoy svyazi i organizatsii refleksii v onlayn-obuchenii inostrannym yazykam [Feedback and reflection in foreign language teaching]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 200–214. (In Russ.)
 7. Almusharraf N., Alotaibi H. 2023. An error-analysis study from an EFL writing context: Human and Automated Essay Scoring Approaches. *Technology, Knowledge and Learning*, vol. 28, pp. 1015–1031. DOI: 10.1007/s10758-022-09592-z
 8. Dembsey J.M. 2017. Closing the Grammarly® Gaps: A Study of Claims and Feedback from an Online Grammar Program. *The Writing Center Journal*, vol. 36, no. 1, pp. 63–100. URL: <http://www.jstor.org/stable/44252638>.
 9. Feathers T. Flawed algorithms are grading millions of students' essays. URL: <https://www.vice.com/en/article/pa7dj9/flawed-algorithms-are-grading-millions-of-students-essays> (retrieved: 5.09.2023).
 10. Ghufon M.A., Rosyida F. 2018. The role of Grammarly in assessing English as a foreign language (EFL) writing. *Lingua Cultura*, vol. 12, no. 4, pp. 395–403. DOI: 10.21512/lc.v12i4.4582
 11. Guo K., Wang D. 2023. To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. *Education and Information Technologies*, pp. 1–29. DOI: 10.1007/s10639-023-12146-0
 12. Manap M.R., Ramli N.F., Kassim A.A.M. 2019. Web 2.0 automated essay scoring application and human ESL essay assessment: A comparison study. *European Journal of English Language Teaching*, vol. 5, no. 1, pp. 146–162. DOI:10.5281/zenodo.3461784
 13. Mizumoto A., Eguch M. 2023. Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, vol. 2, no. 2, pp. 100050. DOI: 10.1016/j.rmal.2023.100050
 14. Park J. 2019. An AI-based English grammar checker vs. human raters in evaluating EFL learners' writing. *Multimedia-Assisted Language Learning*, vol. 22, no. 1, pp. 112–131. DOI: 10.15702/mall.2019.22.1.112
 15. Perdana I., Farida M. 2019. Online grammar checkers and their use for EFL writing. *Journal of English Teaching, Applied Linguistics, and Literatures*, vol. 2, no. 2, pp. 67–76. DOI:10.20527/jetall.v2i2.7332

Статья поступила в редакцию 09.12.2023;
одобрена после рецензирования 22.12.2023;
принята к публикации 01.02.2024.

The article was submitted 09.12.2023;
approved after reviewing 22.12.2023;
accepted for publication 01.02.2024.

А.П. Авраменко, В.А. Фадеева, В.В. Терновский

ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ИНОЯЗЫЧНОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ ЦИФРОВИЗАЦИИ К АВТОМАТИЗАЦИИ

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Россия; avram4ik@gmail.com; vickyfadeeva@gmail.com;
vladimir@chatroulette.com*

Аннотация: В статье представлена серия исследований, проведенных за последние 10 лет на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова и посвященных актуальной теме применения информационно-коммуникационных технологий в лингводидактике. В работе приводится анализ нормативных правовых актов, регулирующих развитие цифровой образовательной среды, внедрение технологий искусственного интеллекта в Российской Федерации во всех сферах деятельности, включая образование. Рассматриваются национальные стандарты, распространяющиеся на сферу образования и устанавливающие общие положения и терминологию в области использования технологий искусственного интеллекта в образовании, дается описание основных принципов работы технологий генеративного искусственного интеллекта, анализируются форматы заданий по внедрению мобильных, электронных и генеративных инструментов, в том числе на базе нейронных сетей, в курсы по дисциплине «Практический курс иностранного языка». Основными результатами проведенного исследования можно считать выделение новых форматов заданий на основе технологий искусственного интеллекта, а также выявление необходимости обновления нормативных образовательных документов с учетом дидактического потенциала технологий искусственного интеллекта в иноязычном высшем образовании.

Авраменко Анна Петровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; avram4ik@gmail.com.

Фадеева Виктория Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и информационных технологий факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; vickyfadeeva@gmail.com.

Терновский Владимир Владимирович — кандидат физико-математических наук, доцент кафедры вычислительных методов факультета вычислительной математики и кибернетики МГУ имени М.В. Ломоносова; vladimir@chatroulette.com.



Ключевые слова: лингводидактика; цифровизация образования; четвертая промышленная революция; технологии искусственного интеллекта

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-4

Финансирование: Работа выполнена при поддержке Программы развития МГУ, проект № 23-Ш02-26.

Для цитирования: Авраменко А.П., Фадеева В.А., Терновский В.В. Опыт интеграции технологий искусственного интеллекта в иноязычное высшее образование: от цифровизации к автоматизации // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 55–67.

Как отмечают исследователи, процессы информатизации, цифровизации и автоматизации затронули сферу образования, являющуюся одной из приоритетных областей развития в нашей стране [Молчанова, 2022; Сысоев, 2023; Фадеева, Щедромирская, 2023]. Основой нормативно-правовой базы, нацеленной на становление цифрового образования и общества в РФ, является Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в РФ на 2017–2030 годы»¹, в котором устанавливаются пути и порядок реализации государственной политики в области применения информационных и коммуникационных технологий, направленных на развитие информационного общества, общества знаний и формирование национальной цифровой экономики. Для формирования информационного пространства знаний предполагается уделить особое внимание интеграции ИКТ в образовательную среду. Искусственный интеллект позиционируется в данном документе как одно из основных направлений развития российских информационных и коммуникационных технологий. Выделение ИИ как приоритетного направления повлекло за собой разработку нормативных правовых актов, регулирующих его развитие в РФ во всех сферах деятельности, включая образование. К ключевым документам можно отнести:

- Указ Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации»²;
- Федеральный проект «Искусственный интеллект»³;

¹ Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в РФ на 2017–2030 годы». URL: <https://base.garant.ru/71670570/> (дата обращения: 05.12.2023).

² Указ Президента РФ от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». URL: <https://base.garant.ru/72838946/> (дата обращения: 05.12.2023).

³ Федеральный проект «Искусственный интеллект». URL: https://economy.gov.ru/material/directions/fed_proekt_iskusstvennyy_intellekt/ (дата обращения: 05.12.2023).

- Перспективную программу стандартизации по приоритетному направлению «Искусственный интеллект» на период 2021–2024 годы от 22 декабря 2020 г.⁴

Согласно утвержденной Указом Президента РФ «Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 года», искусственный интеллект представляет собой комплекс «технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые, как минимум, с результатами интеллектуальной деятельности человека. Комплекс технологических решений включает в себя информационно-коммуникационную инфраструктуру, программное обеспечение (в котором в том числе используются методы машинного обучения), процессы и сервисы по обработке данных и поиску решений» (Указ Президента РФ от 10 октября 2019 г. № 490). В документе также представлено определение технологий ИИ, которое в дальнейшем используется также в национальных стандартах, распространяющихся на сферу образования и устанавливающих общие положения и терминологию в области использования технологий искусственного интеллекта в образовании (ГОСТ Р 59895–2021⁵, ГОСТ Р 59896–2021⁶). «Технологии искусственного интеллекта — технологии, основанные на использовании искусственного интеллекта, включая компьютерное зрение, обработку естественного языка, распознавание и синтез речи, интеллектуальную поддержку принятия решений и перспективные методы искусственного интеллекта» [там же]. Из определений этих двух ключевых терминов следует, что речь в документе идет как о развитии сильного искусственного интеллекта (термин ИИ), так и слабого искусственного интеллекта (термин Технологии ИИ). Среди приоритетных направлений развития и использования ИИ отдельно выделено использование технологий ИИ в социальной сфере для улучшения уровня жизни населения, в частности «за счет повышения качества услуг в сфере образования (включая адаптацию образовательного процесса к потребностям обучающихся и потреб-

⁴ Перспективная программа стандартизации по приоритетному направлению «Искусственный интеллект» на период 2021–2024 годы от 22 декабря 2020 г. URL: <https://ai.gov.ru/regulation/standardization/> (дата обращения: 05.12.2023).

⁵ ГОСТ Р 59895–2021 «Технологии искусственного интеллекта в образовании. Общие положения и терминология». URL: https://allgosts.ru/35/240/gost_r_59895-2021 (дата обращения: 05.12.2023).

⁶ ГОСТ Р 59896–2021 Образовательные продукты с алгоритмами искусственного интеллекта для адаптивного обучения в общем образовании. Требования к учебно-методическим материалам. URL: https://allgosts.ru/35/240/gost_r_59896-2021 (дата обращения: 05.12.2023).

ностям рынка труда, системный анализ показателей эффективности обучения для оптимизации профессиональной ориентации и раннего выявления детей с выдающимися способностями, автоматизацию оценки качества знаний и анализа информации о результатах обучения» [там же]. Данное положение послужило отправной точкой и стало вектором наших исследований в этой области.

Стоит отметить, что несмотря на то, что прямое упоминание ИИ отсутствует в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»⁷, тем не менее мы можем опираться на имеющуюся в этом документе Главу 2. Статью 16, в которой присутствует термин электронное обучение в следующей трактовке: под «электронным обучением» понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»]. Таким образом, использование в образовательном процессе ИИ, являющегося информационной технологией, предусмотрено ФЗ об образовании.

Таким образом, анализ нормативно-правовых документов показал, что на данный момент идет процесс формирования нормативной базы для внедрения технологий искусственного интеллекта в иноязычное высшее образование, который повлечет за собой комплексные изменения в архитектуре образования.

Рассмотрим основные принципы работы технологий ИИ. Технологии генеративного искусственного интеллекта обучаются на огромных объемах текстовых данных из Сети. В результате такие инструменты, как ChatGPT, генерируют ответы, основанные на шаблонах и информации, содержащейся в этих данных. Алгоритм предсказывает наиболее вероятное следующее слово на основе последовательности слов в вопросе и его обучающих данных. Продвинутое генеративные модели: такие как GPT (от OpenAI) или BERT (от Google), используют глубокое обучение для создания более разнообразного и похожего на человеческий текста посредством обработки естественного языка. Распознавание текста, генерируемого такими моделями, как GPT, может быть сложной задачей, особенно по мере того, как эти модели становятся все более продвинутыми. Однако есть несколько общих аспектов, которые могут

⁷ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 05.12.2023).

помочь в идентификации текста, сгенерированного искусственным интеллектом. Перечислим некоторые из них:

- «многословность» GPT и подобных моделей, повторение ими определенных фраз и структур;
- отсутствие глубокого понимания или ссылки на личный опыт в ответах;
- ошибки согласованности, противоречие самому себе, смена темы без четкого перехода;
- чрезмерная нейтральность или сбалансированность в попытке избежать принятия окончательной позиции;
- обобщенные утверждения, так как GPT полагается на шаблоны в данных, на которых он был обучен;
- отсутствие цитат или ссылок на надежные источники;
- аналитические инструменты и программное обеспечение, разрабатываемые специально для обнаружения текста, сгенерированного ИИ, которые пока еще находятся на стадии зарождения.

Несмотря на перечисленные ограничения, ИИ способен влиять на одну из наиболее значимых тенденций современного образования, «выстраивание индивидуальной траектории обучения» (ИТО), как результат одной из дидактических задач применения технологий ИИ в иноязычном образовании [Сысоев, 2023: 9–10]. Таким образом, в нашем исследовании мы рассмотрим использование технологий ИИ в иноязычном образовании в высшей школе с точки зрения персонализации развития языковых навыков и речевых умений за счет автоматизации отдельных элементов учебного процесса.

Материалом для исследования выбрана дисциплина «Практический курс иностранного языка» в высшей школе. В данном контексте индивидуализация обусловлена, с одной стороны, разницей в уровне подготовки; а с другой — необходимостью восполнения пробелов в различных компонентах коммуникативной компетенции для дальнейшего успешного освоения языковых дисциплин, непосредственно связанных с будущей профессиональной деятельностью. Основными методами нашего исследования стали анализ и обобщение опыта внедрения новых форматов заданий на базе цифровых и генеративных технологий в период с 2011 по 2023 г. на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова. За основу для анализа форматов заданий с элементами цифровизации и автоматизации мы берем предложенную Сысоевым П.В. классификацию технологий искусственного интеллекта, применимых в лингвистике и лингводидактике [Карта компетенций, 2023]. Нами были рассмотрены работы под руководством проф. Назаренко А.Л., проф. Титовой С.В., а также Авраменко А.П., Фадеевой В.А., Харламенко И.В. и других. В нашем исследовании

мы рассмотрим трансформацию апробированных за прошедшее десятилетие на ФИЯР МГУ имени М.В. Ломоносова новых форматов заданий посредством таких технологий, как: лингвистические корпусы и конкордансы; технологии распознавания речи, в том числе чат-боты, онлайн-тренажеры и приложения дополненной реальности; а также технологии генеративного искусственного интеллекта, создающие изображения и тексты. В таблице представлены примеры форматов заданий в соответствии с их целью — развитием компетенций согласно «Общеввропейским рамочным рекомендациям по языковому образованию (CEFR)»⁸.

Проанализируем трансформацию форматов заданий с точки зрения модели SAMR, характеризующей уровни использования технологий в обучении [Romrell, Kidder, Wood, 2014]. «Мем-презентация» представляет из себя интерактивное задание, в котором учащиеся обмениваются иллюстрирующими новый языковой материал авторскими мемами, например, в групповом чате (уровень «А, augmentation»: мы наблюдаем расширение и накопление опыта использования наглядных материалов за счет обмена ими в рамках домашней работы, в том числе перед прохождением темы с использованием технологии «перевернутого класса») => в «цифровой презентации» процесс визуализации модифицируется (М, modification) посредством автоматизированной генерации наглядных материалов, открывающей дополнительные возможности для обсуждения материалов. В сфере закрепления грамматического материала «мобильные опросы» относятся к классическому примеру уровня «А, augmentation», где мгновенная обратная связь отличает задание от выполненного на бумажном носителе => здесь переход к следующему уровню «М, modification» происходит через автоматизацию индивидуального подбора последующих материалов в задании «бот-тренинг», которое может осуществляться как при самостоятельном изучении иностранного языка (например, в мобильных приложениях с психометрическим анализом поведения пользователя), так и в домашних заданиях при смешанном обучении для реализации ИОТ. Рассмотрим проблемно-поисковые задания, в которых мобильные устройства позволили преподавателю интегрировать «мобильные квесты» на основе аутентичных материалов в аудиторную работу, таким образом ее модифицировав (М, modification) => в данном случае нейронные сети для автоматизированной адаптации текстов выступают уже как средство разработки персонализирован-

⁸ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe, 2018. URL: <chrome-extension://efaidnbmnnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 07.01.2024).

Трансформация форматов заданий на пути от цифровизации элементов учебного процесса

Цель задания	Форматы заданий на основе цифровых технологий	Трансформация формата и автоматизация задания посредством технологий ИИ
Развитие лингвистической компетенции.	«Мем-презентация» для введения языкового материала [Авраменко, Филиппова, 2021]. «Мобильный опрос» для закрепления языкового материала [Titova, Talmo, 2013].	«Цифровая презентация» на основе технологий генеративного искусственного интеллекта: Midjourney, Stable Diffusion и отечественных аналогов <i>ruDALL-E</i>, <i>Kandinsky</i>, <i>Shdedeрум</i>. «Бот-тренинг» для индивидуального закрепления языкового материала на основе <i>чат-бота в Telegram</i> [Авраменко, Ахмедова, Буланова, 2023].
Развитие социокультурной компетенций и коммуникативных стратегий рецепции.	«Мобильный квест» [Титова, Авраменко, 2014].	«Персональный квест» на основе материалов, адаптированных с помощью <i>нейронных сетей TextInspector</i> , <i>AntiConc</i> , <i>MonkeyLearn</i> , <i>SketchEngine (SkelL)</i> и <i>OxfordTextChecker</i> [Авраменко, Рысева, 2020].
Развитие умений устной речи.	«Цифровой рассказ» для развития умений продукции [там же; Колушкина, 2022; Фадеева, 2017].	«Иммерсивная беседа» на основе <i>технологий автоматического распознавания речи, а именно онлайн-тренажеров и приложений дополнительной реальности</i> для развития умений интеракции [Матвеева, 2022].
Развитие умений письменной речи.	«Вики-письмо» [Ильяхов, 2013; Назаренко, 2017; Харламенко, 2020].	«GPT-письмо» на основе технологий генеративного искусственного интеллекта для развития профессиональной компетенции в онлайн-среде: <i>ChatGPT</i> и отечественные аналоги GigaChat от Сбер и YaML от Яндекс.

ных учебных материалов для преобразования учебного процесса в заданиях «*персонализированный квест*» (R, redefinition). Интеграция технологий в развитие умений устной речи представляется одной из наиболее сложных задач, в связи с чем подчеркнем, что задания формата «*цифровой рассказ*» (digital storytelling) нацелены на продукцию и обеспечивают возможность накопить записи монологической речи учащихся, например, для мониторинга их прогресса (A, augmentation) => технологии распознавания речи, применяющиеся в онлайн-тренажерах и приложениях дополненной и виртуальной реальности, позволяют в заданиях формата «*иммерсивной беседы*» формировать умения диалогической речи и стратегии интеракции в индивидуальном режиме при самостоятельной работе студентов — что, на наш взгляд, позволяет значительно преобразовать домашние задания при смешанной форме обучения (R, redefinition). Наконец, обратимся к умениям письменной речи, в области которых основным преимуществом применения цифровых технологий является дополнение оценки преподавателя взаимной обратной связью обучающихся на платформах веб 2.0 в заданиях типа «*вики-письмо*» (M, modification) => поскольку мы не выделяем среди своих задач в данном исследовании сравнение сервисов автоматизированной проверки текстов, то обратимся сразу к ключевой на сегодня проблеме системы образования в целом — к применению студентами технологий генеративного искусственного интеллекта для создания текстов. В этой связи очевидной становится необходимость преобразования (R, redefinition) заданий на продукцию письменной речи. Под условным названием «*GPT-письмо*» мы понимаем формат задания, где студентам предлагается готовить свои письменные продукты с использованием технологий генеративного ИИ, осваивая при этом профессиональную компетенцию в онлайн-сфере.

В процессе трансформации форматов заданий предусмотрено как преобразование инструкций к заданиям, так и критериев оценивания. В обоих элементах должны быть разделены микроумения и действия студента по поиску и проверке данных и аргументов (возможно, с помощью технологий генеративного ИИ) от микроумений и действий по самостоятельному изложению фактов и выводов.

Благодаря технологиям ИИ отдельные форматы заданий могут быть трансформированы от второго и третьего уровней по модели SAMR к третьему и итоговому четвертому этапам соответственно. Если при развитии лингвистической компетенции цифровые технологии уже не первый год способствуют реализации интерактивных форматов заданий второго уровня (A, augmentation), то в данном случае дидактический потенциал корпусных и бот технологий служит модификации (M, modification) процесса индивидуализации

обучения в группе при смешанной форме работы. Что касается развития коммуникативной компетенции, то при всех ограничениях и угрозах технологии распознавания речи и генерации текстов преобразовывают (R, redefinition) форматы заданий в вузе для персонализации обучения, которая осуществляется обычно только в системе дополнительного образования (в том числе при индивидуальных занятиях иностранным языком).

Отметим, что интеграция технологий искусственного интеллекта через предложенные выше форматы заданий обеспечивает развитие ключевых характеристик смешанного обучения на современном этапе технического прогресса [Фандей, 2012]:

- «цифровая презентация» способствует более рациональному использованию времени на аудиторном занятии за счет предварительного изучения учебного материала;
- «бот-тренинг» предполагает учет индивидуально-психологических особенностей студентов;
- «персональный квест» увеличивает гибкость подбора и адаптации учебных материалов;
- «иммерсивная беседа» повышает степень автономности студентов;
- «ГПТ-письмо» учитывает практически неограниченный доступ к информации для преподавателей и студентов.

Описанные выше форматы заданий позволяют реализовать личностно-ориентированный подход на основе наиболее современных технических средств обучения с элементами автоматизации. Однако следует также подчеркнуть тот факт, что во всех вышеперечисленных форматах роль преподавателя не снижается, но вместе с формами работы трансформируется в сторону наставничества и модерации индивидуальной траектории обучения студентов. Перспективным направлением для исследования является доработка критериев оценки творческих заданий в реалиях генеративного искусственного интеллекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авраменко А.П., Ахмедова А.С., Буланова Е.Р. Технология чат-ботов как средства формирования иноязычной грамматической компетенции при самостоятельном обучении // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 2 (28). С. 386–394.
2. Авраменко А.П., Рысева К.М. Индивидуальная образовательная траектория формирования иноязычной лексической компетенции посредством мобильного квеста // Сборник научных и учебно-методических трудов / Под общ. ред. проф. С.Г. Тер-Минасовой и доц. М.Г. Бахтиозиной. 2020. № 17. С. 23–32.

3. *Авраменко А.П., Филиппова А.В.* Развитие иноязычной социолингвистической компетенции у студентов языковых вузов посредством английских мемов // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: Сборник научных трудов. 2021. № 3. С. 253–259.
4. *Ильяхов М.О.* Методические основы организации интерактивного обучения в сотрудничестве на базе технологии вики: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2013.
5. Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования: Монография / Под ред. С.В. Титовой и П.В. Сысоева. М., 2023.
6. *Колушкина А.И.* Применение технологии цифровой рассказ для развития гендерно-нейтрального речевого поведения на английском языке у студентов бакалавриата направления Лингвистика // Актуальные вопросы цифровизации лингвистического образования в вузе. Вып. 1: Материалы I Международной научно-практической конференции: Сб. статей / Отв. ред. А.Л. Назаренко. М., 2022. С. 134–138.
7. *Матвеева О.Ю.* Методика развития стратегий устной интеракции с использованием технологии дополненной реальности (французский язык; уровень профессионального образования): Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2022.
8. *Молчанова Г.Г.* Цифровая трансформация образования и общества: возможности и сложности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 1. С. 9–16.
9. *Назаренко А.Л.* Технология вики для создания виртуальной обучающей среды дистанционного культурологического курса “the World of Britain” // Язык и культура. 2017. № 40. С. 260–270.
10. *Сысоев П.В.* Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023 № 3. С. 6–16.
11. *Титова С.В., Авраменко А.П.* Мобильное обучение иностранным языкам. М., 2014.
12. *Харламенко И.В.* Модель обучения письменно-речевым умениям иностранного языка студентов неязыковых вузов на базе вики-технологии (английский язык): Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2020.
13. *Фадеева В.А.* Voicethread as an online tool for developing listening and speaking skills outside the language classroom // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 2. С. 19–26.
14. *Фадеева В.А., Щедромирская А.И.* Возможности технологий искусственного интеллекта в цифровизации образовательной среды // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 81–87.
15. *Фандей В.А.* Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2012.
16. *Romrell D., Kidder L. and Wood E.* The SAMR model as a framework for evaluating mLearning // Online Learning Journal. 2014. № 18(2). URL: https://www.researchgate.net/publication/264549561_The_SAMR_Model_as_a_Framework_for_Evaluating_mLearning (дата обращения: 05.12.2023).
17. *Titova S., Talmo T., Avramenko A.* Language Acquisition Through Mobile Technologies: A New Fad or an Unavoidable Necessity? // Proceedings of EDULEARN13 Conference. Ind-3th July 2013. Barcelona, 2013. P. 1122–1136.

Anna P. Avramenko, Victoria A. Fadeeva, Vladimir V. Ternovsky

**INTEGRATING ARTIFICIAL INTELLIGENCE
TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE HIGHER
EDUCATION: FROM DIGITALIZATION TO AUTOMATION**

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; avram4ik@gmail.com;
vickyfadeeva@gmail.com; vladimir@chatroulette.com*

Abstract: The article is a synthesis of a series of studies conducted over the last 10 years at the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Lomonosov Moscow State University and is devoted to the current topic of digital technologies application in linguodidactics. The paper provides an analysis of legal acts regulating the development of artificial intelligence technologies in the Russian Federation in all spheres of activity, including education, national standards that apply to the field of education and establish general provisions and terminology in the field of the use of artificial intelligence technologies in education, a description of the basic principles of the operation of generative artificial intelligence technologies, an analysis of the formats of tasks for the introduction of mobile, electronic and generative tools, including those based on neural networks, into General English courses. The main results of the study are the identification of new task formats based on artificial intelligence technologies, as well as the need to form provisions for updating the regulatory framework for the introduction of artificial intelligence technologies in foreign language higher education.

Keywords: linguodidactics; digitalization of education; the fourth industrial revolution; artificial intelligence technologies

Funding: This work has been supported by the MSU Program of Development, Project No 23-SCH02-26.

For citation: Avramenko A.P., Fadeeva V.A., Ternovsky V.V. (2024) Integrating artificial intelligence technologies in foreign language higher education: from digitalization to automation. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 2, pp. 55–67. (In Russ.)

About the author: Anna P. Avramenko — PhD, Associate Professor of the Department of Foreign Language Teaching Methodology, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; avram4ik@gmail.com; Victoria A. Fadeeva — PhD, Associate Professor of the Department of Linguistics and Information Technologies, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; vickyfadeeva@gmail.com; Vladimir V. Ternovsky — PhD, Associate Professor, Department of Computational Methods, Faculty of Computational Mathematics and Cybernetics, Lomonosov Moscow State University; vladimir@chatroulette.com.

REFERENCES

1. Avramenko A.P., Ahmedova A.S., Bulanova E.R. 2023. Tehnologija chat-botov kak sredstva formirovanija inojazyčnoj grammatičeskoj kompetencii pri samostojatel'nom obuchenija [Chatbot Technology as a Means of Forming Foreign Language Grammatical Competence in Independent Learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki*, no. 2 (28), pp. 386–394. (In Russ.)
2. Avramenko A.P., Ryseva K.M. 2020. Individual'naja obrazovatel'naja traektorija formirovanija inojazyčnoj leksičeskoj kompetencii posredstvom mobil'nogo kvesta [Individual Educational Trajectory of the Formation of Foreign Language Lexical Competence by Means of a Mobile Quest]. *Sbornik nauchnyh i uchebno-metodičeskikh trudov. Pod obshh. red. prof. S. G. Ter-Minasovoj i doc. M. G. Bahtiozinoj*, no. 17, pp. 23–32. (In Russ.)
3. Avramenko A.P., Filippova A.V. 2021. Razvitie inojazyčnoj sociolingvističeskoj kompetencii u studentov jazykovykh vuzov posredstvom anglijskikh memov [Development of Foreign Language Sociolinguistic Competence in Language Students Through English Memes]. *Jazyk. Kul'tura. Perevod. Kommunikacija: sbornik nauchnyh trudov*, no. 3, pp. 253–259. (In Russ.)
4. Il'jahnov M.O. 2013 *Metodičeskie osnovy organizacii interaktivnogo obuchenija v sotrudničestve na baze tehnologij viki* [Methodological Framework for Organizing Interactive Learning in Collaboration Based on Wiki Technology] Diss. ... kandidata pedagogičeskikh nauk: 13.00.02 / Il'jahnov. M. (In Russ.)
5. *Karta kompetencij pedagoga inostrannykh jazykov v uslovijah cifrovizacii obrazovanija: Monografija* [Map of competencies of a foreign language teacher in the context of digitalization of education] / pod red. S.V. Titovoj i P.V. Sysoeva. 2023. M.: Jeditus (In Russ.)
6. Kolushkina A.I. 2022. Primenenie tehnologij cifrovoj rasskaz dlja razvitiya gendernonejtral'nogo rechevogo povedenija na anglijskom jazyke u studentov bakalavriata napravljenija Lingvistika [Application of Digital Storytelling Technology for the Development of Gender-Neutral Speech Behavior in English in Undergraduate Students in Linguistics // *Aktual'nye voprosy cifrovizacii lingvističeskogo obrazovanija v vuze. Vypusk 1: materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii: sb. statej. Otv. red. A.L. Nazarenko*, pp. 134–138. (In Russ.)
7. Matveeva O.Ju. 2022. *Metodika razvitiya strategij ustnoj interakcii s ispol'zovaniem tehnologij dopolnennoj real'nosti (francuzskij jazyk; uroven' professional'nogo obrazovanija)* [Methodology for the development of oral interaction strategies using augmented reality technology (French language; level of professional education)]. Diss. ... kandidata pedagogičeskikh nauk: 13.00.02 / Matveeva O.Ju. M. (In Russ.)
8. Molchanova G.G. 2022. Cifrovaja transformacija obrazovanija i obshhestva: vozmožnosti i složnosti [Digital transformation of education and society: opportunities and challenges]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 9–16. (In Russ.)
9. Nazarenko A.L. 2017. Tehnologija viki dlja sozdanija virtual'noj obučajushhej sredy distancionnogo kul'turoloģičeskogo kursa "the World of Britain" [Wiki Technology for Creating a Virtual Learning Environment for the Distance Cultural Studies Course "The World of Britain"]. *Jazyk i kul'tura*, no. 40, pp. 260–270. (In Russ.)
10. Sysoev P.V. 2023. Tehnologii iskusstvennogo intellekta v obučenii inostrannomu jazyku [Artificial intelligence technologies in foreign language teaching]. *Inostrannye jazyki v shkole*, no. 3, pp. 6–16. (In Russ.)
11. Titova S.V., Avramenko A.P. 2014 *Mobil'noe obučenie inostrannym jazykam* [Mobile Language Learning]. M. (In Russ.)

12. Harlamenko I.V. 2020. *Model' obuchenija pis'menno-rechevym umenijam inostrannogo jazyka studentov neязыkovykh vuzov na baze viki-tehnologii (anglijskij jazyk)* [Model of teaching written and speech skills of foreign language to students of non-linguistic universities on the basis of wiki-technology (English)] Diss. ... kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.02 / Harlamenko I.V. M. (In Russ.)
13. Fadeeva V.A. 2017. Voicethread as an online tool for developing listening and speaking skills outside the language classroom. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 19–26.
14. Fadeeva V.A., Shhedromirskaja A.I. 2023. Vozmozhnosti tehnologij iskusstvennogo intellekta v cifrovizacii obrazovatel'noj sredy [The possibilities of artificial intelligence technologies in the digitalization of the educational environment]. *Inostrannye jazyki v shkole*, no. 3, pp. 81–87. (In Russ.)
15. Fandej V.A. 2012. *Teoretiko-pragmaticheskie osnovy ispol'zovanija formy smeshannogo obuchenija inostrannomu (anglijskomu) jazyku v jazykovom vuze* [Theoretical and Pragmatic Foundations of the Use of the Form of Blended Foreign (English) Language Teaching in a Language University] Diss. ... kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.02 / Fandej V.A. M. (In Russ.)
16. Romrell D., Kidder L. and Wood E., 2014. The SAMR model as a framework for evaluating mLearning. *Online Learning Journal*, no. 18(2).
17. Titova S., Talmo T., Avramenko A. 2013. Language Acquisition Through Mobile Technologies: A New Fad or an Unavoidable Necessity? *Proceedings of EDU-LEARN13 Conference. 1st-3th July 2013. Barcelona*, pp. 1122–1136.

Статья поступила в редакцию 06.12.2023;
одобрена после рецензирования 28.12.2023;
принята к публикации 01.02.2024.

The article was submitted 06.12.2023;
approved after reviewing 28.12.2023;
accepted for publication 01.02.2024.

А.А. Коренев

СТРАТЕГИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Россия; studywithkorenev@gmail.com*

Аннотация: В статье рассматриваются стратегии использования искусственного интеллекта (ИИ) в контексте предоставления письменной педагогической обратной связи при обучении иностранному языку. Проводится обзор последних исследований в этой области, начиная с наиболее значимых публикаций в области отечественной нейродидактики и международных конференций, посвященных использованию искусственного интеллекта в образовании, до практических примеров использования чат-ботов для обратной связи в обучении иностранному языку. Подчеркивается трансформация роли языкового педагога благодаря применению искусственного интеллекта, обращая внимание на значимость фокусировки преподавателя на существенных аспектах коммуникативного развития обучающихся при делегировании технических аспектов проверки письменных работ искусственному интеллекту. Применение подобных технологий изменяет способы предоставления обратной связи, позволяя проводить более качественный лингвистический анализ и создавать более объемные комментарии по письменным работам. Приводятся примеры конкретных запросов искусственному интеллекту при проверке работы и примеры их реализации. Кроме того, обобщаются сильные и слабые стороны проверки с использованием технологий ИИ и делается вывод о его роли при предоставлении письменной педагогической корректирующей обратной связи. Статья также подчеркивает необходимость грамотной интеграции ИИ в образовательный процесс и призывает к дальнейшему исследованию влияния технологий искусственного интеллекта на развитие письменно-речевых умений обучающихся.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетенция; профессионально-коммуникативные стратегии; письменная обратная связь; нейродидактика; технологии искусственного интеллекта

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-5

Коренев Алексей Александрович — кандидат педагогических наук, доцент факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; studywithkorenev@gmail.com.

© Коренев А.А., 2024



Для цитирования: Корнев А.А. Стратегии использования искусственного интеллекта для предоставления письменной обратной связи в обучении иностранному языку // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 68–77.

Использование технологий, основанных на работе искусственного интеллекта, уже в значительной мере преобразует образовательную деятельность, так как позволяет в течение нескольких секунд создавать и редактировать тексты большого объема. Использованию искусственного интеллекта в обучении иностранному языку была посвящена прошедшая в КНР конференция ЮНЕСКО в 2019 г. Большинство крупнейших российских вузов так или иначе касались данной темы за последние годы. Не стал исключением и Московский университет, где осенью 2023 г. прошло две конференции, посвященные использованию ИКТ в обучении иностранным языкам.

В программной монографии «Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования» отмечается, что «в последнее десятилетие одним из инновационных направлений в области обучения иностранным языкам являются нейродидактические исследования, которые базируются на технологиях искусственного интеллекта» [Титова, 2023: 23]. Начиная с вышедшей в 2011 г. статьи В. Sabitzer, которая определяет основной дидактический принцип использования нейросетей как инструмента для создания шаблона и категоризации [Sabitzer, 2011], ежегодно появляются сотни научных работ, исследующих потенциал использования искусственного интеллекта в обучении, в том числе и иностранным языкам. Наиболее взрывной рост подобных публикаций можно отметить с 2021 г., когда подобные технологии стали общедоступными, а следовательно, стали широко использоваться как педагогами, так и обучающимися во всех сферах жизнедеятельности. Не стала исключением и сфера образования. В частности, профессор С.В. Титова отмечает потенциал искусственного интеллекта, позволяющий «объективно диагностировать навыки, умения и знания обучающихся и предлагать многоуровневую систему аттестации» [Титова, 2022: 55], а профессор П.В. Сысоев дает определение искусственному интеллекту в методике обучения иностранным языкам, которое будет использоваться и в данной статье: «ряд современных технологий, позволяющих компьютеру на основе сбора и анализа больших объемов данных и алгоритмов выстраивания паттернов речевого поведения разрабатывать и реализовывать методики обучения языку по индивидуальной траектории, имитировать иноязычную речемыслительную деятельность человека для

решения коммуникативных задач, осуществлять автоматизированный контроль иноязычных умений и навыков обучающихся, предоставлять им обратную связь и осуществлять аналитическую работу» [Сысоев, 2023: 8–9]. Исходя из этого определения, использование искусственного интеллекта для оценивания письменных работ представляется наиболее очевидным применением данных технологий, так как может существенно повысить детальность анализа работ, практически исключая фактор человеческой ошибки и сопоставляя написанное студентом произведение с сотнями тысяч или миллионами подобных работ, доступных в сети. Кроме того, расширяются **способы** для предоставления объемной и качественной обратной связи обучающимся за счет **возможностей** генерации большого объема текста (в том числе **вероятных** альтернативных форм выражения мысли и металингвистических комментариев) за короткое время.

Стратегии предоставления обратной связи являются одной из базовых составляющих профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога (учителя или преподавателя иностранных языков). В данной статье речь идет в первую очередь о педагогической обратной связи, а именно той, которую обучающиеся получают в ответ на свои собственные действия в процессе обучения [Коренев, 2018]. Исследованиям письменной обратной связи было посвящено немало работ, начиная с программной статьи Рода Эллиса, посвященной типологии письменной корректирующей обратной связи и опубликованной в 2008 г. [Ellis, 2008]. Согласно данной статье, именно металингвистические комментарии преподавателей, т.е. объяснение ошибок, допущенных в письменной работе, представляется обучающимся наиболее эффективной формой обратной связи. Профессионально-коммуникативным умениям преподавателей предоставлять письменную обратную связь было посвящено диссертационное исследование Т.А. Ершовой, в котором дается следующее определение письменной педагогической обратной связи в обучении иностранным языкам: «обратная связь, которой педагог обеспечивает обучающихся по результатам проверки и оценивания их письменных работ. Письменная педагогическая обратная связь может предоставляться педагогом в виде исправлений в тексте работы, в виде кратких комментариев в тексте и на полях работы, а также в виде развернутого финального (результатирующего) комментария к работе» [Ершова, 2020]. Отдавая должное данному исследованию, следует отметить, что за последние несколько лет инструментарий предоставления письменной педагогической обратной связи в значительной мере изменился, что требует соответствующих изменений и в содержании подготовки и переподготовки педагогических кадров к осуществлению подобной деятельности.

При этом использование стратегического подхода к развитию знаний, навыков и умений, необходимых для предоставления эффективной письменной педагогической обратной связи представляется в данном случае обоснованным по двум причинам. Во-первых, в силу скорости изменения доступных на данный момент технологий важно выработать базовый алгоритм решения подобных профессиональных задач вне зависимости от конкретных технологических инструментов. Во-вторых, принципиально не хотелось бы редуцировать роль педагога исключительно до пользователя того или иного технического средства, подчеркивая необходимость в рамках профессиональной подготовки учитывать роль российского преподавателя-исследователя как «билингвального коммуниканта, способного выполнять роль культурного медиатора посредством адекватного выбора и использования медиативного репертуара» [Сафонова, 2021: 157], однако, не только в межкультурном научно-исследовательском пространстве, о котором пишет в статье профессор В.В. Сафонова, но и в рамках педагогической деятельности, осуществляя медиацию между искусственным интеллектом и обучающимися. Подобная медиация будет опираться на цели педагога в рамках конкретного педагогического взаимодействия и соотноситься с его ценностными ориентациями. Именно это и позволяет рассмотреть данный компонент содержания обучения как профессионально-коммуникативную стратегию, т.е. «осознанный личностью, мотивированный с опорой на имеющиеся ценностные ориентации и обусловленный определенной педагогической целью общий стереотип построения коммуникации в схожих по цели, но отличающихся по условиям ситуациях профессионального общения на одном или нескольких языках» [Корнев, 2023: 103].

Пользуясь моделью содержания профессионально-коммуникативной стратегии, можно описать предоставление письменной корректирующей обратной связи с использованием искусственного интеллекта следующим образом. Педагогической целью будет осознание обучающимся сильных и слабых сторон собственной письменно-речевой продуктивной деятельности и повышение ее качества. Коммуникативной целью является сообщение информации об успешных и неуспешных аспектах письменной работы, мотивация к улучшению и похвала. Базовыми ценностными ориентациями в рамках данной стратегии будут ориентация на развитие личности, субъектность и универсальные гуманистические ценности (например, принцип «не навреди», который можно отнести как к медицинской, так и педагогической деятельности). Реализация профессионально-коммуникативных стратегий обратной связи с использованием искус-

ственного интеллекта (ОСИИ) может происходить по следующему алгоритму:

1. Первичный анализ работы преподавателем. Проверка соблюдения формальных требований. Решение о приеме работы к оцениванию.

2. Формулирование запроса искусственному интеллекту (ИИ) и запуск процесса технической проверки.

3. Качественный анализ работы по содержанию и значимым аспектам. Написание общей характеристики работы по данным аспектам.

4. Анализ и коррекция комментария ИИ.

5. Составление финального комментария для обучающегося и принятие решения об оценке.

Наиболее удобным на текущий момент средством реализации подобного алгоритма нам показалось использование доступного в мессенджере “Telegram” чат-бота “GPT Midjourney”. Данный чат-бот позволяет как отправлять длинные сообщения, в которые может быть скопирована работа обучающегося, так и прикреплять файл с работой. Ниже представлены примеры возможных запросов.

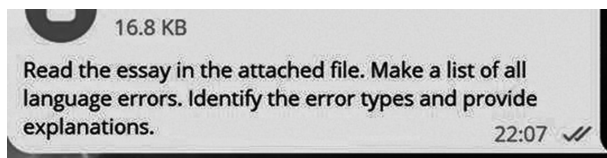


Рис. 1. Запрос на поиск ошибок в работе и общий комментарий

В результате исполнения подобного запроса чат-бот анализирует работу и предоставляет исправления найденных ошибок. В приводимом далее примере искусственный интеллект также предлагает переформулированный вариант изначально написанного студентом предложения, т.е. используется прием прямой корректирующей обратной связи. При предоставлении обратной связи обучающемуся зачастую представляется более эффективным исключение данного варианта для того, чтобы обучающийся мог сам внести исправления в работу.

Можно также поставить задачу искусственному интеллекту обобщить содержание, дать комментарии по стилю работы, сгруппировать ошибки по типам или оценить работу по заданным критериям. Среди сильных сторон подобного анализа следует отметить, что ИИ сопоставляет представленную студентом работу с тысячами (а иногда и миллионами) аналогичных работ доступных в сети. ИИ редко пропускает ошибки и на него не влияют факторы усталости и невнимательности. Он эффективен в предложении наиболее упот-

ребимых формулировок и поиске языковых ошибок и опечаток. Кроме того, подобная проверка работы и генерация комментария происходит в течение нескольких секунд, что позволяет преподавателю сфокусироваться на существенных аспектах работы и индивидуальном прогрессе обучающегося.

Certainly! Here's a list of the language errors in the original essay, along with corrections, explanations, and suggestions for improving the essay's style:

1. "Cultural diversity of the nations has always caused misunderstanding due to the different mindsets, therefore various researches have been conducted in order to study the issue."

Correction: "Cultural diversity among nations has always caused misunderstandings due to different mindsets. As a result, various research studies have been conducted to study this issue."

Explanation: "Cultural diversity among nations" is a more accurate phrase. "Misunderstanding" should be pluralized to "misunderstandings." Instead of "therefore," it is better to start a new sentence with "As a result" for more clarity.

Рис. 2. Пример анализа, выполненного с использованием искусственного интеллекта

В то же время крайне важно охарактеризовать значимые недостатки подобной автоматической проверки, позволяющие на данный момент рассматривать ее не как полноценную альтернативу, а исключительно как вспомогательный инструмент педагогической обратной связи. Во-первых, искусственный интеллект не может учитывать индивидуальные особенности и оценивать работу в общем контексте развития конкретного обучающегося. Во-вторых, данная технология пока еще не совершенна при оценивании работ по заданным критериям и не способна самостоятельно принимать решения об оценке. В-третьих, сам механизм работы ИИ определяет его стремление к «обезличиванию» работы обучающегося и приведение ее к максимально усредненной норме, стирая индивидуальный авторский стиль. Так, ИИ не вполне способен распознавать стилистические приемы и метафоры и зачастую будет определять их как ошибки. Наконец, к чисто техническим недостаткам можно отнести ограниченность металингвистических комментариев и предпочтение ИИ американского варианта английского языка и латиноамериканских вариантов испанского языка, что зачастую будет вести к излишней коррекции работ, стремящихся к норме британского и испанского вариантов.

Таким образом, при реализации оценивания письменных работ с использованием искусственного интеллекта меняется роль языко-

вого педагога. Экономя время на технических аспектах лингвистического анализа работы и поиска ошибок, преподаватель получает возможность сфокусировать внимание на ее сущностных аспектах, соотносении данной работы с предыдущими работами обучающегося и формулировании комментария, который позволит обучающемуся развивать собственные лингвистические знания, лексические и грамматические навыки и письменно-речевые продуктивные умения. Кроме того, преподаватель должен реализовывать мотивационный и ориентирующий компоненты обратной связи, т.е. мотивировать обучающегося к дальнейшему развитию и соотносить данную работу с предыдущими работами и другими подобными работами, сообщая данную информацию обучающемуся в той форме, которая будет наилучшим образом способствовать дальнейшему развитию. В данном случае профессионально-коммуникативные стратегии ОСИИ будут задействовать как элементы ИКТ-компетенций языкового педагога, так и его профессионально-коммуникативную и коммуникативную компетенции.

Отдельным дискуссионным вопросом остается допущение или ограничение использования подобных технологий самими обучающимися. С одной стороны, представляется важным научить их оптимально использовать новейшие технологии в письменном общении. Кроме того, использование обучающимися ИИ существенно повышает качество письменных работ, обеспечивая обучающимся ситуации успеха. С другой стороны, удобство и эффективность технологий ИИ могут существенно снижать уровень затрачиваемых обучающимися усилий и концентрации на создании работы, что может в долгосрочной перспективе привести к существенному снижению реального уровня их письменно-речевых умений и значимым расхождениям в качестве их работ, выполненных с использованием ИИ, и без него. Большую обеспокоенность вызывает возможность подлога и представления работ, полностью выполненных ИИ как собственных. Стоит отметить при этом, что ИИ умеет определять работы, написанные данной технологией, т.е. у преподавателя, самого использующего данные технологии, всегда остается возможность проверки работы на предмет ее реального авторства. Преподаватель также может попросить обучающихся сохранять исходный вариант работы до ее проверки ИИ и просить предъявить его в случае возникающих сомнений. В любом случае, широкое использование самими обучающимися технологий ИИ при создании письменных работ не представляется полезным на начальных стадиях изучения иностранного языка (уровни A1, A2, B1), так как может препятствовать развитию умений самокоррекции и овладению базовыми письменно-речевыми умениями. В заключение хочется отметить, что обучающиеся полу-

чают доступ к технологиям ИИ вне зависимости от их целенаправленного использования в образовательном процессе, а следовательно, могут использовать данный инструмент вне зависимости от воли преподавателя, и в данном контексте принципиально важными становятся открытая позиция языкового педагога и установление понятных правил использования ИИ при создании письменных работ.

Подводя итоги, можно отметить, что широкое использование технологий ИИ во всех сферах жизнедеятельности коснулось и обучения иностранным языкам, предоставляя возможность языковым педагогам использовать ИИ как техническое средство обучения и проверки работ при предоставлении письменной корректирующей обратной связи. Удобство и эффективность данной технологии трансформируют роль преподавателя, позволяя ему сфокусироваться на значимых содержательных аспектах анализа письменных работ и мотивирующей и ориентирующей функциях обратной связи. Грамотная реализация профессионально-коммуникативных стратегий педагогической корректирующей обратной связи с использованием искусственного интеллекта подразумевает осознание педагогом ее ограничений и умение формулировать запросов к ИИ, которые позволяют преодолеть некоторые из данных ограничений, а также критический анализ и коррекцию генерируемых ИИ комментариев. Остается открытым вопрос о возможности использования данных технологий самими обучающимися на разных уровнях изучения иностранного языка. В ситуации отсутствия долгосрочных исследований, показывающих влияние использования данных технологий на развитие письменно-речевых умений обучающихся, оно представляется более безопасным на высоких уровнях владения (уровень В2 и выше) при одновременном формировании алгоритмов использования ИИ под руководством преподавателя и ясных общих правилах, которые не позволяли бы подменять реальную учебную деятельность при создании письменных работ. Таким образом, данная статья подчеркивает необходимость развития стратегий грамотной интеграции ИИ в собственную профессиональную деятельность как у будущих, так и у действующих преподавателей иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ершова Т.А.* Развитие профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи студентов лингводидактических специальностей (английский язык): Дисс. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2020.
2. *Корнев А.А.* Обратная связь в обучении и педагогическом общении // Rhema. Рема. 2018. № 2. С. 112–127.
3. *Корнев А.А.* Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания языкового образования при подготовке будущих учителей и преподавателей иностранного языка // Рема. Rhema. 2023. № 3. С. 97–121.

4. Сафонова В.В. Лингводидактические размышления о медиативном образовании преподавателя-исследователя в системе языковой подготовки к международному партнерству и сотрудничеству // Вестн. Моск. гос. лингвистического ун-та. Образование и педагогические науки. 2021. № 1. С. 151–164.
5. Сысоев П.В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 6–16.
6. Титова С.В. Проектирование цифрового учебника как инновационного средства обучения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 41–60.
7. Титова С.В., Басова И.А., Коренев А.А., Маринина Е.В., Сафонова В.В., Сысоев П.В., Тарева Е.Г., Харламенко И.В. Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования. М., 2023.
8. Ellis R. A typology of written corrective feedback types // ELT journal. 2008. Т. 63. № 2. С. 97–107.
9. Sabitzer B. Neurodidactics — a new stimulus in ICT and computer science education // INTED2011 Proceedings. 2011. С. 5881–5889.

Alexey A. Korenev

STRATEGIES OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR WRITTEN CORRECTIVE FEEDBACK IN LANGUAGE EDUCATION

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; studywithkorenev@gmail.com

Abstract: The article discusses the strategies for using artificial intelligence (AI) in the context of providing written corrective feedback in language education. It provides an overview of the latest research in this area, starting from the most significant publications in the field of Russian neurodidactics and international conferences dedicated to the use of AI in education, to practical examples of using chatbots for feedback in language teaching. The article emphasizes the transformation of the role of language educators through the application of artificial intelligence, highlighting the importance of focusing the teacher on the essential aspects of students' communicative development while delegating the technical aspects of proofreading written assignments to artificial intelligence. The application of such technologies changes the ways feedback is provided, allowing for a more in-depth linguistic analysis and the creation of more extensive comments on written works. Examples of specific requests made to artificial intelligence when marking assignments and examples of their implementation are provided. In addition, the article summarizes the strengths and weaknesses of using AI technologies for assessment and draws conclusions about its role in providing written corrective feedback. The article also highlights the need for a thoughtful integration of AI into the educational process and calls for further research on the impact of artificial intelligence technologies on the development of students' written productive language skills.

Keywords: professional communicative competence; professional communicative strategies; written corrective feedback; neurodidactics; artificial intelligence technologies

For citation: Korenev A.A. (2024) Strategies of using artificial intelligence for written corrective feedback in language education. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 2, pp. 68–77. (In Russ.)

About the author: Alexey A. Korenev — PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Faculty of Foreign Language and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; studywithkorenev@gmail.com.

REFERENCES

1. Ershova T.A. 2020. *Razvitie professionalno-kommunikativnykh umeniy pismennoj obratnoj svyazi studentov lingvodidakticheskikh specialnostey (anglijskiy yazyk)* [Development of professional and communicative skills of written feedback of students of linguodidactic specialties (English language)]. PhD dis. Tambov. (In Russ.)
2. Korenev A.A. 2018. *Obratnaya svyaz' v obuchenii i pedagogicheskom obshchenii* [Feedback in education and educational communication]. *Rhema*, no. 2, pp. 112–127. (In Russ.)
3. Korenev A.A. 2023. *Professional'no-kommunikativnye strategii kak komponent soderzhaniya yazykovogo obrazovaniya pri podgotovke budushchikh uchitelei i prepodavatelei inostrannogo yazyka* [Professional communicative strategies as an element of language training in language teacher education.]. *Rhema*, no. 3, pp. 97–121. (In Russ.)
4. Safonova V.V. 2021. *Lingvodidakticheskie razmyshleniya o mediativnom obrazovanii prepodavatelya-issledovatelya v sisteme yazykovoi podgotovki k mezhdunarodnomu partnerstvu i sotrudnichestvu* [Linguodidactic reflections on mediative education of a teacher-researcher in the system of language training for international partnership and cooperation]. *Moscow State Linguistic University Bulletin. Education and Educational Sciences.*, no. 1, pp. 151–164. (In Russ.)
5. Sysoev P.V. 2023. *Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannomu yazyku* [Artificial intelligence technologies in teaching a foreign language]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, no. 3, pp. 6–16. (In Russ.)
6. Titova S.V. 2022. *Proektirovanie tsifrovogo uchebnika kak innovatsionnogo sredstva obucheniya* [Designing a digital textbook as an innovative learning tool]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 41–60. (In Russ.)
7. Titova S.V., Basova I.A., Korenev A.A., Marinina E.V., Safonova V.V., Sysoev P.V., Tareva E.G., Kharlamenko I.V. 2023 *Karta kompetentsii pedagoga inostrannykh yazykov v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya* [Competency map of a teacher of foreign languages in the conditions of education digitalization]. Moscow, Editus. (In Russ.)
8. Ellis R. 2008. A typology of written corrective feedback types. *ELT journal*, vol. 63, no. 2, pp. 97–107.
9. Sabitzer B. 2011. Neurodidactics — a new stimulus in ICT and computer science education // INTED2011 Proceedings, pp. 5881–5889.

Статья поступила в редакцию 04.12.2023;
одобрена после рецензирования 28.12.2023;
принята к публикации 01.02.2024.

The article was submitted 04.12.2023;
approved after reviewing 28.12.2023;
accepted for publication 01.02.2024.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И РКИ

В.В. Сафонова, Е.В. Шустрова

ПРОБЛЕМНЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ РАБОТЫ С ПОЛИКОДОВЫМ ТЕКСТОМ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия; euroschool@mail.ru

Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия; shustrovaev2@bk.ru

Аннотация: В статье описываются вопросы, связанные с методическим конструированием проблемных заданий для развития поликодовой компетенции в процессе интерпретации англоязычной политической карикатуры как одного из жанров поликодового текста в системе иноязычного профессионального образования. Обсуждаются сложности, возникающие при работе с поликодовым текстом разных типов. Рассматриваются принципиальные отличия поликодовых текстов, которые должны определять технологии работы с ними. В частности, это отсутствие четкой жанровой типологии, комбинация различных семиотических кодов, лакуарность, клиповость, иной характер интертекстуальных связей. Процесс формирования и развития поликодовой компетенции у студентов-лингвистов предполагает несколько этапов. В частности, выполнение проблемных заданий на идентификацию и первичное декодирование элементов поликодового текста; выполнение проблемных заданий на интерпретацию вербального и визуального компонента; выполнение группового проекта/групповых научно-образовательных или научно-исследовательских культуроведческих проектов; участие в культуроведчески-ориентированных дискуссиях; оценивание уровня сформированности у обучающихся поликодовой компетенции по интерпретации конкретного жанра поликодового текста. В данной статье мы приводим возможные варианты заданий, связанных с первыми двумя этапами. В качестве одного из возмож-

Сафонова Виктория Викторовна — доктор педагогических наук, профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; euroschool@mail.ru.

Шустрова Елизавета Владимировна — доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Российский государственный профессионально-педагогический университет; shustrovaev2@bk.ru.



ных решений может использоваться концептуальное метафорическое моделирование. Это предполагает выделение оппозиционных пар, связанных с базовыми социокультурными ценностями, а также структурных, ориентационных и онтологических концептуальных метафор в поликодовом тексте разных типов. Преимущества такого подхода состоят в том, что это позволяет легко построить межпредметные связи при реализации программ иноязычного профессионального образования; расширить круг рассматриваемых вопросов и ознакомить обучаемых с лингвокультурными и социокультурными реалиями; подготовить будущего специалиста к более зрелому и осознанному восприятию иноязычного медийного и поликодового пространства, в том числе деструктивного. Приводятся результаты эксперимента. В ходе исследования проверялась способность узнавать образы, символы, архетипы, лингвокультурные типажи, прецедентные феномены, преемственность форм и структур, лингвокультурные смыслы, концептуальные метафорические модели, концептуальные оппозиции, основные и производные значения, коннотации.

Ключевые слова: поликодовая компетенция; поликодовый текст; принципы работы с поликодовым текстом; профессиональное образование; профессионально-коммуникативная иноязычная компетенция; обучение иностранным языкам в вузе; профессиональное развитие языка

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-6

Финансирование: Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Для цитирования: Сафонова В.В., Шустрова Е.В. Проблемные задания для работы с поликодовым текстом при реализации программ иноязычного профессионального образования // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 78–93.

В настоящее время при вузовской подготовке специалистов, в частности, гуманитариев в российской высшей школе, объектом обучения выступают не только компоненты билингвальной кросс-культурной коммуникативной компетенции. Но и общегуманитарные компетенции, такие как эмпатическая, поликодовая, билингвальная медиативная компетенция, лингвоэкологическая, экодидактическая, антиманипулятивная, конфликтологическая, риторическая и полемическая компетенции [Сафонова, 2021]. В данной статье рассматриваются вопросы методического конструирования проблемных заданий для развития поликодовой компетенции у гуманитария в процессе интерпретации англоязычной политической карикатуры как одного из жанров поликодового текста в системе иноязычного профессионального образования. Несформированность поликодовой компетенции у лингвистов, да и у других гуманитариев, может при-

водить к существенным коммуникативно-когнитивным (включая социокультурные) сбоям в условиях межкультурного взаимодействия выпускников российского вуза с представителями других культур и цивилизаций.

Попутно следует заметить, что в научном мире пока не существует полностью общепризнанной единой типологии жанров даже традиционного вербального текста, не говоря о поликодовом тексте, который представляет собой комбинацию вербального и визуального составляющих, что значительно затрудняет полноту его понимания и смысловой адекватности его интерпретации, особенно, если это иноязычный поликодовый текст. Говоря о сложности смысловой интерпретации последнего, следует подчеркнуть, что она обусловлена рядом факторов. Во-первых, это вербально-визуальное единство обладает некоторыми специфическими композиционными особенностями по сравнению с собственно вербальным текстом, которые необходимо брать во внимание при обучении профессиональной интерпретации поликодового текста, учитывая как общее, так и специфическое в интерпретативном анализе поликодового иноязычного текста того или иного жанра. Во-вторых, в отличие от традиционного вербального текста даже экспериментального плана, поликодовый текст, как отмечалось ранее, представляет собой вербально-визуальное единство. И, если методика обучения профессиональной интерпретации смыслового вербального содержания и речевого репертуара, используемого в нем в целях реализации коммуникативного намерения пишущего / говорящего относится к числу наиболее разработанных в лингводидактике высшей школы (хотя преимущественно лингводидактическое осмысление получили вопросы обучения интерпретации художественного текста), то в отношении методики обучения интерпретации иноязычного поликодового текста не определены в полной мере даже ее междисциплинарные основы, не говоря о научно обоснованных моделях формирования интерпретативных умений и способностей, необходимых и достаточных для полноценного лингвокультурного декодирования смыслов поликодового текста в целом, а также его жанровых разновидностей, функционирующих в разных областях межкультурной гуманитарной коммуникации, в частности. Визуальная же составляющая не существует сама по себе. При обучении интерпретации поликодового текста в процессе профессиональной коммуникативно-когнитивной подготовки лингвиста к рассматриваемому виду деятельности требуется учет трех компонентов: вербального кода, графического кода и особенностей структурирования конкретных разновидностей поликодового текста. Каждый из них достаточно сложен как объект

обучения сам по себе, кроме этого, современные поликодовые тексты характеризуются клиповым характером подачи презентации и восприятия визуально-вербальной информации, а также определенной лакунарностью, как языковой, так и лингвокультурной [ср., например, Бернацкая, 2000; Молчанова, 2015; Zainuddin, 2023]. А это, в свою очередь, требует от реципиента высокой скорости считывания прямых и переносных смыслов, ассоциативных линий, типичных именно для иноязычных лингвокультур.

Еще один значимый внутренний фактор, обуславливающий методические сложности формирования и развития профессиональных культуроведческих умений интерпретировать иноязычный поликодовый текст, связан с системными изменениями психотипов обучаемых. Как отмечается Г.Г. Молчановой, «для выполнения задачи формирования общегуманитарных компетенций наших студентов необходимо весьма точно классифицировать психотипы личности и понимать их поколенческие рамки, потребности и склонности» [Молчанова, 2021: 15]. К особенностям нового психотипа Г.Г. Молчанова, в частности, относит многозадачность, быстрое переключение внимания (клиповое сознание), отсутствие боязни трудных задач и предпочтение работать в коллективе [Молчанова, 2021: 9–16]. Следовательно, это также следует учитывать при моделировании учебного лингвокультурного пространства на занятиях по интерпретации иноязычного поликодового текста в высшей школе.

Создание модели формирования у лингвистов интерпретативной культуры анализа, смыслового прочтения, ценностного осмысления иноязычного поликодового текста и культуры профессиональной академической речи предполагает, с одной стороны, необходимость определиться с междисциплинарными основами этой модели, ее функциональным методическим назначением, выбором разновидностей учебной коммуникативно-когнитивной и культуроведческой деятельности, а с другой — определение наиболее методически целесообразных проблемных заданий для формирования у лингвистов профессиональной поликодовой компетенции при интерпретации культуроведчески маркированного иноязычного текста, а также способов оценивания динамики развития этой компетенции с учетом социокультурных особенностей конкретного жанра поликодового текста.

Говоря о междисциплинарных основах проектирования аксиологической коммуникативно-когнитивной модели развития поликодовой компетенции в процессе культуроведческой интерпретации вербальной и визуальной составляющей иноязычной политической карикатуры, следует особо подчеркнуть, что при проектировании этой лингвокультурной модели особую важность приобретает учет

результатов современных исследований в таких областях гуманитарного знания, как коммуникативная и когнитивная лингвистика, политическая культурология, межкультурная вербальная и невербальная коммуникации средствами СМИ, психология межкультурной коммуникации, педагогическая статистика, сопоставительное культуроведение и лингвокультурная педагогика.

Формирование и развитие поликодовой компетенции у студентов-лингвистов в процессе интерпретации ими предполагает несколько этапов:

1. Выполнение проблемных заданий на идентификацию и первичное декодирование элементов поликодового текста.
2. Выполнение проблемных заданий на интерпретацию вербального и визуального компонента.
3. Выполнение группового проекта/групповых научно-образовательных или научно-исследовательских культуроведческих проектов.
4. Участие в культуроведчески-ориентированных дискуссиях.
5. Оценивание уровня сформированности у обучающихся поликодовой компетенции по интерпретации конкретного жанра поликодового текста.

В этой статье сфокусируемся на лингводидактической сути первых двух этапов. На первом этапе (выполнение студентами проблемных заданий на идентификацию и первичное декодирование элементов поликодового текста), в котором превалирует преимущественно графический характер представления политической информации в терминах оппозиций «верх — низ» и «внутреннее пространство — внешнее пространство», которые соотносятся с ориентационными и онтологическими концептуальными метафорическими моделями [Шустрова, 2014]. Первая оппозиция соотносится с противопоставлением Божественной ипостаси и демоноидов, добра и зла, успеха и поражения, здоровья и болезни, разума и безумия, богатства и потерь. Вторая оппозиция часто используется для введения образов спасения и опасности, защиты и угрозы, спокойствия и беспокойного состояния, метаний. Кроме того, она может появляться при описании внутреннего психологического состояния и внешних обстоятельств, вводить социальный тип конфликта. Предполагается, что на этом этапе обучающиеся начинают учиться определять и узнавать данные оппозиции в иноязычном графическом материале. Обратимся к примерам лингвокультурного декодирования американской и британской политической карикатуры.

Политическая карикатура является разновидностью поликодового текста, включающего вербальные и невербальные компоненты, которая отражает определенную точку зрения автора на политиков,

политические события и явления [Kwon, 2019; Marin-Arrese, 2021], культурно и идеологически маркированные вербальные и визуальные коды, ценностно-ориентационные по своей природе и культурно-историческим истокам.



Рис. 1. Карикатура на Б. Обаму в образе альпиниста



Рис. 2 Карикатура на Р. Сунака в образе альпиниста

На рис. 1 (URL: https://www.cartoonstock.com/directory/o/obama_caricature.asp) изображен Барак Обама после своих первых президентских выборов, на рис. 2 (URL: <https://www.the-sun.com/news/7032111/rishi-sunak-must-be-a-leader-not-a-manager/>) в таком же образе наивного альпиниста предстает уже Риши Сунак. На обеих карикатурах минимум вербальной информации, зато графический компонент в виде извержения вулкана и агрессивно настроенного орла сразу позволяет осознать степень риска. В данном случае задание может быть построено на обсуждении не только пространственной оппозиции, но и образа стихий, зооморфной метафорики. Одновременно можно постепенно начать введение другой концептуальной метафорической модели «жизнь — это путь», типичной для многих лингвокультур, в том числе британской и американской. В данной ситуации очевидно, что движение направленно вверх, к успеху, богатству, политическому олимпу. Однако сложности пути, смертельный риск, сопровождающий восхождение, сразу позволят увидеть эффект обманутого ожидания и зададут нужный вектор дискуссии. Стоит закрепить введенную и осознанную информацию на примере других образов.

Когда умения распознавать и декодировать смыслы политической карикатуры в терминах вышеупомянутых оппозиций сформированы, то возможно перейти ко второму этапу, а именно — проблемным заданиям на интерпретацию вербального и визуального компонента, что предполагает одновременный учет языкового репертуара и дискурсивных данных. При работе с визуальной и вербальной составляющими на рис. 1 и рис. 2 будут доминировать онтологиче-

ские и структурные концептуальные модели. В частности, одним из заданий может быть выделение различий в семантике сложного слова *mountaintop* и словосочетания *top of the mountain*. Целесообразно побудить обучающихся обратиться к анализу особенностей набора семантических компонентов без соотношения с графическим элементом и в соотношении с ним, показывая разную степень идиоматичности и набора морфологических признаков единиц в этих иноязычных политических карикатурах, опираясь на результаты освоения студентами дисциплин «Лексикология» и «Теоретическая грамматика» при изучении разделов, связанных с противопоставлением слова и словосочетания, типами сложных слов, степенью спаянности структурных и семантических элементов, типами морфем. Следующий шаг — это интерпретация возможных вторичных ассоциативных признаков на основе вербального и графического компонентов. Так, в этом случае возможно обращение к идиомам *the top of the world, the tip of the iceberg, to make a mountain out of a molehill, to ask for trouble, to be in (deep) trouble, to borrow trouble, to cause trouble, to get into trouble, to give trouble, to look for trouble, to make trouble, here comes trouble*. При желании возможно продолжить интерпретацию смыслов, заложенных в этих политических карикатурах, обратившись к идиомам *to be in deep trouble* и *the tip of the iceberg* и их роли в создании у читателя смысловых ассоциаций с водной стихией и образов политиков с «Титаником». Это позволит также вернуться к началу и снова обратить внимание на разные проявления оппозиции «верх — низ». Один из интересных примеров приведен на рис. 3 (URL: <https://www.economist.com/the-world-this-week/2023/02/16/kals-cartoon>).

Более сложные ассоциативные признаки, на которые стоит обратить внимание, связаны с расовыми, историческими и национальными признаками двух карикатур. Так, карикатура на Барака Обаму дает достаточно циничные отсылки на речь Мартина Л. Кинга “I’ve been to the mountaintop”, произнесенную накануне его гибели, спичуэл “Go tell it on the Mountain” и одноименный роман Дж. Болдуина. Обращение даже к первым двум текстам сразу выведет на первый план ассоциативную линию с Христом, что позволит интерпретировать культурно доминантный образ Мессии. Обсуждение многочисленных аллюзий в тексте речи М.Л. Кинга можно вновь наложить на карикатурный образ Барака Обамы (рис. 4; URL: https://www.cartoonstock.com/directory/o/obama_caricature.asp), создав таким образом цикличность дискуссии и интерпретации. Еще один вектор создается сопоставлением аллюзии на А. Линкольна в тексте речи М.Л. Кинга и совмещением изображения двух президентов (ср. рис. 5;



Рис. 3. Карикатура на Б. Обаму
в образе капитана



Рис. 4. Карикатура на Б. Обаму
в образе Мессии

URL: <https://www.cagle.com/news/lincolnlikesobama/> и рис. 6; URL: <https://politicalgraffiti.wordpress.com/2009/01/19/obama-and-lincoln/>).

Рис. 6 снова позволяет обратить внимание на ориентационные оппозиции и дополнительно на расовый компонент. Снова вернуться к результатам первичного декодирования смыслового наполнения карикатур, в которых героями выступают Барак Обама и Риши Сунак, и приступить к обсуждению общего и специфического в лингвокультурном видении этих политических деятелей карикатуристами. На рис. 1 у Барака Обамы присутствуют ярко выраженные признаки, характерные для изображения афроамериканца.

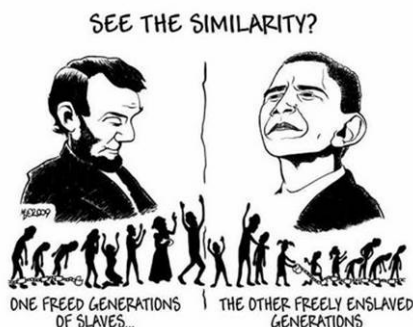


Рис. 5. Карикатура на сопоставление
результатов А. Линкольна и Б. Обамы



Рис. 6. Карикатура со статуей А. Линкольна и Б. Обамой в образе Леруа

Несмотря на то, что мы видим его со спины, хорошо идентифицируется характерное строение черепа и оттопыренные, гипертрофированные уши. Это позволяет ввести другие зооморфизмы и деликатно обсудить тему образа обезьяны и мыши, характерные для англоязычных карикатур. В частности, в отношении Барака Обамы это образ Микки Мауса и глупой лабораторной мыши Пинки (рис. 7; URL: https://www.cartoonstock.com/directory/o/obama_caricature.asp). Кстати, Пинки после предварительных заданий бакалавры третьего курса узнали сразу. Похожие признаки мы наблюдаем на карикатуре с Риши Сунаком (рис. 8; URL: <https://labourheartlands.com/dameless-dorries-dramatic-departure-theatrics-and-tantrums-in-westminster/rishi-sunak-the-mouse-of-westminster/>). Вербальный компонент рис. 6 в виде единственного слова *merci* позволяет выявить прецедентный типаж так называемый Леруа, полуграмотного мулата, претендующего на утонченный вкус, образованность и шик.



Рис. 7. Карикатура на Б. Обаму
в образе мыши



Рис. 8. Карикатура на Р. Сунака
в образе мыши

В зависимости от конкретного предмета, темы и цели предложенные выше виды учебной деятельности могут дополняться заданиями на определение типа семантического переноса или сдвига; установление концептуальных моделей, аксиологических доминант; соотношения оппозиционных пар фонем и морфем, участвующих в языковой игре; выявление смысловых трансформаций; сопоставление лингвокультурной, исторической, социокультурной информации и прагматики; сравнение языкового и графического компонента; определение уровня поликодовости; построение синонимических, антонимических, паронимических рядов; трансформации паремий в антипаремию.

Вышеупомянутые виды интерпретативной учебной деятельности обучающихся были апробированы в 2021–2023 гг. Экспериментальной базой выступил Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург). Все участники эксперимента — студенты третьего курса отделений профессиональной иноязычной подготовки, т.е. в перспективе они обычно становятся учителями/преподавателями иностранного языка (английского) или переводчиками. Это также означает, что иноязычная лингвистическая, коммуникативно-прагматическая и социокультурная компетенции у большинства участников должны быть сформированы в диапазоне уровней B2+ и C1. Эксперимент проводился в процессе освоения студентами учебных дисциплин «Лексикология» и «Теория и практика перевода». Фокус-группа составила 142 человека (38 юношей и 104 девушки) в возрасте 20–22 года. Поскольку участники делятся на академические подгруппы с примерно одинаковым уровнем сформированности компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, одна подгруппа выступила в качестве контрольной, а две в качестве экспериментальной. В экспериментальной группе при проведении занятий упор делался не только на интерпретацию традиционных вербальных видов иноязычного текста, но и на привлечение поликодовых текстов, содержащих как вербальный, так и визуальный компонент. В контрольной группе занятия велись на материале традиционных, преимущественно вербальных типов, иноязычного текста. Поскольку в основное содержание дисциплин не включены новые типы семиотических систем, это не мешало усвоению основного содержания дисциплины, и с ним студенты контрольной группы справились хорошо. Однако предъявление поликодового текста и задания, выходящие за рамки основного содержания, ожидаемо вызвали затруднения.

В результате 100% студентов экспериментальной группы могли анализировать и корректно интерпретировать поликодовые тексты разного типа, успешно применяя свои коммуникативно-когнитивные социокультурные умения, в частности, при раскрытии их лингвокультурного смысла и при переводе на русский язык. В контрольной группе результат повысился по сравнению со срезом в самом начале учебного года, поскольку в процессе занятий, безусловно, шло обсуждение традиционных текстовых форм и параметров, характерных для них. Тем не менее работа с поликодовым текстом закономерно вызывала прежние затруднения. По нашим оценкам, студенты считывали и распознавали только 1–2% тех же самых текстов и их элементов, которые не вызывали затруднений у студентов экспериментальной группы. Некоторые составляющие, например, архетипы, лингвокультурные типажи, концептуальные метафори-

ческие модели, концептуальные оппозиции остались на прежнем пороговом уровне узнавания у студентов контрольной группы как в начале эксперимента, так и при проведении итогового среза. Для обработки и оформления статистических данных использовалась программа Statistic Package for the Social Sciences (SPSS Statistics) (URL: <https://www.ibm.com>). Результаты эксперимента приведены ниже.

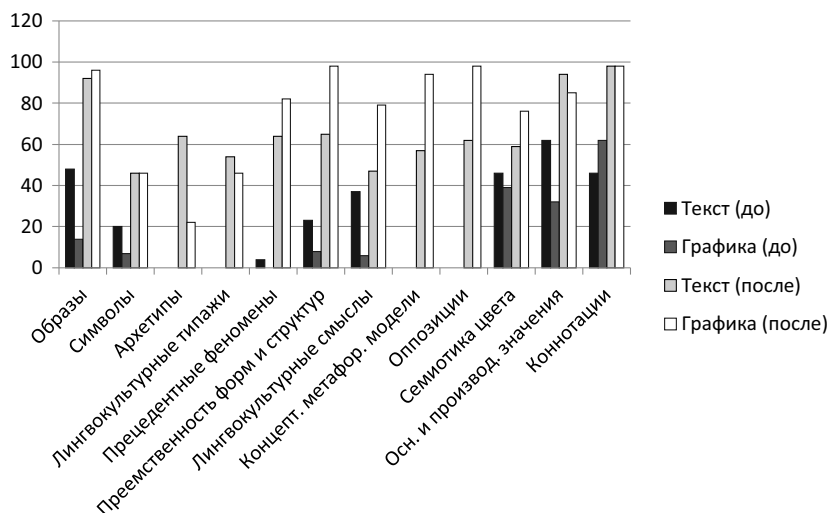


Рис. 9. Элементы поликодового текста и уровень их распознавания у студентов контрольной и экспериментальной групп

В заключение еще раз вернемся к положению о необходимости более широкого применения аксиологического, проблемного, коммуникативно-когнитивного, коммуникативно-деятельностного и социокультурного подходов к профессиональной межкультурной вузовской подготовки специалистов-лингвистов, учитывая тот факт, что пока у многих вузовских студентов наблюдается недостаточный уровень сформированности интерпретативных умений при работе со сложными иноязычными поликодовыми текстами, насыщенными лингвокультурными маркерами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бернацкая А.А. К проблеме креолизации текста: история и современное состояние // Речевое общение. Красноярск, 2000. Вып. 3 (11). С. 104–110.
2. Гершензон М.О. Творческое самосознание. М., 2008.
3. Исаева Т.Е. Компетенции и «электронная» педагогическая культура преподавателя высшей школы в постпандемическом мире // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 6. С. 80–96.

4. Молчанова Г.Г. Синергия визуального и вербального в хроматике (живописи) как семиотический код коммуникации // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 2. С. 7–19.
5. Молчанова Г.Г. Генеральная поликодовость коммуникативных модусов. Какой он, человек нового поколения? // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 2. С. 9–16.
6. Рыжих Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств. Таганрог, 2007.
7. Сафонова В.В. Социокультурный контекст перестройки гуманитарного образования в условиях глобальных геополитических противостояний в XXI веке // Коммуникативные модусы (коды) как средство формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения. Материалы междисциплинарной научной конференции. М., 2021. С. 38–48.
8. Сафонова В.В. Ценностно-ориентированное языковое образование в современном мире: актуальные проблемы и спорные вопросы лингводидактики российской высшей школы // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 4. С. 136–148.
9. Сергеевская И.Л. Использование возможностей мультимедиа для обучения иноязычному высказыванию // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2015. № 4. С. 108–113.
10. Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций: Материалы II Международной научной конференции. Таганрог, 15 октября 2020 г. Таганрог, 2020.
11. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. М., 2000.
12. Федоров А.В. Медиаобразование и медиакомпетентность: анкеты, тесты, контрольные задания. Таганрог, 2009.
13. Хлызова Н.Ю. Педагогические условия формирования медиакомпетентности вторичной языковой личности: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2011.
14. Чичерина Н.В. Медиаобразование в контексте изменяющейся социальной реальности. Архангельск, 2008.
15. Шустрова Е.В. Барак Обама и современная американская карикатура. Екатеринбург, 2014.
16. Bennett P., McDougall J., Potter J. The Uses of Media Literacy. Routledge, 2020.
17. Byram, M., Nichols A., Stevens D. Developing Intercultural Competence in Practice. Multilingual Matters, 2001.
18. Frau-Meigs D., Kotilainen S., Pathak-Shelat M., Hoechmann M., Poyntz S. The Handbook of Media Education Research. John Wiley & Sons, 2020.
19. Iksoo Kwon. Conceptual mappings in political cartoons: A comparative study of the case of nuclear crises in US–North Korean relations // Journal of Pragmatics. 143. 2019. P. 10–27.
20. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live by. Chicago; London, 1980.
21. Marin-Arrese J.I. Stance, emotion and persuasion: Terrorism and the Press // Journal of Pragmatics. 177. 2021. P. 135–148.
22. Martin F., Betrus A.K. Digital Media for Learning: Theories, Processes, and Solutions. Springer Nature, 2019.
23. Mezentsева D.A., Dzhavkhakh E.S., Eliseeva O.V., Bagautdinova A.Sh. On the Question of Pedagogical Digital Competence // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 11. P. 88–97.
24. O'Halloran K.L., Tan S., Smith B.A., Podlasov A. Challenges in designing digital interfaces for the study of multimodal phenomena // Information Design Journal. 18;(1). 2010. P. 2–12.

25. Zainuddin N. Technology enhanced language learning research trends and practices: A systematic review (2020–2022) // The Electronic Journal of e-Learning. 21(2). 2023. P. 69–79. URL: <http://www.ejel.org> (accessed: 10.11.2023).

Victoria V. Safonova, Elizaveta V. Shustrova

**PROBLEM-BASED LEARNING TASKS FOR INTERPRETING
A MULTIMODAL TEXT WHEN DELIVERING UNIVERSITY
FL EDUCATION DEGREE PROGRAMMES**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; euroschool@mail.ru

*Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia;
shustrovaev2@bk.ru*

Abstract: We discuss theoretical issues connected with methodological construction of problem-solving tasks for development of polycode competence in the system of language tertiary education. As one of the salient genres of polycode texts we take British and American political cartoon and the process of its interpretation. Yet another object of discussion is formed by particular difficulties when we try to include this format into text analysis. It gives us grounds to single out key features of polycode texts, which make them different from traditional text format. Here we include lack of precise genre typology, combination of various semiotic codes, lacunas presence, clip character, specific nature of intertextual chains. We single out several stages in the process of polycode competence formation and development. In particular, problem-solving tasks aimed at identification and primary decoding of certain elements typical for any polycode text; problem-solving tasks aimed at interpretation of verbal and visual components; carrying out group project/group projects of scientific educational or scientific research, of cultural and discourse character; participation in culturally-oriented discussions; assessment of the level of student's polycode competence formation when interpreting a certain genre of polycode text. In this article, we focus upon possible problem-solving tasks of the first two stages. As one of possible solutions, we suggest conceptual cognitive metaphor modelling and oppositions. The oppositions in this case are built on basic sociocultural values while metaphor modelling includes structural, orientational and ontological concepts, which can be further found out in various types of polycode texts. As possible advantages of this approach, we consider it giving ground for interdisciplinary connections in the course of professional foreign language training. It also enables to widen the scope of questions and topics discussed with students as well as introduce certain linguocultural and sociocultural phenomena. All this assists in building professional competence of a would-be specialist as far as foreign media and multimodal environment is concerned, including its destructive practices. We also describe results of the experimental work. As part of the experiment, we assessed student's ability to recognise images, symbols, archetypes, linguocultural subjects and meanings, precedent phenomena, continuity of forms and structures, conceptual metaphors and models, conceptual oppositions, basic and transferred meanings, connotations.

Keywords: polycode competence; polycode text; principles of polycode text introduction; professional training; professional foreign language competencies; teaching foreign languages at a university level; language professional development

Funding: This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University “Preservation of the World Cultural and Historical Heritage”.

For citation: Safonova V.V., Shustrova E.V. (2024) Problem-Based Learning Tasks for Interpreting a Multimodal Text when Delivering University fl Education Degree Programmes. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 2, pp. 78–93. (In Russ.)

About the authors: Viktoria V. Safonova — Dr. Habil in Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; euroschool@mail.ru; Elizaveta V. Shustrova — Dr. Habil in Philology, Professor of the Department of English Philology and Professional Communication in Foreign Languages, Russian State Vocational Pedagogical University; shustrovaev2@bk.ru.

REFERENCES

1. Bernatskaya A.A. 2000. *K probleme kreolizatsii teksta: istoriya i sovremennoye sostoyaniye* [About the problem of text creolisation: history and modern state]. *Rechevoye obshcheniye*. Series 3(11), pp. 104–110. (In Russ.)
2. Gershenson M.O. 2008. *Tvorcheskoye Samosoznaniye* [Creative Self-awareness]. Moscow. (In Russ.)
3. Isaeva T.E. 2021. *Kompetencii i «electronnaya» pedagogicheskaya kultura prepodavatelja vysshey shkoly v pospandemicheskom mire* [Higher School Teacher's Competences and “Electronic” Pedagogical Culture in the Post-Pandemic World]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 6, pp. 80–96. (In Russ.)
4. Molchanova G.G. 2015. *Sinergiya vizual'nogo i verbal'nogo v khromatike (zhivopisi) kak semioticheskii kod kommunikatsii* [Synergy of the visual and the verbal in chromatics (paintings) as a semiotic code of communication]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 7–19. (In Russ.)
5. Molchanova G.G. 2021. *General'naya polikodovost' kommunikativnykh modusov. Kakoy on, chelovek novogo pokoleniya?* [General Polycode Character of Communicative modes. What is he, a Man of the new generation?]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 9–16. (In Russ.)
6. Ryzhikh N.P. 2007. *Mediaobrazovaniye Studentov Pedagogicheskogo Vuza na Materiale Angloyazychnykh ekrannykh iskusstv* [Teacher-in-training Mediaeducation on the Basis of English language Screen Arts]. Taganrog. (In Russ.)
7. Safonova V.V. 2021. *Sociokul'turnyy kontekst perestrojki gumanitarnogo obrazovaniya v usloviyakh global'nykh geopoliticheskikh protivostoyaniy v XXI veke* [The Socio-cultural Context of Renewing Humanities Education in the Era of Geopoliti-

- cal Confrontation in the XXIst Century] // *Kommunikativnye modusy (kody) kak sredstvo formirovaniya obshchegumanit arnyh komet encij cheloveka novogo pokoleniya*. Materialy mezhdisciplinarnoj nauchnoj konferencii. M.: Izdatel'stvo: "KDU", "Universitetskaya kniga", pp. 38–48.
8. Safonova V.V. 2022. *Cennostno-orientirovannoe yazykovoe obrazovanie v sovremennom mire: aktual'nye problem i spornyje voprosy lingvodidaktiki vysshej shkoly* [Values-based Language Education in the Modern World: Modern Challenges and Critical Issues of Higher School Linguodidactics]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 136–148. (In Russ.)
 9. Sergievskaya I.L. 2015. *Ispol'zovanie vozmozhnostej multimedia dl'a obuchenija inoyazychnomy vyskazyvaniyu* [Application of multimedia advantages in FLT speaking]. *Sovremennaya vysshaya shkola: Innovatsionnyi aspekt*, no. 4, pp. 108–113. (In Russ.)
 10. *Sovremennoye sostoyaniye mediaobrazovaniya v Rossii v kontekste mirovyh tendencij* [Modern state of Russian mediaeducation in the context of world tendencies] Materialy II mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii 15 oktjabrja 2020 g. Tagangog. (In Russ.)
 11. Trubetskoy N.S. 2000. *Osnovy Fonologii* [Principles of Phonology]. Moscow. (In Russ.)
 12. Fedorov A.V. 2009. *Mediaobrazovanie i Mediakompetentnost': ankety, testy, kontrol'nye zadaniya* [Mediaeducation and Mediacompetence: questionnaires, tests, assessment tasks]. Taganrog. (In Russ.)
 13. Khlyzova N.Y. *Pedagogicheskiye uslovija formirovaniya mediakompetentnosti vtorichnoj yazykovoj lich'nosti* [Pedagogical conditions of mediacompetence formation for second language personality]: Diss. ... kand. ped. nauk. Moscow. (In Russ.)
 14. Chicherina N.V. 2008. *Mediaobrazovanie v Kontekste Menjajushhejsja Social'noj Real'nosti* [Mediaeducation in the Context of Changing Social Reality]. Arkhangelsk. (In Russ.)
 15. Shustrova E.V. 2014. *Barack Obama i Sovremennaya Amerikanskaya Karikatura* [Barack Obama and Modern American Cartoon]. Ekaterinburg. (In Russ.)
 16. Bennett P., McDougall J., Potter J. 2020. *The Uses of Media Literacy*. Routledge. (In Eng.)
 17. Byram, M., Nichols A., Stevens D. 2001. *Developing Intercultural Competence in Practice. Multilingual Matters*. (In Eng.)
 18. Frau-Meigs D., Kotilainen S., Pathak-Shelat M., Hoechamann M., Poyntz S. 2020. *The Handbook of Media Education Research*. John Wiley & Sons. (In Eng.)
 19. Iksoo Kwon. 2019. *Conceptual mappings in political cartoons: A comparative study of the case of nuclear crises in US–North Korean relations* // *Journal of Pragmatics*, 143, pp. 10–27. (In Eng.)
 20. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live by*. 1980. Chicago; London. (In Eng.)
 21. Marin-Arrese J.I. 2021. *Stance, emotion and persuasion: Terrorism and the Press. Journal of Pragmatics*, 177, pp. 135–148. (In Eng.)
 22. Martin F., Betrus A.K. 2019. *Digital Media for Learning: Theories, Processes, and Solutions*. Springer Nature. (In Eng.)
 23. Mezentseva D.A., Dzhavlah E.S., Eliseeva O.V., Bagautdinova A.Sh. 2020. *On the Question of Pedagogical Digital Competence* // *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 11, pp. 88–97. (In Eng., abstract in Russ.)

24. O'Halloran K.L., Tan S., Smith B.A., Podlasov A. 2010. *Challenges in designing digital interfaces for the study of multimodal phenomena* // *Information Design Journal*, 18(1), pp. 2–12. (In Eng.)
25. Zainuddin N. 2023. Technology enhanced language learning research trends and practices: A systematic review (2020–2022). *The Electronic Journal of e-Learning*, 21(2), pp. 69–79. (In Eng.) URL: <http://www.ejel.org> (accessed: 10.11.2023).

Статья поступила в редакцию 30.11.2023;
одобрена после рецензирования 23.12.2023;
принята к публикации 01.02.2024.

The article was submitted 30.11.2023;
approved after reviewing 23.12.2023;
accepted for publication 01.02.2024.

ЛИНГВИСТИКА И УРОВНИ ЯЗЫКА

Д.А. Шевлякова

РАСШИРЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ МИФОНИМОВ «ОДИССЕИ» В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ ИТАЛИИ 2000–2021

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Россия; scevliakova@mail.ru*

Аннотация: Объектом настоящей статьи являются мифонимы, которые переходят в другой класс имен собственных — прагматонимы или словесные товарные знаки. Предметом статьи были выбраны мифонимы из древнегреческой поэмы «Одиссея» Гомера, которые широко используются в современной рекламно-коммерческой практике Италии с целью наименования различных товаров: мебели, предметов интерьера, одежды, ювелирных украшений, продуктов питания, технического и медицинского оборудования. Цель статьи — опровержение общепринятого представления об обеднении значения онима (в нашем случае — мифонима) при трансиминимизации в словесный торговый знак. В статье были выявлены мифонимы из «Одиссеи», наиболее часто становящиеся прагматонимами, — Одиссей, Пенелопа, Полифем. В результате их анализа было продемонстрировано, что периферийные семы значения, не релевантные в мифониме, актуализируются в итальянском рекламном дискурсе 2000–2021 гг. Таким образом семантическое поле мифонима, функционирующего как торговое наименование, расширяется и обогащается, а не наоборот. В статье были выделены следующие актуализированные компоненты значения: Одиссей — мужественность и свобода, Пенелопа — хозяйственность и красота, Полифем — созидательная сила на службе человека. В последнем мифониме ядро значения «разрушительная сила дикаря» полностью изменило значение на «цивилизационная сила созидания», поменялся вектор оценки. В этом случае рекламный дискурс отражает лингвокультурную тенденцию, существующую в Южной Италии, освоить и присвоить символическое пространство средиземноморской культуры не столько через фигуру Одиссея, но через сицилийского Полифема. При исследовании был применен метод двухэтапного корпусного анализа: сплошная выборка наименований товаров для выявления мифонимов из «Одиссеи» (68 наименований товаров) и репрезентативная выборка товаров с названиями Одиссей, Пенелопа, Полифем.

Шевлякова Дарья Александровна — доктор культурологии, профессор, зав. кафедрой итальянского языка факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; scevliakova@mail.ru.

© Шевлякова Д.А., 2024



Ключевые слова: мифоним; торговое наименование; рекламный дискурс Италии; «Одиссея» в рекламном дискурсе; итальянская идентичность

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-7

Финансирование: Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Для цитирования: Шевлякова Д.А. Расширение семантического поля мифонимов «Одиссеи» в рекламном дискурсе Италии 2000–2021 // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 94–104.

На протяжении всей истории миф в любой культуре является обязательной составляющей культурного кода. В современном обществе миф утрачивает связь с сакральным дискурсом: некоторые мифы подвергаются забвению, а некоторые продолжают жизнь в коллективном сознании в виде знаков ассоциативно-культурного фона. Факт сохранности устойчивых мифов подчеркивает их значимость для национальной ментальности, так как свидетельствует об актуальности ценностей, выражаемых мифом для коллективной памяти сообщества. Лингвистическим выражением мифа в языке становятся мифонимы, именованья вымышленных объектов любой сферы ономастического пространства в мифах и сказках [Подольская, 1978: 125].

В данной статье будет изучаться функционирование мифонимов в рекламном дискурсе, в котором они фигурируют как прагматонимы, словесные товарные знаки или торговые наименования. Теоретическими вопросами определения и функционирования прагматонимов занимались такие ученые, как А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Л.М. Щетинин, И.В. Крюкова, В.А. Омеляненко, В.В. Робустова. Прагматонимы являются своеобразной квинтэссенцией рекламного дискурса, так как они воздействуют на потребителя в когнитивной-поведенческой сфере [Крюкова, 2016: 263–264]. Прагматонимы функционально чрезвычайно богаты, так как, являясь ИС, они могут помимо «когнитивной и коммуникативной» раскрываться в функциях «аффективной, знаковой, идентифицирующей, игровой, оценочной, парольной, прагматической, характеризующей, экспрессивной, апеллятивной, иконической, имплицативной, индексальной, индивидуализирующей» [Робустова, Манченкова, 2021: 32].

Мифонимы в рекламном дискурсе раскрывают свой когнитивно-экспрессивный потенциал в качестве словесного товарного знака: «Для рекламы, как и для мифа, свойственен конкретно-чувственный характер восприятия мира, важен образ. Кроме того, реклама, как

и миф, порождает персонификацию» [Чубина, 2012: 53]. К тому же использование уже укорененного в культуре имени собственного затрагивает когнитивные механизмы прецедентности и «объясняет» покупателю, что он имеет дело с известным ему явлением известной ему культуры: «Ономастикон представляет своего рода верхний слой культуры, слой, доступный для прочтения. Ведь по картине или фотографии не всегда можно определить место или объект, особенно если раньше никогда его не видели, имя (название картины) дает ключ к разгадке» [Робустова, 2018: 33].

Традиционно считается, что мифоним, являясь порождающим онимом для словесного товарного знака, «эксплуатируется» в рекламном дискурсе с сугубо коммерческими целями, а его значение суживается и обедняется. Цель данной статьи — доказать обратное: мифоним, функционирующий в виде прагматонима, расширяет и обогащает свое семантическое поле. Предмет статьи — мифонимы из «Одиссеи» Гомера — выбраны по причине их частой трансонимизации в словесные товарные знаки, относящиеся к различным категориям товаров: мебель; освещение; одежда; аксессуары; парфюмерия; ювелирные изделия; продукты питания; алкогольная продукция. Под трансонимизацией вслед за Н.В. Подольской понимается процесс перехода онима из одного подразряда имени собственного (мифонима) в другой — прагматоним (словесный товарный знак) [Подольская, 1978: 138]. Соответственно задачи исследования: 1) выявить самые частотные мифонимы из «Одиссеи» Гомера, являющиеся производящими онимами для словесных товарных знаков в итальянской коммерческой практике 2000–2021 гг.; 2) проанализировать расширение семантического поля мифонимов, функционирующих уже в качестве прагматонимов.

Методом исследования стал двухэтапный корпусный анализ: 1) в огромном массиве итальянских товаров, словесным торговым знаком которых выступают мифонимы, методом сплошной выборки были выделены 68 наименований товаров, которые содержат имена мифологических персонажей поэмы Гомера «Одиссея»; 2) методом репрезентативной выборки были выявлены и проанализированы в прагматическом аспекте три мифонима (Одиссей, Пенелопа, Полифем), наиболее часто служащие производящими онимами для торгового наименования.

Наиболее частотным мифонимом для наименования товаров является мифоним «Одиссей». Фигура Одиссея была в культуре греко-римской античности выражением человеческого стремления к путешествиям и поиску неизведанного, а также символом человеческого разума и изобретательности в борьбе с неизбежными силами Рока (богов). Соответственно ядро значения мифонима состав-

ляют семы: (морское) путешествие, приключения, хитроумие и находчивость: «Это герой, который больше, чем кто-либо другой, способствовал культурному конструированию идеи Средиземноморья, находящегося в процессе вечного поиска идентичности: Одиссей воплощает одновременно парадигму западного путешественника и парадигму хитреца-лукавого советника; олицетворяет собой и инстинкт исследования, и страстную тоску по родине» [Frediani, Omodei Zorini, 2007: 54]. В латиноязычной традиции ИС Одиссей трансформировался в мифоним *Ulisse* — Улисс: имя собственное является производным от эпитета, введенным в литературный оборот Ливием Андроником (означает «Раненный в бедро» в память о ране, полученной во время охоты на кабана в лесах Касталии). И именно латинизированный мифоним «Улисс» трансонимизируется в прагматонимы в современной (2000–2021) в рекламно-коммерческой практике Италии.

Традиционные компоненты значения мифонима «Улисс» сохраняются в торговом словесном знаке. Так, сема «морское путешествие» представлена целым рядом товаров: это и одежда для яхтинга, например, темно-синяя куртка с вышитыми золотом якорями “*Ulisse*” (“*Sealup*”), ювелирная коллекция “*Odissea*” (“*Zancan*”), состоящая из мужских массивных перстней-печаток с изображениями, эмблематически представляющими очарование дальних морских странствий: парусник; штурвал; якорь; роза ветров и маяк. Компоненты значения «манящее» и «опасное» (морское странствие) представлены изображением на перстнях русалки и глубоководного водолазного костюма, в окошке которого вместо ожидаемого мужского лица виднеется золотой череп. В ряде товаров семантическое поле «морское путешествие» расширяется до путешествия вообще: чемодан и дорожная сумка коллекции “*Ulisse*” (“*Bric’s Be Young*”), автомобиль “*Ulisse*”, выпускавшийся туринским производителем FIAT в 1994–2010 гг.

Метонимически включается в семантическое поле «Путешествие» компонент значения «Продукты путешественника», которые можно разделить на две категории. Первая категория — продукты питания и блюда, которыми предположительно питались Одиссей и его спутники: козий сыр “*Ulisse*”, оливковое масло “*Le Soste di Ulisse*” («Высадки Одиссея», “*Valli Siciliane*”), *pasta dell’Odissea* — паста времен «Одиссеи» (паста с овечьим творогом и оливками), блюдо *spaghetti “Ulisse”* (спагетти с дарами моря). Вторая категория включает современные продукты, потенциально подходящие для путешествия, например, продукты для легкого перекуса, которые не надо готовить и удобно перевозить, — хлебные палочки и упаковка мини-круассанов “*Ulisse*” (“*Franzese*”). Встречается мифоним

и в торговых наименованиях мебели, однако для обозначения складной и трансформируемой мебели: прагматоним актуализирует коннотации с мобильным образом жизни и возможными частыми переездами: стол-трансформер “Ulisse” (“Altacom”), складной табурет “Ulisse” (“Sandrigarden”), диван-кровать “Ulisse” (“Biesse”).

К атрибутам морского путешествия следует отнести и спиртные напитки — верные спутник моряка: торговое наименование вин “Ulisse” (“Vinchio-Vaglio Serra”), граппа “Ulisse” (“Cavallier Giuffrida”). В плоскости маркетингового дискурса сема «атрибут моряка» вытесняется на периферию рецепции покупателя, активизируется компонент значения «авантюрная мужественность» героя, который в своем исследовательском порыве стремится попробовать и «запрещенные» вещи, а в его «мужской натуре» присутствует неутолимая страсть к приключениям и странствиям. Стоит отметить, что ИС Улисс часто служит производящим онимом для наименований итальянских вин разных регионов (11 наименований вина) — это один из самых частотных мифонимов в названиях вин помимо очевидных мифонимов Диониса/Вакха (18 наименований) и его супруги Ариадны (12 наименований). Мифоним столь «плодотворен», так как актуализирует универсальный уровень прецедентности: вызывает ассоциации не с Древней Грецией, а с экзистенциальными общечеловеческими ценностями (поиск себя в этом мире через путешествие-путь). Примером может послужить название белого и красного вин “Sogno d’Ulisse” — «Сон (мечта) Улисса» (“Tenute d’Ulisse”). На этикетке изображены две квадратные пиктограммы, наложенные друг на друга так, что создается образ лабиринта и одновременно — графического представления Вселенной на манер мандалы. Производитель никак не комментирует ни название, ни этикетку, приглашая покупателя быть соавтором нарратива: предположить, какие сны снятся страннику Одиссею и каким ему представляется мироздание? Наверное, и как упорядоченная вселенная-карта, и как запутанный лабиринт, в котором хочет плутать Одиссей, потому что такова его мечта и внутренняя интенция — путешествовать.

Вербальный код прагматонима “Il cielo d’Ulisse” — «Небо Улисса» (“Podere Le Ripi”) сразу настраивает реципиента на онтологические масштабы, что поддерживает и визуальный код. На этикетке изображен прибрежный пейзаж с морем, в котором виднеется одинокий потрепанный бурями корабль с парусом под усеянным яркими звездами ночным небом. Нет ни малейшего присутствия человека: мы как будто смотрим глазами Одиссея (то ли бодрствующего, пока его спутники спят, то ли уже растерявшего своих товарищей), видевшего это бескрайнее небо и остро ощущавшего бесконечность,

в которой он хочет странствовать и раствориться. Неожиданный метафизический исход фиксирует трансонимизация мифонима Улисс в коммерческое наименование для бумажных обоев с изображением летящего пуха одуванчиков (“Collezione casa”) и для медицинского подъемного приспособления для лежащих пациентов (“Antano Group”). Можно предположить, что сема «свобода», в самом мифониме являющаяся имплицитной и поэтому находящаяся на периферии значения, в прагматониме получает больший удельный вес, таким образом активизируется символический потенциал.

Супруга Одиссея Пенелопа также достаточно часто фигурирует в словесных торговых знаках. Изначально ядро значения включало сему «супружеская верность». Торговые наименования в полной мере указывают на данное качество: обручальные кольца “Penelope” (“Gioelloro”, “Comete”), кольца для помолвки “Penelope” (“Nove 25”, “Glamira”). Метонимически на верность Пенелопы указывает и одноименное полотно, выполненное в технике мешковины (“De-sHome”) и пряжа “Penelope knit” (“Woollyssima”) — ведь именно благодаря хитрости с полотном, которое Пенелопа ткала днем, а ночью незаметно распускала, супруге Одиссея удалось оттянуть до прибытия Одиссея (считавшегося погибшим) момент выбора одного из женихов себе в мужа.

Однако процесс трансонимизации мифонима актуализирует и другие компоненты значения мифонима, которые в «Одиссее» представлены как нерелевантные, — «хозяйственность» и «женская привлекательность». На сферу предполагаемого умелого ведения домохозяйства указывают мебель и предметы интерьера с торговым наименованием “Penelope”: целая серия роскошных кроватей (“Bizztto Mobili”), буфет (“Rugiano”), обеденные стулья (“Bontempi”), зеркало и часы (“Vigal”), декоративный металлический кубок-ваза (“Perenz”), набор льняного постельного белья (“Home palace”). Отдельную категорию занимают осветительные приборы: потолочная люстра (“Bonetti Illumina”), настольная лампа (“Oberon”) и торшер (“Perenz Illumina”), здесь работает метафорический механизм трансонимизации: как мифологическая Пенелопа является светом путеводный (далекой) звезды на пути вечно странствующего Одиссея, так и эти осветительные приборы манят теплым светом дома постоянно работающего главу семьи. Сема «хозяйственность» включает и продукты питания: зерновая смесь “Tre cereali Penelope” (“La Fagiana”), разновидность козьего сыра “Cacciotta dolce di capra Penelope” (южные регионы Италии), кондитерский сироп из сгущенного винного сусла “L’Ambrosia di Penelope Vicotto” (“Masseria Montanari”), кофе “Penelope” (“Caffè Pompeii”).

Прагматоническое расширение границ значения мифонима «Пенелопа» мы видим и в товарных наименованиях одежды: модели нарядных женских летних платьев “Penelope” (“Dugoni”, “Perosino”, “Amelia”, “Queen Moda Positano”, “Abracadabra”, “Donna Vamp”) и аксессуаров: ярко-розовая дамская сумочка и сумка с пышным флористическим декором “Penelope” (“Braccialini”), дамская черная сумка с бахромой “Penelope frange lana nera” (“La Milanese”), “Penelope Fluffy” (“Ermanno Scervino”). Была ли Пенелопа красивой и женственной? Может быть да, может быть нет, — для мифологического персонажа это нерелевантно, равно как и качество «хозяйственности», ведь ядром значения мифонима выступает верность супругу, отсутствующему в течение двадцати лет. И в этом отношении в рекламно-коммерческом дискурсе высвечиваются, актуализируются теневые компоненты значения, образ достраивается до современного идеала женщины, мифоним в коммерческом наименовании обретает семантическую полифонию.

Удивительна судьба мифонима «Полифем», которое в качестве торгового наименования утрачивает ядро значения «циклоп-дикарь, не тронутый цивилизацией» (нарушил законы гостеприимства и стал пожирать спутников Одиссея). Его самый характерный признак — одноглазость, остается, но приобретает положительные коннотации архаичности, эксклюзивности и принадлежности к сицилийской земле: мужская футболка с изображением циклопа “Ciclope Polifemo” (“Camurria”), помолвочные кольца с изображением глаза “Polifemo” (“Nove25”). В семантическом поле «одноглазость циклопа» в коммерческом дискурсе актуализируется сема «зоркость (работающая на вас)»: LED-лампы для чтения “Polifemo” (“ABS”) — сделаны в форме глаза; фотоэлементы для автоматической работы дверей “Polifemo” и одноименная камера внешнего наблюдения (“Microgate”) — на оранжевом фоне прибора выделен темной краской круглый фотоглаз. Одноглазость метонимически обыгрывается в наименованиях бытовых приборов “Polifemo”: вентилятор и климатизатор “Polifemo Ion” (“Argo”) — на белом фоне устройства черным цветом подчеркнуто круглое отверстие для подачи воздуха, — актуализируется сема «сила циклопа (работающая на вас)». Сема «сила, работающая на вас» проявлена в торговых наименованиях технических механизмов: дозатор для силикатов и фосфатов в водоочистительном оборудовании “Polifemo” (“Refill”), распределительный электрощит “Polifemo” (“Fanton”).

Мифоним «Полифем» часто будет порождающим ИС для торговых наименований винной продукции Сицилии: девять наименований вин «Полифем». Несмотря на то, что с достоверностью определить этапы предполагаемого путешествия Одиссея в Италии

затруднительно, в коллективной памяти сицилийцев бытует стойкое представление о том, что пещеры циклопов находились именно на Сицилии, на склонах вулкана Этна [Trigilia, 2011: 32-45]. В связи с этим столь частотны будут онимы с Полифемом в коммерческих наименованиях вин и столь высокую концентрацию коллективных представлений мы увидим на этикетках. Графические изображения на винах “Polithemo” (“Taurasi”) представляют собой репродукцию фрески А. Карраччи «Разгневанный Полифем» и фрески С. Дель Пьомбо «Полифем». Мы видим мускулистое тело великана Полифема, его мощь и нечеловеческую силу — органическое продолжение силы земли. В двух других винах “Polifeme” (“Epica”) и “Polithemo” (“Luigi Tescè”) Полифем изображен в стиле «наив» как будто на страшном детском рисунке с кровавым глазом и кровавым ртом, но безмерно удивленным — актуализируется компонент значения «дикарь, не осознающий дикости своего поступка» (растерзал и съел одного из товарищей Одиссея). На этикетке вина “Polythemos” (“Tenuta Terraviva”) изображен добродушный одноглазый фермер в разноцветном фартуке с виноградной лозой в одной руке и с бокалом готового продукта — в другой. На этикетке “Polifemo” (“Le Mandrie”) стилизованный небольшой черный человечек держит над головой вогнутую линию не то камня, не то неба, не то массы вина — добавляется сема «хранитель этих земель» и «хранитель космического баланса». Перед нами своеобразная инверсия механизма мифотворчества: если изначально миф должен объяснять силы природы донаучному сознанию через олицетворение, то в наши дни фигура Полифема утрачивает функцию персонификации и вновь становится материальной частью природы Сицилии: мощи ее земли, ее дикости, ее плодородия и сельскохозяйственного потенциала. И в этом плане именно Полифем, а не Улисс лидирует в коллективной памяти сицилийцев, локального сообщества.

Подводя итоги статьи, хотелось бы сделать следующие выводы. Основная гипотеза статьи (представленная как цель) подтвердилась: мифонимы, используемые в коммерческо-рекламной практике в качестве торговых наименований, не только не упрощаются «на продажу», не теряют свой семантический потенциал, но расширяют и обогащают свое значение. Происходит это посредством очень простого процесса: активизируются периферийные компоненты заданного семантического поля. В случае с мифонимом “Ulisse” это такие семы, как «мужественность», «авантюризм», «поиск свободы», «поиск себя в этом мире», «путь как цель». При этом ядерный компонент значения «путешествие и находчивость» сохраняется и репродуцируется в коллективном сознании покупателей. Если говорить о Пенелопе, в рекламном дискурсе мифоним подтверждает свое

основное значение «супружеская верность», но добавляет не проявленные в оригинале компоненты значения «красота» и «хозяйственность». Мифоним “Polifemo” при трансонимизации в торговое наименование меняет отрицательные коннотации значения на положительные: сила Полифема из дикарской и разрушительной, становится цивилизованной и охранительной. Кроме того, прагматика мифонима «Полифем» демонстрирует нам вектор символического захвата и ре-интерпретации персонажей древнегреческой традиции, которые через подобное «заземление» в гротах Сицилии становятся «своими» южно-итальянскими и по принципу цепной реакции включает земли Италии в общее культурное пространство Средиземноморья. Таким образом «оправдание» циклопа-людоеда Полифема в рекламном дискурсе демонстрирует нам интересные процессы присвоения и отчуждения в коллективной памяти.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М., 1978.
2. Крюкова И.В. Имена собственные в современной российской рекламе // Рекламный дискурс и рекламный текст. М., 2016. С. 261–278.
3. Робустова В.В. Названия игрушечной продукции как маркер трансформации современной социокультурной среды // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 3. С. 31–38.
4. Робустова В.В., Манченкова А.И. Репрезентирующая функция имен собственных // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 1. С. 32–41.
5. Чубина Е.А. К вопросу об использовании мифонимов в названиях объектов сферы туризма // Сервис Plus. 2012. № 2. С. 52–56.
6. Frediani F., Omodei Zorini A. Ulisse. Variazioni di un mito mediterraneo. Milano, 2007.
7. Trigilia M. I viaggi ed i luoghi di Ulisse in Sicilia. Ispica, 2011.

Daria A. Shevliakova

EXTENTION OF THE SEMANTIC FIELD OF MYTHONIM “ODYSSEY” IN THE ADVERTISING DISCOURSE OF ITALY 2000–2021

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; scevliakova@mail.ru

Abstrac: The object of this article is mythonyms that move into another class of proper names — pragmatonyms or verbal trademarks. The subject of the article was chosen mythonyms from the ancient Greek poem “The Odyssey” by Homer, which are widely used in modern advertising and commercial practice in Italy to name various products: furniture, interior items, clothing, jewelry, food, technical and medical equipment. The purpose of the article is to refute the generally accepted idea that the meaning of an onym (in our case, a mythonym) is impoverished during transonymization into a verbal trademark. The article identified mythonyms from

the Odyssey that most often become pragmatonyms — Odysseus, Penelope, Polyphemus. As a result of their analysis, it was demonstrated that peripheral senses of meaning that are not relevant in the mythonym are actualized in the Italian advertising discourse of 2000–2021. Thus, the semantic field of the mythonym, functioning as a trade name, expands and enriches, and not vice versa. The article highlighted the following updated components of meaning: Odysseus — masculinity and freedom, Penelope — thriftiness and beauty, Polyphemus — creative force in the service of man. In the last mythonym, the core meaning of “the destructive power of the savage” completely changed the meaning to “civilizational power of creation”, and the vector of assessment changed. In this case, advertising discourse reflects the linguistic and cultural tendency that exists in Southern Italy to master and appropriate the symbolic space of Mediterranean culture not so much through the figure of Odysseus, but through the Sicilian Polyphemus. The study used a two-stage corpus analysis method: a continuous sample of product names to identify mythonyms from the Odyssey (68 product names) and a representative sample of products with the names Odysseus, Penelope, Polyphemus.

Keywords: Mythonym; trade name; advertising discourse of Italy; “Odyssey” in advertising discourse; Italian identity

Funding: This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University “Conservation of the World Cultural and Historical Heritage”.

For citation: Shevliakova D.A. (2024). Extension of the semantic field of mythonim “Odyssey” in the advertising discourse of Italy 2000–2021. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 2, pp. 94–104. (In Russ.)

About the author: Daria A. Shevliakova — Dr. Habil in Culturology, Professor, Head of the Department of Italian of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; scevliakova@mail.ru.

REFERENCES

1. Chubina Ye.A. 2012. K voprosu ob ispol'zovanii mifonimov v nazvaniyakh ob'yektov sfery turizma [About the using mythonyms in the names of tourism objects]. *Servis Plus*, no. 2, pp. 52–56. (In Russ.)
2. Frediani F., Omodei Zorini A. 2007. *Ulisse. Variazioni di un mito mediterraneo* [Variations of a Mediterranean myth]. Milano: Franco Angeli. (In Italian)
3. Krjukova, I.V. 2016. *Proper nouns in modern Russian advertising* In *Advertising Discourse and Advertising Text*. Moscow: Flinta; Nauka. (In Russ.)
4. Podolskaya N.V. 1978. *Slovar' russkoy onomasticheskoy terminologii* [Dictionary of Russian onomastic terminology]. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
5. Robustova V.V. 2018. Nazvaniya igrushechnoy produktsii kak marker transformatsii sovremennoy sotsiokul'turnoy sredy [Names of toy products as a marker of the transformation of the modern socio-cultural environment]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 31–38. (In Russ.)
6. Robustova V.V., Manchenkova A.I. 2021. Reprezentiruyushchaya funktsiya imen sobstvennykh [Representing Function of Proper Names]. *Moscow State University*

Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication, no. 1, pp. 32–41.
(In Russ.)

7. Trigilia M. 2011. *I viaggi ed i luoghi di Ulisse in Sicilia* [The travels and places of Ulysses in Sicily]. Ispica: Edizione Tipografia Martorina. (In Italian)

Статья поступила в редакцию 17.12.2023;
одобрена после рецензирования 25.12.2023;
принята к публикации 01.02.2024.

The article was submitted 17.12.2023;
approved after reviewing 25.12.2023;
accepted for publication 01.02.2024.

З.Н. Афинская

**ДЕРИВАЦИОННЫЕ ФУНКЦИИ ПРЕФИКСОВ В ЯЗЫКЕ
НАУКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРОНИМОВ
С ПРЕФИКСАМИ DÉ-, CON-, RE-/ДЕ-, КОН-, РЕ-)**

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Россия; afin-zn@mail.ru*

Аннотация: Фокус исследований, посвященных изучению термина как научной понятийной единицы, перемещается в настоящее время к рассмотрению его метафорической природы, учитывая, что процессы метафорического терминообразования происходят в разных научных областях постоянно, но с разной степенью интенсивности, что не снижает уровень актуальности этой темы. В лексике терминосистем большая роль принадлежит словообразовательным элементам или деривационным формантам (префиксам), благодаря которым образуются новые лексические единицы и тем самым заново кодируется понятийно-категориальная сфера науки. Префикс придает основе слова и его первому основному значению новый смысл, причем префиксы-антонимы не могут, по идее, соединиться в одном слове. Тем интереснее, на наш взгляд, обратить внимание на термины, образованные сочетанием префиксов-антонимов (*деконструкция*). Эти форманты обладают большим деривационным потенциалом, они создают новые термины и концепты, новые метафоры, одним словом, новые форманты мысли, как это произошло благодаря концепту *déconstruction*, одному из базовых в философии Жака Деррида. Цель статьи — рассмотреть особенности деривационной функции префиксов-формантов на примере терминологического гнезда (*конструкция* — *construction*), куда входят термины *reconstruction*, *déstruction*, *déconstruction*.

Ключевые слова: префикс; метафора; деформация; конструкция; реконструкция; деконструкция; архитектура

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-8

Для цитирования: Афинская З.Н. Деривационные функции префиксов в языке науки (на материале интеронимов с префиксами dé-, con-, re-/де-, кон-, ре-) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 105–113.

На протяжении длительного времени термин понимался как особая единица языка, значение которой тяготело в основном к по-

Афинская Зоя Николаевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры французского языка и культуры факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; afin-zn@mail.ru.

нятийной характеристике. Актуализация терминологических исследований связана с вниманием не только к собственно языковой, но и, в значительной мере, к когнитивной природе термина, поскольку семантика термина обусловлена «когнитивным опытом носителей языка в целом и формируется на основании общих гносеологических моделей» [Мишанкина и др., 2019: 11]. В этом ракурсе исследование когнитивных и концептологических аспектов терминосистем представляют собой научную значимость, так как они «по самой своей сути направлены на расширение общегуманитарного знания» [Молчанова, 2023: 10]. Семантико-понятийная характеристика терминов важна в контексте исследований взаимодействия культуры, общества и языка, в том числе языка науки [Афинская, 2021]. «Мысль вариативна», как утверждает философ [Корчинский, 2015], и это качество языка науки реализуется, в том числе благодаря словоизменительным элементам. Роль лексических формантов состоит в способности трансформировать «значение единицы, образующейся с его помощью, и указывать на ее отнесенность к определенному понятийно-семантическому классу» [Буянова, 2016: 196]. Префикс придает основе слова и его первому, значению новый смысл, причем префиксы-антонимы не могут, по идее, соединиться в одном слове. Тем интереснее, на наш взгляд, обратить внимание на неологизмы, образованные благодаря сочетанию префиксов-антонимов, одному из которых будет посвящено настоящее исследование (*деконструкция* — *déconstruction*). Эти форманты слов создают новые концепты, новые метафоры, а метафора — «это прежде всего способ постижения одной вещи в терминах другой, и таким образом ее основная функция заключается в обеспечении понимания» [Лакофф, Джонсон, 2021: 60].

Префиксы *pe-*, *de-*, *кон-* (*re-*, *de-*, *con-*) в составе терминов-интеримов относятся к наиболее употребительным в научном дискурсе. Их семантическая специфика заключается в том, что они отражают, во-первых, локально-пространственные аспекты репрезентации терминов, а, во-вторых, «их количественно-качественные когнитивные свойства и признаки...» [Буянова, 2016: 197]. Эти префиксы добавляют, по А.Д. Апресяну, к исходному слову значение изменения одного состояния объекта в другое, его преобразование, равно как и уничтожение результата произведенного ранее действия [Апресян, 1995: 279–290].

Лексема *construire* относится к одной из опорных в процессе терминообразования и к достаточно частотной в метафорических фрагментах различных научных областей гуманитарных и естественных наук. Исследовательский интерес к термину *конструкция* (*construction*) объясняется тем, что он широко используется в на-

учной коммуникации и в качестве интернационального термина «является единицей глобального дискурса, содержащей перекличку значений, общих, интернационально- и национально окрашенных» [Загряжская, 2022: 70].

Первое и основное значение слова, становящееся метафорой в определенной понятийной области, должно быть достаточно известно, чтобы использовать его переносный потенциал. Так, одним из фундаментальных концептов современного языка науки, представленных в различных областях деятельности человека, является *конструкция* и все его концептуальное поле в прямом и метафорическом значении, охватившее чрезвычайно широкие сферы деятельности человека (строй, строительство, реконструкция, перестройка, архитектура, архитектоника и пр.).

Термин *конструкция* (*construction*) является основой многих метафор (ср. *строить, возводить, соединять, перемещать, превращать, объединять, сооружать, проектировать*), в том числе и тех, которые основаны на фреймовой структуре «*конструктивные действия социального характера*» (защитить, возвысить, разделить, взаимодействовать, строить). Смысл *конструкции* реализуется, прежде всего, в сфере архитектуры, где этот термин взаимодействует с понятиями *деструкция* и *реконструкция*. *Деструкция* (ломать, делить, разрушать, перестраивать) воспринимается как антоним конструктивных практик, а *реконструкция* подразумевает возвращение первоначального облика через стадию разрушения. Оба эти действия характеризуют, хотя и с разным результатом, процесс и этапы строительства и архитектуры. *Архитектура* (*architecture* — *art de concevoir et de construire un bâtiment selon des règles, techniques et des canons esthétiques déterminées*) как один из элементов процесса строительства выступает достаточно часто в роли метафорического фрагмента терминосистем различных областей знания. Образное восприятие искусства архитектуры как и архитектурных объектов и деталей этих объектов (*конструкция, платформа, здание, лестница, стена, башня, мост*) способствуют метафорическому восприятию различных сфер деятельности человека, подчиняющейся определенной логике, — *архитектура информации, архитектура выбора, архитектура безопасности, архитектура мирового порядка, архитектура системы оказания услуг, жестокая военная архитектура, архитектура хаоса, архитектурная греза*. Метафора архитектуры как неотъемлемой части конструктивной деятельности широко распространена особенно в социологических исследованиях, так как позволяет, согласно Г. Баранову, представить общественную иерархию как *вертикаль высшего и низшего, фундамента*

и надстройки, господства и подчинения» [Баранов, 2014: 339]. Весь мир в глазах поэта подобен великим произведениям архитектуры:

Как мир меняется! И как я сам меняюсь!

<...> Мир

Во всей его живой архитектуре —

Орган поющий, море труб, клавиш,

Не умирающий ни в радости, ни в буре.

[Заболоцкий, 1995: 128]

Термин *архитектура* был активизирован в качестве одного из основополагающих понятий русского авангарда, когда главным в объекте творческих исканий было его конструктивное своеобразие, рожденное во встрече разных, иногда взаимоисключающих форм. Так, Казимир Малевич утверждал, что «супрематизм вырастает в объемном времени нового архитектурного построения, в силу своих построений изменяет всю архитектуру вещей Земли...» [Малевич, 2019: 71]. Русский авангард, будучи оригинальным течением в своих художественных достижениях, в начале своего пути вдохновлялся идеями Пикассо, выраженными, в частности, с помощью концепта *деструкция*: “Autrefois, un tableau était une somme d’additions. Chez moi, c’est une somme de destructions” («Раньше картина была суммой прибавлений. У меня — это сумма деструкций». — Пер. З.А.). [Favre, 1994: 123]. Термины *декомпозиция*, *деформация*, *диссиметрия*, *дисгармония* были привнесены в поэтику русского авангарда под влиянием французских футуристов. Так, одно из фундаментальных понятий русского авангарда — *деформация* объекта вплоть до беспредметности — необходима для выражения его нового конструктивного потенциала. Идеология конструктивизма придала актуальный философский смысл многим архитектурным концептам, объединенным идеей строительства со всеми его метафорическими смыслами, такими как *строить*, *перестраивать*, *разрушать* (*construction, reconstruction, déstruction*).

Взгляд на мироустройство как на непрерывное возведение мироздания, включая все его этапы (разрушение и восстановление, реконструкция и строительство), на общественную деятельность вообще, подчиняющуюся тем же законам, и на соответствующую этим процессам дискурсивную практику, получил благодаря французскому философу Жаку Деррида (Derrida J., 1930–2003) новое терминологическое оформление в виде концепта *деконструкция* (*la déconstruction*). «Деконструкция — это форма анализа не только понятий и значений, но также и институтов, дабы что-то заново утвердить и реконструировать» [Деррида, 1993: 167]. Деконструкция, согласно Ж. Деррида, проявляется во всей своей значимости именно в архи-

текстуре, где она как бы противостоит самой идее конструкции: “*la déconstruction architecturale est plus affirmative, conséquente et effective qu’une déconstruction discursive; elle rencontre et doit essayer de surmonter les résistances les plus effectives, c’est-à-dire des résistances culturelles, politiques, sociales, économiques, financières, matérielles et architecturales...*” — («Архитектурная деконструкция более убедительна, последовательна и эффективна, чем дискурсивная деконструкция; она сталкивается с более эффективным сопротивлением, которое она должна преодолеть, а именно с культурным, политическим, социальным, экономическим, финансовым, материальным и архитектурным...»). — *Пер. З.А.*) [Цит. по: Michaud et al., 2015: 123].

Архитектура, если она стремится выразить новое представление о своих целях, подразумевает неизбежно этап деструкции старых идей и объектов, о чем остроумно заметил английский политический деятель в восьмидесятых годах XX века: “*L’architecture moderne fait plus de dégâts à Londres que n’enfirent les bombardements de la Luftwaffe*” («Современная архитектура разрушает Лондон больше, чем бомбардировки Люфтваффе»). — *Пер. З.А.*) [Favre, 1994: 123].

Поиск возможностей преодоления в теории и на практике характерных (чтобы не сказать кричащих) противоречий современной архитектуры стало идейной целью выставки “*Deconstructivist Architecture*” (1988, Нью-Йорк): “*Déséquilibrées, désarticulées, dramatiquement instables, génératrices de tensions et de collisions, les formes prisées par ces concepteurs relèvent d’une esthétique que l’on peut qualifier de dislocatoire et dont il nous faudra, en temps opportun, interroger l’origine*”. — «Неуравновешенные, вывихнутые, драматически нестабильные, генерирующие напряжение и коллизии, формы, которым отдают предпочтение создатели концептов, демонстрируют эстетику, которую можно назвать вывихнутой и по поводу которой придется со временем поставить вопрос о ее корнях». — *Пер. З.А.* [Steinmetz, 2002: 281].

Двойной префикс *де-* и *кон-* противоречив изначально по существу, так как объединяет в одной лексеме два форманта-антипода, что создает определенную сложность в понимании слова *деконструкция*, похожего на оксиморон, на что обращают внимание исследователи творчества Жака Деррида: “*L’architecture déconstructiviste se présente... tout simplement comme une expression oxymorique, résultant d’une appropriation intempestive de sa pensée, de l’ordre, de la méprise*” — «Деконструктивистская архитектура — просто оксиморон, родившийся в результате произвольного соединения идеи, логики и ошибки». — *Пер. З.А.* [Bonico-Donati, 2020: 133].

Несмотря на растущий интерес к философии Деррида, по-прежнему сложно найти адекватный перевод термина *la déconstruc-*

tion на русский язык, если не считать таковым неологизм «рас-по-стройка», предложенный Н.С. Автономовой: «...деконструкция — это не только *рас-по-стройка* текстов: сфера ее значимости...не ограничивается дискурсом...» [Автономова, 2022: 96]. Пространством деконструкции, по ее словам, «...могут быть и отдельные слова с контрастной семантикой...и даже отдельные предлоги, приставки, частицы...» [Автономова, 2022: 50].

Сам Жак Деррида видел определенную аналогию между деконструкцией и советской перестройкой конца 1990-х годов. Размышляя об изменении архитектурного облика Москвы в период восстановления утраченной архитектуры в свете понятия *деконструкция*, Деррида отмечал, что «на месте разрушенных церквей появились другие виды зданий. Итак, если вы хотите что-то восстановить, нередко приходится разрушать вновь возникшие структуры, и тогда следует в точности прикинуть, что же нужно делать — действительно ли необходимо разрушать, уничтожать или иногда можно что-то сохранить, преобразовать, подкрасить» [Деррида, 1993: 208]. Благодаря этой аналогии можно было бы перевести этот термин русским словом *нестроение*, если бы оно не относилось к так называемой книжной лексике.

В современном русском языке термин *деконструкция*, несмотря на всю сложность его терминологической дефиниции, становится все более употребительным. Так, один журналист в беседе о современной политической ситуации в России восклицает — «Невозможно деконструировать русских людей».

Таким образом, метафорическая природа термина наряду с деривационной функцией префиксов-интеронимов способствует синергии интеллектуального пространства. Внимание к специфике когнитивной семантики термина, вовлекающей в процессы познания широкий опыт научного познания, актуализирует проблемы терминоведения. В этом процессе немалое значение приобретают деривационные процессы, вовлекающие в свою орбиту префиксы-интеронимы (*де, кон, ре*).

Архитектурная деятельность (*construction, destruction, reconstruction*) и образ развивающегося мира способствуют метафорическому восприятию различных сфер деятельности человека. Концепт *деконструкция*, выдвинутый Жаком Деррида, актуализировался как возможный способ анализа понятий и значений архитектуры в ее прямом и переносном смысле — и шире — как метафора современного общественного развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. 1: Лексическая семантика. М., 1995.

2. Автономова Н.С. Философский язык Жака Деррида. М., 2022.
3. Афинская З.Н. Семантико-понятийная характеристика терминов в контексте междисциплинарных исследований (на материале французского языка) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 3. С. 112–120.
4. Буянова Л.Ю. Терминологическая деривация в языке науки: когнитивность, семиотичность, функциональность. М., 2016.
5. Жак Деррида в Москве: деконструкция путешествия / Пер. с фр. и англ. М., 1993.
6. Заболоцкий Н.А. Стихотворения. М., 1985.
7. Загряжская Т.Ю. Факторы «гибридность» и «граница» в контексте языкового образования и функционального полилингвизма // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 61–76.
8. Корчинский А.В. Форманты мысли: Литература и философский дискурс. М., 2015.
9. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / Пер. с англ. М., 2021.
10. Малевич К.С. Черный квадрат. Мир как беспредметность. М., 2019.
11. Мишанкина Н.А. Русские терминосистемы в аспекте семантической избирательности (на материале метафорических фрагментов естественных, технических и гуманитарных терминосистем): Колл. монография; под ред. Н.А. Мишанкиной. М., 2019.
12. Молчанова Г.Г. Смыслообразующая роль метафоры в контексте радиального расширения концепта // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 2. С. 9–23.
13. Bonico-Donato C. Déconstruction philosophique et déconstruction architecturale. Archives de Philosophie. 2020. Tome 82. P. 125–144. URL: <https://doi.org/10.3917/aphi.832.0125> (дата обращения: 28.11.2023).
14. Favre Fr. Dictionnaire des idées non reçues. Paris, 1994. P. 123.
15. Michaud G., Lèbre J. Archive, architecture, art/Rue Descartes. 2016. № 89–90. P. 118–138. URL: <https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2016-2-page-118> (дата обращения: 28.11.23).
16. Steinmetz R. Chapitre 5. Le destructivisme ou l'architecture aux limites. L'Atelier d'esthétique ed. Esthétique et philosophie de l'art. Repères historiques et thématiques. P. 281–294. Louvain-La-Neuve: De Boeck supérieur, 2002. URL: <https://doi.org/10.3917/dbu.ali.2002.01.0281> (дата обращения: 28.11.23).

Zoya N. Afinskaya

DERIVATIONAL FUNCTIONS OF PREFIXES IN THE LANGUAGE OF SCIENCE (BASED ON THE MATERIAL OF INTERONYMS WITH PREFIXES DÉ-, CON-, RE-/DE-, CON-, RE-)

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; afin-zn@mail.ru

Abstract: The focus of research devoted to the study of a term as a scientific conceptual unit is currently moving to the consideration of its metaphorical nature, given that the processes of metaphorical term formation occur in different scientific fields constantly, but with varying degrees of intensity, which does not reduce

the level of relevance of this topic. In the vocabulary of terminological systems, a large role belongs to word-forming elements or derivational formants (prefixes), thanks to which new lexical units are formed and thereby the conceptual-categorical sphere of science is re-encoded. The prefix gives the base of the word and its first, main meaning a new meaning, and antonym prefixes cannot, in theory, be combined in one word. It is all the more interesting, in our opinion, to pay attention to terms formed by a combination of prefixes and antonyms (deconstruction). These formants have great derivational potential; they create new terms and concepts, new metaphors, in a word, new formants of thought, as happened thanks to the concept of déconstruction, one of the basic ones in the philosophy of Jacques Derrida. The purpose of the article is to consider the features of the derivational function of formant prefixes using the example of the terminological nest construction, which includes the terms reconstruction, déstruction, déconstruction.

Keywords: prefix; metaphor; deformation; construction; reconstruction; deconstruction; architecture

For citation: Afinskaya Z.N. (2024) Derivational functions of prefixes in the language of science (based on the material of interonyms with prefixes dé-, con-, re-/de-, con-, re-). *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 2, pp. 105–113. (In Russ.)

About the author: Zoya N. Afinskaya — PhD in Philology, Associate Professor, Department of French language and culture, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; afin-zn@mail.ru.

REFERENCES

1. Apresyan Yu.D. 1995. Izbrannye trudy. *Leksicheskaya semantika*. [Selected Works, volume 1. Lexical semantic]. Moscow. (In Russ.)
2. Avtonomova N.S. 2022. *Filosofskii yazyk Zhaka Derrida*. [The Philosophical Language of Jacques Derrida]. Moscow. (In Russ.)
3. Afinskaya Z.N. 2021. Semantiko-ponyatiinaya kharakteristika terminov v kontekste mezhdistsiplinarnykh issledovaniy (na materiale frantsuzskogo yazyka). [Semantic and conceptual characteristics of terms in the context of interdisciplinary research (based on the material of the French language)]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 112–120. (In Russ.)
4. Buyanova L.Yu. 2016. *Terminologicheskaya derivatsiya v yazyke nauki: kognitivnost', semiotichnost', funktsional'nost'*. [Terminological derivation in the language of science: cognitiveness, semiotics, functionality]. Moscow. (In Russ.)
5. Zhak Derrida v Moskve. 1993. *Dekonstruksiya puteshestviya*. [Jacques Derrida in Moscow: Deconstruction of travel]. Moscow. (In Russ.)
6. Zabolotskii N.A. 1985. *Stikhotvoreniya*. [Poems]. Moscow. (In Russ.)
7. Zagryazkina T.Yu. 2022. Faktory “gibridnost” i “granitsa” v kontekste yazykovogo obrazovaniya I funktsional'nogo polilingvizma. [Factors of “hybridity” and “border” in the context of language education and functional multilingualism]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 61–76. (In Russ.)
8. Korchinskii A.V. 2015. *Formanty mysli: Literatura I filosofskii diskurs*. [The Formants of Thought: Literature and Philosophical Discourse]. Moscow. (In Russ.)

9. Lakoff G., Johnson M. 2021. Metaforý, kotorymi my zhivem. [The metaphors we live by]. Per. S angl. Izd. 4-e. M.: LKI. (In Russ.)
10. Malevich K.S. 2019. *Chernyikvadrat. Mir kak bespredmetnost'*. [A black square. The world as a pointlessness]. Moscow. (In Russ.)
11. Mishankina N.A. 2019. *Russkie terminosistemy v aspekte semanticheskoi izbiratel'nosti (na material metaforicheskikh fragmentov estestvennykh, tekhnicheskikh i gumanitarnykh terminosistem): kollekt. monografiya; pod red. N.A. Mishankinoi*. [Russian terminological systems in the aspect of semantic selectivity (based on the material of metaphorical fragments of natural, technical and humanitarian terminological systems)]. Moscow. (In Russ.)
12. Molchanova G.G. 2023. Smysloobrazuyushchaya rol' metaforý v kontekste radial'nogo rasshireniya kontsepta. [The semantic role of metaphor in the context of the radial expansion of the concept] *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 9–23.
13. Bonico-Donato C. 2020. *Déconstruction philosophique et déconstruction architecturale. Archives de Philosophie*, vol. 83, no. 2, pp. 125–144. (In French)
14. Favre Fr. *Dictionnaire des idées non reçues*. 1994. Paris. (In French)
15. Michaud G., Lèbre J. 2016. *Archive, architecture, art / Rue Descartes*, no. 89–90, pp. 118–138. URL: <https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2016-2-page-118>. (accessed: 28.11.23). (In French)
16. Steinmetz R. 2002. Chapitre 5. Le destructivisme ou l'architecture aux limites / *Esthétique et philosophie de l'art. Repères historiques et thématiques*, pp. 281–294. (In French)

Статья поступила в редакцию 19.12.2023;
одобрена после рецензирования 27.12.2023;
принята к публикации 01.02.2024.

The article was submitted 19.12.2023;
approved after reviewing 27.12.2023;
accepted for publication 01.02.2024.

Доу Чуньяо

**ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ МИКРОПОЛЯ
«ПОЖИЛОЙ ВОЗРАСТ» В РУССКОМ
И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

Пекинский университет, Пекин, Китай; baolisi007@yandex.ru

Аннотация: Данная статья посвящена сопоставительному изучению номинации пожилого возраста человека в русской и китайской фразеологии. Предметом исследования являются фразеологические единицы русского и китайского языков, в которых объект описания представляет собой возрастную характеристику пожилого человека. Для комплексного и системного исследования использованы метод словарных дефиниций, полевой метод, а также методы лингвокультурологического и сопоставительного анализа. Цель работы заключается в выделении сходных и отличительных представлений о пожилом возрасте человека с точки зрения носителей русской и китайской лингвокультур. В данной статье проводится анализ плана выражения и плана содержания русских и китайских фразеологизмов, а также лингвокультурологический анализ данных единиц сопоставляемых языков. Научная новизна данного исследования состоит в том, что впервые определены фразеологические средства репрезентации пожилого возраста человека в русской и китайской лингвокультурах; впервые представлены и сопоставлены фразеосемантические микрополя ‘старость’ и ‘老年’ (старость). Результаты позволяют раскрыть сходства и различия в концептуализации старости в русской и китайской фразеологии и выявить особенности микрополей ‘старость’ и ‘老年’ (старость) сопоставляемых языков.

Ключевые слова: пожилой возраст; фразеосемантическое поле; сопоставление языков; лингвокультурологический анализ

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-9

Для цитирования: Доу Чуньяо. Фразеологические единицы микрополя «пожилой возраст» в русском и китайском языках // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 114–124.

Введение

Возраст является одним из значительных фрагментов картин мира разных языков и «отражает комплекс знаний о человеке как

Доу Чуньяо — кандидат филологических наук, младший научный сотрудник Института иностранных языков Пекинского университета; baolisi007@yandex.ru.

© Доу Чуньяо, 2024



индивиде, изменяющем свои свойства и качества в процессе онтогенеза и закрепленные в языке традиции их восприятия» [Ду Чуньяо, 2022: 8]. Отражая жизненные циклы человека и его деятельности, языковые единицы репрезентируют разные впечатления, представления, знания, оценки, картины и сцены [Кубрякова, 2004: 61–65]. Очевидно, что в семантике номинативных единиц русского и китайского языков представлены сходные и отличительные черты в восприятии человека в разные периоды его жизни, формируя так называемый возрастной код культуры (см., напр., [Левицкий, Ду Чуньяо, 2019: 122–131]). Отметим, что фразеологизм как особый знак занимает особое место при сопоставлении номинативных единиц, репрезентирующих возраст человека.

Старость как один из основных возрастных периодов жизни человека является объектом исследования в данной работе. Актуальность исследования подкрепляется тем, что в настоящее время в лингвистике наблюдается интерес к исследованию фразеологизмов, репрезентирующих старость в разных языках [Юртайкина, 2012; Ду Чуньяо, 2019; Сафаралиева, 2022; Готовцева, 2023; и др.]. В русском и китайском языках есть развитые системы фразеологических единиц, обозначающие пожилой возраст человека. Однако она еще недостаточно изучена в русле лингвокультурологического и сопоставительного подходов.

Фразеологический состав языка может быть представлен в виде полевой модели. Фразеосемантическое поле в современной лингвистике рассматривается как совокупность фразеологизмов, имеющих общую семантическую признаку; оно, как любое поле, состоит из ядра и периферии [Сабурова, 2002: 82]. Семантические основы сопоставления единиц, репрезентирующих старость человека, заключаются в разделении фразеосемантических микрополей ‘старость’ и ‘老年’ (старость) на фразеосемантические подгруппы в соответствии с различиями объекта описания в семантике фразеологизмов.

Итак, среди фразеологизмов, репрезентирующих старость человека, выделяются центральная зона (фразеосемантическая подгруппа «Только о старости») и периферийная зона (фразеосемантическая подгруппа «Старость + дополнительные признаки»).

Результаты и обсуждение

Русские и китайские единицы с ключевыми лексемами *годы* (лет), *век*, *возраст* (возраст) и *寿命* (продолжительность жизни) составляют центральную зону данных микрополей: *в годах (летах), на склоне лет, в чужой век, мафусаилов век; 耳顺之年* букв. *в возрасте, когда уши стали мне послушны* (идиоматическое обозначение 60-летнего возраста человека); *古稀之年* букв. *до такого возраста*

мало людей может дожить (идиоматическое обозначение 70-летнего возраста человека) и 松柏之寿 букв. *продолжительность жизни сосны и кипариса*. Обозначая старость человека, все вышеуказанные единицы характеризуют пожилого человека независимо от его пола, т.е. они лишены гендерной маркированности. Китайская фразеологическая система включает еще другие единицы, обозначающие только старость человека. Ср.: 日落西山 букв. *солнце садится за западные холмы*; 半截入土 букв. *половина тела человека уже была под землей* и т.д.

Очевидно, что фразеологизмы *на склоне лет* и 日落西山 букв. *солнце садится за западные холмы* имеют сходные образные основания: образ, создаваемый данными единицами, основан на аналогии «старость человека — закат солнца». Китайский фразеологизм 半截入土 букв. *половина тела человека уже была под землей* характеризует весьма пожилого человека, который уже одной ногой в могиле¹. Данный фразеологизм восходит к оппозиции «рождение — смерть», т.е. в китайской лингвокультуре старость рассматривается как последний возрастной период, когда человек ожидает смерть. Такое представление о старости человека в русской фразеологии выражается в пословицах *от старости могила лечит, от старости зелье — могила* и др.

Рассмотрим периферийную зону микрополей ‘старость’ и ‘老年’ (старость). В сопоставляемых лингвокультурах для определения старости человека важны внешность и физическое состояние, а также его физиологическое проявление, черты характера, интеллектуальные способности, социальный статус, эмоциональное состояние и поведение. Известно, что возраст человека обозначается его внешним видом. Внешность пожилых людей описывается посредством характеристики состояния их волос (или бровей, бород), костей, кожи и зубов. В русской фразеологии единицы *как лунь, как серебро* и *как снег* используются для характеристики состояния волос и бровей у пожилых людей, а единица *как печеное яблоко* — для характеристики состояния кожи. По сравнению с русской фразеологией, китайские фразеологизмы более разнообразны. При характеристике внешности пожилых людей они описывают не только состояние волос (бровей, бороды) и кожи (龙眉皓发 букв. *серые брови и белоснежные волосы*; 鹤发鸡皮 букв. *волосы журавля и кожа курицы* и др.), но и состояние зубов и костей (黄发儿齿 букв. *седые волосы и молочные зубы*; 背曲腰弯 букв. *спина изогнутая и поясница кривая* и др.).

¹ Китайский большой фразеологический словарь. Пекин, 2009. С. 61.

Среди этих единиц фразеологизмы *как лунь*, *как снег*, *как серебро*, 龙眉皓发 букв. *серые брови и белоснежные волосы* и 鹤发鸡皮 букв. *волосы журавля и кожа курицы* являются единицами, имеющими близкое значение. Русские единицы фиксируют седые волосы и бороду как маркер пожилого человека². Китайский фразеологизм 龙眉皓发 букв. *серые брови и белоснежные волосы* обозначает пожилого человека, у которого белые волосы и брови³, единица 鹤发鸡皮 букв. *волосы журавля и кожа курицы*) характеризует пожилого человека с белыми волосами и грубой кожей⁴.

Сопоставим план выражения данных единиц. Русские единицы представляют собой компаратив, имея только объект сравнения. Они, как правило, употребляются в речи в сочетании с лексемами *белый* и *седой*. Китайские фразеологизмы — чэньюй с сочинительной конструкцией, которые соотносятся с цитатами в традициях русской фразеологии, так как они исходят из древнекитайских известных литератур [Дюу Чуньяо, 2022: 197]. Фразеологизм 龙眉皓发 (букв. *серые брови и белоснежные волосы*) в современном китайском языке является архаизмом.

В ходе сопоставления плана содержания данных единиц можно отметить, что по поводу денотативного компонента значения русские и китайские сопоставляемые единицы частично отличаются областями денотации: русские единицы характеризуют цвет волос, т.е. волос и/или бороды пожилого человека, а китайский фразеологизм 龙眉皓发 (букв. *серые брови и белоснежные волосы*) также описывает цвет волос пожилого человека, но он фокусируется на цвете волос и бровей, единица же 鹤发鸡皮 (букв. *волосы журавля и кожа курицы*) — на цвете волос и состоянии кожи. Русские и китайские единицы также не совпадают по сигнификативному компоненту. По сравнению с китайскими фразеологизмами, русские фразеологизмы выявляют типичное представление носителей русского языка о внешнем виде не только пожилого, но и много пережившего человека. Ср. в [НКРЯ]: *Любовь Онисимовна тогда была еще не очень стара, но бела как лунь*⁵. Фразеологизмы *как лунь* и 鹤发鸡皮 (букв. *волосы журавля и кожа курицы*) имеют сходные образные основания. Зооморфная метафора присутствует в семантике этих единиц, их образ построен на сравнении цвета волос пожилого человека с цветом перьев птицы. Различия заключаются в том, что образ китай-

² См.: Лебедева Л.А. Устойчивые сравнения русского языка: Тематический словарь. М., 2015. С. 16.

³ Китайский большой фразеологический словарь. С. 984.

⁴ Там же. С. 631.

⁵ Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 08.10.2023).

ского фразеологизма еще основан на сравнении состояния кожи пожилого человека с «кожей курицы». Единица *как серебро* восходит к сравнению цвета волос пожилого человека с цветом серебра, а *как снег* — к сравнению цвета его волос и снега. Что касается эмотивно-оценочного компонента значения, русские единицы, как правило, имеют позитивную оценочность. Следует обратить внимание на китайский фразеологизм 鹤发鸡皮 (букв. *волосы журавля и кожа курицы*), который обладает не только позитивной, но и негативной коннотацией. Например: 1) 他已很老很老了, 可以说鹤发鸡皮, 但我觉得他在极力撑起一份男子之气 (русский перевод: *Он уже стал стариком с белыми волосами и грубой кожей. Но мне кажется, что он очень старается сохранить мужское достоинство*); 2) 女主角说: 她的心理压力非常大, 老怕有朝一日变回鸡皮鹤发 (русский перевод: *Героиня говорит, что на нее оказывается такое сильное психологическое давление, поскольку она всё время боится, что однажды снова превратится в такую старуху с белыми волосами и грубой кожей*)⁶.

В ходе сопоставления культурной семантики данных единиц отметим, что образы *журавля, курицы и луна* во фразеологизмах 鹤发鸡皮 букв. *волосы журавля и кожа курицы* и как *лунь* добавляют символические смыслы: цвет перьев птицы символизирует цвет волос пожилого человека; состояние кожи курицы — состояние его кожи. Фразеологизмы *как снег* и *как серебро* восходят к природно-ландшафтному коду русской культуры с помощью компонентов *снег* и *серебро*, а фразеологизм 龙眉皓发 букв. *серые брови и белоснежные волосы* — к цветовому коду китайской культуры с помощью компонентов 龙 (*серые*) и 皓 (*белоснежные*). Очевидно, что данные сопоставляемые единицы восходят к оппозиции «внешнее — внутреннее», выявляя процесс старения человека, который происходит в его организме и внешнем виде. С позиции носителей сопоставляемых лингвокультур белый цвет символизирует потерю жизненной активности и старение [Ковшова, 2022: 19–20].

Рассмотрим подгруппу «Старость + физическое состояние». Старость в сопоставляемых лингвокультурах также взаимодействует с физическим состоянием. Следует отметить, что русская и китайская фразеологические системы выражают неоднозначную оценку пожилых людей. Фразеологизмы *песок сыплется* — 枯木朽株 букв. *гнилой ствол и трухлявый пень* и др. обозначают пожилого человека, который находится в плохом физическом состоянии, а единицы *сколоченная посуда два века живет* — 朱颜鹤发 букв. *румяное*

⁶ Национальный корпус современного китайского языка. URL: <http://ccl.pku.edu.cn> (дата обращения: 08.10.2023).

лицо и волосы журавля и т.д. — пожилого человека, который пребывает в хорошей физической форме.

Что касается черт характера пожилого человека, его основное положительное качество — это опыт. Зооморфная метафора присутствует в данной оценке пожилого человека, т.е. в сопоставляемых лингвокультурах положительная оценка старости человека обозначается с помощью описания животных. Ср.: *старый волк знает толк* — 老马识途 букв. *старая лошадь знает дорогу* и т.д. В русской фразеологии имеются своеобразные единицы, которые описывают черты характера пожилого человека посредством мифологического образа (*Баба Яга*). В китайской фразеологии старость характеризуется не только опытом, но и добродетелью — 年高德劭 букв. *почтенный годами и добродетельный*. Кроме того, в китайской фразеологии еще есть единицы, описывающие пожилых людей, которые «сохраняют» чистоту, наивность и доброту — 童心未泯 букв. *детское сердце не исчезло*. С точки зрения китайцев, пожилые люди также должны «поддерживать себя в хорошем душевном состоянии, иметь высокие стремления и ставить себе новую цель в жизни» [Доу Чуньяо, 2022: 208]. Положительная оценка старости человека в китайской фразеологии, как правило, связывается с конем. Ср.: 老骥伏枥 букв. *хоть стар крылатый конь, но мечтает еще о чем-то*. Этот фразеологизм употребляется в статусе характеризующей предикации или определения, описывающего качество или свойство подлежащего (человека). Например: 1) 这些老骥伏枥的拓荒者至今仍承担着全区百分之七八十的科研任务 (русский перевод: *Эти старые первопроходцы с великими устремлениями до сих пор решают 70–80% научно-исследовательских задач в автономном районе*); 2) 陈和景老骥伏枥, 热心在香港推广普通话, 并非一时偶然的冲动 (русский перевод: *Чэнь Хэцзин — старик, который сохраняет силу и энергию в старости. Его страсть к продвижению путунхуа в Гонконге не является случайным порывом*)⁷.

Сопоставим фразеосемантическую подгруппу «Старость + интеллектуальные способности» в русском и китайском языках. Сходство заключается в том, что в сопоставляемых лингвокультурах старость характеризуется мудростью: китайский фразеологизм 发短心长 (букв. *короткие волосы и длинное сердце*), русский фразеологизм *старина что диво* и др. По сравнению с китайской фразеологией, в русской фразеологии тоже есть много единиц, описывающих интеллектуальные способности пожилых людей с отрицательной стороны: *впасть в детство, старый пень*, а также

⁷ Национальный корпус современного китайского языка. URL: <http://ccl.pku.edu.cn> (дата обращения: 08.10.2023).

пословицы *Борода глазам (уму) не замена; И старую собаку не волком звать* и др. Зооморфная метафора присутствует в семантике последней поговорки. В русской лингвокультуре *волк* — самое умное из всех животных, старая опытная собака даже не может к нему подходить⁸. Образ данной единицы восходит к сравнению: старая, опытная собака и умный волк.

Что касается социального статуса пожилого человека, то русские и китайские фразеологические единицы тоже выражают неоднозначную оценку социального положения пожилого человека, т.е. старик должен пользоваться уважением всего общества (например: *Старших и в орде почитают*; 年高望重 букв. *старый и престижный*) либо становится обузой для общества и семьи (например: *Чужой век живет* — 秋风团扇 букв. *ветер осенью поднялся, больше не использовать веер*). Обозначая пожилую женщину, которая потеряла красоту, и ее бросили⁹, последний китайский фразеологизм выражает типичное представление китайцев о социальном статусе пожилой женщины, которая становится обузой для семьи. Кроме того, в китайской фразеологии данная подгруппа включает своеобразные фразеологизмы, которые фокусируются на описании выхода на пенсию пожилых людей и их беззаботной и спокойной жизни: 告老还乡 букв. *выйти в отставку и вернуться на родину*, 含饴弄孙 букв. *держат во рту солодовый сахар и возбуждают внука* и др. Последний фразеологизм выступает мерилем счастья жизни стариков.

Перейдем к рассмотрению алломорфных подгрупп русской и китайской фразеологии. По сравнению с русской, в китайской фразеологии есть своеобразные единицы, которые описывают физиологические проявления и эмоциональное состояние пожилого человека. Ср.: фразеологизм 老泪纵横 букв. *в старческих слезах* — о пожилom человеке, который из-за печали и волнения горько рыдает¹⁰; 白头之叹 букв. *вздых и горе человека с белыми волосами* — о вздохе и горе брошенной пожилой женщины¹¹. Последний фразеологизм в современном китайском языке используется редко.

В русской фразеологии есть своеобразная единица, которая отсутствует в китайской фразеологии. Фразеологическая система русского языка характеризует поведение пожилого человека: например, *мышинный жеребчик*. Данная единица обозначает молодящегося пожилого мужчину, который активно увлекается ухаживанием

⁸ Зимин В.И. Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений. М., 2016. С. 276.

⁹ Китайский большой фразеологический словарь. С. 1202.

¹⁰ Китайский большой фразеологический словарь. С. 883.

¹¹ Там же. С. 40.

за представительницами женского пола, проявляет к ним много внимания¹². Составляющие компоненты данного фразеологизма соотносятся с зооморфным кодом русской культуры. Образ, создаваемый единицей *мышинный жеребчик*, восходит к оппозициям «молодость — старость», «сильный — слабый» и «мужчина — женщина». Данный фразеологизм представляет собой оксюморон, поскольку его составляющие компоненты имеют противоположное значение.

Выводы

Структурно-семантический, сопоставительный и лингвокультурологический анализ позволяют раскрыть ядерные и периферийные признаки фразеосемантических микрополей «пожилой возраст человека» сопоставляемых языков. Центральная зона данных микрополей включает единицы с ключевыми лексемами *годы (лета), век, возраст (возраст)* и *寿命 (продолжительность жизни)*. В сопоставляемых лингвокультурах старость рассматривается как предсмертный возрастной период. С позиции носителей русской и китайской лингвокультур старость взаимодействует с внешностью и физическим состоянием пожилого человека, а также его чертами характера, интеллектуальными способностями и социальным статусом. Алломорфными являются подгруппы в китайской фразеологии — «Старость + физиологическое явление» (老泪纵横 букв. *в старческих слезах*), «Старость + эмоциональное состояние» (白头之叹 букв. *вздох и горе человека с белыми волосами*) и в русской — «Старость + поведение» (*мышинный жеребчик*).

Подгруппа «Старость + физическое состояние» отражает изоморфное представление о физическом состоянии пожилого человека. Старость в русской и китайской лингвокультурах характеризуется не только слабостью, поскольку в русской и китайской фразеологии имеются единицы, обозначающие пожилого человека, находящегося в хорошей физической форме.

В подгруппах «Старость + внешность» и «Старость + социальный статус» китайские фразеологизмы более разнообразны. По сравнению с китайской фразеологией, русские фразеологизмы более разнообразны в подгруппе «Старость + интеллектуальные способности». Алломорфные особенности микрополей 'старость' и '老年' (старость) главным образом заключаются в подгруппе «Старость + черты характера». Старость в русской и китайской лингвокультурах отличается опытностью. Кроме того, старость в китайской лингвокультуре характеризуется еще добродетельным, чистым и амбици-

¹² Большой фразеологический словарь русского языка. М., 2014. С. 391.

озным. По сравнению с китайской фразеологией, в русской фразеологии имеются своеобразные единицы, образ которых связывается с мифологическим образом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Готовцева Л.М.* Фразеологические единицы микрополя «старый возраст человека» в якутском языке // Северо-Восточный гуманитарный вестник. 2023. №3(44). С. 67–78.
2. *Доу Чуньяо.* Русские и китайские фразеологизмы с семантикой ‘возраст’: сопоставительный аспект // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 173–179.
3. *Доу Чуньяо.* Номинация возраста человека в лексике и фразеологии русского и китайского языков: сопоставительный аспект: Дисс. ... канд. филол. наук. М., 2022.
4. *Ковшова М.Л.* Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок: Антропонимический код культуры. 2-е изд., испр. М., 2022.
5. *Кубрякова Е.С.* Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М., 2004.
6. *Левцкий А.Э., Доу Чуньяо.* Возраст человека в зеркале лингвокультуры // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Гуманитарные науки. 2019. № 6 (822). С. 122–131.
7. *Сабурова Н.А.* Структура фразеосемантического поля пространства // Филологические науки. 2002. № 2. С. 81–88.
8. *Сафаралиева Л.А., Пархитько Н.П.* Сопоставительный анализ фразеологических единиц, репрезентирующих концепты СТАРОСТЬ и VEJEZ в русском и испанском языках // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2022. Т. 13. № 3. С. 694–709.
9. *Юртайкина О.В.* Языковая реализация образа пожилого человека в специализированной прессе для пожилых людей // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 2. С. 81–115.

Dou Chunyao

PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE MICROFIELD “OLD AGE” IN RUSSIAN AND CHINESE

Peking University, Beijing, China; baolisi007@yandex.ru

Abstract: This article deals with the comparative study of the old age designation in Russian and Chinese phraseology. The subject of research in this paper are phraseological units of Russian and Chinese, in which the object of description is the age of an elderly person. The main research methods used in the article are the methods of definitions, field, linguocultural and comparative analyses. The aim of the paper lies in identification of similar and distinctive perceptions of an elderly person from the point of view of representatives of Russian and Chinese linguocultures. The paper analyses the plane of expression and the plane of the content of Russian and Chinese phraseological units, as well as cultural and linguistic features of those units. The scientific novelty of this study reveals itself in the fact that for the first time the phraseological means of elderly age representation of a person in Russian

and Chinese linguocultures have been defined; for the first time the phraseosemantic microfield ‘old age’ in Russian and Chinese have been presented and compared. The results of the study make it possible to represent similarities and differences of the old age conceptualization by means of Russian and Chinese phraseology and to identify the features of the microfield ‘old age’ of the languages compared.

Keywords: old age; phraseosemantic field; language comparison; linguocultural analysis

For citation: Dou Chunyao (2024). Phraseological units of the microfield “old age” in Russian and Chinese. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 2, pp. 114–124. (In Russ.)

About the author: Dou Chunyao — PhD, Junior Research Fellow, School of Foreign Languages of Peking University; baolisi007@yandex.ru.

REFERENCES

1. Gotovtseva L.M. 2023. Frazеologicheskie edinitsy mikropolya «staryi vozrast cheloveka» v yakutskom yazyke [Phraseological units of the microfield “old human age” in the Yakut language]. *Severo-Vostochnyi gumanitarnyi vestnik*, no. 3, pp. 67–78. (In Russ.)
2. Dou Chunyao. 2019. Russkie i kitaiskie frazeologizmy s semantikoi ‘vozrast’: sopostavitel’nyi aspekt [Russian and Chinese phraseological units with semantics of ‘age’: comparative aspect]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 173–179. (In Russ.)
3. Dou Chunyao. 2022. *Nominatsiya vozrasta cheloveka v leksike i frazeologii russkogo i kitaiskogo yazykov: sopostavitel’nyi aspekt* [Nomination of human age in the lexicon and phraseology of Russian and Chinese languages: comparative aspect]. dis. ... kand. filol.nauk. Moscow. (In Russ.)
4. Kovshova M.L. 2022. *Lingvokul’turologicheskii analiz idiom, zagadok, poslovits i pogovorok: Antroponimicheskii kod kul’tury* [Linguocultural analysis of idioms, riddles, proverbs and sayings: Anthroponymic code of culture]. Moscow, LENAND. (In Russ.)
5. Kubryakova E.S. 2004. *Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znaniy o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoi tochki zreniya. Rol’ yazyka v poznanii mira* [Language and Knowledge: Towards a Knowledge of Language: Parts of Speech from a Cognitive Perspective]. Moscow, Yazyki slavyanskikh kul’tur. (In Russ.)
6. Levitsky A.E., Dou Chunyao. 2019. Vozrast cheloveka v zerkale lingvokultury [Human age mirrored through linguoculture]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 6 (822), pp. 122–131. (In Russ.)
7. Saburova N.A. 2002. Struktura frazeosemanticheskogo polya prostranstva [Structure of the phraseosemantic field of space]. *Filologicheskie nauki*, no. 2, pp. 81–88. (In Russ.)
8. Safaraliev L.A., Parhit’ko N.P. 2022. Sopostavitel’nyj analiz frazeologicheskikh edinic, reprezentirujushhih koncepty STAROST’ i VEJEZ v russkom i ispanskome jazykah [Comparative Analysis of the Phraseological Units Representing the Concepts of OLD AGE and VEJEZ in Russian and Spanish]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija: Teorija jazyka. Semiotika. Semantika*, no. 3, pp. 694–709. (In Russ.)

9. Jurtajkina O.V. 2012. Jazykovaja realizacija obraza pozhilogo cheloveka v specializirovannoј presse dlja pozhilyh ljudej [Linguistic realisation of the image of an elderly person in the specialised press for the elderly]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Lingvistika i mezhkul'turnaja komunikacija*, no. 2, pp. 81–115. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 17.12.2023;
одобрена после рецензирования 28.12.2023;
принята к публикации 01.02.2024.

The article was submitted 17.12.2023;
approved after reviewing 28.12.2023;
accepted for publication 01.02.2024.

ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕКСТА / ДИСКУРСА

С.С. Грецкая

КОГНИТИВНО-МАТРИЧНЫЙ АНАЛИЗ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ АВТОРА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА М. ПОРТЕР “A GRANDMOTHER BEGINS THE STORY”)

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Россия; gnole_fungle@mail.ru*

Аннотация: Настоящая работа продолжает серию статей, посвященных исследованию наполнения этноспецифических концептов и конструирования идентичности в произведениях мультикультурной литературы в когнитивно-функциональном аспекте. В фокусе внимания оказываются этноспецифические концепты, входящие в состав идиоконцептуальной подсистемы автора, т.е. являющиеся частью уникальной конфигурации концептов, существующей в его сознании, а также представляющие собой когнитивные матрицы, или, в соответствии с концепцией Н.Н. Болдырева, системы взаимосвязанных когнитивных контекстов, открывающих доступ к различным концептуальным областям. На примере концепта BISON, активно используемого канадской писательницей М. Портер, представляющей культуру метисов, в романе “A Grandmother Begins the Story”, демонстрируется продуктивность использования когнитивно-матричного анализа этноспецифических концептов как элементов идиоконцептуальной подсистемы для установления связей между актуализируемыми в тексте когнитивными контекстами и концептуальными областями и различными аспектами культурной идентичности автора. Рассматриваются когнитивные контексты в структуре когнитивной матрицы BISON, имеющие отношение к концептуальным областям NATURE (ПРИРОДА), HISTORY (ИСТОРИЯ), SPIRITUAL CULTURE (ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА), SPACE (ПРОСТРАНСТВО), TIME (ВРЕМЯ) и позволяющие автору не только осуществлять творческий замысел, но и реализовывать в художественном тексте свою культурную идентичность.

Грецкая Софья Сергеевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; gnole_fungle@mail.ru.



Ключевые слова: когнитивно-матричный анализ; этноспецифический концепт; идиоконфигурация концептов; актуализация концепта в художественном тексте; реализация культурной идентичности в художественном тексте

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-10

Финансирование: Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Для цитирования: Грецкая С.С. Когнитивно-матричный анализ в контексте изучения культурной идентичности автора художественного текста (на материале романа М. Портер “A Grandmother Begins the Story”) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 125–138.

Как известно, в языковой деятельности любое знание может служить когнитивным контекстом, определяющим формирование и понимание значений языковых единиц, и в языке обнаруживается немало единиц, для осмысления которых обращения к одной концептуальной области оказывается недостаточно, требуется сочетание различных форматов и типов знания. Отсюда активное использование в современных отечественных трудах по когнитивной лингвистике когнитивно-матричного подхода к изучению оязыковленного знания. В соответствии с концепцией Н.Н. Болдырева, термин «когнитивная матрица» используется для обозначения «особого, единого формата, единицы знания — знания многоаспектного как системы взаимосвязанных когнитивных контекстов» [Болдырев, 2014: 59], при этом ученый подчеркивает отличие между таким пониманием когнитивной матрицы и трактовкой матрицы доменов / концептуальных областей у Р. Лэнекера [Langacker, 2008] или, например, У. Крофта и Д.А. Круза [Croft, Cruse, 2004], состоящее в том, что для когнитивной матрицы принципиально важна интегративность знания при самостоятельности и опциональности отдельно взятых когнитивных контекстов, входящих в ее состав, а также отсутствии иерархии в ее структуре. Иными словами, среди концептуальных областей, к которым открывают доступ составляющие когнитивной матрицы, ни одна «не является строго обязательной, производной или доминирующей по отношению к другим» [Болдырев, 2014: 60].

Круг исследовательских вопросов, разрабатываемых с помощью когнитивно-матричного анализа, широк: изначально он использовался для работы с диалектными концептами [Болдырев, Куликов, 2006], однако весьма скоро после его введения в научный обиход

стали появляться труды о когнитивно-матричном подходе к исследованию топонимов [Болдырев, Алпатов, 2008], концептов, фиксирующих фрагменты аксиологии народа [Прохорова, Чекулай, 2007], языка гендера [Серова, 2009], а несколько позднее и работы, демонстрирующие эффективность когнитивно-матричного моделирования при изучении существительных широкой семантики [Раздабарина, 2011], названий торговых марок [Бабина, Дзюба, 2013]) и процесса перевода [Remkhe, Nefedova, Gillespie, 2016]. Поскольку, как справедливо отмечает В.И. Заботкина, меняются культурные практики / контексты, что влечет за собой изменения в ментальных моделях и языковых структурах [Заботкина, 2021: 19], нельзя не принять во внимание подчеркиваемую Г.Г. Молчановой особенность новой модели порождения знания — то, что она «вовлекает разнообразные формы передачи знаний <...> и не следует заранее определенной системе организации знания» [Молчанова, 2023: 11]. Учитывая этот факт, а также неоспоримую действенность матричной модели представления знания «при анализе языкового материала, который в той или иной мере отражает присутствующую в мышлении “картину мира”» [Жаботинская, 2009: 258], и то, что метод когнитивно-матричного анализа «ориентирован именно на исследование единиц особого формата, которые нельзя отнести к числу стереотипных знаний, ассоциированных с определенной языковой формой» [Болдырев, 2014: 61], считаем правомерным предположить продуктивность использования данного метода для работы с этноспецифическими концептами в ходе изучения актуализации идентичности автора художественного текста.

Цель настоящей работы — демонстрация потенциала когнитивно-матричного анализа функционирующих в художественном тексте этноспецифических концептов, не просто являющихся частью авторской идиоконфигурации концептов (или, в терминологии А.Н. Приходько, «идиоконцептуальной (суб)системы», которая представляет собой «определенную конфигурацию концептов в сознании отдельно взятого человека» [Приходько, 2013: 174–175]), но и способствующих проявлению культурной идентичности автора в данном тексте.

Материалом исследования послужил опубликованный в 2023 г. роман “A Grandmother Begins the Story”¹ канадской писательницы М. Портер. Выбор материала обусловлен, во-первых, тем, что автор, Мишель Портер, является не только мастером художественного слова, из-под пера которого вышел ряд произведений документальной литературы, а также поэтический сборник, но и оstepенным

¹ Porter M. A Grandmother Begins the Story. Viking, 2023. 288 p.

исследователем, который по настоящее время погружен в изучение географии, истории, культуры и искусства метисов — одной из трех групп коренных народов Канады наряду с индейцами и инуитами. Ее литературное творчество вообще и выбранный для работы роман в частности являются способом донесения ключевых результатов научной работы до широкой аудитории, а также средством актуализации собственной идентичности, поскольку известно, что одной из причин исследовательского интереса М. Портер является стремление полнее осмыслить свою идентичность, в том числе культурную. Она неоднократно отмечает в лекциях и интервью, что принадлежит к семье, ведущей свою историю от колонии Ред-Ривер, располагавшейся на территории современной провинции Манитоба², т.е. является потомком канадских метисов в узком понимании (не метисов как детей от смешанных браков между автохтонным населением и европейцами, а метисов как самостоятельной этнокультурной общности, сформировавшейся в канадских Прериях³). С учетом этих деталей биографии писательницы исходим из презумпции о том, что как минимум эти аспекты ее жизни не могли не найти отражение в ее произведениях, включая рассматриваемый роман.

Следует подчеркнуть, что использование когнитивно-матричного анализа элементов идиоконцептуальной системы конкретного автора, представленных в его художественных текстах, не позиционируется нами как единственно возможный или дающий самые исчерпывающие данные инструмент моделирования его идентичности, актуализируемой в рассматриваемых произведениях. Однако использование именно этого метода видится наиболее уместным при работе с мультикультурными художественными текстами, автор которых ставит целью как привлечение внимания к конкретной культуре и ее популяризацию (обычно это та культура, к которой писатель принадлежит), так и обращение к вопросам, волнующим многих современников даже за рамками этой культуры.

Ввиду ограничений, накладываемых требованиями к объему статьи, обратимся к одному из ключевых и наиболее ярких, на наш взгляд, из фигурирующих в романе “A Grandmother Begins the Story” этноспецифических концептов, входящих в состав идиоконцептуальной подсистемы М. Портер, основным, но не единственным вербализатором которого в исследуемом художественном тексте

² См., например, лекцию М. Портер в Университете Гвельфа: *Approaching Fire: Arts-based Research and Other Crooked Methodologies* // YouTube. URL: https://www.youtube.com/watch?v=ejrkJQjR_zc (accessed: 01.12.2023).

³ *Gaudry A. Métis Are a People, Not a Historical Process* // The Canadian Encyclopedia. URL: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/metis-are-a-people-not-a-historical-process> (accessed: 01.12.2023).

является лексема BISON. На первый взгляд, сложно представить, что данный концепт является этноспецифическим и тем более имеет отношение к матричному формату знания, однако в произведении “A Grandmother Begins the Story” он раскрывается в связи с целым рядом когнитивных контекстов и концептуальных областей, демонстрируется многоплановость знания, закрепляемого его именами. Так как специфика осмысления ключевых слов, именующих этот концепт в романе, связана с обращением к разным типам знания, очевидно, что когнитивная матрица, части которой будут описаны далее, относится к матрицам частного типа [Болдырев, 2014: 62–63].

Осмысление концепта BISON в контексте рассматриваемого произведения связано по меньшей мере со следующими концептуальными областями: NATURE (ПРИРОДА), HISTORY (ИСТОРИЯ), SPIRITUAL CULTURE (ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА), SPACE (ПРОСТРАНСТВО), TIME (ВРЕМЯ). Так, у читателя, не владеющего глубокими знаниями ни о канадских метисах, ни о фрагменте истории страны и конкретной местности, с которыми связано формирование данной этнокультурной общности, вряд ли вызовет удивление наполнение концептуальной области NATURE (ПРИРОДА), в состав которой входит когнитивный контекст ANIMAL SPECIES (ВИД ЖИВОТНОГО). Обращение к данным авторитетных толковых словарей английского языка (Merriam-Webster Dictionary, Collins English Dictionary, The Cambridge Essential British English Dictionary, The Cambridge Essential American English Dictionary) позволяет составить представление о закреплённых в лексикографических источниках характеристиках данного биологического вида. Наиболее детальное описание животного представлено в дефиниции лексемы BISON в словаре *Merriam-Webster Dictionary*: “any of several large living or extinct bovine mammals (genus *Bison*) that have a long, broad head, short, hollow horns, heavy forequarters, a large muscular hump across the shoulders, and a shaggy mane on the head and lower neck and that typically live and migrate in herds: such as a) American bison; b) European bison”⁴. Словарь *Collins English Dictionary* в свою очередь предлагает более общее и менее многословное толкование, акцентируя при этом внимание на том, что в американском варианте английского языка для обозначения такого животного следует использовать лексему BUFFALO⁵, а *The Cambridge Essential English Dictionary* в его британской и американской версиях включает в дефиницию информацию о том, что североамериканское животное, принадлежащее к данному виду, называется BUFFALO, тем самым связывая

⁴ URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/bison> (accessed: 01.12.2023).

⁵ URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/bison> (accessed: 01.12.2023).

последний вербализатор рассматриваемого концепта не с региональным вариантом английского языка, а с местом обитания парнокопытного⁶. В романе действительно описываются представители вышеупомянутого биологического вида, имеющие внушительные размеры, характерный горб, рога, копыта, густую шерсть, бороду, живущие преимущественно в стаде, питающиеся травой, а в юном возрасте — молоком матери или других кормящих самок стада: “the bison everywhere in shades of earth, their great heads and horns”⁷; “the red calves who ran after each other”⁸; “the elders took her away from the rest of the herd to graze but she couldn’t get enough to satisfy her tight belly. The milky smell of the other calves needled her, made her angry”⁹; “<...> beside us both lies an awesome bison mother. I want to reach out to touch the texture of her beard or the cold wet of her nose, but all mothers need their sleep.”¹⁰; “The ground opened up to the bison’s hooves and the thin layer of first snow melted”¹¹ и т.д.

Примечательно, что упоминаемая в лексикографических источниках лексема BUFFALO фигурирует в тексте значительно реже, чем BISON (14 словоупотреблений против 92), причем ее используют не все персонажи, а только те, которые воплощают собой фрагменты традиционной культуры или стремятся приобщиться к ним: это прерия, которая обеспечивает бизонам моральную и физическую поддержку, а также делится историями о прошлом, бизониха-дух и две героини, прапрабабушка Элиза и прабабушка Женестьева, которые при столкновении с трудностями (первая — после смерти, вторая — еще при жизни) намеренно или неосознанно ищут ответы на свои вопросы в недрах своей культуры и в истории семьи, и в разрешении этих сложных ситуаций так или иначе оказываются задействованы бизоны, реальные или иллюзорные. Стоит также отметить, что именно указанные женские персонажи, по признанию автора, оказались вдохновлены образом ее родной бабушки, которая привила М. Портер интерес и любовь к культуре метисов и желание углублять знание о ней и делиться им с другими¹². Таким образом, уже когнитивный контекст ANIMAL SPECIES (ВИД ЖИВОТНОГО)

⁶ URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bison> (accessed: 01.12.2023).

⁷ Porter M. A Grandmother Begins the Story. P. 30.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibid. P. 20.

¹⁰ Ibid. P. 134.

¹¹ Ibid. P. 70.

¹² CBC Books. ‘The land had to have a voice:’ Métis author Michelle Porter discusses her debut novel // CBC Radio. URL: <https://www.cbc.ca/radio/thenextchapter/the-land-had-to-have-a-voice-m%C3%A9tis-author-michelle-porter-discusses-her-debut-novel-1.6849656> (accessed: 01.12.2023).

в составе когнитивной матрицы BISON оказывается связан с тем, как в тексте фиксируется культурная идентичность автора.

Следующий когнитивный контекст, относящийся к концептуальной области NATURE (ПРИРОДА), который входит в состав когнитивной матрицы BISON и связан с актуализацией культурной идентичности писательницы, — это ELEMENT OF PRAIRIE ECOSYSTEM (ЭЛЕМЕНТ ЭКОСИСТЕМЫ ПРЕРИИ). В некоторых главах романа, посвященных общению прерии с молодой самкой бизона, прерия обращает внимание последней на исключительную важность бизонов для взаимодействия между биоценозом и биотопом, а также на то, что они и сами выигрывают от участия в этом процессе: “Then the young one said, You *want* fire? Yeah, I said, speaking right up into her bones, I think I can do some good with it. Make stronger relations between me and the other ones who live with me here, the grasses that root me, the birds who come to nest and to dance, all the furry ones that use the earth for dens, all of them. The calf rolled around on me a bit, then asked, What do my people do? The buffalo? Don’t you know? You come in after the fire, help with the healing, make the grass grow. <...> Used to be there was an agreement with the humans who belong to this land, your people, and me. If they burned the prairie one season, I’d grow so much beautiful new grass in the ash that all your people would come to me and ask to eat.”¹³; “The point is that your people, the ones who carry the names of bison and buffalo both, have healed me every place you go, so I owe you a lot”¹⁴. М. Портер защитила диссертацию по географии и опубликовала два нехудожественных произведения “Approaching Fire”¹⁵ и “Scratching River”¹⁶, в которых в том числе затрагиваются вопросы, связанные с формообразующей ролью бизонов, огня и воды в жизни и традиционной культуре метисов. Поскольку автор уже давно прорабатывает эти проблемы, неудивительно, что данный фрагмент когнитивной матрицы BISON, релевантный для М. Портер и как исследователя, и как представителя культуры канадских метисов, актуализируется также в художественном тексте “A Grandmother Begins the Story”.

С этим когнитивным контекстом «перекликаются» LOST HERITAGE (УТРАЧЕННОЕ НАСЛЕДИЕ) и HERITAGE REVIVAL (ВОЗРОЖДЕНИЕ НАСЛЕДИЯ), относящиеся к концептуальной области HISTORY (ИСТОРИЯ). Для метисов и других коренных народов Канады одной из печальнейших страниц истории является истребление равнинных бизонов как вольных животных к концу

¹³ Porter M. A Grandmother Begins the Story. P. 57–58.

¹⁴ Ibid. P. 90.

¹⁵ Porter M. Approaching Fire. Breakwater Books, 2020. 192 p.

¹⁶ Porter M. Scratching River. Wilfrid Laurier University Press, 2022. 184 p.

XIX века (что непосредственно связано с деятельностью метисов и поселенцев [Cunfer, Waiser, 2016; Teillet, 2019]), и крайне важной вехой в сохранении культурного наследия и в обеспечении преемственности культуры стала реинтродукция бизонов в канадские прерии, несмотря на то, что в полной мере воспроизвести прежний образ жизни для этих животных не представляется возможным. Оба эти аспекта истории канадских метисов нашли отражение в художественном тексте, автор обращается к ним через замечания прерии, старой мудрой бизоники Солин и бизоники-духа: “Is there a treaty I can make with a bull? — The one between the bison, the prairie dog, the fire, and me — that’s what I’m talking about. Your people — I mean the ones who carry two names, like you, bison or buffalo — disappeared after those treaties were ignored. <...> Do you know what it felt like when there were no bison? Any idea? <...> I remember the first day bison were brought back right here, on top of me. <...> Oh, I was in pieces before your people’s hooves returned.”¹⁷; “They say the land was pregnant with the deaths of our ancestors. They say we would have died completely if not for the calves. <...> There were no fences then. Used to be herds of hundreds, thousands, stretching farther than you can see”¹⁸; “She says, You know what happened. The mothers and fathers fallen. The few calves wandering among the dead, trying to suck milk from the leaking teats of the dead. <...> It was a terrible responsibility to leave it to them, to live and to tell the stories and to build again. We waited for them here. And we waited for their children and grandchildren. We needed them to teach us about the changes that had come to the earth since we lived there, to help us prepare for our return”¹⁹. Таким образом, оба упоминавшихся вербализатора, BISON и BUFFALO, используются для обозначения не только ныне существующих в канадских заповедниках лесных и равнинных бизонов, но и тех диких равнинных бизонов, которые безвозвратно утеряны для канадских прерий, но остаются в памяти как минимум коренных народов Канады, в частности метисов, развитие культуры которых теснейшим образом с ними связано.

Помимо рассмотренных выше когнитивных контекстов в структуре когнитивной матрицы BISON, к которым апеллирует автор в романе “A Grandmother Begins the Story” и которые имеют непосредственное отношение к ее культурной идентичности, следует отметить также SPIRITUAL GUIDE (ДУХОВНЫЙ ПРОВОДНИК) и NATURAL FLOW OF LIFE (ЕСТЕСТВЕННОЕ ТЕЧЕНИЕ ЖИЗНИ), входящие в состав концептуальной области SPIRITUAL CULTURE (ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА). По сюжету прапрабабушка

¹⁷ Porter M. A Grandmother Begins the Story. P. 89–58.

¹⁸ Ibid. P. 107.

¹⁹ Ibid. P. 181.

Элиза после смерти попадает к вратам христианского рая, за которыми ее ожидают родители и прочие родственники, однако она отказывается примкнуть к ним, поскольку намного сильнее привязана в эмоциональном плане к своему супругу, скрипачу из числа представителей Первых народов, и собственным детям, которых воспитывала в соответствии с традиционными ценностями метисов. Отказавшись извиниться перед родителями за выбор мужа и войти в Рай, она оказывается в прерии в окружении стада бизонов, которые позволяют ей присоединиться к ним в их путешествии за горизонт. Это место, отмеченное почти непрерывным движением бизонов, представляет собой некоторое промежуточное, срединное пространство между христианским раем и местом, где героиню ждет ее муж и его народ. Дух огромного бизона-матери наставляет Элизу, поясняя, что у нее есть цель, к которой необходимо продолжать двигаться, эта цель — перерождение, которое так же неизбежно, как и смерть, в связи с чем она и всё стадо своевременно войдут в новую жизнь, вне зависимости от того, хочется этого кому-то или нет: “Sometimes the horizon gives off a strong smell that calls to me and at these times I want to walk directly into it. But the old mother stays close and she reminds me that I am walking with a purpose and that the horizon will be waiting for me if there is need of it in the future. <...> After I’ve had my fill, I ask, What is the horizon for? It’s the next birth, she says. I don’t want to be born back on earth, I say <...>. <...> This whole herd will be there one day, the old mother says as she watches her calf splash in the water. The next birth will come to the trail we are walking”²⁰; “When my thirst is sated I ask, Which way now? Old bison mother, she says, Us buffalo will go the way the river runs. <...> Right over the horizon? I ask. <...> She says, Death and rebirth are waiting for all of us”²¹. Эта же бизониха-дух сообщает женщине, в какой именно момент ей необходимо прекратить сопровождать стадо и пойти своим путем в соответствии со своей целью: “One of these nights after the others fall asleep and the stories have ended, the old mother says to me, Tomorrow, you are waking. I tell her I have never felt more awake, just as I do right then. <...> She says, Tomorrow is the day you leave us. Are you sending me away? It’s where you have to go. I snort. Does tomorrow have to come? Tomorrow will come, the old mother says. Even here, tomorrow is always on its way”²².

Помимо того, что в данном случае бизон выступает в роли духовного проводника, напоминая героине традиционное учение о необходимом движении и о взаимосвязи всего в мире, о предопреде-

²⁰ Ibid. P. 151.

²¹ Ibid. P. 171.

²² Ibid. P. 162.

ленности и неминуемости смерти и перерождения, примечательно, что бизониха наблюдает за трансформациями, которые происходят с женщиной. Это превращение, которое автор обозначает при помощи образованного в результате конверсии глагола TO BISON и отглагольного существительного BISONING: “The first I feel of the change is when I begin to play with a stoop, bending forward and melting a little into a bison shape, like hot plastic pours into a mould in the place I had just come from. That little calf, she kicks up a fuss when she sees me do that, races ahead to her mama and back again to me. <...> The calf is so loud, I can hear her say, Mama, mama, it’s happening. She’s bisoning! <...> At times I can slip back and forth with ease. And yet I am never in control of the changing, or the bisoning, as the calf said. It is the bisoning that is in control and sometimes it will yield to my tinkering, my leaning in, my stooping and my desires, and sometimes it refuses”²³. В теле бизона героиня как бы приобщается к потоку вселенской энергии, становится с ним одним целым, четко ощущает, куда надо двигаться, знает, как в нем ориентироваться (“I am and I am not bison. <...> When I inhale in a certain way I can smell the map of the landscape flickering on and off”²⁴). Однако она не пребывает в нем постоянно, а периодически «выпадает» из него и вновь обретает человеческий облик и человеческие чувства, поскольку ее, как она сама неоднократно отмечает, удерживает от перехода в новое пространство и состояние тесная психоэмоциональная связь с внучкой, которая стремится раньше времени расстаться с жизнью. Учитывая такое положение дел, представляется логичным говорить о том, что бизонье обличие в данном случае преподносится автором как само естественное движение жизни, от которого Элиза отклоняется, не желая следовать должному.

Еще один когнитивный контекст в структуре когнитивной матрицы BISON, представленной в романе “A Grandmother Begins the Story”, о котором необходимо упомянуть в связи с культурной идентичностью автора, — это MIDDLE (СЕРЕДИНА), имеющий отношение одновременно к концептуальной области SPIRITUAL CULTURE (ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА) и к концептуальным областям SPACE (ПРОСТРАНСТВО) и TIME (ВРЕМЯ), поскольку несет фрагмент онтологических представлений метисов. Передавая мудрость предков телятам своего стада, старая бизониха Солин акцентирует внимание на том, что бизоны суть середина, срединность, поскольку вышли современные бизоны из средоточия жизни: во-первых, они берут начало от телят, оставшихся в живых после массового

²³ Ibid. P. 150–151.

²⁴ Ibid. P. 150.

истребления бизонов Северной Америки, а во-вторых, своих детенышей бизоны обычно помещают в центре стада, чтобы их было легче защитить. Иными словами, середина есть традиционное расположение телят в стаде и одновременно пограничное положение и время между жизнью и смертью, в котором оказались прародители современных равнинных бизонов Канады: “Best way to say it was, we come from the middle of things. <...> The middle was the beginning of the story. One of the calves said something about too many stories about the old ones. This story isn’t about the old ones, I told that calf. This is about the calves. <...> There are other stories. But they come before or after the middle. The middle is the time death stalked us on the land we belonged to. <...> Used to be herds of hundreds, thousands, stretching farther than you can see. So many of us on the land that you couldn’t see the end, or the beginning. All you could ever see was the middle”²⁵; “The calves huddled together, saying to each other, What will it be like? We’re packed here in the middle of everything, will we see any of this blizzard?”²⁶

Перечень когнитивных контекстов в составе этноспецифического концепта BISON как одной из когнитивных матриц, активно функционирующих в романе “A Grandmother Begins the Story”, можно продолжить, однако представляется несомненным, что уже даже описанные выше элементы данной когнитивной структуры позволяют автору актуализировать в художественном тексте культурную идентичность. С их помощью М. Портер не заявляет напрямую о своей принадлежности к конкретному народу, а фокусирует внимание на значимых именно для его истории событиях и моделях поведения людей, строит взаимодействие между персонажами (не только бизонами или бизонами и прерией, но и между представляющими разные поколения женщинами-родственницами), отталкиваясь от традиционных для культуры метисов положений, включая соображения о взаимосвязи всего сущего, корреляции жизни и смерти, распределении ролей в обществе, ценности семьи и т.п. Таким образом, проведенное исследование дает основания говорить о продуктивности применения когнитивно-матричного анализа при изучении наполнения этноспецифических концептов, представленных в конкретном художественном произведении, для выявления связей между отдельными когнитивными контекстами и концептуальными областями, с одной стороны, и различными аспектами идентичности писателя — с другой, и, как следствие, реконструкции фрагментов его культурной идентичности на базе художественного текста.

²⁵ Ibid. P. 106–107.

²⁶ Ibid. P. 96.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабина Л.В., Дзюба К.А. Когнитивно-матричный анализ при изучении наименований торговых марок (на примере парфюмерных торговых марок) // Вестн. Томск. гос. ун-та. Филология. 2013. № 5(25). С. 5–11.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций. Тамбов, 2014.
3. Болдырев Н.Н., Алпатов В.В. Когнитивно-матричный анализ английских христианских топонимов // Вопросы когнитивной лингвистики. 2008. № 4. С. 4–14.
4. Болдырев Н.Н., Куликов В.Г. О диалектном концепте в когнитивной системе языка // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2006. Т. 65. № 3. С. 3–13.
5. Жаботинская С.А. Концепт / домен: матричная и сетевая модели // Культура народов Причерноморья. 2009. № 168. С. 254–259.
6. Заботкина В.И. К вопросу о когнитивных основах контакта двух культур // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 2. С. 17–28.
7. Молчанова Г.Г. Смыслопреобразующая роль метафоры в контексте радиального расширения концепта // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 2. С. 9–23.
8. Приходько А.Н. Концепты и концептосистемы. Днепропетровск, 2013.
9. Прохорова О.Н., Чекулай И.В. Принцип матрично-сетевой организации системы ценностных концептов // Вестник РУДН. Серия Лингвистика. 2007. № 1(9). С. 44–50.
10. Раздабарина Ю.А. Матричный формат знания как когнитивная основа сущестительных широкой семантики русского и английского языков // Вестн. Ленингр. гос. ун-та имени А.С. Пушкина. Филология. 2011. Т. 7. № 3. С. 123–132.
11. Серова И.Г. Когнитивная матрица в терминосистеме языка описания гендера // Когнитивные исследования языка. 2009. № 5. С. 285–293.
12. Croft W., Cruse D.A. Cognitive Linguistics. Cambridge, 2004.
13. Cunfer G., Waiser W.A. Bison and People on the North America Great Plains: A Deep Environmental History. Texas, 2016.
14. Langacker R.W. Cognitive Grammar: A Basic Introduction. Oxford, 2008.
15. Remkhe I.N., Nefedova L.A., Gillespie D.C. From Function to System: Advances in Choosing a Matrix Structure of the Translation Process // Russian Journal of Linguistics. 2016. № 20(3). P. 230–242.
16. Teillet J. The North-West Is Our Mother: The Story of Louis Riel's People, the Métis Nation. Toronto, 2019.

Sof'ya S. Gretskaya

COGNITIVE-MATRIX ANALYSIS AS A TOOL FOR EXPLORING CULTURAL IDENTITY OF A FICTION AUTHOR: A STUDY OF M. PORTER'S “A GRANDMOTHER BEGINS THE STORY”

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; gnole_fungle@mail.ru

Abstract: The present paper belongs to a series of articles with a focus on ethnospecific concepts and identity construction in multicultural fiction from a cognitive-functional perspective. It seeks to take a new look on ethnospecific concepts, namely those which belong to an author's idioconceptual subsystem, the latter being

understood as a unique configuration of concepts in one's mind, and constitute cognitive matrices. In accordance with N.N. Boldyrev's research, the term «cognitive matrix» is used to denote a system of interconnected cognitive contexts which open onto different conceptual domains. The aim of the study is to demonstrate the potential of using cognitive-matrix analysis to reveal the connections between the cognitive contexts in the structure of an ethnospecific concept which unfold in a work of fiction, as well as the conceptual domains they are related to, on the one hand, and the many facets of an author's cultural identity on the other. The paper outlines the results of the cognitive-matrix analysis of the concept BISON as represented in the novel "A Grandmother Begins the Story" by M. Porter, a Canadian writer of Métis background. Detail is given on several cognitive contexts in the structure of the concept in question pertaining to the following conceptual domains: NATURE, HISTORY, SPIRITUAL CULTURE, SPACE, TIME. The results obtained show that the ways in which the ethnospecific concept BISON functions in the text under consideration are affiliated with the writer's identity and allow her not only to implement her creative ideas but also actualize her cultural identity in fiction.

Keywords: cognitive-matrix analysis; ethnospecific concept; idioconfiguration of concepts; actualizing identity in fiction; realization of cultural identity in fiction

Funding: This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University "Preservation of the World Cultural and Historical Heritage".

For citation: Gretskeya S.S. (2024). Cognitive-Matrix Analysis As a Tool for Exploring Cultural Identity of a Fiction Author: a Study of M. Porter's "A Grandmother Begins the Story". *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 2, pp. 125–138. (In Russ.)

About the author: Sof'ya S. Gretskeya — PhD in Philology, Associate Professor, Department of Linguistics, Translation Studies and Intercultural Communication, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; gnole_fungle@mail.ru.

REFERENCES

1. Babina L.V., Dzyuba K.A. 2013. Kognitivno-matrichnyi analiz pri izuchenii naimenovaniy tovarnykh znakov (na primere parfymernykh tovarnykh znakov) [Cognitive-matrix analysis in trademark naming study (based on perfumery trademarks)]. *Tomsk State University Journal of Philology*, no. 5(25), pp. 5–11. (In Russ.)
2. Boldyrev N.N. 2014. *Kognitivnaya semantika. Vvedenie v kognitivnyuyu lingvistiku: kurs lektsii* [Cognitive semantics. Introduction to cognitive linguistics: lectures]. Tambov, Publishing House of TSU named after G.R. Derzhavin. (In Russ.)
3. Boldyrev N.N., Alpatov V.V. 2008. Kognitivno-matrichnyi analiz angliiskikh khristianskikh toponimov [Cognitive-Matrix Analysis of English Christian Toponyms]. *Voprosy kognitivnoi lingvistiki*, no. 4, pp. 4–14. (In Russ.)
4. Boldyrev N.N., Kulikov V.G. 2006. O dialektnom kontsepte v kognitivnoi sisteme yazyka [On the dialect concept in the cognitive system of language]. *Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka*, Vol. 65, no. 3, pp. 3–13. (In Russ.)

5. Zhabotinskaya S.A. 2009. Kontsept / domen: matrichnaya i setevaya modeli [Concept / Domain: Matrix and network models]. *Kul'tura narodov Prichernomor'ya*, no. 168, pp. 254–259. (In Russ.)
6. Zabolotkina V.I. 2021. K voprosu o kognitivnykh osnovakh kontakta dvukh kul'tur [The issue of cognitive basis of the two cultures interaction]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 17–28. (In Russ.)
7. Molchanova G.G. 2023. Smyslopreobrazuyushchaya rol' metafory v kontekste radial'nogo rasshireniya kontsepta [Sense-creating role of cognitive metaphor in text/discourse analysis]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 9–23. (In Russ.)
8. Prikhod'ko A.N. 2013. *Kontsepty i kontseptosistemy* [Concepts and concept systems]. Dnepropetrovsk, Belaya E.A. Publishing. (In Russ.)
9. Prokhorova O.N., Chekulai I.V. 2007. Printsip matrichno-setevoi organizatsii sistemy tsennostnykh kontseptov [The principle of net-matrix organization of the value concepts' system]. *Vestnik RUDN. Seriya Lingvistika*, no. 1(9), pp. 44–50. (In Russ.)
10. Razdabarina Yu.A. 2011. Matrichnyi format znaniya kak kognitivnaya osnova sushchestvitel'nykh shirokoi semantiki russkogo i angliiskogo yazykov [Matrix format of knowledge as cognitive basis of Russian and English «shell nouns»]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina. Filologiya*, Vol. 7, no. 3, pp. 123–132. (In Russ.)
11. Serova I.G. 2009. Kognitivnaya matritsa v terminosisteme yazyka opisaniya gendera [Cognitive matrix in the terminal system of gender description]. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*, no. 5, pp. 285–293. (In Russ.)
12. Croft W., Cruse D.A. 2004. *Cognitive Linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press.
13. Cunfer G., Waiser W.A. 2016. *Bison and People on the North America Great Plains: A Deep Environmental History*. College Station, Texas A & M University Press.
14. Langacker R.W. 2008. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford, Oxford University Press.
15. Remkhe I.N., Nefedova L.A., Gillespie D.C. 2016. From function to system: Advances in choosing a matrix structure of the translation process. *Russian Journal of Linguistics*, no. 20(3), pp. 230–242.
16. Teillet J. 2019. *The North-West Is Our Mother: The Story of Louis Riel's People, the Métis Nation*. Toronto, Patrick Crean Editions.

Статья поступила в редакцию 04.12.2023;
одобрена после рецензирования 26.12.2023;
принята к публикации 01.02.2024.

The article was submitted 04.12.2023;
approved after reviewing 26.12.2023;
accepted for publication 01.02.2024.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ВЕРБАЛЬНЫЕ И НЕВЕРБАЛЬНЫЕ КОДЫ КОММУНИКАЦИИ

А.П. Миньяр-Белоручева, П.И. Сергиенко

ЭКОПЕРЕВОД В СВЕТЕ ЭКОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Россия; ostvera@mail.ru; poserg@bk.ru*

Аннотация: Данная работа посвящена исследованию эколингвистики — нового направления в языкознании, которое является результатом взаимодействия языка и окружающей среды. Актуальность статьи обусловлена недостаточной разработанностью эколингвистики и ее подсистем. Цель настоящей работы заключается в установлении специфики особого вида межлингвистической коммуникации, рассматриваемой в рамках эколингвистики, идея которой зародилась в конце XIX в., но получила развитие в настоящее время. Методология исследования базируется на теоретических работах крупнейших отечественных и зарубежных ученых. Эколингвистика является результатом взаимодействия ряда наук, включающих языкознание, философию, психологию, когнитологию. Становление эколингвистики происходит по таким направлениям, как культурное, политическое и научное, позволяющим раскрыть различные аспекты взаимодействия языка, мышления и окружающей среды носителей языка. Изучение формирования и функционирования эколингвистики требует комплексного подхода. Поставленные задачи обусловлены целью исследования и заключаются в изучении эколингвистики, уточнении истоков данного направления, представлении их в обобщенном виде, а также выявлении особенностей экоперевода, направленного на сохранение чистоты целевого языка. Являясь донором для большинства языков планеты, английский язык оказывает существенное влияние на обогащение их лексического состава. Это отчетливо проявляется при цифровом переводе, особенно при передаче новых понятий, номенклатурных образований и аббревиатур. Как показало исследование, использование цифровых технологий в современном мире обеспечивает вхождение языковой личности в единую систему эколо-

Миньяр-Белоручева Алла Петровна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков исторического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова; ostvera@mail.ru.

Сергиенко Полина Игоревна — кандидат филологических наук, преподаватель кафедры английского языка для гуманитарных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; poserg@bk.ru.



гического пространства. В заключение делается вывод, что лексические единицы разных языков могут сосуществовать в одном тексте, не нарушая его целостность и гармонию, что способствует эффективной межлингвистической коммуникации, обусловленной экопространством конкретного языка.

Ключевые слова: эколингвистика; экология языка; межлингвистическая коммуникация; экопространство; лексика; цифровая среда

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-11

Для цитирования: Миньяр-Белоручева А.П., Сергиенко П.И. Экоперевод в свете эколингвистической парадигмы // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 139–152.

Введение

Будучи сравнительно молодой областью исследования, эколингвистика сочетает в себе достижения различных областей гуманитарного знания, включая психологию, философию и лингвистику. Новый подход к изучению языка обусловлен сложностью его семиотической системы, становление которой происходит под воздействием окружающей среды, влияющей на его специфику и определяющей создание его носителей. Фокусом внимания эколингвистики являются формирование и функционирование естественного языка в естественной среде [Белозерова, Лабунец, 2012: 47], некоторыми учеными воспринимаемые как лингвозэкология или экология языка. Однако отношение к этим терминам неоднозначное, и их не всегда ставят в один синонимический ряд. Так, Э. Филл считает, что экология языка занимается изучением взаимодействия языков с целью сохранения как языкового многообразия планеты, так и чистоты родного языка [Fill, 1996]. Г.Г. Молчанова, рассматривая когнитивный аспект лингвозэкологии, допускает использование терминов «экология языка» и «эколингвистика» как взаимозаменяемых. Ученый подчеркивает, что «если лингвозэкология — общий термин для всех областей исследования, которые включают экологию и лингвистику, то эколингвистика переносит термины и принципы экологии на язык (например, понятие экосистемы), причем в фокусе находятся именно проблемы лингвистики» [Молчанова, 2016: 8].

Вслед за Г.Г. Молчановой мы считаем, что означенные термины состоят в видо-родовых иерархических отношениях, среди которых лингвозэкологии отводится главенствующее место. Однако в данной работе все указанные термины используются как взаимозаменяемые, поскольку в центре внимания находятся лингвистические единицы, отражающие коммуникативный потенциал различных языковых пространств, что требует их гармонизации при межкультурной коммуникации.

Истоки и идеи эколингвистики (лингвозкологии)

Следует отметить, что проблема экологии языка восходит к научным работам Эрнста Геккеля, который в 1866 г. ввел в научный оборот термин «экология» в значении «изучение взаимосвязей организмов с той средой, в которой они существуют» [Haeckel, 1866]. Язык как результат взаимодействия человека с окружающей средой рассматривается в качестве неотъемлемой части этой системы, изменяющейся под влиянием процессов, происходящих в среде обитания людей, т.е. в обществе, обусловленном их деятельностью. основополагающими параметрами экологии языка являются понятия системы, среды и носителей сознания. К настоящему времени сформировалось три направления изучения эколингвистики как науки, базирующейся на биолингвистике, теории Э. Хаугена и учении М. Халлидея.

Первый подход эколингвистики, развившейся в начале 1950-х годов из биолингвистики, изучавшей язык «в связи с тремя органами тела — органами артикуляции, органами слуха и головным мозгом» [Даниленко, URL], восходит к идеям В. фон Гумбольдта, касающимся взаимосвязи языка и мира. В дальнейшем мысль немецкого философа была воспринята и разработана американскими лингвистами Э. Сепиром и Б.Л. Уорфом, которые выдвинули идею о языке, определяющем сознание. Предложенная теория может рассматриваться как попытка скоррелировать язык и окружающую среду. Важно отметить, что гипотеза Сепира-Уорфа заложила основы как психоллингвистики, так и когнитивной лингвистики с целью объяснения процесса приобретения знаний.

Второй подход, разработанный в середине XX в. Э. Хаугеном, рассматривает эколингвистику как науку, сочетающую психоллингвистику и социоллингвистику. Следовательно, экология языка имеет частично физиологическую природу, частично социальную, поскольку язык используется как средство коммуникации. Исследователь утверждает, что экология языка зависит от людей, которые учат его, используют и передают другим: “The ecology of a language is determined primarily by the people who learn it, use it, and transmit it to others” [Haugen, 2001: 57]. Иначе говоря, ученый подчеркивает взаимоотношения между языком и его окружением, где под окружением языка понимается общество, использующее язык как один из своих кодов. В связи с этим Э. Хауген справедливо отмечает, что “language ecology may be defined as the study of interactions between any given language and its environment” [Haugen, 1971], уточняя, что язык существует только в сознании говорящих на нем людей и функционирует только при взаимоотношениях с другими участниками

коммуникации в их естественном социальном и природном окружении.

Э. Хауген считает, что языки, подобно животным и растениям, уравнивают друг друга или соперничают друг с другом, что обуславливает их взаимодействие как внутри государства и социальных групп, так и в сознании человека, владеющего несколькими языками. Ученый воспринимает планету как экологическую систему, в которой исчезновение языков малых народов нарушает биологическое разнообразие [Haugen, 1966] социальной среды, в которой используется язык как коммуникационный код, являющийся одним из способов отражения реальности.

Рассматривая третий подход, необходимо отметить, что, в отличие от Э. Хаугена, который, занимаясь экологией языка, переносит на язык экологические понятия, М. Халлидей уделяет основное внимание языковой экологии, в рамках которой он изучает языки с позиций их роли при решении проблем окружающего мира. Так, ученый считает, что грамматика английского языка так же, как и любого европейского языка, включает идеологию роста (growthism), идеологию сексуальных различий (sexism), идеологию социальных различий (classism), и что в языковой системе заложены неограниченность природных ресурсов и особое положение человека как вида (speciesism), подчеркивая значимость этой идеи для прикладной лингвистики: “classism, growthism, destruction of species, pollution and the like <...> are not just problems for the biologists and physicists. They are problems for the applied linguistic community as well” [Halliday, 2001: 199].

Методология эколингвистики обязана своим появлением Р. Харре, И. Брокмайеру и П. Мюльхойслеру, которые подходят к исследованию языка и языковых структур не как к замкнутому феномену, сосредоточенному в рамках одного языка, а как к системе, взаимодействующей с окружающим миром и культурой [Harré, Brockmeier, Mühlhäusler, 1999: 91–118]. Языковая окружающая среда состоит из культурного, духовного и нравственного слоев, оставляющих свой след при введении новых терминов в профессионально ориентированную речь и их последующего включения в систему языка. Это позволило сформулировать закон эколингвистики, согласно которому «существование языка зависит от социума, и наоборот» [Дрожащих, 2011: 29], что приводит к созданию определенной системности. Системность всего сущего на планете подчеркивал В.И. Вернадский, утверждая, что «в действительности, ни один живой организм в свободном состоянии на Земле не находится. Все такие организмы неразрывно и непрерывно связаны <...> с окружа-

ющей их материально-энергетической средой» [Вернадский, 1944: 114].

Таким образом, человек как носитель языкового сознания и окружающая его среда взаимосвязаны и взаимообусловлены. Естественным образом человек вступает во взаимодействие с теми явлениями окружающего мира, которые отвечают его собственным интересам или профессиональным задачам. Человек воспринимает только тот фрагмент окружающей действительности, который оказывает существенное влияние на его сознание, о чем свидетельствует проводимое исследование профессиональной межкультурной коммуникации в рамках экологии языка, поднимающее вопрос о целесообразности введения новых терминов в целевой язык и его чистоте.

У каждого народа имеется экопространство, которое он стремится защитить и прежде всего — это пространство языка. Как отмечают ученые, подобная защита выливалась в бурные региональные и экологические движения 1970-х годов, наблюдавшиеся в Бретани и на юге Франции, что свидетельствовало о необходимости сохранения региональной культуры и окружающей среды [Загрязкина, 2016: 55]. Несомненно, при межкультурной коммуникации необходимо сохранять чистоту и нормативность целевого языка, максимально соблюдая правила эколингвистики. «Локализацию как вид адаптивного транскодирования, в основе которого лежит ориентация на лингвистическую и культурную адаптацию текста для той целевой аудитории (локали), которой он предназначен» [Левицкий, 2019: 199], также можно рассматривать в рамках эколингвистики, поскольку она учитывает все особенности локального языка, сохраняя его чистоту и, таким образом, защищая его от внешнего языкового воздействия.

Экоперевод как практический результат эколингвистики

В рамках межкультурной коммуникации перевод рассматривается как уникальный инструмент осуществления взаимодействия между народами разных стран ввиду того, что каждый язык «не только отражает культуру своего народа, его социальное устройство, менталитет, мировоззрение и многое, многое другое, но и хранит накопленный им социокультурный пласт, который служит важнейшим и эффективнейшим способом формирования следующих поколений, то есть инструментом культуры» [Тер-Минасова, 2000]. Поскольку в настоящем исследовании речь идет о межкультурной коммуникации и соблюдении чистоты языка, необходимо установить, насколько перевод как средство межъязыкового взаимодействия способствует сохранению нормы и экологической чистоты

отдельно взятого языка, включая правила функционирования лексико-грамматических единиц языка перевода. Рассматривая перевод как инструмент межкультурного общения в рамках эколоингвистического подхода, важно отметить вслед за Н.В. Ганжерли, что «язык состоит из подсистем, погруженных в контекст культуры страны, имеющих сложные взаимоотношения и взаимосвязи между уровнями языка с другими языками» [Ганжерли, 2011: 85]. Данное положение позволяет утверждать, что процесс перевода с точки зрения эколоингвистики демонстрирует межкультурное и межкультурное взаимодействие и по сути также является экосистемой, имеющей разветвленную подсистему, находящуюся на слиянии двух коммуницирующих экосистем. Иными словами, экоперевод — результат развития эколоингвистики, которая нашла практическое применение и в таких направлениях, как лингвотаксикология [Сковородников, 2000] и эколоингводидактика [Wiertlewska, 2011]. Термин «лингвотоксикология» был введен в научный оборот А.П. Сковородниковым в связи с загрязнением русского языка иностранными (в основном английскими) словами и оборотами, которые противоречат «структурно-языковым, коммуникативно-прагматическим или этико-речевым нормам, снижающим качество языка / речи и комфортность речевого общения» [Сковородников, 2000: 73]. Под эколоингводидактикой понимается необходимость обучения студентов вузов максимально точно передавать понятия науки, техники и культуры, выраженные на родном языке, на английский [Wiertlewska, 2011]. Английский как язык общепланетарного использования транслирует новые понятия, репрезентированные в новых словах, на все языки мира.

Экоперевод [Hu, 2001], к которому в настоящее время наблюдается особый интерес, восходит к идее американских лингвистов 1970-х годов, убежденных в том, что экология вышла за рамки науки, географии и социальных наук и вошла в сферу гуманитарных наук [Kerridge, 1998: 5]. Несмотря на то, что эколоингвистика насчитывает более полувека своего существования, экология перевода или экотранслатология как новая парадигма в теории перевода охватывает немногим более двух десятилетий. Экоперевод получил развитие в XXI в. благодаря китайским и отечественным теоретикам перевода [Hu, 2001; Прошина, 2016]. В частности, в 2001 г. китайский ученый Ху Геньшень впервые озвучил идеи экоперевода, дав определение данному термину как процессу адаптации и отбора, происходящему в условиях переводческой экосреды: “translation is ‘the translator’s selection and adaptation in the translational eco-environment’ ” [Hu, 2003: 287]. При этом под переводческой экосредой ученый понимал исходный текст, автора, заказчика и реципиентов,

исходный и таргетный языки, психолингвистический, социолингвистический и культурный контекст: “A translational eco-environment refers to the worlds of the source text and the source and target languages, comprising the linguistic, communicative, cultural, and social aspects of translating, as well as the author, client, and readers” [Hu, 2003; 287]. Таким образом, экоперевод как один из инструментов межкультурной коммуникации осуществляется посредством перехода из одной знаковой системы в другую с позиции экологии языка.

Отметим, что перевод *per se* — это творчество, которое не является инстинктом и не вписывается в теорию бихевиоризма. Тем не менее человек — часть биологической среды как *Homo sapiens* — человек разумный, способный к речи и абстрактному мышлению. Вступление человека в эпоху цифровизации позволило выявить новую бинарную оппозицию, сводящуюся к формуле: экология перевода vs цифровой перевод, компоненты которой следует не столько противопоставлять, сколько сопоставлять. При этом цифровой перевод необходимо рассматривать как особый способ осуществления межъязыковой коммуникации, не учитывающей специфику культуры носителей языка.

Необходимо подчеркнуть, что, поскольку экология языка обусловлена взаимодействием человеческого общества с окружающей средой, то переводческое пространство порождено потребностью в коммуникации представителей разноязычных социумов, в котором осуществляется перевод. В экопереводе, переводе, осуществленном человеком, исследователи выделяют экосмысл — смысл, порожденный социумом, его культурой, политикой и мыслительной деятельностью, т.е. концептосферой, которая в данной теории получает название «экоконцептосфера». Ради сохранения смысла исходного текста и соблюдения норм таргетного языка, в тексте перевода нарушается синтаксическая структура и преобразуется лексическое наполнение оригинала. Понятие «смысл» при цифровом переводе отсутствует. Данное утверждение можно проиллюстрировать примером цифрового перевода с английского языка на русский, выполненного на платформе Яндекс, представляющего собой отрывок из PR-сообщения крупной компании Procter and Gamble: “*For the first time in more than 20 years of freshness, Febreze is announcing an inaugural Scent of the Year: Ember, a luxurious fragrance that bursts with a sparkling citrus scent and notes of elegant woods. The thoughtfully designed scent honors our desire for a mood boost while celebrating our enduring resilience and optimism as we cross the threshold into 2022*” [P&G, URL].

В результате цифрового перевода приведенного фрагмента пресс-релиза был получен следующий текст: «*Впервые за более чем 20 лет*

свежести Febreze объявляет первый аромат года: Ember, роскошный аромат, наполненный искрящимся цитрусовым ароматом и нотами элегантной древесины. Тщательно продуманный аромат отдает дань нашему желанию поднять настроение, отмечая нашу несокрушимую стойкость и оптимизм, когда мы переступаем порог 2022 года».

Анализ приведенного текста показывает, что такие фразы, как *элегантная древесина, первый аромат года, несокрушимая стойкость, 20 лет свежести*, нарушают коллокацию русского языка, создают комичный эффект, блокирующий серьезное восприятие информации. Отклонения от норм русского языка на уровне малого синтаксиса: *переступить порог 2022 года, впервые первый аромат, роскошный аромат, наполненный искрящимися ароматами*, свидетельствуют об осуществлении пословного перевода, при котором не сохраняется экосистема языка перевода и не происходит сохранение смысла исходного сообщения. На данном этапе цифровой перевод, несмотря на кажущуюся безошибочность, все еще требует постредактирования [Миньяр-Белоручева, Сергиенко, 2022], необходимого для сохранения смысла исходного текста и соблюдения языковой нормы таргетного. Необходимо подчеркнуть, что особого внимания заслуживает вопрос экологии русского языка при переводе профессиональных PR-текстов, или сферы по связям с общественностью, предметная область которой до конца 1980-х годов не была широко известна в нашей стране. Учитывая тот факт, что язык оказывается под влиянием социальной, психологической и культурной среды, необходимо тщательно изучать все факторы, влияющие на развитие языка и функционирование.

При цифровом переводе текстов по связям с общественностью абсолютной эквивалентности не достигается, поскольку в большинстве случаев не сохраняется смысл исходного текста. Однако цифровой перевод, отредактированный человеком, может рассматриваться как экоперевод, передающий смысл исходного текста:

С наступлением 2022 года компания, насчитывающая 20-летнюю историю бренда-производителя ароматов Febreze, представила новый продукт — Ember. Сложная парфюмерная композиция сочетает в себе ноты цитрусовых ароматов и древесные мотивы. Тщательно продуманный состав парфюма свидетельствует о стремлении компании поднять настроение своим покупателям, что подчеркивает ее преданность своим клиентам.

Таким образом, в результате цифрового перевода возникла потребность в редактировании следующих синтагматических последовательностей: *переступаем порог 2022 года — с наступлением 2022 года; роскошный аромат, наполненный искрящимся цитрусо-*

вым ароматом и нотами элегантной древесины, — сложная парфюмерная композиция сочетает в себе ноты цитрусовых ароматов и древесные мотивы; элегантный аромат древесины — древесные ноты, парфюм с древесным ароматом, древесные амбры.

Узуальными для данной темы могут быть фразы: *стойкость композиции, невероятная диффузия, обеспечивать стержень композиции и невероятную стойкость, эталонный аромат на древесную тему, благородный шлейф аромата, элегантный характер древесного амбра актуален в контексте современных парфюмерных ценностей и т.д.*, способные украсить пресс-релиз компании на означенную тему. Необходимо подчеркнуть, что экоперевод не требует осуществления пословного перевода и сохранения синтаксической структуры исходного текста, поскольку его первостепенной задачей является передача смысла. Переводческое поле, созданное в результате экоперевода, можно рассматривать как экопереводческое пространство.

Особая роль в экосистеме языка отводится аббревиатурам как элементам вторичной номинации, которые при переводе сохраняют написание, свойственное языковой системе третьего языка при передаче их на языки других экосистем посредством транскрипции, транслитерации, калькирования, а также смешанных средств перевода. Во всемирной практике наименования организаций аббревиатура становится наиболее популярной языковой единицей передачи названий компаний и их брендов.

Один из примеров — название университета штата Нью-Йорк, переданное аббревиатурой SUNY, которая расшифровывается как State University of New York. Аббревиатура SUNY лаконично и точно передает название университета, подчеркивая его идентичность. Следует отметить, что в цифровую эпоху аббревиатуры становятся эффективным средством межъязыковой коммуникации. В PR-пространстве многие англоязычные аббревиатуры, включая KWD, EPCOT, ESG, BP, P&G, широко распространены и сохраняют исходную форму в языке перевода. Данная особенность наблюдается и в следующем примере. При цифровом переводе эквивалентным английскому предложению: “More than 431,000 students are pursuing traditional study in classrooms and laboratories or are working at home, at their own pace, through such innovative institutions as the SUNY Learning Network and Empire State College, for more than 25 years a leader in nontraditional education, distance learning, and assessment of prior learning”, взятому на официальном сайте американского университета www.suny.edu, является следующее русское: *«Более 431 тыс. студентов получают традиционное образование в аудиториях и лабораториях или работают дома, в своем собственном тем-*

не, в таких инновационных учебных заведениях, как SUNY Learning Network и Empire State College, более 25 лет являющийся лидером в области нетрадиционного образования, дистанционного обучения и оценки ранее пройденного материала».

Таким образом, при цифровом переводе приведенного фрагмента пресс-релиза в его русскоязычном варианте аббревиатура названия американского университета передается на языке источника. Введение варваризма нарушает нормы русского языка, что приводит к потере смысла всего высказывания для неподготовленного реципиента. Несомненно, аббревиатуру SUNY невозможно передать на другой язык без дополнительной трактовки и комментария. В то же время переведенная инициальная аббревиатура университета штата Нью-Йорк является несвойственной для русского языка, поэтому предпочтительнее в русском переводе сохранить англоязычный вариант аббревиатуры SUNY, при этом название учебного заведения целесообразно расшифровать на языке перевода.

Заключение

С точки зрения эколингвистики процесс адаптации заимствованных единиц связан с особенностями профессиональной языковой личности и функционалом специалистов, формирующих профессиональный ментальный тезаурус. При общении на профессиональном уровне подобные заимствованные лексические единицы не вызывают когнитивного диссонанса у участников коммуникации. Более того, в современных условиях существования человека и осуществлении им профессиональной деятельности цифровой перевод является необходимым и захватывает территорию экологии языка, которую возможно сохранить посредством редактирования. Рассмотренные номенклатурные образования и аббревиатуры входят в экосистему русского языка, расширяя его лексический состав, однако, как отмечают исследователи, цифровой перевод не способствует соблюдению эколингвистических норм языка перевода. Тем не менее разные языки могут мозаично сосуществовать в одном тексте, не нарушая его гармонию и чистоту. Эколингвистика предоставляет возможность раскрыть межлингвистический коммуникативный потенциал, допуская расширение словарного состава каждого языка за счет вербализации концептов, порожденных новыми технологиями, социальными взаимоотношениями, вызванными новыми нравственными и морально-ценностными ориентирами.

Необходимо подчеркнуть, что, несмотря на актуальность проблемы эколингвистики, включающей вопросы межкультурной коммуникации, которая осуществляется посредством перевода, она еще недостаточно разработана и требует всестороннего изучения и даль-

нейшего исследования. Эколингвистика, бурно развивающаяся в разных направлениях, относится к гетерогенной науке, позволяющей изучить разнообразные явления, касающиеся функционирования языка на разных уровнях в разных экологических условиях.

Экопереводоведение — одно из направлений, которое развилось в рамках эколингвистической парадигмы, понимаемое как инструмент межкультурной коммуникации, способствующий эффективному общению на межнациональном и межгосударственном уровне с учетом сохранения чистоты каждого языка. Экоперевод рассматривается как перевод, осуществляемый человеком, на смену которого приходит цифровой перевод; для его успеха в межъязыковой коммуникации и достижения экоязыка целевого текста требуется обращение к человеку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белозерова Н.Н., Лабунец Н.В. Эколингвистика: в поисках методов исследования: Монография. Тюмень, 2012.
2. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере // Успехи современной биологии. 1944. № 1(8). Вып. 2. С. 113–120.
3. Ганжерли Н.В. Развитие языковой экосистемы как синергетический процесс // Экология языка на перекрестке наук: Материалы Междунар. науч. конф. Ч. 2. Тюмень, 2011. С. 84–88.
4. Даниленко В.П. Научно-отраслевая структура внешней лингвистики. URL: <http://slovo.isu.ru/danilenko/vvedvjazykozn/vvedvjazykozn1.htm> (дата обращения: 20.11.2023)
5. Дрожащих Н.В. Экология языка и культуры: рекуррентность смысла // Экология языка на перекрестке наук: Материалы Междунар. науч. конф. Ч. 1. Тюмень, 2011. С. 29–34.
6. Загрязкина Т.Ю. Этнодискурс в пространстве языка и культуры // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 2. С. 52–65.
7. Левицкий А.Э. Локализация как актуальная проблема современного переводоведения // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: Материалы III Международной научно-практической конференции. Симферополь, 2019. С. 197–202.
8. Миньяр-Белоручева А.П., Сергиенко П.И. Особенности перевода аббревиатур в PR-дискурсе // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 22. Теория перевода. 2022. № 1. С. 55–71.
9. Молчанова Г.Г. Когнитивная лингвоэкология и лингвотоксичность: как защитить язык от человека? // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 2. С. 7–14.
10. Прошина З.Г. Экопереводоведение как модель переводческой деятельности // Вестн. СПбГУ. Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. 2016. Вып. 4. С. 100–109.
11. Сковородников А.П. К становлению системы лингвоэкологической терминологии // Речевое общение: Специализир. вестник. Красноярск, 2000. № 3. С. 70–78.
12. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.

13. Fill A. Ökologie der Linguistik — Linguistik der Ökologie // Sprachökologie und Ökolinquistik / Alwin Fill (ed.). Tübingen, 1996. P. 3–16.
14. Haeckel E. Generelle Morphologie der Organismen. Berlin, 1866.
15. Halliday M.A.K. New Ways of Meaning: The Challenge to Applied Linguistics [1990] // The Ecolinguistics Reader: language, ecology and environment / Ed. by A. Fill and P. Mühlhäusler. L.; N.Y., 2001. P. 175–202.
16. Harré R., Brockmeier J., Mühlhäusler P. Greenspeak: A Study of Environmental Discourse. Thousand Oaks. L.; New Delhi, 1999.
17. Haugen E. The Ecology of language. Essays by Einar Haugen. Standford, 1966.
18. Haugen E. The Ecology of Language. The Linguistic Reporter. Supplement 5, 1971. P. 19–26.
19. Haugen E. The Ecology of Language // The Ecolinguistics Reader. Language, Ecology and Environment / A. Fill, P. Mühlhäusler (eds.). L.; N.Y., 2001. P. 175–202.
20. Hu G. Study on Translation as Adaptation and Selection. Paper Presented on the Third Asian Translators Symposium of International Federation of Translators. Hong Kong, 2001.
21. Hu G. Translation as Adaptation and Selection // Perspectives: Studies in Translatology. 2003. Vol. 11. № 4. P. 283–291.
22. Kerridge R. Introduction [A], in R. Kerridge & N. Sammells (eds.). Writing the Environment: Ecocriticism and Literature[C]. L.: Zed Books, 1998. P. 1–9.
23. P&G. URL: <https://news.pg.com/news-releases/news-details/2022/Febreze-Selects-New-Luxury-Scent-as-Its-Inaugural-Scent-of-the-Year/default.aspx> (accessed: 10.11.2023).
24. Wiertelwska J. Ecolinguistic approach to foreign language teaching on the example of English / Glottodidactica. Vol. XXXVII. 2011.

Alla P. Minyar-Beloroucheva, Polina I. Sergienko

ECOTRANSLATION WITHIN ECOLINGUISTIC PARADIGM

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; ostvera@mail.ru; poserg@bk.ru

Abstract. The paper examines ecolinguistics as a new trend in linguistics, resulting from the study of language and the environment. The article's relevance is determined by the insufficient amount of works on ecolinguistics and its subsystems. The purpose of the study is to establish particularities of interlinguistic communication, studied within the framework of ecolinguistics, the idea of which originated at the end of the 19th century and got its prominence at present. The research methodology is based on the theoretical works of the most prominent domestic and foreign scholars. Ecolinguistics is the result of the interaction of academic disciplines including linguistics, philosophy, psychology and cognitive studies. The formation of ecolinguistics takes place in such domains as cultural, political and scientific spheres, revealing various aspects of language interaction with the thinking process and the surroundings. The study of ecolinguistics' evolution and functioning requires a comprehensive approach. The scope of the study includes studying ecolinguistics, clarifying the origins of this branch, presenting it in a generalized form, as well as the peculiarities of translation aimed at preserving the purity of the target language. As a donor language, English considerably enlarges the vocabulary of every language

it interacts with. This is manifested in the digital translation, facilitating the process of new words, nomenclatural formations and abbreviations dissemination. The study has shown that the use of digital technologies developing in the digital world ensures the entry of the linguistic personality into the unified system of ecological space. It is concluded that lexical and grammatical units of different languages can peacefully coexist in one text without violating the integrity and harmony. It contributes to the effective interlinguistic communication determined by the ecospace of a particular language.

Keywords: ecolinguistics; language ecology; interlinguistic communication; ecospace; lexicon; digital environment

For citation: Minyar-Beloroucheva A.P., Sergienko P.I. (2024). Interlingual communicative potential of English lexics through the lenses of ecolinguistics. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 2, pp. 139–152. (In Russ.)

About the author: Alla P. Minyar-Beloroucheva — Dr. Habil in Philology, Professor, Department of Foreign Languages, Faculty of History, Lomonosov Moscow State University; ost-vera@mail.ru; Polina I. Sergienko — PhD in Philology, Lecturer, Department of the English Language for Humanities Faculties, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; poserg@bk.ru.

REFERENCES

1. Belozerova N.N., Labunecz N.V. 2012. *Ekolingvistika: v poiskax metodov issledovaniya: monografiya* [Ecolinguistics: in search of research methods: a monograph]. Tyumen': Izd-vo Tyumenskogo gosud. un-ta. (In Russ.)
2. Vernadskij V.I. 1944. Neskolkо sloв о noosphere [A few words on the noosphere]. *Uspexi sovremennoj biologii*, no. 18 (2), pp. 113–120. (In Russ.)
3. Ganzherli N.V. 2011. Razvitie jazykovoj jekosistemy kak sinergeticheskij process [The development of the language ecosystem as a synergetic process]. *Jekologija jazyka na perekrestke nauk: materialy Mezhdunar. nauch. konf.* Tjumen': TjumGU, 2011, ch. 2, pp. 84–88.
4. Danilenko V.P. 2023. *Nauchno-otraslevaya struktura vneshnej lingvistiki* [Scientific and branch structure of external linguistics], URL: <http://slovo.isu.ru/danilenko/vvedvjazykozn/vvedvjazykozn1.htm> (accessed 20.11.2023.)
5. Drozhashhix N.V. 2011. Ekologiya yazyka i kul'tury: rekurrentnost smysla [Ecology of language and culture: the recurrence of meaning]. *Ekologiya yazyka na perekrestke nauk: materialy Mezhdunar. nauch. konf.* Tyumen': TyumGU, ch.1, pp. 29–34. (In Russ.)
6. Zagryazkina T.Yu. 2016. Etnodiskurs v prostranstve yazyka i kultury [Ethnodiscourse in language and culture]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 52–65. (In Russ.)
7. Leviczky A.E. 2019. Lokalizaciya kak aktual'naya problema sovremennogo perevodovedeniya [Localization as a topical issue of modern translation studies]. *Perevodcheskij diskurs: Mezhdisciplinarnyj podhod. Materialy III mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Simferopol: IT "Arial", pp. 197–202. (In Russ.)

8. Minyar-Beloruicheva A.P., Sergienko P.I. 2022. Osobennosti perevoda abreviatur v PR-diskurse [Features of translation of abbreviations in PR-discourse]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Theory of Translation*, no. 1, pp. 55–71. (In Russ.)
9. Molchanova G.G. 2016. Kognitivnaya lingvov'ologiya i lingvotoksichnost': kak zashchit' yazyk ot cheloveka? [Cognitive lingvoecology and lingvotoxicity: How to protect the language from man?]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 7–14. (In Russ.)
10. Proshina Z.G. 2016. Ecotranslatology as a model of translation activity. *Saint Petersburg State University Bulletin. Ser.9. Philology. Oriental Studies. Journalism*, no. 4, pp. 100–109. (In Russ.)
11. Skovorodnikov A.P. 2000. K stanovleniju sistemy lingvojeologicheskoy terminologii [On the formation of a system of linguoecological terminology]. *Rechevye obshchenie: Special. Bulletin*. Krasnojarsk: Krasnojarskij gosudarstvennyj un-t, no. 3, pp. 70–78.
12. Ter-Minasova S.G. 2000. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya* [Language and cross-cultural communication]. M.: Slovo. (In Russ.)
13. Fill A. 1996. Ökologie der Linguistik — Linguistik der Ökologie, In: Alwin Fill (ed.): *Sprachökologie und Ökolingustik*. Tübingen: Stauffenburg Linguistik, pp. 3–16.
14. Haeckel E. 1866. *Generelle Morphologie der Organismen*. G. Reimer, Berlin.
15. Halliday M. A. K. 1990. New Ways of Meaning: The Challenge to Applied Linguistics. *The Ecolinguistics Reader: language, ecology and environment* / ed. by A. Fill and P. Mühlhäusler. London and New York: Continuum, 2001, pp. 175–202
16. Harré R., Brockmeier J., Mühlhäusler P. Greenspeak. 1999. *A Study of Environmental Discourse*. Thousand Oaks, London, New Delhi.
17. Haugen E. 1966. *The Ecology of language. Essays by Einar Haugen*. Stanford: Stanford University Press.
18. Haugen E. 1971. The Ecology of Language. *The Linguistic Reporter*. Supplement 5, pp. 19–26.
19. Haugen E. 2001. The Ecology of Language. In: Fill A., Mühlhäusler P. *The Ecolinguistics Reader. Language, Ecology and Environment*. London, New York, pp. 175–202.
20. Hu G. 2001. *Study on Translation as Adaptation and Selection*. Paper Presented on the Third Asian Translators Symposium of International Federation of Translators. Hong Kong.
21. Hu G. 2003. Translation as Adaptation and Selection. *Perspectives: Studies in Translatology*, vol. 11, no. 4, pp. 283–291.
22. Kerridge R. 1998. Introduction [A], in R. Kerridge & N. Sammells (eds.). *Writing the Environment: Ecocriticism and Literature[C]*. London: Zed Books, pp. 1–9.
23. P&G. URL: <https://news.pg.com/news-releases/news-details/2022/Febreze-Selects-New-Luxury-Scent-as-Its-Inaugural-Scent-of-the-Year/default.aspx> (accessed 10.11.2023).
24. Wiertlewska J. 2011. Ecolinguistic approach to foreign language teaching on the example of English/ Glottodidactica. Vol. XXXVII.

Статья поступила в редакцию 07.12.2023;
одобрена после рецензирования 26.12.2023;
принята к публикации 01.02.2024.

The article was submitted 07.12.2023;
approved after reviewing 26.12.2023;
accepted for publication 01.02.2024.

ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИСТОРИИ КУЛЬТУРЫ

В.Н. Калущков, У Цзюнь

ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПУТЕШЕСТВИЯ В КИТАЕ В ПЕРИОД ДИНАСТИИ ТАН

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия; v.kalutskov@mail.ru*

*Шанхайский университет иностранных языков, Шанхай, КНР;
dassw@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются литературные путешествия в исторический период династии Тан, вошедший в историю страны как период расцвета культуры — науки, живописи, литературы, и особенно поэзии. Два великих китайских поэта Ли Бо и Ду Фу творили именно в этот период. Представлены литературоведческие и культурно-географические подходы к исследованию травелогов, разработанные в западной, китайской и отечественной литературной географии. Обсуждаются историко-культурные контексты литературных путешествий. Культурно-историческая специфика травелогов периода династии Тан заключается в том, что многие из них совершались не из интереса к познанию новых земель и культур, а по необходимости. В большинстве своем авторы травелогов были соискателями на получение должности чиновника и должны были на государственном экзамене представить литературное произведение. Анализируются маршруты, транспортные средства, места остановок и другие элементы путешествий. Обсуждается роль литературных путешествий в развитии литературы рассматриваемого периода. Особое внимание обращается на анизотропность, или неравнозначность разных направлений, культурного пространства Китая данной исторической эпохи. Это связано с исторически низким культурным статусом Южного Китая по сравнению с другими регионами. Материалы травелогов хорошо отражают данный культурный феномен.

Ключевые слова: травелог; литературное путешествие; литературная география; анизотропность; династия Тан

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-12

Калущков Владимир Николаевич — доктор географических наук, профессор кафедры региональных исследований факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; v.kalutskov@mail.ru.

У Цзюнь — аспирант Института России, Восточной Европы и Центральной Азии Шанхайского университета иностранных языков; dassw@mail.ru.

Финансирование: Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Для цитирования: Калуцков В.Н., У Цзюнь Литературные путешествия в Китае в период династии Тан // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 153–163.

Под литературным путешествием (ЛП) понимается такое путешествие, результатом которого являются поэтические и прозаические тексты. В настоящем исследовании термин «травелог» рассматривается в качестве синонима литературного путешествия.

Подходы к исследованию литературных путешествий

В российской и западной литературной географии и литературоведении сложились представления о травелогах и методах их исследований.

Уже в 1910 г. британский географ Дж.Дж. Бартоломью в Литературном и историческом атласе Европы приводит несколько карт ЛП таких известных произведений, как «Кентерберийские рассказы», «Айвенго» и «Вперед, на Запад!» [Морозова, 2020].

Сложные вопросы картографирования текста литературного произведения обсуждает один из теоретиков современной литературной географии Б. Пятти; она предлагает выделять в литературном тексте несколько пространственных элементов, которые могут быть нанесены на карту. К ним относятся [Piatti, 2009]:

- место, где происходит действие, например, дом, деревня;
- область действия, например, город, регион;
- воображаемое пространство, в котором персонажи не присутствуют, но о котором мечтают, вспоминают, тоскуют;
- маркеры, которые являются местами, фиксирующими на территории границы литературного текста, позволяя лучше понимать географический масштаб произведения и личностную географию автора;
- маршрут движения персонажей (пешком, на поезде, верхом и т.д.).

Вместе с тем картографированию подлежат не только художественные тексты, но и другие проявления литературной деятельности — места, связанные с жизнью литературных героев и самих литераторов, литературные памятники, музеи, литературная топонимия и ономастика в целом и т.д. [Калуцков, Морозова, 2022].

Комплексное исследование и интерпретация ЛП представляет собой одно из наиболее развитых направлений литературной географии. Ю.А. Веденин разработал культурно-географическую типологию ЛП, которая позволяет различать травелоги по нескольким

основаниям — по соотношению между реальностью и вымыслом (от реальных до полностью вымышленных), по степени и характеру информационной нагрузки текста, по временным и пространственным масштабам, по ландшафтному критерию [Веденин, 2022].

Разработана культурно-географическая методика изучения ЛП [Калуцков, 2021]. Она состоит из трех блоков: географические контексты, поэтапное описание маршрута путешествия с выявлением локальных и региональных географических образов, выявление и исследование основных авторских региональных тем. При этом первый блок — географические контексты путешествия — играет важную роль. Он включает картографирование и описание маршрута ЛП, соотнесение маршрута с историческими путями и дорогами, пространственно-временную периодизацию путешествия. Методика успешно апробирована при исследовании ЛП — А.С. Пушкина на Кавказ, А.А. Случевского на Русский Север, В.И. Немировича-Данченко на Урал, А.П. Чехова, С.В. Максимова и А.Т. Твардовского по Сибири, Дж. Стейнбека по СССР [Литературная география России, 2022: 161–260].

Историко-культурные контексты

Древняя китайская литература о путешествиях зародилась еще до династии Хань, постепенно оформилась в эпоху Хань, Вэй и периода шести династий, активно развивалась в периоды династий Тан и Сун и достигла пика во времена династий Мин и Цин.

Империя Тан (618–907) вошла в историю как золотой век китайской культуры и литературы. Именно в это время творили гении китайской поэзии Ли Бо и Ду Фу.

Страна в это время отличалась стабильностью, отсутствием внутренних войн (до мятежа Ань Лушаня). Внутреннюю стабильность Китая эпохи Тан характеризует название столицы империи — Чанъань, которое переводится как долгий мир (современное название города Чанъань — Сиань, столица провинции Шэньси).

Расцветали ремесла, торговля, активно развивались внешние контакты с миром — через Великий шелковый путь. Этому во многом способствовало выгодное, в отличие от Пекина, географическое положение столицы империи, которая разместилась в центре Китая, в начале Великого шелкового пути. Страна была открыта миру: в поздний период династии организовывались морские торговые экспедиции в Индию, Персию, Месопотамию и даже в страны Африки [Ван Ипин, 2015].

С древних времен люди в Китае считали, что путешествия полезны для литературного творчества, иначе текст становится бессодержательным. Однако главная цель авторов травелогов во вре-

мена династии Тан была нелитературной. Она заключалась в успешной сдаче экзаменов Кэцзюй¹ для получения административной должности [Цзен Дасин, 2017]. Среди других целей путешествий: поездки в места назначения в связи с повышением или понижением в должности, встречи с друзьями или даже поиск убежища.

Вместе с тем ЛП содействовали развитию не только литературы, но и науки. Так, травелоги способствовали превращению географии в Китае в самостоятельную дисциплину. Кроме того, путешествия литераторов способствовали развитию индустрии туризма в средневековом Китае [Чжан Цзюань, 2015].

Маршруты путешествий в период династии Тан

Географическое положение столицы империи Тан города Чанъань в центре страны и развитие сети дорог из столицы во все регионы страны способствовало тому, что Чанъань стал главным транспортным центром средневекового Китая.

И хотя конкретные маршруты передвижения литераторов отличались определенным разнообразием, в основном они носили центрально-периферийный характер — из столицы в окружающие провинции.

Самый популярный маршрут путешествия в эпоху Тан из Чанъаня на восток в Бяньчжоу и Тайюань. Его называют «настоящей дорогой танской поэзии и литературы династии Тан» [Ли Дэхуэй, 2003: 44]. Он представляет собой наиболее популярный маршрут желающих сдать императорские экзамены литераторов. Живописные места и исторические достопримечательности на этом маршруте имеют глубокое культурно-историческое значение. На нем сосредоточены заброшенные дворцы династии Тан, которые были доступны для посещения. Другим притягательным для путешественников местом была «восточная столица» город Лоян, расположенный между городами Чанъань и Бяньчжоу (рис. 1).

В сборнике стихотворений поэтов эпохи Тан «Цюань Танши» содержится не менее тысячи стихотворений, отражающих путешествие по этому пути, и большинство из них — произведения экзаменуемых². Известный поэт династии Тан Лю Юйси написал: «На дороге, соединяющей две столицы, большой поток путешественников, и поэты при встрече друг с другом проводят поэтические

¹ Кэцзюй — система по отбору чиновников в императорском Китае. Основной предмет экзамена — сочинение экзаменуемого на тему государственного управления.

² *Пэн Динцзюй*. Сборник стихотворений поэтов эпохи Тан. Шанхай, 1986 (на кит. языке).

состязания»³. Неудивительно, что в травелогах писателей и поэтов зафиксировано множество описаний исторических мест этого маршрута.

Маршрут от Чанъаня на северо-запад уводил к беспокойным границам страны, за пределы безопасной Великой стены вплоть до нынешнего Памирского нагорья (рисунок). Все эти места играли важную роль в истории династии Тан: в VII в. в результате многочисленных войн с беспокойными кочевниками был завоёван Восточно-Тюркский каганат и в состав империи вошли юго-восточные земли Средней Азии и даже часть Афганистана. В результате на многие годы государство обеспечило себе стабильность и процветание.

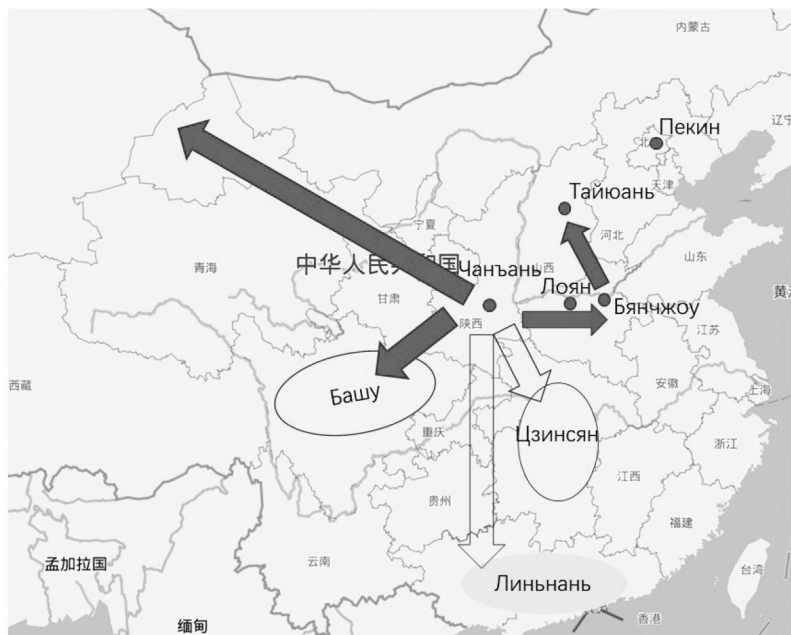


Рисунок. Основные маршруты литературных путешествий в Китае в период династии Тан. Стелками с заливкой показаны маршруты, характеризующиеся высоким культурным статусом, без заливки — низким

Это хорошо понимали и литераторы, пытаясь внести свой вклад в летопись славных военных побед Китая, и потому стремились побывать в этом некогда опасном, но важном для династии регионе. В результате этих поездок сформировалась уникальная приграничная литература травелогов династии Тан. В ней описываются геро-

³ Там же.

ические сражения с врагами, поэтические картины мрачны и пустынные, а эмоции торжественны и печальны. Известный поэт Ли Хэ писал про свое желание сражаться как солдат: «Почему бы мужчинам не взять крючки Ву и не забрать семью Чен из пятидесяти штата Гуаньшань»⁴ [Ли Хэ, 1977: 87]⁵. Цзнь Сэнь горевал в тоске одиночества в стихотворении «Тоска по дому в Чанъане на девятый день похода девятого числа девятой луны» [Ша Анчжи, 2008: 114]⁶.

Маршрут от Чанъаня на юго-запад до Башу⁷ проходил в основном по каналу, соединяющему Шэньси и Сычуань. Провинция Сычуань представляет собой историческую житницу Китая; она с древних времен была тылом нации и тщательно поддерживалась во времена династии Тан. Часть этого сложного и опасного маршрута проходила по горам. Его иллюстрирует стихотворение Ли Бо «Ох! И трудны дороги Шу» [Ша Анчжи, 2008: 59]⁸, в котором описываются не столько трудности путешествия, сколько потрясающая красота увиденных гор и рек.

Маршрут от Чанъаня на юг до Цзинсяни и Линнаня⁹ — это дорога с севера на юг (рисунок). Она представляла собой чередование водных и сухопутных путей. В те времена в южном регионе Китая наземный транспорт был плохо развит, и потому реки представляли собой естественные пути, по которым передвигались на лодках.

Однако, в отличие от исторического образа Востока и героического образа Северо-Запада, образ Южного Китая носил отрицательные коннотации: земля описывалась как бесплодная и опасная с большим количеством змей, насекомых, крыс и муравьев. Природные условия и климат юга был не привычен для уроженцев Центральных равнин и Северо-Западного Китая (слишком жарко и слишком влажно).

Но главная причина отрицательного образа Юга заключалась не в климате и плодородии почвы, а в том, что регион выступал в качестве места ссылки для отправленных в отставку или пониженных

⁴ «Крючки Ву» — это оружие местности Ву, здесь понимается как простое оружие. «Семья Чен из пятидесяти штата Гуаньшань» обозначает 50 северных регионов, которые были захвачены вооруженными мятежниками.

⁵ Ли Хэ. Сборник комментариев на стихи Ли Хэ. Шанхай, 1977 (на кит. языке).

⁶ Ша Анчжи. Антология китайской поэзии эпохи Тан (607–906 гг. н.э.). Казань, 2008.

⁷ Башу, юг-западный регион страны (современные провинции Сычуань и Чунцин и прилегающие территории).

⁸ Ша Анчжи. Антология китайской поэзии эпохи Тан (607–906 гг. н.э.). Казань, 2008.

⁹ Линьнань, территория, находящаяся за горами Линь (современные провинции Гуаньдуан и Гуаньси).

в должности чиновников-литераторов и потому рассматривался ими как удаленная от культурных центров глушь. Тем более, что дальний регион Линьнань с древних времен был слабонаселенным районом из-за его географического положения, климата и горного рельефа.

Многие известные поэты и писатели поздней династии Тан прошли по этому горькому пути и оставили множественные литературные свидетельства. Среди них были Ду Фу, Ли Бо, Бо Цзюйи. Авторы, жившие в Линьнане, как правило, жаловались на то, что их недооценили. В стихах обычны описания экзотических южных животных и растений, которые редки в северных регионах. Например, Лю Цзунюань рассказал про уникальных змей в рассказе «Нечто об охотнике за змеями» [Алексеев, 1959: 243]¹⁰, а Хай Юй в качестве местного чиновника боролся с крокодилами на реке, что было описано в его обращении к крокодилу [там же: 213].

Транспорт

Люди династии Тан были ограничены историческими условиями того времени; их основной способ передвижения — это путешествие пешком, хотя он и был полон трудностей. Простые литераторы в большинстве случаев также путешествовали пешком и записывали свои впечатления в стихах. Ду Фу однажды написал стихотворение, в котором описал не только трудности пешего передвижения, но и его преимущества: при встречах в пути со знатными людьми, передвигающихся на повозках, можно избежать лишних проблем.

Лошадь в то время также была одним из самых распространенных транспортных средств, однако она была дорогим животным, поэтому путешествовать верхом могли себе позволить далеко не все. Другим массовым средством передвижения во времена династии Тан был осел, но на ослах в основном ездили люди из низших сословий. В одном из стихотворений Ду Фу записал, что путешествовал на осле в течение 30 лет [Цянь Чжуншу, 1958]¹¹.

Кроме того, во времена династии Тан был очень популярен паланкин, но он требовал использования прислуги, поэтому путник двигался медленно. Бо Цзюйи описал ощущения от путешествия на паланкине [Бо Цзюйи, 2006]¹².

Литераторы династии Тан считали плавание на лодках и написание стихов одним из самых величайших удовольствий. Так, поэт Лу Гуймэн в своем стихотворении, посвященном плаванию на лод-

¹⁰ См.: Алексеев В.М. Китайская классическая проза в переводах академика В.М. Алексеева. М., 1959.

¹¹ См.: Цянь Чжуншу. Аннотации Сунской поэзии. Пекин, 1958 (на кит. языке).

¹² См.: Бо Цзюйи. Сборник стихов Бо Цзюйи. Пекин, 2006 (на кит. языке).

ке, написал, что это лучше, чем быть бессмертным [Пэн Динцуй, 1986]¹³. У Ду Фу есть стихотворение под названием «На встречной заре хорошо нам по озеру плыть» [Пэн Динцуй, 1986: 545]:

Налетающий ветер
большой не поднимет волны.

Красотою таинственной
манит бамбуковый лес,

И кувшинки озерные
дивной прохладой полны...

Места остановок

Многие литераторы были придворными чиновниками, поэтому во время путешествий они обычно останавливались на почтовых станциях, где им как чиновникам предоставлялись еда, жилье и транспорт. При этом существовали как наземные, так и водные почтовые станции.

Обычные же литераторы останавливались в небольших частных гостиницах, не имеющих официального статуса [Яо Фань, 2019].

Чтобы обеспечить удобство путешественников в сельской местности и в горах, эти почтовые станции и гостиницы в основном строились в малонаселенных районах, поэтому во многих стихотворениях литераторы наслаждались домашним уютом среди пустынных мест. Ду Фу, например, описал процветающие развлекательные заведения вокруг гостиниц во время своей поездки. Когда ему было скучно, он участвовал в азартных играх в этих заведениях, что свидетельствует о большом потоке путешественников в то время [Ду Фу, 1997]¹⁴.

Стоит отметить, что во времена династии Тан функцию размещения и приема выполняли также храмы. Так сложилось исторически, так как храмы служили не только религиозными объектами, местами молитвы и совершения жертвоприношений, но и на время паломничеств предоставляли жилье императорам и местным чиновникам. В некоторых местах функция храмов как места для проживания превосходила даже религиозную функцию.

Неудивительно, что во многих стихотворениях, написанных поэтами династии Тан, описываются храмы и беседы с монахами, например, у Ду Фу и Бай Цзюйи есть стихотворения, описывающие их проживание в монастырях.

¹³ См.: Пэн Динцуй. Сборник стихотворений поэтов эпохи Тан. Шанхай, 1986 (на кит. языке).

¹⁴ Ду Фу. Аннотации стихов Ду Фу. Пекин, 1997 (на кит. языке).

Заключение

Эпоха династии Тан характеризуется как золотой век китайской литературы. Большую роль в ее развитии сыграли травелоги — путешествия литераторов по просторам огромной империи.

При этом столица государства Чанъань выступает как культурный и как литературный центр. Отсюда начинались и расходились по стране маршруты большинства литературных путешествий того времени.

На материалах травелогов хорошо считается феномен анизотропности культурного пространства страны, связанный с разным культурным статусом регионов Китая. В связи с этим направления литературных путешествий были по-разному «окрашены»: путь на восток и на юго-запад вызывал мощные положительные эмоции, путь на северо-запад был сопряжен с опасностями, но сакрализован, а путь на юг — это «дорога печали». Таким образом, самым высоким культурным статусом обладало восточное направление: это «настоящая дорога танской поэзии и литературы династии Тан».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ван Ипин*. Морские перевозки и торговля в эпоху династии Тан — на материале фарфора из фабрики Чанша // Национальная навигация. 2015. № 4. С. 78–86. (На кит. яз.).
2. *Веденин Ю.А.* Культурно-географический подход к изучению литературных путешествий // Наследие и современность. 2022. № 5 (3). С. 232–257.
3. *Калуцков В.Н.* Южанин в Сибири: литературно-географическое исследование путешествия А.П. Чехова (на материале очерков А.П. Чехова «Из Сибири» и его путевых писем) // Географический вестник. 2021. № 3 (58). С. 74–91.
4. *Ли Дэхуэй*. Транспорт и литература в династии Тан. Чанша, 2003. (На кит. яз.).
5. *Ли Дэхуэй*. Транспорт династии Тан — треугольная структура литературы и ее значение // Литературные исследования династии Тан, 2021 (01). С. 171–187. (На кит. яз.).
6. Литературная география России: атлас-справочник / Науч. ред. Ю.А. Веденин, В.Н. Калуцков. М., 2022.
7. *Морозова М.М.* Зарубежная литературная география: основные направления исследований // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 2. С. 150–156.
8. Русский травелог XVIII–XX веков: маршруты, топосы, жанры и нарративы: аннотированный указатель / Под ред. Т.И. Печерской. Новосибирск, 2018.
9. *Цзэн Дасин*. Введение в литературную географию. Пекин, 2017. (На кит. яз.).
10. *Чжан Цзюань*. Исследование истоков туризма в династии Тан и его социального воздействия // Lantai World, 2015. № 15. С. 26–27. (На кит. яз.).
11. *Яо Фань*. Исследование гостиничной поэзии в династии Тан: Дисс. ... магистр фил. наук. Хунаньский университет науки и технологий, 2019. (На кит. яз.).
12. *Platti B.* Mapping Literature: Towards a Geography of Fiction // Cartography and Art. 2009. P. 1–16.

LITERARY TRAVELS IN CHINA DURING THE TANG DYNASTY

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; v.kalutskov@yandex.ru
Shanghai International Studies University, Shanghai, China; dassw@mail.ru

Abstract: The article discusses literary travels in the historical period of the Tang Dynasty, which entered the history of the country as a period of flourishing culture — science, painting, literature, and especially poetry. Two great Chinese poets Li Bo and Du Fu created during this period. Literary and cultural-geographical approaches to the study of travelogues developed in Western, Chinese and Russian literary geography are presented. The historical and cultural contexts of literary travels are discussed. The cultural and historical specificity of the travelogues of the Tang Dynasty period is that many of them were made not out of interest in learning new lands and cultures, but out of necessity. For the most part, the authors of travelogues were applicants for the position of an official who had to submit a literary work at the state exam. Routes, vehicles, stopping places and other elements of travel are analyzed. The role of literary travel in the development of literature of the period under consideration is discussed. Special attention is paid to the anisotropy, or the disparity of different directions, of the cultural space of China of this historical epoch. This is due to the historically low cultural status of Southern China compared to other regions. Travelogue materials reflect this cultural phenomenon well.

Keywords: travelogue; literary journey; literary geography; anisotropy; Tang Dynasty

Funding: This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University “Preservation of the world cultural and historical heritage”.

For citation: Kalutskov V.N., Wu Jun. (2024) Literary travels in China during the Tang Dynasty. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 2, pp. XX–XX. (In Russ.)

About the authors: Vladimir N. Kalutskov — Dr. Habil in Geographical Sciences, Professor of the Department of Area Studies, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; v.kalutskov@yandex.ru; Wu Jun — Phd student of Russia, Eastern Europe and Central Asia Institute, Shanghai International Studies University; dassw@mail.ru.

REFERENCES

1. Wang Yiping. 2015. 唐朝海上交通与贸易——以长沙窑贸易瓷为线索的考察 [Study of maritime trade and shipping during the Tang dynasty through the trade porcelain of the Changsha Kilns]. *National maritime research*, no. 4, pp. 78–86. (In Chin.)

2. Vedenin Yu.A. 2022. Kul'turno-geograficheskiy podkhod k izucheniyu literaturnykh puteshestviy [Cultural and geographical approach to study literary journeys]. *Heritage and modern times*, no. 5 (3), pp. 232–257. (In Russ.)
3. Kalutskov V.N. 2021. Yuzhanin v Sibiri: literaturno-geograficheskoye issledovaniye puteshestviya A.P. Chekhova (na materiale ocherkov A.P. Chekhova “Iz Sibiri” i yego putevykh pisem) [The southern man in Siberia: a literary and geographical study of Anton Chekhov's journey (based on Chekhov's essays ‘from Siberia’ and his travel letters)]. *Geographical Bulletin*, no. 3 (58), pp. 74–91. (In Russ.)
4. Li Dehui. 2003. 唐代交通与文学 [Transport and literature in the Tang dynasty]. *Changsha: Hunan People's Publishing House*. (In Chin.)
5. Li Dehui. 2021. 唐代交通—文学的三角形架构及其文学意义 [Transport of the Tang Dynasty — the triangular structure of literature and its significance]. *Literary Studies of the Tang Dynasty*, no. 1, pp. 171–187. (In Chin.)
6. *Literaturnaya geografiya Rossii: atlas-spravochnik* [Literary geography of Russia: atlas-reference book]. Scientific. ed. Yu.A. Vedenin, V.N. Kalutskov. M.: Moscow University Press, 2022. (In Russ.)
7. Morozova M.M. 2020. Zarubezhnaya literaturnaya geografiya: osnovnyye napravleniya issledovaniy [Foreign literary geography: the main research areas]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and intercultural communication*, no. 2, pp. 150–156. (In Russ.)
8. *Russkiy travelog XVIII–XX vekov: marshruty, toposy, zhanry i narrativy: annotirovanny ukazatel'* [The Russian travelogue of the XVIII–XX centuries: rout, locus, genre and narrative]. ed. T. I. Pecherskaya. Novosibirsk: Nemo Press, 2018. (In Russ.)
9. Zeng Daxing. 2017. 文学地理学概论 [Introduction to Literary Geography]. *Beijing: The Commercial Press*. (In Chin.)
10. Zhang Juan. 2015. 唐代旅游探源及其社会影响 [Research on the origins of tourism in the Tang Dynasty and its social impact]. *Lantai World*, no. 15, pp. 26–27. (In Chin.)
11. Yao Fan. 2019. 唐代旅馆诗研究 [A Study on Tang dynasty hotel poems: a thesis for the degree of master]. *Hunan University of Science and Technology*. (In Chin.)
12. Piatti B. 2009. Mapping Literature: Towards a Geography of Fiction. *Cartography and Art*, pp. 1–16. (In Eng.)

Статья поступила в редакцию 30.11.2023;
одобрена после рецензирования 24.12.2023;
принята к публикации 01.02.2024.

The article was submitted 30.11.2023;
approved after reviewing 24.12.2023;
accepted for publication 01.02.2024.

ПЕРЕВОД И ПЕРЕВОДОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Ю.А. Даровских

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ, СВЯЗАННЫЕ С ОПУЩЕНИЕМ ГЛАГОЛОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА ФРАНЦУЗСКИЙ

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Россия; juliadarov@mail.ru*

Аннотация: Статья посвящена описанию опущения как переводческого приема, а также анализу примеров опущения глаголов при переводе художественного текста с русского языка на французский. Из всех видов переводческих трансформаций опущение является наименее описанным, что обусловило интерес к этому приему. Опущение — прием, результатом которого является невыражение в переводном тексте элемента содержания исходного текста. Некоторые исследователи относят опущение к переводческим трансформациям, другие — к техническим приемам, изменяющим только формальные, количественные характеристики текста. Опущение информации чаще всего связано с ее избыточностью в тексте оригинала. Избыточность элемента в исходном тексте может быть связана со структурными особенностями исходного языка, дублированием значений в тексте, а также в том случае, когда элемент, опускаемый при переводе, в исходном тексте присутствует, но его значение можно извлечь из контекста. Анализ примеров опущения глаголов, взятых из перевода романа И.А. Гончарова «Обломов» на французский язык показал, что использование данного приема по отношению к русским глаголам подчиняется трем основным переводческим стратегиям: французский переводчик может либо использовать конструкцию без глагола, допустимую нормой французского языка; либо перевести лишь один глагол из двух исходных, в случае, если два исходных глагола близки по значению; или убрать исходный глагол, значение которого можно вывести из ситуативного контекста, и который переводчик считает избыточной лексемой. Однако исходный глагол может быть необходим для передачи стилистического значения, важного в произведении; в случае опущения данного глагола в ПТ стилистические значения могут быть нейтрализованы.

Даровских Юлия Андреевна — аспирант кафедры французского языка для факультета иностранных языков и регионоведения факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; juliadarov@mail.ru.

© Даровских Ю.А., 2024



Ключевые слова: переводческие трансформации; переводческие приемы; опущение; избыточность; глагол

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-13

Для цитирования: Даровских Ю.А. Переводческие стратегии, связанные с опущением глаголов при переводе с русского языка на французский // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 164–173.

Одним из способов преобразования текста оригинала при переводе является опущение, которое «предполагает отказ от передачи в переводе семантически избыточных слов» [Комиссаров, 1990: 204]. Опущение описано в переводоведческой литературе в меньшей степени, чем другие способы передачи смысла текста оригинала. Цель данной статьи — выявление типов переводческих стратегий при опущении глаголов, на примерах из романа И.А. Гончарова «Обломов» и двух его переводов на французский язык, выполненных Артуром Адамовым (1959) и Любой Юргенсон (1988).

Исследователи сходятся в том, что опущение применяется в случае, когда в тексте оригинала присутствует избыточность информации [Бархударов, 1975; Гак, 1998; Казаков, 2021; Комиссаров, 1990; Эрдынеева, 2011; Янова, 2016]. Однако опущение в типологии переводческих преобразований классифицируется по-разному. Л.С. Бархударов [Бархударов, 1975] представляет опущение как один из четырех видов переводческих трансформаций, наряду с перестановками, заменами и добавлениями. Под переводческими трансформациями Бархударов понимает «качественно разнообразные межъязыковые преобразования» [Бархударов, 1975: 190]. Гак [Гак, 1998] и Комиссаров [Комиссаров, 1990] не включают опущение в число переводческих трансформаций. Комиссаров характеризует опущение, как технический прием перевода, поскольку оно затрагивает лишь «формальную» [Комиссаров, 1990: 200], а не содержательную сторону текста. Гак рассматривает явление избыточности в ИЯ по отношению к ПЯ или наоборот, которое приводит к асимметрии двух текстов. Таким образом, избыточность в исходном тексте приводит к замене плеоназма в тексте перевода. Данное явление Гак относит к количественным преобразованиям текста [Гак, 1998].

Гак делит избыточность ИТ на сематическую и структурно-семантическую в зависимости от опускаемого элемента при переводе. При семантической избыточности исходного текста в ПТ количество компонентов предложения сохраняется, но меняется внутренняя структура одного из компонентов (слова): в тексте перевода эквивалент данного компонента содержит в себе меньше сем, чем исходный

компонент. Одним из видов семантической избыточности оригинала и, соответственно, более экономичного перевода является замена гипонима гиперонимом:

1) *Захар сделал полшага и остановился за две сажени от указанного места. <...> Илья Ильич, видя, что ему никак не удастся на этот раз подманить Захара ближе, оставил его там, где он **стоял**, и смотрел на него несколько времени <...>* (И.А. Гончаров «Обломов»)

Действие глагола прошедшего времени *стоял* обозначает положение слуги Захара в пространстве, форма несовершенного вида выражает протяженность действия. Кроме того, на положение тела Захара указывают глагольная конструкция *сделал полшага* и глагол *остановился*, употребленные ранее. Таким образом, значение вертикального положения слуги дублируется.

*Zakhar fit un demi-pas et s'arrêta à un mètre de l'endroit indiqué. <...> Comme Ilia Ilitch comprit que rien ne pourrait faire avancer Zakhar, il le laissa là où il **était**. Quelques minutes durant il le fixa sans rien dire, avec reproche.* (Ivan Gontcharov *Oblomov* trad. Lyuba Jurgenson)

Во французском переводе эквивалентом глагольной конструкции *сделал полшага* является выражение *fit un demi-pas*, русскому глаголу *остановился* соответствует глагол *s'arrêta*. Рассматриваемые французские выражение и глагол позволяют читателю представить позу Захара. Слово *стоял* переведено глаголом *était*, который обладает более широким значением и не содержит информации о фактическом положении тела Захара в пространстве. Грамматическая форма глагола *était* указывает на протяженное действие.

Структурно-семантическая избыточность исходного текста приводит к опущению избыточного компонента (слова) при переводе.

Описав опущение как переводческий прием, сконцентрируемся более подробно на его использовании при структурно-семантической избыточности ИТ. Опущение элемента при переводе может быть вызвано различиями в языковых структурах ИЯ и ПЯ, повторением данного элемента в исходном тексте или возможностью восстановить опускаемый элемент по ситуации [Гак, 1998]. Структурные различия языков обуславливают возможность использовать во французском переводе конструкции без глагола, тогда как в русском оригинале глагол необходим для сохранения грамматической правильности конструкции.

2) *Если Захар, питая в глубине души к барину преданность, свойственную старинным слугам, разнился от них современными недостатками, то и Илья Ильич, с своей стороны, цenia внутренне преданность его, не имел уже к нему того дружеского, почти*

родственного расположения, какое **питали** прежние господа к слугам своим. (И.А. Гончаров «Обломов»)

В отрывке описывается характер взаимоотношений Обломова и Захара. Русская конструкция с глаголом *питали* входит в придаточное предложение, которое является определением слова *расположение*. Если в ИЯ убрать глагол и использовать выражение *почти родственное расположение прежних господ к слугам своим*, получится двусмысленность, поскольку в таком случае слово *расположение* будет иметь два субъекта действия (Илья Ильич и господа) и два косвенных дополнения (к нему и к слугам своим), что недопустимо по смыслу.

Si Zakhar ressemblait aux serviteurs d'antan par ce dévouement qui habitait le fond de son âme mais se distinguait de ceux-là par des défauts contemporains, Ilia Ilitch, qui au fond estimait ce dévouement, n'avait plus cette disposition amicale, presque familiale des maîtres d'antan envers leurs serviteurs (Ivan Gontcharov *Oblomov* trad. Lyuba Jurgenson)

Во французском тексте эквивалентное русскому определение *cette disposition amicale, presque familiale des maîtres d'antan*, вводимое существительным без глагола, является для французского языка нормативным и не вызывает двусмысленности.

Если в тексте оригинала используются два глагола со схожими значениями, в переводе один из этих глаголов может быть опущен:

3) <...> прислушивался, как кто-то все стрекочет в траве, искал и ловил нарушителей этой тишины; поймает стрекозу, оторвет ей крылья и смотрит, что из нее будет, или проткнет сквозь нее соломинку и следит, как она летает с этим прибавлением; <...> (И.А. Гончаров «Обломов»)

В примере 3 описываются забавы Ильи Ильича, когда он был ребенком. Представлена повторяющаяся ситуация, глаголы *искал* и *ловил* стоят в форме прошедшего времени несовершенного вида в значении многократного действия, глагол *поймает* стоит в форме будущего времени совершенного вида в стилистическом наглядно-примерном значении, при котором для большей наглядности берется один акт повторяющегося действия. Действие *ловить* обозначает результат процесса *искать*. В следующей части предложения использован глагол *поймает*, видовой коррелят глагола *ловить*, информация второй части предложения представляет собой пример повторяющейся ситуации. Таким образом, действие, обозначающее ловлю насекомого, выражено двумя глаголами *ловил* и *поймает*.

После рассматриваемых глаголов формы настоящего и будущего времен глаголов чередуются: *оторвет* (будущее время), *смотрит* (настоящее время), *будет* (будущее время), *проткнет* (будущее время), *следит* (настоящее время), *летает* (настоящее время) — при-

мечательно использование трех временных форм глаголов, которые описывают одну ситуацию в рамках небольшого отрывка.

Il tend l'oreille au crissement dans l'herbe, cherche les auteurs du désordre. Il attrape une libellule, lui arrache les ailes et observe son comportement, ou bien la transperce d'une paille pour la voir voler ainsi chargée; <...> (Ivan Gontcharov *Oblomov* trad. Lyuba Jurgenson)

Во французском переводе эквиваленты рассматриваемых глаголов *cherche*, *attrape* стоят в форме *Présent historique*, которая представляет прошедшие действия более наглядными. Эквивалент глагола *ловил* отсутствует. Французское соответствие формы *поймает* является глагол *attrape*. Таким образом, результат процесса *искать* (*chercher*) в переводе не дублируется, а присутствует во фразе, выражающей пример ситуации.

Вслед за рассматриваемыми французскими глаголами идут формы *arrache*, *observe*, *transperce* стоящие в форме *Présent historique*. В отличие от русского языка, во французском языке подобное чередование временных форм, представленное в отрывке оригинала, невозможно.

Остановимся более подробно на опущении глаголов в ПТ, вызванном возможностью восстановить информацию из ситуации.

В русском языке существует конструкция «глагол + частица *да* + смысловый глагол»; при этом первый глагол может передавать избыточную информацию.

4) – *Что ж вы? — вдруг спросил Алексеев Илью Ильича.*

– *Что?*

– *Да все лежите? <...>*

– *Отчего я не встаю-то так долго? Ведь я вот тут лежал все да думал, как мне выпутаться из беды.* (И.А. Гончаров «Обломов»)

В отрывке Илья Ильич, лежа на диване, принимает у себя Алексеева. Читатель узнает о положении Обломова из реплики Алексеева, высказанной до рассматриваемой фразы. Конструкция *лежал все да думал* с глаголами НСВ делает акцент на протяженности действия, которая усиливается модальным словом *все*. В подобной конструкции первый глагол (*лежал*) не имеет существенной смысловой нагрузки, однако, согласно узусу русского языка, может употребляться со смысловым глаголом, который прикрепляется с помощью частицы *да*. Необходимо отметить, что в данном произведении глагол *лежать* чрезвычайно важен, поскольку выраженное им действие, подчеркивает характер главного героя.

— *Eh bien? demanda tout à coup Alexeïev à Ilia Ilitch.*

— *Eh bien quoi?*

— *Vous êtes toujours couché? <...>*

— *Pourquoi croyez-vous donc que je n'arrive pas à me lever? C'est tout simplement que je réfléchis à la manière dont je puis sortir d'embaras...* (Ivan Gontcharov *Oblomov* trad. Arthur Adamov)

Во французском переводе эквивалент русского глагола *лежал* отсутствует, читатель может восстановить положение главного героя по ситуации, исходя из предыдущих реплик персонажей. Явление, при котором в исходном тексте появляется избыточный элемент, вызванный узусом языка, Гак [Гак, 1998] называет стилистическим фактором избыточности.

Помимо денотативного значения, глагол может обладать стилистической функцией. Опускание при переводе глагола, который обладает данными компонентами значений, может привести к потере стилистического эффекта.

5) *Пекли исполинский пирог, который сами господа ели еще на другой день; на третий и четвертый день остатки поступали в девичью; пирог доживал до пятницы, так что один совсем черствый конец, без всякой начинки, доставался, в виде особой милости, Антипу <...>* (И.А. Гончаров «Обломов»)

В отрывке описывается поэтапное поедание пирога. Сам пирог обозначается также существительными *остатки* и *конец*. Во второй части фразы автор использует две основы: *пирог доживал* и *конец доставался*. Отметим, что конструкция *пирог доживал* является стилистически маркированной и представляет собой олицетворение.

Et dans le four, cuisait, cuisait, un gigantesque pâté que les maîtres mangeaient toujours le lendemain; par la suite, le dit pâté passait aux domestiques, et par la suite encore, le vendredi de la semaine suivante, quand sa croûte durcie ne gardait plus le moindre vestige de farce, il allait, par faveur spéciale, à Antipe. (Ivan Gontcharov *Oblomov* trad. Arthur Adamov)

Во французском тексте из конструкции *пирог доживал до пятницы* переводчик оставляет только обстоятельство времени *le vendredi de la semaine suivante* и присоединяет его к следующему глаголу (*доставался <...> Антипу / il allait <...> à Antipe*). Тот факт, что оставшаяся часть пирога в конечном итоге отдается Антипу подразумевает, что пирог сохранился до этого момента. Однако при опущении эквивалента глагола *доживал* теряется стилистический эффект, который никак не компенсирован в контексте.

Отметим, что прием опущения следует отличать от приема свертывания, при котором все исходные значения сохраняются при переводе, но «умещаются» в меньшем количестве слов [Гак, 1998]. Так, два русских однородных глагола могут переводиться на французский язык одним глаголом, который покрывает значения двух исходных:

б) <...> оно [дитя] уж **видело** и **угадывало** значение и связь явление окружающей его сферы <...> (И.А. Гончаров «Обломов»)

<...> *peut-être à ce moment-là **discerne-t-il** [l'enfant] le sens et les rapports des choses dans lesquelles il vit <...>* (Ivan Gontcharov *Oblomov* trad. Arthur Adamov)

Русские глаголы *видело* и *угадывало* (в значении «понимало») переведены одним французским глаголом *discerne*. Словарь *Trésor de la langue française informatisé* предлагает следующие определения глагола *discerner*: 1. *Distinguer par la vue une chose <...> de manière à éviter toute confusion avec ce qui lui ressemble <...>*. 2. *Reconnaître distinctement la nature, la valeur <...> d'une chose* (1. Визуально выделять объект и отличать его от других похожих объектов. 2. Понимать природу и значение объекта). Таким образом, переводчик свернул значения русских глаголов *видело* и *угадывало* в один глагол *discerner* без потери смысла.

Таким образом, в рассмотренных примерах решение опустить глаголы в ПТ связаны со структурно-семантической избыточностью русских глаголов. Данные примеры иллюстрируют переводческие стратегии, связанные с опущением, когда переводчик может прибегнуть к опущению глагола, если наблюдаются различия в структурах рабочих языков, если в исходном тексте присутствуют два глагола со схожим значением или если действие, выражаемое опускаемым глаголом, можно восстановить по контексту. Помимо референциального, исходный глагол может обладать прагматическим (в рассмотренном выше примере — стилистическим) значением, дополняющим содержание произведения. Следует отметить, что, согласно Л.С. Бархударову, зачастую в художественной литературе «ведущими и основными часто оказываются не референциальные, а прагматические значения» (цит. по [Хухуни, 2021: 217]). Опускание подобного стилистически окрашенного глагола ведет к отсутствию важных стилистических нюансов в тексте перевода, соответственно теряется полнота и коммуникативно-прагматическая эквивалентность передаваемой информации [Прошина, 2023; Изволенская, 2020].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М., 1975.
2. Гак В.Г. Языковые преобразования. М., 1998.
3. Завьялова Ю.А. Функционирование трансформаций при переводе заголовков немецкоязычных статей онлайн-ресурса deutschland.de на русский язык // *Litera*. 2019. № 2. С. 1–5.

4. Изволенская А.С. “The Catcher in the Rye”: голос, потерянный в переводе. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 1. С. 182–191.
5. Иноземцева Н.В. Трансформации при переводе заголовков англоязычных статей методического содержания // Вестник ОГУ. 2017. № 7 (202). С. 76–80.
6. Казаков А.В., Надеева Е.Ю. Особенности опущения как переводческой трансформации на материале статьи another reality: the creative gift and the spiritual sense // Общество. Наука. ИННОВАЦИИ (НПК-2021): Сборник статей XXI Всероссийской научно-практической конференции: В 2 т. Киров, 2021. С. 187–191.
7. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М., 1990.
8. Прошина З.Г. Межвариантный перевод и его интеграция в программу подготовки переводчиков. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3. С. 108–120.
9. Хухуни Г.Т., Осипова А.А. Референция или прагматика? (о возможных стратегиях переводов Библии). // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 2. С. 215–224
10. Эрдынеева Ч.В. Технические приемы перевода: перемещение, добавление и опущение лексических единиц // Вестник БГУ. 2011. С. 149–154.
11. Янова Е.А., Казиахмедова С.Х., Ибрагимова З.А. Прием опущения как один из эффективных способов компрессии для устранения семантической избыточности при переводе с английского языка на русский язык // Культура и цивилизация. 2016. № 1. С. 303–317.
12. Trésor de la langue française informatisé. URL: <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm> (дата обращения: 19.10.2021).

Yulia A. Darovskikh

TRANSLATION STRATEGIES RELATED TO THE OMISSION OF VERBS WHEN TRANSLATING FROM RUSSIAN INTO FRENCH

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; juliadarov@mail.ru

Abstract: While there is a vast literature on translation transformations and techniques, little attention among Russian researchers is paid to the omission. The article attempts to contribute to the debate by analyzing the omission as a translation technique, as well as verb omission examples when translating a literary text from Russian into French. The omission means elimination of a source text (ST) element while translating into target text. The omission can occur at the semantic or structural-semantic levels. The latter implies not only semantic but also syntactic changes. The omission can be due to the redundancy of an element in the ST. Redundancy in ST can be caused by the structural features of the source language, repetition of information in the text or by the opportunity to extract information from the situational context. The analysis of examples of verb omission taken from the translations into French of the novel *Oblomov* written by Ivan Goncharov showed that the use of this technique in relation to Russian verbs obeys the general patterns of the use of omission listed above: a French translator can omit a verb and use a more economical construction allowed by the norms of the French language; can translate one verb from two ST verbs with the same meaning; can eliminate the

original verb if its meaning can be derived from the situational context. However, the original verb can convey stylistic meanings that are important in the work; if this verb is omitted, stylistic meanings disappear.

Keywords: translation transformations; translation techniques; omission; verb; redundancy

For citation: Darovskikh Yu.A. (2024) Translation strategies related to the omission of verbs when translating from Russian into French. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 2, pp. 164–173. (In Russ.)

About the author: Yulia A. Darovskikh — PhD Student, Department of the French Language for the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; juliadarov@mail.ru.

REFERENCES

1. Barkhudarov L.S. 1975. Yazyk i perevod (Voprosy obshchei i chastnoi teorii perevoda) [Language and translation. Questions of general and particular theory of translation]. Moscow, *Mezhdunarodnye otnosheniya* [International relations], (In Russ.)
2. Gak V.G. 1998. Yazykovye preobrazovaniya [Language transformation]. Moscow, *Shkola "Yazyki russkoi kul'tury"* [School "Languages of Russian Culture"] (In Russ.)
3. Zav'yalova Yu.A. 2019. Funktsionirovanie transformatsii pri perevode zagolovkov nemetskoyazychnykh statei onlain-resursa deutschland.de na russkii yazyk. [Functional transformations when translating titles of German articles from the site deutschland.de into Russian]. *Litera* [Litera], no. 2, pp. 1–5. (In Russ.)
4. Izvolenskaya A.S. 2020. "The catcher in the rye": golos, poteryanny'j v perevode ["The catcher in the rye": the voice lost in translation]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 9–18. (In Russ.)
5. Inozemtseva N.V. 2017. Transformatsii pri perevode zagolovkov angloyazychnykh statei metodicheskogo sodержaniya [Transformations when translating titles of English methodical articles]. *Vestnik OGU* [The Vestnik OSU], no. 7, 202, pp. 76–80. (In Russ.)
6. Kazakov A.V., Nadeeva E.Yu. 2021. Osobennosti opushcheniya kak perevodcheskoi transformatsii na materiale stat'i another reality: the creative gift and the spiritual sense [Features of omission as a translation transformation (based on the article stat'i another reality: the creative gift and the spiritual sense)]. *Vestnik VyatGU* [The Vestnik Vyatsu], pp. 187–191. (In Russ.)
7. Komissarov V.N. 1990. Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty) [Theory of Translation (Linguistic aspects)]. Moscow, *Vyshshaja shkola* [Vysshaya shkola]. (In Russ.)
8. Erdynceva Ch.V. 2011. Tekhnicheskie priemy perevoda: peremeshchenie, dobavlenie i opushchenie leksicheskikh edinit [Translations techniques: transposition, addition and omission of lexical items]. *Vestnik BGU* [The BSU Bulletin], pp. 149–154. (In Russ.)
9. Proshina Z.G. 2023. Mezhvariantny'j perevod i ego integraciya v programmu podgotovki perevodchikov. [Intervarietal translation and its itegration into translating curricula]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 108–120. (In Russ.)

10. Khuukhuni G.T., Osipova Anna A. 2021. Referenciya ili pragmatika? (o vozmozhny'x strategiyax perevodov Biblii). [Reference or pragmatics (about possible strategies of bible translations)]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 215–224. (In Russ.)
11. Yanova E.A., Kaziakhmedova S.Kh., Ibragimova Z.A. 2016. Priem opushcheniya kak odin iz effektivnykh sposobov kompressii dlya ustraneniya semanticheskoi izbytochnosti pri perevode s angliiskogo yazyka na russkii yazyk [Omission as one of the efficient compression techniques for translation of semantically redundant words]. *Kul'tura i tsivilizatsiya [Culture and civilization]*, no. 1, pp. 303–317. (In Russ.)
12. Trésor de la langue française informatisé. URL: <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm> (accessed: 19.10.2021)

Статья поступила в редакцию 08.06.2023;
одобрена после рецензирования 18.10.2023;
принята к публикации 01.02.2024.

The article was submitted 08.06.2023;
approved after reviewing 18.10.2023;
accepted for publication 01.02.2024.

ИНФОРМАЦИЯ И ПЕРСОНАЛИИ

А.И. Едличко

НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОФЕССОРА В.В. ЗАХАРОВА: ИСТОРИЯ, КУЛЬТУРА, ПЕРЕВОД

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Россия; ang299@yandex.ru*

Аннотация: В статье описываются жизненные вехи и представляются основные направления научного творчества Владимира Владимировича Захарова (13.09.1953–05.12.2023) — профессора, доктора исторических наук, заведующего кафедрой немецкого языка и культуры факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, академика Академии военных наук Российской Федерации. Рассматриваются различные аспекты деятельности В.В. Захарова: в качестве военного переводчика, историка-германиста, архивиста, организатора, педагога. Кратко анализируются ключевые работы ученого в различных областях военной исторической науки: советско-германских военно-политических, культурных отношений в XX в., экономических аспектов Второй мировой войны, истории отечественных и германских спецслужб, вопросов реституции культурно-художественных ценностей и др. Важное место в статье занимает обзор работ В.В. Захарова, посвященных деятельности Управления Советской военной администрации в Германии и военной разведке. Отмечается введение в научный оборот профессором В.В. Захаровым большого количества неизвестных ранее архивных документов по разным аспектам военной исторической науки. Обращается внимание на педагогическую и организаторскую деятельность В.В. Захарова в высших учебных заведениях и научных учреждениях России, приводится краткое освещение его учебно-методических работ.

Ключевые слова: В.В. Захаров; военный переводчик; ученый; историк-германист; научные интересы; советско-германские отношения; Советская военная администрация в Германии (СВАГ); российско-германские связи; историко-архивные исследования; трофейные архивные фонды; разведка; Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ); педагог; организатор

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-14

Едличко Анжела Игоревна — кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и культуры факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; ang299@yandex.ru.

© Едличко А.И., 2024



Для цитирования: Едличко А.И. Научное наследие профессора В.В. Захарова: история, культура, перевод // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 174–184.

5 декабря 2023 г. в возрасте 70 лет ушел из жизни заведующий кафедрой немецкого языка и культуры, академик Академии военных наук Российской Федерации, профессор, доктор исторических наук Владимир Владимирович Захаров.

В.В. Захаров окончил Киевское высшее общевойсковое командное училище имени М.В. Фрунзе по специальности «офицер разведки, переводчик-референт по иностранному языку» в 1974 г. По окончании училища он был направлен в Германскую Демократическую Республику, где служил военным переводчиком и старшим инструктором по спецпропаганде в составе Группы советских войск. Дальнейшие годы Владимира Владимировича были связаны с армией: 1978–1979 гг. — служба политруком части в Дальневосточном военном округе, 1979–1982 гг. — учеба на военно-педагогическом факультете Военно-политической академии имени В.И. Ленина в Москве, 1982–1986 гг. — служба в качестве преподавателя истории в Тюменском высшем военно-инженерном командном училище. В 1989 г. В.В. Захаров окончил очную адъюнктуру по кафедре истории при Военно-политической академии в Москве, в этом же году защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата исторических наук. В 1989–2000 гг. В.В. Захаров прошел путь от преподавателя до профессора в этой академии (ныне Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ).

После увольнения из рядов Вооруженных Сил РФ в 2000 г. полковник В.В. Захаров работал ведущим специалистом отдела изучения и публикации документов Государственного архива Российской Федерации (ГАРФ), ответственным редактором серии «Советская военная администрация в Германии 1945–1949. Документы, материалы, исследования». С 2007 по 2009 г. являлся начальником отдела изучения и публикации документов Государственного архива Российской Федерации.

Научные интересы историка-германиста В.В. Захарова включали широкий спектр проблем, освещающих различные направления исторической науки. Можно назвать некоторые из них:

- советско- и российско-германские военно-политические связи в XX в.;
- история Рабоче-крестьянской Красной армии (РККА) и Вооруженных сил СССР за рубежом после 1945 г.;
- деятельность Советской военной администрации в Германии (СВАГ); советская зона оккупации Германии 1945–1949 гг. (воп-

- росы демилитаризации; религиозные конфессии; образование, политические партии и общественные организации; органы самоуправления, достижения немецкой культуры, науки и техники);
- репатриация советских граждан из Германии и стран восточной Европы в 1944–1952 гг.;
- проблемы провенанса¹ и реституции² культурных ценностей, перемещенных в результате Второй мировой войны;
- трансферт немецких научно-технических достижений в СССР;
- история Холокоста;
- история рейхсвера и вермахта, а также германских спецслужб;
- биографии и деятельность германских военных атташе;
- германо-японские военные отношения в XX в.;
- история горнодобывающей и урановой промышленности Восточной Германии в послевоенный период; история советско-германского предприятия «Висмут» и его роль в советском атомном проекте;
- современная немецкая военная терминология.

В 1993 г. В.В. Захаров успешно защитил докторскую диссертацию по теме «Политика Советского государства по отношению к Германии в военной области и ее влияние на обороноспособность СССР (1921 — июнь 1941 гг.)» [Захаров, 1993], которая стала новым словом в военно-исторической науке. Именно тогда, в конце 1980-х — начале 1990-х годов, специалисты получили доступ ко многим ранее закрытым фондам российских архивов и у историков появилась возможность «обсуждать и изучать “закрытые” прежде исторические проблемы» [Захаров, 1993: 3]. Докторская диссертация В.В. Захарова основывалась на тщательном анализе большого количества архивных документов и материалов: было обработано 13 фондов и около 1000 дел, которые хронологически охватывали исследуемый период. Работа по изучению архивных материалов проводилась в трех архивах: Российском центре хранения и изучения документов новейшей истории (РЦХИДНИ); Российском государственном военном архиве (РГВА); Архиве внешней политики Российской Федерации (АВП РФ) [Захаров, 1993: 30]. Таким образом, в научный оборот было введено значительное число архивных документов органов политического и государственного управления Советского Союза, неизвестных ранее научной общественности.

Глубокое исследование советско-германских довоенных отношений 1921–1941 гг. позволило автору диссертации *определить принципы*, которыми руководствовались лидеры советского государства

¹ Провенанс — история происхождения культурных ценностей и владения ими.

² Реституция — *зд.*: возвращение культурных ценностей.

при осуществлении военной политики (принцип приоритетности государственных интересов СССР в разработке и проведении военно-политического курса по отношению к Германии; принцип политического прагматизма в развитии военных отношений с Германией; принцип взаимосвязи военно-политического курса по отношению к Германии с событиями внутри страны; принцип партийного руководства всеми вопросами военных отношений с Германией); *предложить и обосновать* более детальную *периодизацию* советско-германских отношений того периода (1921–1933 гг.; 1933–1938 гг.; 1939 — июнь 1941 гг.); *выделить позитивные и негативные факторы*, оказавшие влияние на развитие РККА, советское военное строительство и военно-политические отношения с Германией [Захаров, 1993: 402–416]. Примечательно, что и в настоящее время актуально звучат слова В.В. Захарова о том, что «формирование внешнеполитического курса страны и ее политики в области национальной безопасности должно осуществляться при ясном осознании стратегических и тактических целей и задач внешней политики, четком понимании государственных интересов России. Эти приоритеты должны определяться <...> в соответствии с геополитическими реальностями в мире» [Захаров, 1993: 418].

Докторская диссертация В.В. Захарова не только дала новый материал для научных наблюдений следующих поколений историков, но и стала импульсом для многочисленных будущих индивидуальных и коллективных исследовательских проектов ученого. Предложенные в диссертационной работе рекомендации автора о дальнейших разработках межвоенных проблем отечественной истории были ориентированы на научное сотрудничество российских и немецких историков и архивистов, расширение доступа исследователей к архивным документам и материалам высших органов государственного и политического управления СССР, научный обмен, проведение научных семинаров и коллоквиумов, осуществление международных проектов, написание совместных научных трудов о военной истории России и Германии в XX в. Все это было реализовано Владимиром Владимировичем в последующие десятилетия как одним из основателей и активных сотрудников Рабочей группы историков-германистов, объединившей усилия российских исследователей из регионов.

С 1995 г. В.В. Захаров активно участвовал в различных международных научных проектах по изучению проблем новейшей истории России и Германии: «История Советской военной администрации в Германии, 1945–1949 гг.», «История горной промышленности Саксонии в послевоенный период», «Изучение и научное аннотирование трофейных документов германского вермахта (1935–1945 гг.)

в Центральном архиве Министерства обороны РФ», «Документы российских архивов о грабеже национал-социалистами культурных ценностей Европы (фонды иностранного происхождения)» и многих других.

Как представитель классической научной школы историк В.В. Захаров продолжал работать в российских архивах на протяжении всей жизни. Результатом международных научных контактов и архивной деятельности стали уникальные многотомные публикации впервые описанных документов директивно-распорядительного и отчетного характера, связанных с деятельностью Управления СВАГ в советской зоне оккупации Германии по исследованию немецких научно-технических достижений [Захаров, 1998; 1999; Деятельность, 2014; СВАГ, 2014; и др.], репатриацией советских граждан с оккупированной территории Германии в 1944–1952 гг. [Репатриация, 2019] и другими аспектами.

Много лет Владимир Владимирович в сотрудничестве с Германским историческим институтом в Москве координировал работу группы российских экспертов, осуществляющих научное аннотирование и дигитализацию трофейных немецких документов на русском и немецком языках. Отличное знание специфики немецкого языка военной сферы и переводческий опыт пригодились ему в работе с рассекреченным архивным массивом, описи и реферативном переводе документов с немецкого языка на русский. Все аннотированные немецкие документы в составе соответствующих архивных описей представлены в Интернете в свободном доступе на странице Российско-германского проекта по оцифровке архивных документов³. Безусловно, такие материалы представляют значительную ценность для изучения истории Второй мировой войны и советско-германских отношений этого периода.

Работа с трофейными архивными фондами Центрального архива Министерства обороны Российской Федерации позволила В.В. Захарову и его коллегам описать и опубликовать ранее недоступные исследователям документы, освещающие историю советской разведки и германских спецслужб [Глазами разведки, 2015]. Одна из последних научных статей В.В. Захарова [Захаров, Тимофеева, 2023], также написанная на материале архивных источников трофейных фондов, представляет собой анализ донесений германских военных атташе в Японии в довоенный период и во время Второй мировой войны. Спектр освещаемых германской разведкой проблем был достаточно широким: организация, состояние и боеготовность воен-

³ Российско-германский проект по оцифровке германских документов в архивах Российской Федерации. URL: <http://wwii.germandocsinrussia.org> (дата обращения: 05.01.2024).

ных сил Китая, СССР и Японии; японо-китайская война; «военные планы сторон, тактика боевых действий, боевая подготовка, состояние и боевые действия военной авиации, потери войск и мирного населения, описание отдельных военных операций, политические и пропагандистские мероприятия» [Захаров, Тимофеева, 2023: 102].

В процессе работы в Центральном архиве Министерства обороны РФ В.В. Захаров сумел найти и идентифицировать уникальный и страшный исторический источник, который после соответствующей обработки коллективом российских и немецких историков вышел под названием «Организация террора. Служебный ежедневник Генриха Гиммлера (1943–1945 гг.) с комментариями» [Uhl, 2020]. Сухие строчки не могут скрыть преступной сущности деятельности главы «расовой элиты» национал-социализма, записи о его встречах и контактах документируют преступления против человечества, организацию машины уничтожения людей.

Как историк-архивист В.В. Захаров сумел в процессе своих изысканий в Российском государственном военном архиве собрать воедино трофейные фонды музея «арийского искусства» в Линце, который Гитлер планировал создать из награбленных в завоеванных странах ценностей, конфискованных у «врагов германского народа» и перекупленных шедевров мировой живописи, скульптуры, декоративно-прикладного искусства, чтобы «подарить» их от своего имени немецкому народу. Более 10 лет после окончания войны эти ценности вновь обретали своих владельцев, возвращались наследникам тех, кто не пережил национал-социалистическую диктатуру. Фонды музея, вывезенные в Москву после 1945 г., не были разобраны, описаны и находились в плачевном состоянии. После их рассекретивания потребовалась титаническая работа по сравнению описаний, установлению полной истории владения и дальнейшей судьбы шедевров мирового искусства. Первые итоги исследования были опубликованы [Тимофеева, Захаров, 2020], но завершить эту работу полностью В.В. Захарову было не суждено.

В результате многолетних тщательных научно-архивных исследований советско-германских военно-политических, военно-экономических и культурных отношений профессор В.В. Захаров открыл для научной общественности новые страницы в биографиях ряда политических, государственных и военных деятелей СССР (Я.К. Берзина, К.Е. Ворошилова, Л.Б. Красина, В.М. Молотова, К.Б. Радека, М.Н. Тухачевского, И.С. Уншлихта, Г.В. Чичерина и многих других), а также деятелей Германии.

В.В. Захаров был действительным членом (академиком) Академии военных наук Российской Федерации по отделению истории (с 1997 г.) и членом Научного совета Государственного архива Рос-

сийской Федерации. В 2020 г. деятельность Владимира Владимировича как военного историка была отмечена ведомственным знаком отличия Министерства обороны РФ — медалью «Памяти героев Отечества», которая вручается «за высокие достижения в области развития военной истории и гуманитарного знания и реализацию важных общественных проектов историко-патриотической направленности»⁴.

С 2010 по 2023 г. В.В. Захаров работал на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова в качестве заведующего кафедрой германских языков, позднее переименованной в кафедру немецкого языка и культуры.

Знания по истории и культуре Германии профессор передавал студентам и аспирантам в рамках лекционных курсов «Мир языка (История Германии)», «Мир языка (Культура Германии)», «Страноведение Германии», «Внешняя политика Германии», «Актуальные проблемы европейской безопасности», на авторских спецкурсах и спецсеминарах «Спецслужбы, правоохранительные органы и военная организация ФРГ», «Немецкая военная лексика: вчера и сегодня».

Подробное освещение исторических процессов в Германии нашло воплощение в учебно-методическом пособии для студентов гуманитарных специальностей по курсу «История Германии» [Захаров, Тимофеева, 2013], в котором предложено тезисное системное изложение основных событий и процессов в истории Германии. Книга носит междисциплинарный характер, в ней детально рассмотрены политико-событийные, экономические, духовные и культурные процессы в истории Германии, хронология событий охватывает полный период исторического развития Германии от начала нашей эры до первого десятилетия XXI в.

Опыт практикующего переводчика Владимир Владимирович смог реализовать не только в проводимых им на факультете иностранных языков и регионоведения курсах общего, устного и письменного перевода для будущих переводчиков и преподавателей, но и в изданном справочнике современных военных терминов [Захаров, Уль, 2023], не имеющем аналогов в переводной военной лексикографии.

В.В. Захаров регулярно выступал с докладами на научных конференциях разного уровня в России и за рубежом. Он неоднократно оппонировал на защите кандидатских и докторских диссертаций по историческим наукам, руководил научной работой студентов и аспи-

⁴ Выписка из Приказа министра обороны Российской Федерации по личному составу 18 августа 2020 г. № 624.

рантов, подготовил трех кандидатов наук. В.В. Захаров являлся членом редколлегии журнала «Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация» и вносил большой вклад в ее работу. Был членом Ученого совета факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова и членом Учебно-методического совета Русско-германского института науки и культуры МГУ. В рамках приоритетного научного направления факультета иностранных языков и регионоведения «Региональные исследования» руководил научной работой (НИР) «Регионоведение Германии», разрабатывал учебные программы в рамках образовательного стандарта МГУ.

С искренней признательностью и глубокой благодарностью многочисленные ученики и коллеги будут хранить в памяти светлый образ Владимира Владимировича Захарова — блестящего лектора и ученого, человека широких взглядов, интересного собеседника. Коллектив нашего факультета будет помнить его как замечательно-го руководителя, высококлассного специалиста, душевного, доброго и отзывчивого человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глазами разведки. СССР и Европа. 1919–1938 годы. Сборник документов из российских архивов / Сост. М. Уль, В. Хаустов, В. Захаров. М., 2015.
2. Деятельность Управления СВАГ по изучению достижений немецкой науки и техники в Советской зоне оккупации Германии. 1945–1949 гг.: Сб. документов / Отв. ред. и авт. вступ. статьи В.В. Захаров; сост.: В.В. Захаров, О.В. Лавинская, Д.Н. Нохотович. М., 2007.
3. Захаров В.В. Материалы по истории Советской военной администрации в Германии 1945–1949. Вып. 1. М., 1998.
4. Захаров В.В. Материалы по истории Советской военной администрации в Германии 1945–1949. Вып. 2. М., 1999.
5. Захаров В.В. Политика Советского государства по отношению к Германии в военной области и ее влияние на обороноспособность СССР (1921 — июнь 1941 гг.): Дисс. ... докт. ист. наук. М., 1993.
6. Захаров В.В., Тимофеева Т.Ю. Открывая новые страницы истории: донесения германских военных атташе из Японии в 1937–1941 гг. // Японские исследования. 2023. № 2. С. 87–104. DOI: 10.55105/2500-2872-2023-2-87-104
7. Захаров В.В., Тимофеева Т.Ю. Учебно-методическое пособие по курсу «История Германии». М., 2013.
8. Захаров В.В., Уль М. Die Bundeswehr von “A” bis “Z”: Глоссарий-справочник современных немецких военных терминов. М., 2023.
9. Репатриация советских граждан с оккупированной территории Германии, 1944–1952: Сборник документов: В 2 т. / Отв. ред. О.В. Лавинская, В.В. Захаров; сост. К.М. Гринько, Е.В. Полторацкая; при участии С. Дальке, М. Уля. М., 2019. Т. 1 — 877 с., Т. 2 — 951 с.
10. СВАГ и формирование партийно-политической системы в Советской зоне оккупации Германии. 1945–1949. Сборник документов: В 2 т. / Отв. ред. В.В. За-

- харов, Н. Катцер, М. Уль; сост. В.В. Захаров. М., 2014. Т. 1 — 1207 с., Т. 2 — 1150 с.
11. Тимофеева Т.Ю., Захаров В.В. «Особая миссия Линц»: музей, который так и не был создан. История, персоналии, документы // Новая и новейшая история. 2020. № 6. С. 93–105.
 12. Uhl M. u.a. (Hg.) Die Organisation des Terrors. Der Dienstkalender Heinrich Himmlers 1943–1945 / Hrsg. im Auftrag des Deutschen Historischen Instituts Moskau von M. Uhl, T. Pruschwitz, M. Holler, J.-L. Leleu und D. Pohl unter Mitarbeit von H. Eberle und W. Sacharow. München: Piper, 2020. 1152 S. (In Germ.)

Anzhela I. Edlichko

THE SCIENTIFIC LEGACY OF PROFESSOR V.V. ZAKHAROV: HISTORY, CULTURE, TRANSLATION

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; ang299@yandex.ru

Abstract: The article briefly describes the milestones of the life and scientific work of Vladimir Vladimirovich Zakharov (09/13/1953–12/05/2023) — head of the Department of German Language and Culture at the Faculty of Foreign Languages and Regional Studies (Lomonosov Moscow State University), Academician of the Academy of Military Sciences of the Russian Federation, Professor, Doctor of Historical Sciences. Various aspects of his activities are considered: as a military interpreter and translator, a historian and an archivist, an organizer, and a teacher. Some key works of the scientist in various fields of military historical science are briefly analyzed: Soviet-German military, political, cultural etc. relations in the 20th century, economic aspects of the Second World War, the history of Russian and German intelligence agencies, issues of restitution of cultural and artistic values, etc. An important place in the article is given to the coverage of V.V. Zakharov's works devoted to the activities of the Office of the Soviet Military Administration in Germany (SWAG) and the military intelligence. The article highlights V.V. Zakharov's significant contribution to the introduction into scientific circulation of a large number of previously unknown archival documents on various aspects of military historical science. The author also draws attention to V.V. Zakharov's pedagogical and organizational activities in higher educational and scientific institutions in Russia, as well as his educational and methodological works.

Keywords: V.V. Zakharov; military translator and interpreter; scientist; German historian; scientific interests; Soviet-German relations; SWAG; Russian-German relations; historical and archival research; trophy archival funds; intelligence service; GARF; teacher; organizer

For citation: Edlichko A.I. (2024). The Scientific Legacy of Professor V.V. Zakharov: History, Culture, Translation. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, 2024, vol. 27, no. 2, pp. 174–184. (In Russ.)

About the author: Anzhela I. Edlichko — PhD in Philology, Associate Professor, Department of the German Language and Culture, Faculty of Foreign Languages and Regional Studies, Lomonosov Moscow State University; ang299@yandex.ru.

REFERENCES

1. Ul' M., Haustov V., Zaharov V. 2015. *Glazami razvedki. SSSR i Evropa. 1919–1938 gody. Sbornik dokumentov iz rossijskikh arhivov* [Through the eyes of intelligence. The USSR and Europe. The years 1919–1938. Collection of documents from Russian archives]. Moscow: Istoricheskaya literatura. (In Russ.)
2. Zaharov V.V., Lavinskaya O.V., Nohotovich D.N. 2007. *Deyatel'nost' Upravleniya SVAG po izucheniyu dostizhenij nemeckoj nauki i tekhniki v Sovetskoj zone okkupacii Germanii. 1945 — 1949 gg.: Sb. dokumentov* [The activities of the SWAG Office for the study of the achievements of German science and technology in the Soviet zone of occupation of Germany. 1945–1949: Collection of documents]; Otv. red. i avt. vstup. Stat'i V.V. Zaharov. Moscow, ROSSPEN. (In Russ.)
3. Zaharov V.V. 1998. *Materialy po istorii Sovetskoj voennoj administracii v Germanii 1945–1949* [Materials on the history of the Soviet military administration in Germany 1945–1949]. Issue 1. Moscow, Dzhangar. (In Russ.)
4. Zaharov V.V. 1999. *Materialy po istorii Sovetskoj voennoj administracii v Germanii 1945–1949* [Materials on the history of the Soviet military administration in Germany 1945–1949]. Issue 2. Moscow, Dzhangar. (In Russ.)
5. Zaharov V.V. 1993. *Politika Sovetskogo gosudarstva po otnosheniyu k Germanii v voennoj oblasti i ee vliyanie na oboronosposobnost' SSSR (1921 — iyun' 1941 gg.): diss. ... dokt. ist. nauk (special'nost' 07.00.02 — Otechestvennaya istoriya)* [The policy of the Soviet state towards Germany in the military field and its impact on the defense capability of the USSR (1921–June 1941): thesis (07.00.02 — Russian history)]. Moscow, GAVS. (In Russ.)
6. Zaharov V.V., Timofeeva T.Yu. 2023. *Otkryvaya novye stranicy istorii: doneseniya germanskikh voennykh attashe iz Yaponii v 1937–1941 gg.* [Opening new pages of history: Reports of German military attachés from Japan in 1937–1941]. *Yaponskiye issledovaniya [Japanese Studies in Russia]*, no. 2, pp. 87–104. (In Russ.) DOI: 10.55105/2500-2872-2023-2-87-104
7. Zaharov V.V., Timofeeva T.Yu. 2013. *Uchebno-metodicheskoe posobie po kursu «Istoriya Germanii»* [Educational guide for the course “History of Germany”]. Moscow, Moscow University Press. (In Russ.)
8. Zaharov V.V., Ul' M. 2023. *Die Bundeswehr von „A“ bis „Z“: Glossarij-spravochnik sovremennykh nemeckikh voennykh terminov* [Die Bundeswehr von „A“ bis „Z“: Glossary and handbook of modern German military terms]. Moscow, Prometej. (In Russ., in Germ.)
9. Lavinskaya O.V., Zaharov V.V. 2019. *Repatriaciya sovetskikh grazhdan s okkupirovannoj territorii Germanii, 1944–1952. Sbornik dokumentov* [Repatriation of Soviet citizens from the occupied territory of Germany, 1944–1952: Collection of documents]. In 2 Vol.; otv. red. sost. K.M. Grin'ko, E.V. Poltorackaya; pri uchastii S. Dal'ke, M. Ulya. Moscow, ROSSPEN. (In Russ.)
10. Zaharov V.V., Katcer N., Ul' M. (eds.) 2014. *SVAG i formirovanie partijno-politicheskoy sistemy v Sovetskoj zone okkupacii Germanii. 1945–1949. Sbornik dokumentov* [SWAG and the formation of the party-political system in the Soviet zone of occupation of Germany. 1945–1949: Collection of documents]; otv. red. sost. V.V. Zaharov. In 2 Vol. Moscow, ROSSPEN. (In Russ.)
11. Timofeeva T.Yu., Zaharov V.V. 2020. «Osobaya missiya Linc»: muzej, kotoryj tak i ne byl sozdan. Istoriya, personalii, dokumenty [“Special Mission Linz”: A Museum

that was not created. History, personalities, documents] // Novaya i novejshaya istoriya [Modern and contemporary history], no. 6, pp. 93–105. (In Russ.)

12. Uhl M. etc. (Hg.) 2020. *Die Organisation des Terrors. Der Dienstkalender Heinrich Himmlers 1943–1945* / Hrsg. im Auftrag des Deutschen Historischen Instituts Moskau von M. Uhl, T. Pruschwitz, M. Holler, J.-L. Leleu und D. Pohl unter Mitarbeit von H. Eberle und W. Sacharow. München, Piper. (In Germ.)

Статья поступила в редакцию 12.12.2023;
одобрена после рецензирования 26.12.2023;
принята к публикации 01.02.2024.

The article was submitted 12.12.2023;
approved after reviewing 26.12.2023;
accepted for publication 01.02.2024.

ISSN 0201-7385

ISSN 2074-1588

ИНДЕКС 40224 (каталог “Пресса России”)

ISSN 0201-7385. ISSN 2074-1588

ВЕСТН. МОСК. УН-ТА. СЕР. 19. ЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ
КОММУНИКАЦИЯ. 2024. Т. 27. № 2. 1–184.